

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

Dr Zakia AIT MOULA^{1*}

¹ Université de Bejaia (Algérie)

Laboratoire LAILEM

Date de réception

08/03/2025

date d'acceptation

05/07/2025

date de publication

16/12/2025

RESUME

Dans ce présent article, nous nous intéressons au test de niveau en français de spécialité à proposer en amont des formations spécifiques de français (français sur objectif spécifique (FOS), français sur objectif universitaire (FOU)) afin de répondre avec précision aux besoins réels des publics universitaires. Les tests en français général, proposés jusqu'à présent en vue de la détermination du niveau réel des étudiants en contexte universitaire, ont montré leurs limites. Notre réflexion est orientée vers un travail d'adaptation des descripteurs du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) aux situations universitaires, plus précisément, ceux inclus dans les niveaux intermédiaire et avancé, en les combinant avec ceux du ALTET (Association of

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

Language Testers in Europe). Cette adaptation commence par le choix des descripteurs favorisant la contextualisation des compétences à viser (ici universitaires) ainsi que les activités et les supports à proposer. La déclinaison des échelles que propose le Cadre permettent non seulement de définir les compétences qu'un étudiant, dans notre cas de génie civil, doit acquérir et utiliser dans des situations universitaires à un niveau donné, mais surtout de tenir compte des écarts de niveau pouvant exister d'une compétence à une autre (orale ou écrite, de compréhension ou d'expression).

Mots-clés : Test de niveau ; français de spécialité ; FOU, descripteurs, CECRL ; Activités

Test in French for specific purposes: Which principles and what adaptations?

ABSTRACT

In this article, we are focusing on the French proficiency test specifically designed to be offered prior to specialized French training (French for Specific Purposes (FOS), French for University Purposes (FOU)) to accurately meet the real needs of university audiences. The general French tests offered thus far to determine the actual level of students in a university context have shown their limitations. Our reflection is directed towards adapting the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to university situations, more precisely, those included in the intermediate and advanced levels, by combining them with those from the ALTET (Association of Language Testers in Europe). This adaptation begins with the selection of descriptors that facilitate the contextualization of the skills to be targeted (here, academic) as well as the activities and materials to be proposed. The framework's scale declension not only allows for the definition of the skills that a student, in our case civil engineering, should acquire and use in academic situations at a given level, but

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

above all, it takes into account the level discrepancies that may exist from one skill to another (oral or written, comprehension or expression).

Keywords: Proficiency test; French for specific purposes; French for University Purposes CEFRL, descriptors; activities

Introduction

Le principe fondamental de toute conception didactique dans le cadre de l'enseignement spécifique du français est celui de la prise en charge des besoins langagiers des publics. Notre réflexion est orientée vers les outils d'identification de ces besoins à même d'aider tout concepteur de programme spécifique à échapper aux contraintes de l'analyse des besoins habituelle, basée essentiellement sur des questionnaires ou entretiens. Il est question de proposer un test de niveau en français de spécialité permettant de définir avec précision les besoins spécifiques des publics universitaires inscrits en génie civil. Il repose sur un travail d'adaptation des descripteurs du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (désormais CECRL) aux situations universitaires, plus précisément, ceux inclus dans les niveaux intermédiaire et avancé, renvoyant respectivement aux compétences d'un utilisateur élémentaire, indépendant et à celles d'un utilisateur autonome. Le test comprend toutes les compétences qu'un étudiant doit acquérir et utiliser dans des situations universitaires à un niveau donné.

Dans le présent article, en ciblant le test de niveau en français de génie civil, nous allons nous interroger sur les principes de conception en réfléchissant sur les adaptations possibles des

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

descripteurs du CECRL et ceux du ALTET (Association of Language Testers in Europe)

1. Le niveau de langue des étudiants scientifiques : entre estimations et tests en français général et/ou en français de spécialité

De nombreux travaux universitaires s'intéressant aux profils linguistiques des étudiants universitaires de différentes spécialités ont été menés dans le cadre de l'étude des difficultés et besoins langagiers de ces publics. Ce travail d'analyse se réalise soit par le biais de questionnaire ou d'entretien, soit par des tests de niveau en français général. De ce fait, ils parviennent à des descriptions qui se contentent de rendre compte des difficultés et de qualifier ainsi les niveaux des étudiants par bon, moyen, insuffisant ou faible et à celles qui tentent la précision en situant leurs niveaux en français général.

Pour citer quelques exemples du premier cas, l'étude de Ait Moula (2007) a été effectuée, par le biais d'une part, d'un entretien avec les enseignants de spécialité qui ont qualifié le niveau des étudiants de première année sciences techniques de faible et de très modeste et d'autre part d'un questionnaire, auprès de ces derniers qui estiment avoir un niveau moyen avec un taux de 62% et faible avec un taux de 32%.

À l'aide du même outil, une autre étude effectuée par Djamel Bekkou (2008) auprès des étudiants de première sociologie de

l'université de Bejaïa a révélé que 43.19% des étudiants éprouvent beaucoup de difficultés pour comprendre les concepts et les théories sociologiques et 50% d'entre eux déclarent être favorables au recours à la langue maternelle dans l'explication des cours.

Essafia Amouraouch (2009), qui s'est intéressée aux difficultés des étudiants de la faculté de médecine en questionnant ce public et en réalisant quelques enregistrements oraux, nous apprend que

la majorité des étudiants (72,1%) éprouvent des difficultés à comprendre et à assimiler les programmes de médecine (...) Pour la plupart des étudiants, les difficultés sont inhérentes au français général ; la connaissance qu'ils en ont de la grammaire, de la syntaxe, du vocabulaire usuel est insuffisante. (Amouraouch, 2009 : 147).

Ce type de résultats donnent de façon imprécise un aperçu sur le niveau et les difficultés des publics visés étant donné qu'ils s'appuient seulement sur les déclarations et les représentations des différents acteurs universitaires (étudiants et enseignants) qui ne peuvent être parfois que subjectives. Elles ne favorisent pas ainsi une analyse objective des besoins et une prise en charge efficace.

Pour dépasser les constats approximatifs et donner une idée plus précise sur le niveau des étudiants algériens, certains ont pensé à les évaluer en s'appuyant sur des tests en français général qui s'inspirent du CECRL. A. Ammouden et M. Ammouden (2010) ont, ainsi, fait subir un test de niveau

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

conformément à la logique du TCF (et qui s'inspire donc du CECRL), à un public diversifié constitué de 164 étudiants inscrits, pour la majorité d'entre eux, dans les filières dites littéraires (droits, arabe, etc.), mais pas exclusivement dans la mesure où quelques-uns – même s'ils sont rares – sont inscrits dans les filières dites scientifiques. Les résultats de ce test en français général ont montré qu'un nombre considérable parmi les étudiants concernés n'ont pas encore acquis le niveau B1

Pour présenter le profil des étudiants de troisième année de génie civil, Ait Moula (2014) a eu recours, faute d'un test de niveau en français de spécialité, à un test en français général tiré du TCF conçu par Sandrine Billaud, Hélène Relat (2005). Ce dernier a révélé que la majorité (62,15%) des étudiants concernés n'ont obtenu que le niveau élémentaire, le niveau A1 (24,32%) ou le niveau A2 (37,83%).

Ces deux exemples d'évaluation par test permettent, certes, une estimation du niveau en langue, parfois de plusieurs compétences (à l'oral, à l'écrit, en réception et en production) mais, dans des situations généralement de la vie quotidienne. Elles sont loin de rendre compte des besoins réels de ces étudiants dans leur milieu universitaire et de leurs véritables compétences acquises ou à acquérir dans leur contexte spécifique. Elles ne renseignent pas sur les difficultés réelles que

rencontre l'étudiant en suivant un cours magistral, en prenant notes, en répondant à l'examen, en faisant un compte rendu, etc.

De son côté, N. Kherra (2011) a réalisé un test en français avec les étudiants de l'école préparatoire d'architecture. L'auteur propose une adaptation avec les descripteurs du CECRL sans pour autant justifier le choix effectué pour le type de descripteurs à garder ou à écarter et quel genre d'adaptation ont-ils subi. Les genres discursifs sur lesquels les étudiants d'architecture sont évalués, en réception comme en production, sont loin d'être des genres de discours spécifiques à leur domaine ou au moins au contexte universitaire. À titre d'exemples, en compréhension, on leur propose des vignettes d'annonces, un article journalistique et un reportage et en production, on leur demande de rédiger un texte argumentatif sur un sujet de leur choix. Les supports d'activités exploités varient également entre ceux orientés vers la spécialité (Le viaduc de Millau, une présentation sur la construction de « la Croix Rousse ») et ceux relevant de la vie quotidienne (le virus H1N1 et les premiers lots de vaccins dans le monde, l'écocitoyenneté).

Si nous envisageons d'évaluer le niveau réel d'un public universitaire en français de spécialité, un test en français général ne sera pas la meilleure option puisqu'il ne rend pas compte du niveau réel des étudiants. Nous devons leur proposer un test qui les met devant les situations universitaires spécifiques à leur

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

domaine de spécialité qui permettent de situer leurs lacunes et leurs acquis par rapport ces dernières.

Dans cet article, nous expliquerons les principes de conception d'un test de spécialité correspondant au domaine et aux situations universitaires relatives au Génie civil. Ainsi, avec cette ambition, nous détaillons, dans ce qui suit, la question de la possibilité et de l'utilité du recours au CECRL. Mais avant cela, une précision sur la nature de cette évaluation s'impose, s'agit-il d'un test ou d'une certification ?

2. Un test et non une certification ?

Parler d'un test ou d'une certification, c'est avant tout parler d'une évaluation dont les objectifs, fonctions et critères déterminent non seulement le type, mais également l'approche. Tagliante (2005) distingue trois grandes fonctions de l'évaluation à savoir ; le pronostic, le diagnostic et enfin l'inventaire. La première est une prise d'informations continue qui peut être réalisée par des tests de niveau dans le but de s'informer sur le niveau réel de l'apprenant. Cela donnera l'occasion à l'enseignant « d'anticiper sur ses décisions » (Tagliante, 2005 : 17) et à l'élève de se situer dans son apprentissage. La deuxième intervient tout au long du cursus de formation et précède chaque unité d'enseignement pour pouvoir porter un jugement sur l'état de l'apprenant et intervenir éventuellement en cas de besoin pour remédier à un

dysfonctionnement. (Idem : 18). Enfin, l'inventaire qui intervient souvent en fin de cursus de formation, sert de bilan de la maîtrise des contenus suivis et a pour but la certification en prenant la forme d'une évaluation sommative.

Ainsi, test, examen, contrôle et certification sont des types d'évaluations distinctes. Horner (2010 :16) différencie ces formes selon leurs fonctions :

- Le test est « un instantané, donnant une information affinée sur chacune des compétences ou sur certaines d'entre elles. D'une façon générale, un test est rapide, facile à utiliser ». Ex. le TCF

- l'examen est « une procédure servant à évaluer le niveau de compétence d'un individu par l'administration d'épreuves écrites et/ou orales »

- le contrôle est « une évaluation sommative ou formative dont le but est de vérifier les acquis en cours ou en fin de cursus. Elle sert à classer les élèves entre eux, à les placer à un niveau ou à identifier les lacunes. »

- la certification est « une validation officielle, donnant lieu à la remise d'un diplôme. Les certifications en langue attestent un niveau identifié au préalable et relèvent en outre d'une organisation centralisée et tendent de plus en plus à respecter les normes de qualité européennes ». Ex. / le DELF, le DALF

Il convient de préciser que notre proposition ne s'inscrit pas dans la dernière catégorie parce que, d'une part, ce genre d'évaluation est généralement élaboré par des institutions ou groupes d'enseignants spécialisés. D'autre part, elle ne sera en aucun cas couronnée d'un diplôme final attestant le niveau des étudiants. L'objectif de notre évaluation est plutôt de situer les

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

compétences des apprenants et de rechercher les informations, relatives à leurs niveaux, susceptibles de nous orienter et guider dans la détermination des contenus à enseigner. Proposer cette évaluation au début de toute formation nous renvoie finalement au test.

Le même auteur fait un point qui mérite d'être signalé sur la différence entre « un test de positionnement » et « un test diagnostique ». Ce dernier

cherche à identifier les forces et les faiblesses d'un ou de plusieurs étudiants avec un objectif de bâtir un parcours pédagogique qui lui/leur permettra de progresser » alors qu'un test de positionnement « a pour objectif de classer les élèves afin de les placer en groupe de niveau (Horner, 2010 :16).

En fait, le test que nous envisageons proposer pourrait viser à la fois les deux objectifs étant donné que sa conception, fondée sur les échelles de CECRL, nous permettra de classer les étudiants selon leurs niveaux de compétences (pouvant permettre la formation de groupes de niveau) à partir desquels nous tracerons nos objectifs de formation qui viseront des niveaux supérieurs en tenant compte des acquis antérieurs de notre public.

3. La possibilité et l'utilité de recourir aux descripteurs du CECR

Nous n'allons pas reprendre la problématique d'adaptation du cadre à l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, mais nous vérifions si la question de nous référer au cadre est possible avant de savoir si elle est utile ou pas. Nous essayons de rendre compte de quelques éléments qui vont dans la même direction que les déclarations et affirmations du Cadre au sujet de son caractère souple, ouvert, dynamique, convivial et non dogmatique (Cf. Conseil de L'Europe, 2001 : 4-13).

Goullier (2007) dans une conférence intitulée « *Faut-il appliquer le cadre ?* » a beaucoup insisté sur cet aspect descriptif et non normatif du Cadre et a bien résumé l'esprit de ses auteurs en considérant le Cadre comme « une caisse à outils cohérente » qui peut être proposée aux acteurs, enseignants ou évaluateurs, pour y chercher les éléments de réponses aux problèmes qu'ils se posent et lever les difficultés qu'ils rencontrent sans être obligés de tout prendre.

L'utilisation intelligente du CECRL suppose et nécessite une contextualisation. Le Cadre ne peut pas être utilisé comme un outil dans l'absolu. Il doit être adapté aux contextes particuliers des systèmes éducatifs, des systèmes de formations, des apprenants auxquels on s'adresse» (Goullier, 2007).

L'auteur ajoute que le cadre incite chaque fois ses utilisateurs à s'interroger si les outils proposés ont un intérêt par rapport à

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

leurs publics, aux contraintes et aux contextes respectifs et dans quelle mesure le Cadre est exploitable.

En effet, il suffit de lire la page de garde du livre du Cadre où apparaissent les verbes composant le titre « Apprendre, enseigner, évaluer » renvoyant clairement aux objectifs visés pour en reconnaître simplement les destinataires enseignants, évaluateurs et apprenants. Dans le corps du texte (Conseil de L'Europe, 2001 : 13), on énumère les trois services qu'il leur offre respectivement à savoir : l'élaboration des programmes d'apprentissage en tenant compte des savoirs antérieurs du public, des objectifs et des contenus, l'organisation des certifications en langue à partir d'examens définis ou en termes de critères d'appréciation et enfin la mise en place d'un apprentissage autodirigé en développant chez l'apprenant la prise de conscience de ses connaissances et savoir-faire , en lui apprenant à choisir du matériel et en l'entraînant à s'auto-évaluer.

De ce fait, si nous envisageons une évaluation qui prend la forme d'un test de positionnement, il est incontestablement légitime de nous référer au « Cadre de référence en tant que ressource pour l'évaluation » (Conseil de L'Europe, 2001 :133). Et si l'on parle de ressources, c'est justement pour écarter l'idée de « norme » et de « dogme » et permettre aux utilisateurs d'en faire l'usage dont ils ont besoin. La notion de « domaine » et

l'accent mis sur la contextualisation, l'organisation en tâches et activités communicatives, les six niveaux et échelles sont les principaux éléments qui ouvrent le champ d'exploitation du Cadre à une variété d'utilisations et d'utilisateurs.

En effet, avec la perspective actionnelle, le Cadre qui considère avant tout

l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de L'Europe, 2001 : 15),

propose d'organiser ces tâches communicatives selon les usages et les exigences qui surgissent des situations correspondantes à trois domaines différents, personnels, professionnels et éducationnels. Cela nous amène à faire une sélection que le Cadre préconise clairement leur mode de sélection peut être simplifié e tenant compte des profils et besoins langagiers des apprenants (CECRL). Ainsi dans le **domaine éducationnel**, nous pouvons viser les situations pour lesquelles les étudiants doivent être « linguistiquement outillés » et les tâches qu'ils sont amenés à réaliser.

Ce travail s'inscrivant dans des domaines déterminés favorise la contextualisation des savoirs, savoir-faire et des compétences à évaluer ou à enseigner sous forme d'activités communicatives orales, écrites en situation de compréhension, de production ou d'interaction. En effet, s'intéresser au domaine n'est pas

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

seulement pour contextualiser les usages de la langue, mais également pour tenir compte du rôle important des connaissances relatives à un domaine donné (professionnelles, académiques, scientifiques ou techniques) dans la réception et la compréhension des discours relevant du domaine en question.

Une deuxième question caractéristique du cadre favorisant davantage son utilisation est liée aux activités communicatives qu'il traite séparément en descripteurs (oral/écrit/ compréhension/ expression). Cela permettra d'avoir des contenus de formation ou d'évaluation différents (Conseil de l'Europe, 2001 : 13)

Avec les six niveaux du Cadre présentés sous forme d'échelles et de descripteurs décrivant ce qui doit être appris ou enseigné. (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). A l'aide des descripteurs qui définissent ce que pourrait faire un apprenant avec la langue cible et qui peuvent être dans un premier temps globaux dans tel ou tel niveau et plus fins selon les domaines et d'autres paramètres. Ces échelles sont établies pour orienter la conception des tests de niveau (Ibid : 35).

En effet, il s'agit en premier lieu de se situer sur une échelle de niveau et d'envisager de faire parvenir les apprenants à un tel ou tel niveau. Cette distinction de niveaux et cette description plus au moins détaillée de capacités et compétences que donnent les descripteurs sont intéressantes à plus d'un titre. D'abord,

cette déclinaison des échelles nous permet de nous rendre compte des écarts de niveaux qui peuvent exister d'une compétence à une autre (orale ou écrite, de compréhension ou d'expression) chez les apprenants (étudiants) voire chez un seul apprenant, car concrètement, parler du niveau global en langue n'est pas « très significatif » (Goullier, 2007). En effet, ces derniers peuvent avoir un niveau B1 en compréhension et A2 en expression, A2 à l'écrit et B1 à l'oral. La connaissance de ces différents niveaux a un intérêt didactique important en permettant d'abord aux enseignants de cibler davantage les besoins qui peuvent être évolutifs en optant pour une évaluation modulaire des compétences et de proposer ainsi des contenus préparant aux niveaux supérieurs. Nous pouvons à titre d'exemple situer les compétences des étudiants en compréhension orale et envisager des niveaux supérieurs tels que le C1 ou C2. Quant aux étudiants, il leur offre l'occasion d'une part, de se rendre compte de leurs compétences et de comprendre que s'ils sont faibles dans telle activité communicative, ils ne le sont pas forcément dans d'autres et d'autre part, de valoriser chaque réussite, quel que soit le niveau de compétence (A1 à A2 ou B1 à C1).

Un autre atout important que l'on peut tirer de cette échelle c'est qu'elle ne vise ni le niveau d'un natif ni nécessairement un niveau « idéal du bilinguisme » en langue, mais elle rend possible de viser d'une façon efficace satisfaisante comme objectif un niveau donné (Goullier, 2007)

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

Le même auteur, en ayant un regard panoramique sur l'expérience française, résume bien ce que l'on peut faire avec le Cadre en expliquant que l'on ne peut pas tout prendre du Cadre, mais seulement ce qui nous y intéresse (Goullier, 2007). Pour ce faire, il y a nécessité d'effectuer une lecture spécifique de ce document afin de l'adapter à nos propres besoins avec un travail de contextualisation pour les situations que l'on cible. Il serait important de sortir de l'idée que le Cadre est la seule référence exhaustive du moment, qu'il ne répond pas toujours à tous les besoins, par exemple ceux liés au culturel, au domaine de spécialisation, etc.

Dans le cas d'un public spécifique voulant apprendre la langue pour en faire un usage particulier, ce travail d'adaptation et de relecture du Cadre s'impose. S'intéresser à un public étudiant comme le nôtre, nous conduit ainsi vers le recours aux spécifications de ALTE (Association of Language Testers in Europe : Association des centres d'évaluation en langues en Europe) que propose le Cadre dans les annexes (173-184) et qui se subdivise en domaines (tourisme, travail et études) sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Arrêtons-nous d'abord sur les adaptations possibles que l'on peut faire des descripteurs du cadre.

3.1. Vers une adaptation spécifique des descripteurs

Devant la panoplie de descripteurs que propose le Cadre pour les différentes activités langagières orales, écrites, en compréhension et en expression, réparties sur les domaines personnel, professionnel et éducationnel, nous sommes contrainte, de sélectionner les plus appropriés et de les adapter selon nos besoins. Il s'agit, en réalité, d'essayer de viser des échelles de niveaux permettant de décrire de manière claire les compétences qu'un étudiant doit acquérir et utiliser dans des situations universitaires à un niveau donné. En suivant la même division classique : niveau de base (d'un utilisateur élémentaire), niveau intermédiaire (d'un utilisateur indépendant) et niveau avancé d'un utilisateur autonome, nous essayons de retrouver les descripteurs étalonnés nous permettant d'établir nos activités et tâches d'évaluation. Il est évident que les premiers descripteurs auxquels nous devons nous intéresser sont bien ceux concernant explicitement le domaine éducationnel en visant ainsi les situations correspondantes à la vie étudiante. Cela n'exclut pas d'autres descripteurs dans lesquels le CEECRL introduit le facteur de la situation de communication en facilitant ainsi le travail d'adaptation selon nos besoins et nos publics pour orienter ainsi le choix d'activité.

En effet, si nous revenons à ce que M. Petit (2006) reproche à la définition que donne le Cadre au domaine éducationnel qui

Du point de vue de la langue de spécialité, cette définition ne vise donc pas, par exemple,

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

l'anglais pour un public de futurs médecins ou
l'allemand pour un public de futurs juristes, mais
l'anglais ou l'allemand correspondant à la
fonction ou au statut social d'étudiant,

nous retiendrons que, dans le Cadre, on vise des usages qui ne correspondent pas à un « domaine spécialisé », mais surtout à un « domaine particulier ». Autrement dit, les descripteurs ne désignent pas manifestement des particularités disciplinaires ou spécialisées, mais des pratiques que l'utilisateur accomplit dans des situations relatives à un domaine donné. Cela ne fait-il pas penser, dans le cas d'enseignement supérieur, à l'approche du FOU? Ce dernier, comme une déclinaison du FOS, considère que « la réussite de l'étudiant passe par « la maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble » (Mangiante et Parpette, 2011 : 7). Ainsi, la possibilité de repérer des descripteurs relatifs aux compétences requises dans des situations universitaires qui nous concernent essentiellement (compréhension des discours oraux et écrits et les exigences des productions écrites) reste très envisageable.

C'est dans cette visée que Horner (2010) propose quelques adaptations que l'on peut effectuer pour certains descripteurs du Cadre en essayant de les ajuster à un contexte donné et en les adaptant à des domaines spécifiques. Dans ce cas il ne s'agit pas de modifier ce qui constitue le descripteur, mais d'ajouter une

référence à la situation d'énonciation (dans un magasin, en classe, etc.)

Ces lectures et adaptations spécifiques peuvent correspondre efficacement à notre cas où nous visons un public étudiant, son contexte particulier d'utilisation de la langue, ses besoins spécifiques et des objectifs d'évaluations spécifiques.

Nous partons d'emblée de l'idée que nous ne pouvons pas tout prendre du Cadre et que nous ferons un choix sélectif des descripteurs. Dans chaque niveau d'échelle, nous visons :

- les descripteurs renvoyant explicitement au domaine éducationnel ou de spécialité,
- Les descripteurs renvoyant à des compétences transférables d'une situation à une autre,
- Les descripteurs contenant des compétences transversales d'une situation à une autre,
- Les données situationnelles décrites dans chaque descripteur en les adaptant aux situations universitaires.

Comme il nous semble très bénéfique de faire appel aux descripteurs d'une autre échelle en les combinant avec les descripteurs du Cadre tel que les spécifications du Cadre ALTE.

3.2 Pourquoi ALTE ?

Dans les annexes, le CECRL décrit les spécifications du Cadre ALTE présentées en termes de « capacités de faire ». (Conseil de l'Europe, 2001: 173-174)

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

Le Cadre de référence de ALTE est un système à cinq niveaux qui correspondent aux niveaux du *Cadre européen de référence* allant du A2 à C2. Le niveau initial (*Breakthrough*) n'est pas encore défini et caractérisé. (CECRL : 176)

Tableau 1 : Niveau de ALTE

Niveau CE ¹	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveau de ALTE	ALTE Niveau 1 <i>Break through</i>	ALTE Niveau 1	ALTE Niveau 2	ALTE Niveau 3	ALTE Niveau 4	ALTE Niveau 5

Source: CECRL : 176

Si nous nous intéressons à ce Cadre, c'est parce qu'il distingue clairement les domaines d'utilisation de la langue (vie sociale et tourisme, domaine du travail et enfin celui d'études) et décrit séparément les « capacités à faire » relatives à chaque utilisateur respectif. Pour chaque domaine, il propose un

¹Conseil de l'Europe

panorama des intérêts et activités traités. Nous mettons l'accent sur le domaine des études et l'ensemble des « capacités à faire » qu'un étudiant doit avoir ou développer dans tel ou tel niveau. Il s'agit, en effet, d'un travail de combinaison avec les descripteurs des six niveaux du CECRL pour tenter de concevoir un test positionnement qui tient compte de l'ensemble des situations et vise le maximum de situations universitaires.

Le Cadre ALTE propose un résumé des niveaux d'habiletés d'ALTE (Conseil de L'Europe, 2001 : 178) et trois autres résumés correspondant aux spécifications relatives à chaque domaine.

3.2. Un test de niveau pour un public scientifique de génie civil

Le test de niveau de spécialité que nous proposons² est conçu en faveur des les étudiants de troisième année génie civil. Nous présentons une lecture spécifique des descripteurs du CECRL en essayant de retrouver les adaptations possibles pour un public constitué d'étudiants scientifiques et en introduisant, dans chaque niveau décrit dans le CECRL, les descripteurs du niveau respectif dans ALTE.

Le test de niveau que nous proposons adapte les descripteurs de CECRL aux situations et contextes universitaires et le choix d'activités à proposer s'impose. Ce choix concerne le domaine, les supports, les activités langagières et outils d'évaluation.

² Le test est proposé dans le cadre de notre thèse de doctorat(2014)

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

➤ **Un test évaluant les compétences des étudiants dans leur domaine universitaire**

En effet, notre premier critère définitoire d'un test de positionnement en français de spécialité est bien le domaine et la spécialité dans lesquels la langue est mobilisée à savoir le domaine universitaire et de Génie Civil. Ainsi tout le test s'articule essentiellement autour des situations universitaires et tâches universitaires dans lesquelles les étudiants de Génie Civil font usage de la langue dans leur milieu universitaire. Pour ce faire, il est question de réfléchir sur les genres discursifs et textuels que ces étudiants auront à comprendre ou à produire et que nous résumons dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Activités et contextes

Activités communicatives	Contexte et situation	
	Situations orales	Situations écrites
Compréhension Échange production	Didactiques (cours et TP)	Lecture des photocopiés + prise de notes
Compréhension	Situations académiques :	Consultation des Ouvrages

échange	séminaire, conférence	spécialisés
production	Situation d'exposé	Exposé, mémoire et thèses
compréhension	Ressources audiovisuelles à consulter sur le net. Vidéo de vulgarisation scientifique (discours à visée didactique)	Lecture des articles de spécialités

Le choix des genres discursifs sera orienté par les différents renvois que leur fait le Cadre dans les différents descripteurs en distinguant, par exemple, *les discours hautement spécialisés dans son domaine* (conférence) *des textes longs et complexes* (tirés d'ouvrages spécialisés), *directs, simples et clairement structurés*. (Cours, discours didactiques ou de vulgarisation ».

Dans l'exemple qui suit, nous avons proposé, l'adaptation du descripteur du CECRL (A2) est faite au niveau de la situation d'usage. Il s'agit de viser les consignes en situation des travaux pratiques (TP).

Ex : Activité 12

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

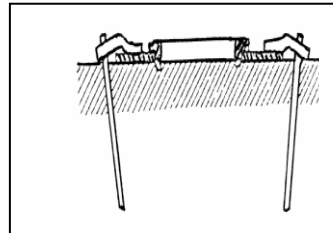
Descripteur A2 : Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.

Niveau d'adaptation : peut comprendre des questions et consignes en séance des travaux pratiques (TP)

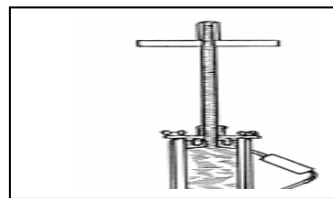
Consigne : En vous référant aux images, remettez en ordre en numérotant les consignes suivantes.³

Mode opératoire

- Préparer, par arasement, une surface plane sensiblement horizontale au moins égale à celle de la plaque d'appui ;
- Fixer la plaque d'appui avec les piquets d'ancrage (valets) ; en cas d'impossibilité, lester la plaque ;



- Vérifier que le piège à bulle du densitomètre ne laisse apparaître aucune bulle. Sinon desserrer de 1 tour le bouchon, appuyer sur la poignée pour chasser l'air et un peu d'eau et resserrer le bouchon ;
- Enlever la couronne de protection et solidarise l'appareil à la plaque d'appui



➤ **Un test proposant des supports relevant du domaine de spécialité (génie civil)**

³Une autre image et mode opératoire ont été supprimés volontairement dans cette activité en raison d'économie d'espace.

- La thématique des supports d'activités aussi bien de réception que de production ne résulte pas également d'un choix aléatoire, elle doit être également liée à la discipline en question. En effet, autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation (Cf. Conseil de l'Europe, 2001: 45), cela motivera davantage les étudiants qui seront en contact avec des thématiques d'un domaine auquel ils se sentent appartenir.

L'exemple d'activité de compréhension de l'écrit suivant propose un support de polycopié relevant de la spécialité traitant de la liquéfaction du sol.

Ex : Activité 11

Descripteur : B1 Peut comprendre la description d'évènements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.

Niveau d'adaptation : peut comprendre des textes liés à leurs spécialités et des résumés des polycopiés

La **liquéfaction du sol** est un phénomène géologique généralement brutal et temporaire par lequel un sol saturé en eau perd une partie ou la totalité de sa portance, permettant ainsi l'enfoncement des objets lourds situés en surface¹. Ce phénomène se produit en présence d'eau souterraine remontant en surface au point de faire perdre la cohésion des particules du sol qui se comporte alors comme une roche meuble¹. Une fois les conditions propices à la liquéfaction du sol disparues, celui-ci expulse une partie de l'eau qu'il contient et retrouve ainsi sa consistance. Certains séismes, par les vibrations qu'ils provoquent, entraînent de tels phénomènes allant parfois jusqu'à l'expulsion brutale de jets d'eau en dehors du sol et l'enfoncement de bâtiments sur plusieurs mètres d'épaisseur¹. Les sables mouvants sont un type particulier de liquéfaction du sol.

1. La liquéfaction est due à :
 - La disparition de l'eau
 - La présence de l'eau
 - La pollution de l'eau
2. La liquéfaction pourrait être :
 - L'origine du séisme
 - La conséquence du séisme.
3. Que se passe-t-il quand le phénomène disparaît ?
 - l'eau remonte à la surface
 - les roches gardent l'eau
 - le sol se débarrasse d'une partie de l'eau
4. La liquéfaction rend le sol :
 - Solide
 - Fertile
 - Meuble

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

➤ **Un test contenant une variété d'activités**

Le test s'organise en activités de réception orale et audiovisuelle (écoute et compréhension de l'oral), écrite (lecture ou compréhension de l'écrit), activité de production et d'interaction orale et écrite (texte ou énoncé oral et écrit). Ces différentes activités ne visent pas l'évaluation des savoirs qui « *porte sur ce qui a été enseigné* » (Conseil de L'Europe, 2001 :139), mais l'évaluation des capacités ou de performance qui se rapporte à « *ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel* » (idem) c'est-à-dire l'utilisation de ces savoirs en situations réelles. En effet, nous évaluons à travers ces différentes activités la capacité des étudiants de s'orienter, de s'informer, de comprendre l'information globale, particulière ou détaillée en lisant un texte, de comprendre des informations ou des instructions orales, d'identifier, d'interpréter en situation de réception, et en fin d'expliquer, de résumer, de synthétiser, développer, etc., en situation de production.

Les outils d'évaluation auxquels nous avons eu recours sont essentiellement des QCM (questions à choix multiples) ou des questionnaires avec vrai-faux où le candidat décide du choix à faire, et ce dans le souci d'assurer l'objectivité dans la correction et une grande fidélité à l'évaluation, même pour des grands groupes d'étudiants. Le nombre et le choix des questions posées

tendent de réduire le champ du hasard dans le choix des réponses.

Exemple d'activité

Descripteur : B1 Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.

Niveau d'adaptation : peut comprendre les points essentiels dans un cours ou tous discours à visée didactique sur un sujet de leur spécialité.

Tâche : suivez l'explication suivante sur le confort thermique, prenez des notes et répondez aux questions suivantes :

a- Le confort thermique et le bien-être thermique sont :

- Deux notions complètement différentes
- Complètement identiques
- Deux notions nuancées

b- La température du corps humain

- est toujours de 37 degrés
- change avec son environnement

c- reliez chaque mécanisme au type d'échange thermique auquel il renvoie:

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

1- La convection	a- Contact direct entre des corps de température différente
2- Le rayonnement	b- Échange de chaleur entre un corps et l'air
3- La conduction	c- Évacuation de la chaleur en évaporant l'eau
4- évaporation	d- Échange par infrarouge

Cette activité de compréhension orale est composée d'une partie de questions à choix multiples et d'une deuxième demandant de relier les éléments (activité d'appariement)

Il est clair que cet outil ne permet pas d'évaluer les niveaux d'expression, mais plutôt les connaissances, la compréhension, l'analyse ou l'application. Nous avons conçu quelques activités de « classement » qui, selon Tagliante (2005), demandent des compétences de compréhension sélective puisqu'elle sert à évaluer la capacité de repérer des éléments du discours constitutifs de sa cohérence interne. La proposition des schémas à compléter après la lecture ou l'écoute d'un texte permet également d'évaluer la compréhension globale et détaillée et la capacité de synthèse chez le candidat.

Quant aux activités de productions, nous proposons quelques activités sous forme de QROC (de question à réponse ouverte courte) qui consistent à demander aux candidats de faire des

productions minimales en lui laissant l'initiative dans le choix des termes et des structures (Tagliante, 2005 : 97), le stimulus textuel (Conseil de L'Europe, 2001 : 80) qui déclenche la production orale ou écrite allant de quelques mots à des textes longs. Il peut être une question orale, un ensemble de consignes écrites ou un discours discursif authentique ou fabriqué.

L'activité de production proposée ci-après, demande aux étudiants de résumer puis présenter le contenu sous forme d'un schéma.

Activité

Descripteur : B1 Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.

Niveau d'adaptation : peut parcourir un texte spécialité de vulgarisation

Consigne : vous voulez préparer un résumé à ce texte, vous préparez un schéma résumant ce texte. Lisez puis complétez-le

La progression a été respectée dans le choix d'activités et de supports. En effet, le degré de spécialisation de ces derniers varie du moins au plus spécialisé aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau du discours. Les types d'activités et les tâches demandées sont présentés du facile au difficile et du simple au compliqué réparties sur les différents niveaux de l'échelle (de A1 au C2).

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

Conclusion

Ce test de niveau en français de génie civil, dont la validité reste à vérifier par une expérimentation que nous n'avons pas pu réaliser, est utile dans la mesure où il permet de diagnostiquer les compétences acquises ou à acquérir et de les situer par rapport aux niveaux définis par le CECRL. Il aide ainsi les enseignants à déterminer avec précision les objectifs de leurs programmes. En effet, ce test de positionnement, qui s'éloigne de la logique d'une certification, permet de situer les compétences des apprenants dans une échelle de niveau allant de A1 à C2, d'envisager de faire parvenir ces derniers à un tel ou tel niveau, de prendre en considération leurs acquis et leurs lacunes et de gérer l'hétérogénéité d'un groupe dont les éléments ne possèdent pas toujours les mêmes compétences et ne suivent pas les mêmes rythmes d'apprentissage.

Ainsi l'adaptation du CECRL et le recours au Cadre ALTE que nous avons proposés, vont sans doute orienter tout concepteur des autres tests de niveau de spécialités différentes et ce dans la conception des activités et des tâches suivant les descripteurs avec les adaptations respectives et dans le choix des supports, voire des consignes.

Références bibliographiques

AIT MOULA Z., (2007) « L'enseignement du français scientifique en première année tronc commun sciences et

techniques », mémoire de magistère, sous la direction de Claude Cortier, Université de Béjaia.

- (2014) L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université. Thèse de doctorat en sciences de l'université de Bejaia (Dir. C. Cortier et A-Y Abbes-Kara).

AMMOUDEN A., & AMMOUDEN M., (2010) « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». In. AOUADI Saddek, KADI Latifa et CORTÈS Jacques (coord), « *Le français Langue/Objet d'Enseignement* », *Synergies Algérie* n° 9, pp. 37-44, [En ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/ammouden.pdf> [consulté le 5/01/2024]

AMOURAOUCH E., (2009) « Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la faculté d'Alger ».In. *Synergies Algérie*, n°.5, pp. 139-150, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/essafia.pdf> [consulté le 5/03/2019]

BEKKOU D., (2008) « Analyse du recours à l'usage du français dans l'enseignement de la sociologie : cas du département de sociologie de l'université de Bejaia », Mémoire de Magistère, université de Béjaia

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen de Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, [en ligne]

Un test de niveau en français de spécialité : quels principes et quelles adaptations ?

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

[consulté le 10/02/2014]

GOULLIER F., (2007) « Faut-il « appliquer » le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ? », Conférence pour la journée européenne des langues[en ligne] <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Faut-il-appliquer-le-Cadre.html> [consulté le 3/05/2013]

HORNER D., (2010) *Le CECRL et l'évaluation de l'oral : anglais A1/A2/B1/B2*, ed. Belin. Coll. Guide

KHERRA N., (2011) « L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien ». In. *Synergies Europe n° 6*- pp. 85-98 [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe6/Kherra.pdf> [consulté le 6/01/2024]

MANGIANTE J.M., & PARPETTE Ch., (2011) *Le français sur objectifs universitaires*, Grenoble : PUG

PETIT M., (2006) « Les descripteurs du cadre : quelle conception de la langue de spécialité ? ». In. HARAMBOURE. F. *et al.* (dir). *Travaux des journées 2006 de l'EA 2025*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2, PP. 14-29, [en ligne] : <http://www.langues-vivantes.u->

bordeaux2.fr/frsa/pdf/06MPetitCadreEuropeen.pdf [consulté le 9/12/2012]

TAGLIANTE C., (2005) *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Col. Techniques et pratiques de classe Paris : CLE International.