



HAL
open science

Conception et développement d'un test de positionnement en ligne

Marina Baietto

► **To cite this version:**

Marina Baietto. Conception et développement d'un test de positionnement en ligne. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01080409

HAL Id: dumas-01080409

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01080409>

Submitted on 5 Nov 2014

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

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



HAL
open science

Conception et développement d'un test de positionnement en ligne

Marina Baietto

► **To cite this version:**

Marina Baietto. Conception et développement d'un test de positionnement en ligne. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01080409

HAL Id: dumas-01080409

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01080409>

Submitted on 5 Nov 2014

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

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

DEUTSCH ›
FRANZÖSISCHES ›
INSTITUT ›
ERLANGEN *



CONCEPTION ET DEVELOPPEMENT D'UN TEST DE POSITIONNEMENT EN LIGNE

**BAIETTO
Marina**

Sous la direction de Mme BRODIN Elisabeth

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits
Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013 – 2014

DEUTSCH ›
FRANZÖSISCHES ›
INSTITUT ›
ERLANGEN *



CONCEPTION ET DEVELOPPEMENT D'UN TEST DE POSITIONNEMENT EN LIGNE

**BAIETTO
Marina**

Sous la direction de Mme BRODIN Elisabeth

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits
Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013 – 2014

Remerciements

Je remercie l'Institut franco-allemand d'Erlangen ainsi que tous ses membres pour ce stage très professionnalisant et la confiance accordée à de nombreuses reprises.

Je remercie tout particulièrement Madame Brodin pour ses conseils avisés et sa grande disponibilité.

Enfin, je remercie une fois encore ma famille et toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée dans cette dernière année de Master et la rédaction de ce mémoire.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ... *Baietto*

PRENOM : ... *Marina*

DATE : ... *01.06.2014* SIGNATURE :

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	11
PARTIE I – PRESENTATION DE L’ORGANISME D’ACCUEIL	15
Chapitre 1 – Localisation géographique	16
I. Préambule	16
II. Pays d’Allemagne.....	16
III. État de Bavière – Région Franconienne	17
IV. Ville d’Erlangen	17
Chapitre 2 – Institut français	19
I. Présentation générale	19
II. Institut français d’Allemagne et Institut franco-allemand.....	19
III. Spécificité de l’Allemagne	20
Chapitre 3 – Institut franco-allemand d’Erlangen	22
I. Histoire – D’hier à aujourd’hui	22
II. Partenaires et sponsors	24
III. Locaux	25
IV. Piliers fondamentaux de l’organisme	26
a) Culture	26
b) Médiathèque	27
c) Passation des examens.....	28
d) Cours de langue	30
1. Cours de français général	30
2. Cours préparatoires au DELF / DALF	32
3. Cours de français sur objectifs spécifiques.....	32
4. Opération France-Mobil	35
5. Méthodes pédagogiques	36
6. Équipe enseignante	36
7. Positionnement des apprenants.....	37
PARTIE 2 – ANCRAGE THEORIQUE	39
Chapitre 4 – L’évaluation ou la complexité d’un acte omniprésent	40
I. Précisions terminologiques.....	40
II. Psychométrie & docimologie	42
a) Principes, fondements et méthodologies	42
b) Sources d’erreurs en évaluation.....	44
c) Remédiation – principes méthodologiques	47
Chapitre 5 – Évolution des pratiques évaluatives	49
I. Mutation de l’objet de l’évaluation	49

II. De l'objet simple d'apprentissage à l'outil de communication	51
III. Situation des centres de FLE en France.....	52
IV. Emergence de besoins concrets en FLE	53
V. Évaluation limitée en FLE ?	53
Chapitre 6 – L'évaluation en détails	54
I. Fonctions, objets et types	54
II. Compétences langagières	57
III. Elaboration – précis terminologique et choix méthodologiques	59
Chapitre 7 – Positionnement et placement.....	65
I. Présentation générale.....	65
II. Spécificités du positionnement.....	65
III. Dimension en ligne.....	66
Chapitre 8 – Evaluation et TICE	68
I. Présentation générale.....	68
II. Avantages	68
III. Limites.....	71
PARTIE 3 – CONCEPTION ET DEVELOPPEMENT DU PROJET	73
Chapitre 9 – Présentation du contexte du stage	74
I. Commande initiale.....	74
II. Contexte humain et financier.....	75
Chapitre 10 – Avant-projet.....	77
I. Analyse de l'existant	77
a) Tests gratuits, tentatives illimitées.....	77
b) Niveaux de langue testés	78
c) Compétences testées	79
d) Organisation des tests et scénarisation	81
e) Types d'items	82
f) Affichage des résultats.....	83
g) Consignes	84
h) Durées de passation	84
i) Bilan de l'analyse	85
II. Imprégnation du support de référence	85
III. Public cible	87
Chapitre 11 – Conception	89
I. Choix de la plateforme pédagogique	89
II. Caractéristiques techniques et pédagogiques du test.....	90
a) Niveaux et compétences linguistiques.....	90
b) Consignes : langue et spécificités.....	90
c) Test fixe	91
d) Accès au test	92
Chapitre 12 – Développement du test.....	94

I.	Création des items	94
II.	Intégration sur la plateforme.....	98
a)	Premières difficultés – contraintes techniques	98
b)	Paramétrage technique et pédagogique de la plateforme	99
c)	Première phase de tests et premier bilan	100
Chapitre 13 – Observations et bilan initial		102
I.	Un test – des spécificités	102
II.	Version papier et version en ligne (similitudes et différences)	105
III.	Test traditionnel, valide, fiable et objectif ?	107
Conclusion		110
Bibliographie.....		115
Sitographie		117
Glossaire et abréviations.....		119
Table des annexes		121
Mots-clés		147
Résumé.....		147

Introduction

Tout un chacun est un jour concerné de près ou de loin par *l'évaluation*. *L'évaluation*, une pratique courante et quotidienne, est une notion pourtant plus abstraite et complexe qu'il n'y paraît. Si l'on pense pouvoir réduire *l'évaluation* à un *jugement de valeur*, à une *mesure* ou à une simple *catégorisation*, on se rend compte dès lors qu'elle renvoie à des pratiques et des champs d'application si divers et variés qu'il est de ce fait difficile de la définir aisément. Dans le domaine des langues, *l'évaluation* est désormais une pratique multimodale au service de l'enseignant – évaluateur et de l'apprenant permettant de faire évoluer le contenu de formation lui-même. *L'évaluation* est aujourd'hui un outil incontournable, omniprésent et pertinent qui tend à améliorer toujours plus les pratiques didactiques et pédagogiques.

Depuis la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en 2001 et l'instauration progressive des six niveaux de référence prescrits, les organismes de formation en langues cherchent de plus en plus à harmoniser leurs pratiques avec celles du *Cadre* devenues désormais une référence européenne. D'autre part, l'essor des technologies du numérique, notamment dans le domaine de la formation, pose véritablement les fondements de pratiques naissantes impliquant une nouvelle vision de certains procédés traditionnels voire un remaniement important de ces dispositifs. Les rôles des protagonistes évoluent ainsi que les aspirations et les attentes.

C'est au cours d'un stage d'une durée de quatre mois au sein de l'Institut franco-allemand d'Erlangen en Allemagne que le projet de mettre en place un *test de positionnement* en ligne en *français professionnel* a vu le jour. Les besoins initiaux grandissants de l'Institut ainsi que la réalité accrue en ces termes sur le marché des langues nous mène à nous poser différentes questions. Peut-on définir clairement et simplement le processus d'évaluation. A quoi ce processus peut-il référer ? Dans quel(s) but(s) a-t-on recours à l'évaluation ? La notion d'évaluation a-t-elle évolué avec le temps ? Continue-t-elle d'évoluer aujourd'hui encore ? Que signifie la notion de *positionnement* ? Quels sont désormais les apports et les limites de la dimension *en ligne* au regard de l'usage de plus en plus courant des technologies du numérique ?

Le caractère associatif de l'organisme de stage ainsi que son budget inexistant à destination de développements annexes ont fortement conditionné le déroulement de notre projet, les choix méthodologiques, pédagogiques et techniques entrepris et nous ont conduit à nous questionner. Peut-on envisager de concevoir un *test de positionnement* en

ligne *valide*, *fiable* et *objectif* en dépit des limites imputables à une plateforme pédagogique libre et gratuite ?

Ainsi, dans la première partie de ce mémoire, nous présenterons l'organisme d'accueil dans lequel le stage professionnel a été réalisé. Nous verrons en quoi les spécificités du lieu d'accueil ont été déterminantes dans la mise en place de ce projet qui a par ailleurs laissé entrevoir la complexité subliminale d'un processus à priori anodin. Nous tenterons, dans une seconde partie, de mettre en lumière la complexité d'un rouage omniprésent en essayant de définir la notion même *d'évaluer* ainsi qu'en expliquant ce à quoi elle réfère et ses usages. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous présenterons les prémices de ce projet en exposant les choix opérés, les difficultés rencontrées ainsi que les toutes premières observations.

PARTIE I – PRESENTATION DE L'ORGANISME D'ACCUEIL

Chapitre 1 – Localisation géographique

I. Préambule

Il paraît essentiel de commencer la première partie de ce travail en présentant la localisation géographique de l'organisme d'accueil dans lequel j'ai réalisé mon stage de fin d'études. En effet, il est primordial de comprendre les spécificités de la nation allemande et les relations particulières qu'elle entretient avec la France. Ceci expliquant par ailleurs la singularité des instituts français d'Allemagne qui possèdent leur propre entité et que l'on retrouve en très grand nombre sur le territoire. On évoquera aussi les restrictions budgétaires qu'ils subissent, leur changement de statut qui en fait des associations de plus en plus fragiles. On présentera également la ville dans lequel l'organisme d'accueil siège, un lieu qui joue un rôle déterminant dans la réalisation de ce projet pédagogique et nous montrerons en quoi tous ces facteurs réunis lui apportent une dimension bien spécifique et furent décisifs pour la suite.

II. Pays d'Allemagne

L'Allemagne, nommée officiellement *République Fédérale d'Allemagne* (RFA), est un pays situé en Europe Centrale.



Il s'agit du pays le plus peuplé d'Europe avec ses 80 millions d'habitants. Elle est la quatrième puissance économique mondiale, derrière les Etats-Unis, la Chine et le Japon. Elle est surtout la première puissance économique de l'Union Européenne qu'elle a en partie forgée avec bien sûr l'appui et le soutien d'autres nations. Elle y tient aujourd'hui l'un des rôles principaux.

III. État de Bavière – Région Franconienne

L'État libre de la Bavière, ou tout simplement la *Bavière*, se situe dans le sud-est de l'Allemagne. Il est le plus grand des seize « *Länder*¹ » allemands et a pour capitale Munich. On y distingue 7 districts qui sont : les districts de Haute, Moyenne et Basse-Franconie, les districts de Haute et Moyenne-Bavière, les districts du Haut-Palatinat et de Souabe. On y recense un peu plus de 12 millions d'habitants dont 6,4 millions de Bavarois, 4,1 millions de Franconiens et 1,8 million de Souabes.

IV. Ville d'Erlangen

Erlangen est une ville située en Moyenne-Franconie et compte un peu plus de 100 000 habitants. C'est une ville à la fois culturelle, universitaire et économique.



¹ État fédéré de la République fédérale d'Allemagne (RFA).

Si sa première mention dans un texte remonte à l'an 1002, sa véritable histoire commence en 1686 lors de l'exil massif de Huguenots. Les Huguenots, ces Français protestants en conflit avec les catholiques durant les guerres de religions qui ont dû, au nombre de 300 000, quitter la France.

La ville d'Erlangen leur fut ainsi spécialement construite sur la volonté des autorités locales afin de leur offrir un refuge. L'architecture très typique de la ville montre encore aujourd'hui ce passé historique. Toutefois, l'intégration totale de cette population ne laisse aujourd'hui que peu de traces de la langue et de la culture française.

Erlangen abrite en son sein la très renommée *Université Friedrich-Alexander d'Erlangen-Nuremberg*. Deuxième plus grande Université de Bavière avec près de 38 000 étudiants, elle est très connue pour sa section médecine.

Elle abrite également l'un des principaux sièges de l'entreprise Siemens AG (Erlangen en est le berceau). L'entreprise est d'ailleurs étroitement liée à l'Université puisque tous deux collaborent de plus en plus dans la microtechnique médicale et la santé. Ils s'affirment aujourd'hui dans le domaine de la recherche, qu'elle soit publique ou privée.

Erlangen abrite également le siège social allemand du géant nucléaire français AREVA ainsi que les sièges mondiaux d'Adidas et de Puma (dans les environs).

En conclusion, la ville d'Erlangen est un véritable puits économique et universitaire qui accueille des travailleurs du monde entier. La présence grandissante d'entreprises nationales et internationales font d'Erlangen un microcosme multiculturel extrêmement riche, moderne et en perpétuelle expansion.

Chapitre 2 – Institut français

I. Présentation générale

Autrefois connu sous le nom de *Culturesfrance* (créé en 2006), lui-même issu d'une précédente fusion entre l'*Association Française d'Action Artistique* (AFAA) créée en 1922 et l'*Association pour la Diffusion de la Pensée Française* (ADPF), on le connaît désormais sous le nom d'Institut français. Si l'on remonte davantage dans le temps, on peut indiquer que le premier « Institut français » fut créé en 1907 à Florence.

L'Institut français se décrit lui-même comme un « *opérateur de l'action culturelle extérieure de la France.* » Sa création est récente et émane de la loi du « *27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'État et par son décret d'application du 30 décembre 2010.* »

Il dépend intégralement du *Ministère des Affaires Etrangères* (MAE) et sa mission est de promouvoir et d'assurer un rayonnement de la langue et de la culture française dans des pays du monde entier. Les Instituts français sont actuellement au nombre de 96 répartis dans 104 pays du globe.

II. Institut français d'Allemagne et Institut franco-allemand

Les Instituts français d'Allemagne sont ainsi un ensemble d'établissements promouvant et assurant la présence culturelle de la France dans les différents « *Länder* ». Leur but est d'encourager et de favoriser les échanges culturels et linguistiques entre les deux pays.

L'entité « Institut Français d'Allemagne » a été créée récemment, en 2009 et est dirigée par le *Conseiller culturel de l'Ambassade de France*. Elle fédère aujourd'hui 11 centres ainsi que 3 antennes culturelles (qui sont en fait des structures allégées). Elle est étroitement liée aux instituts franco-allemands, au nombre de 10.

Les instituts franco-allemands doivent être distingués des instituts français puisqu'ils ne dépendent pas du *Ministère des Affaires Etrangères* mais du droit local de la ville ou du pays dans lequel ils siègent. Ainsi, en Allemagne, ils sont indépendamment portés par les « *Länder* » dans lesquels ils se trouvent. L'Institut français apporte une aide financière aux instituts franco-allemands mais les épaulé surtout dans des prestations telles que l'informatique, la communication ou encore les programmes culturels.

Ainsi, même si l'entité « institut franco-allemand » se confond souvent avec l'entité « Institut français », il est important de se souvenir qu'ils ne fonctionnent pas du tout de la même manière car si le premier dépend du droit local et possède un statut associatif, le second dépend intégralement du *Ministère des Affaires Etrangères*. Les deux entités n'ont donc ni le même fonctionnement, ni les mêmes situations financières. Cependant, ils entretiennent des objectifs et des aspirations communs qui tendent à créer de plus en plus un réseau unique.

Il est important de préciser qu'en raison des restrictions budgétaires du *Ministère des Affaires Etrangères* des années 2000 visant à réduire considérablement le nombre d'Institut français en Allemagne, de plus en plus d'organismes sont dans l'obligation de changer de statut en devenant Institut franco-allemand et en acquérant ainsi un statut associatif dépendant du droit local.

III. Spécificité de l'Allemagne

L'Allemagne peut être considérée comme ayant une situation assez spécifique puisque c'est le pays qui comptabilise aujourd'hui le plus d'Instituts français sur son territoire.



Cela s'explique principalement par le passé tragique commun aux deux nations. Les deux pays n'ont eu de cesse d'entretenir des relations tantôt de crise, tantôt de paix.

Des querelles intestines qui furent à l'origine d'années de conflit et sans nul doute des trois guerres : la guerre franco-allemande (1870 – 1871), la première ainsi que la seconde guerre mondiale (1914 – 1918 et 1939 – 1945), qui ravagèrent et scellèrent à jamais un passé commun entre les deux nations.

Déchirés et meurtris par des années de guerre et de conflit, les deux pays se sont fortement employés, les dix années qui suivirent la fin de la seconde guerre mondiale, à reconstruire une relation de confiance et à ré-instaurer une paix durable. Cette volonté fut en partie symbolisée par la signature du *Traité de l'Elysée* le 22 janvier 1963 par le Président de la République française Charles de Gaulle et le Chancelier de l'Allemagne fédérale Konrad Adenauer qui mena, quelques mois plus tard (le 5 juillet 1963) à la création de l'OFAJ, *Office franco-allemand pour la Jeunesse*, organisme chargé des relations et échanges entre la jeune génération des deux pays.

Aujourd'hui et plus que jamais, la France et l'Allemagne sont de véritables partenaires et entretiennent des relations privilégiées au niveau culturel, commercial et politique. Ils tiennent fortement à conserver les liens qui les unissent et à renforcer leurs relations linguistiques et culturelles afin que ces relations pérennes perdurent.

Chapitre 3 – Institut franco-allemand d’Erlangen

I. Histoire – D’hier à aujourd’hui

Le *Centre Culturel et de Coopération Linguistique* (CCCL), aussi appelé le *Centre Culturel Français* (CCF) ouvre ses portes dans les années 1970 à Erlangen. Autrefois financé intégralement par le *Ministère des Affaires Etrangères*, les salaires, les locaux ainsi que la totalité des événements organisés par le *Centre* étaient pris en charge par Paris et gérés par Berlin. A cette époque, le personnel se composait exclusivement d’expatriés dont les salaires étaient aux frais du *Ministère des Affaires Etrangères*.

Dans les années 1990, le *Centre* connaît de grandes difficultés financières entraînant ainsi une baisse significative de sa popularité et donc par conséquent de sa fréquentation. En 1996, l’Ambassadeur de France propose à la ville d’Erlangen de mettre à disposition des locaux qu’il prend à sa charge afin d’éviter sa fermeture. Cependant, il ne résista pas à la réaffectation des budgets du MAE attribués à l’Allemagne et ferme tout de même ses portes en 2001.

Quelques mois plus tard, poussé par des personnalités locales et influentes de la ville, le *Centre* ré-ouvre ses portes mais est contraint de changer de statut. Il devient ainsi l’*Institut franco-allemand d’Erlangen*, appelé par tous le *dFi* pour le *deutsch-französisches Institut*. De 2001 à 2003, le *dFi* connaît de grandes difficultés financières et ne parvient pas à redresser la barre de ce navire en perdition. A cette époque, le *dFi* se compose très modestement d’une directrice à mi-temps, d’une secrétaire ainsi que de trois professeurs de *Français Langue Etrangère*. Le conseil d’administration de l’époque décide en dernier recours de changer de direction.

C’est au cours de l’année 2003 que l’actuelle directrice du *dFi*, Rachel Gillio, est nommée à la direction de l’institut. A l’époque jeune lectrice « *France-Mobil*² », elle doit tout recréer. Pour commencer, elle s’entoure d’une équipe de huit stagiaires et commence peu à peu à démarcher des partenaires et sponsors. Le *dFi* se fait petit à petit connaître sur la scène locale grâce, notamment, à l’organisation d’événements culturels. Enfin, quelques mois après son arrivée, Rachel Gillio met en place son tout premier programme comprenant une dizaine d’offres de cours de français.

² Cf. Chapitre 3 – Opération France-Mobil.

En 2004, le dFi signe son premier contrat avec AREVA qui sera déterminant dans l'évolution de l'institut. AREVA est désormais le premier partenaire institutionnel du dFi et un client des plus importants.

En 2005, le dFi, qui ne donnait jusqu'à présent que des cours de français, lance ses offres de cours en allemand et devient par la même occasion centre d'examen pour le DELF et le DALF³.

Depuis, la progression est constante et le dFi fait désormais partie intégrante de la scène culturelle et linguistique de la région. Cependant, il faut noter que la stabilité de l'Institut n'est jamais garantie et demande des efforts constants à renouveler sans cesse. A chaque nouveau projet, il faut s'entourer de sponsors et de partenaires. Chaque année, il faut réitérer les demandes de financement qui ne sont jamais accordées d'office. L'Institut est ainsi soumis à une certaine précarité qui ne garantit jamais sa pérennité dans le temps.

Au moment où je réalise mon stage, le dFi compte une équipe permanente (appelée aussi *noyau dur*) composée de :

- Une directrice (R. Gillio),
- Une responsable administrative (C. Kern),
- Trois coordinatrices des cours de langues et des examens (L. Lahner, S. Hecht, J. Nürnberger),
- Une responsable de la culture et médiathèque (L. Dedieu),
- Un enseignant de *Français Langue Etrangère*, responsable de projets culturels et formateur à l'habilitation DELF et DALF (F. Michel).

La directrice considère elle-même la hiérarchie comme circulaire et non comme pyramidale. Les personnes travaillant au dFi sont très polyvalentes et évoluent en fonction des besoins mais aussi de leurs aptitudes. Aucune porte ne délimite véritablement les espaces et on ne ressent vraisemblablement pas de hiérarchie mais plutôt la force d'une équipe dans laquelle tout le monde s'active et chacun est à l'écoute de l'autre.

L'Institut étant une association de droit local à but non lucratif, les membres sont des agents locaux, recrutés sur place. Leurs salaires (ainsi que les salaires des enseignants),

³ Cf. Chapitre 3 – Passation des examens.

sont financés grâce au chiffre d'affaire réalisé annuellement avec les dispenses de cours principalement et les quelques subventions accordées.

A ce jour, on compte 36 enseignants travaillant au dFi. Il y a actuellement 23 enseignants de français (R. Gillio, L. Lahner et F. Michel inclus) et 13 professeurs d'allemand (J. Nürnberger incluse).

Enfin, le dFi accueille en permanence des stagiaires, principalement dans le domaine culturel. Si la créativité et la détermination des stagiaires jouent un rôle décisif dans l'organisation culturelle, elle compte aussi ses propres limites, celles de reformer sans cesse de nouvelles personnes, pour une durée déterminée.

Pour finir, le dFi dispose de son propre *Conseil d'Administration* composé de six personnalités locales réélues tous les deux ans. Il compte ainsi :

- Une Présidente (P. Höger – Siemens AG),
- Un Vice-Président (M. Schuch – AREVA AG),
- Une Secrétaire de séance (E. Preuß – Maire-adjointe Erlangen),
- Un Trésorier (R. Menoux – Puma AG),
- Deux membres cooptés (S. Heydenreich – professeur de français et D. Morin-Schilling – ancienne responsable du département français au Bildungszentrum de Nuremberg).

II. Partenaires et sponsors

Pour l'Institut, les sponsors et partenaires sont essentiels et vitaux pour le maintien de la structure et pour la réalisation de projets culturels. Le dFi possède deux types de sponsoring et partenariats.

Le premier est d'ordre institutionnel. Il s'agit de financements accordés à titre gracieux permettant tout simplement la survie de l'Institut. Il s'agit :

- D'AREVA, géant nucléaire français et premier partenaire du dFi,
- De la ville d'Erlangen (qui fournit, par exemple, les locaux à titre gracieux),
- De l'Ambassade de France à Berlin (bien plus modestement),

- De la région franconienne (Haute et Basse-Franconie).

Ensuite, il y a les sponsors sur projet. Il s'agit de démarcher les organismes afin d'obtenir des biens, des services ou des financements. En contrepartie, l'Institut fait de la publicité. Bien sûr, le sponsoring sur projet est en proie à la précarité et est extrêmement aléatoire. La réussite, ou tout simplement la réalisation d'un projet dépend donc des sponsors qui ne sont jamais simple à obtenir.

Les sponsors les plus importants sont :

- Verbaudet (surtout concernant les projets avec les enfants),
- L'OFAJ (l'*Office Franco-Allemand pour la Jeunesse*),
- Les hôtels Novotel et Quality Hotel (qui offrent par exemple des repas et nuitées aux artistes invités et/ou participant aux évènements culturels).

III. Locaux

Depuis la réouverture en 2001, l'Institut est hébergé gratuitement par la ville. Cette dernière met à disposition du dFi un grand bâtiment classé monument historique au patrimoine mondial de l'UNESCO placé au cœur même de la ville⁴. Le dFi partage ces locaux avec l'*Université Populaire d'Erlangen* nommée la *Volkshochschule*.



Pour les cours ayant lieu dans les locaux même de l'institut, sur place donc, le dFi dispose de cinq salles de cours de tailles différentes. Chacune des salles de classe a pour thème une ville de France. Les voici par ordre d'effectif croissant : la salle *Lille*, *Toulouse*, *Rennes*, *Paris* et *Marseille*. Il est important de préciser que si l'intégralité des salles de cours n'est pas occupée en journée, ces dernières le sont la plupart du temps le soir, dès 18h – 18h30. De plus, chacune d'elles est équipée depuis peu d'un téléviseur à écran plat et depuis plusieurs années d'un lecteur CD portable et d'un lecteur DVD. Le dFi possède

⁴ Cf. Annexe 1.

également trois ordinateurs portables pouvant être utilisés en cours ainsi que quelques ordinateurs fixes répartis dans certaines salles.

IV. Piliers fondamentaux de l'organisme

a) Culture

Si les offres de cours apportent véritablement la manne financière nécessaire à la vie de l'institut, la culture permet au dFi de faire parler de lui, de se faire connaître et de rassembler son public.

Certains évènements sont au rendez-vous chaque année, à la même date ou période comme par exemple :

- Le « *Kinderfasching* » : la journée du mardi gras destinée surtout aux enfants. Le dFi, dispose d'un étage qui lui est réservé dans les locaux événementiels de l'*E-Werk*. A cette occasion et ceci chaque année, il choisit un thème et propose aux enfants différents ateliers avec jeux, créations, animations, sports etc. C'est un évènement incontournable de la scène locale.
- Le « *Jour de France* » : à l'occasion et en l'honneur de la fête nationale du 14 juillet, le dFi organise une journée événementielle et propose des activités pour les enfants, un buffet, des concerts.
- Participation au « *Salon internationale de la bande dessinée* » à Erlangen : 2ème plus grand festival d'Europe après Angoulême, le dFi tient son propre stand et propose de nombreuses bandes dessinées en français. Cette année, en partenariat avec un l'auteur d'une BD racontant l'enfance d'une petite fille juive cachée pendant la seconde guerre mondiale, « *L'enfant caché* », le dFi a choisi d'organiser entre autres, une rencontre entre l'auteur et des élèves de collèges et lycées de la ville et des alentours.
- Les journées « *Libra-vous* » : le premier samedi de chaque mois, le dFi ouvre les portes de sa médiathèque afin d'accueillir son public, fidèle ou curieux de découvrir de nouveaux ouvrages.

D'autres sont organisés selon les partenariats locaux comme :

- Les « *Matinées cinés* » : certains dimanches, le *Manhattan Kino* projette des films français en avant-première en Allemagne. Ces films sont sous-titrés en allemand afin d'être accessibles au plus grand nombre.
- L'*E-Werk* propose aussi de projeter un ou deux films par mois. Il s'agit de films français sous-titrés en allemand pendant des périodes d'une semaine.
- De plus, un membre de l'équipe enseignante réalise des visites en français au *Kunstpalais*⁵ de la ville. Quelle que soit l'exposition artistique du moment, il s'en imprègne afin de la faire partager à un public francophone curieux.
- Enfin, environ une heure par mois, une radio locale, *Radio Z*, diffuse de la musique francophone sur les ondes afin de la faire découvrir aux auditeurs germanophones. Ces sessions sont animées par deux enseignants de l'Institut.

Enfin, évènement culturel qui ne cesse de faire parler de lui :

- Les « *90 minutes* » : pendant une heure et demi, le dFi présente à un public francophile une région différente en France à travers sa gastronomie et ses vins de renom. Au mois de mars et avril, les mets de Bordeaux et de Bourgogne étaient à l'honneur. Les demandes pour participer à ces soirées sont toujours très nombreuses et les places très prisées.

Ainsi, l'institut tente toujours plus de faire de la culture un moyen de se faire connaître sur la scène locale et aux alentours afin de séduire un public connu ou encore inconnu.

b) Médiathèque

Second pilier fondamental dans la structure du dFi, la médiathèque. Celle-ci s'étend véritablement sur trois pièces et quelques ouvrages se trouvent dans des salles de cours. Les membres, c'est-à-dire les gens inscrits à une ou plusieurs offres de cours, ont accès gratuitement à la médiathèque et peuvent emprunter toutes sortes de supports. Les personnes non-membres payent une cotisation annuelle, ce qui permet entre autres au dFi d'acquérir de nouveaux ouvrages et médias.

Voici les différents supports que l'on peut trouver à la médiathèque :

⁵ Musée d'art.

- Des livres sur des thèmes très variés tels que la littérature, l'histoire, la sociologie, l'actualité, la religion, la jeunesse etc.,
- Des magazines français,
- Des CD audio de musique française et francophone,
- Des DVD français et germanophones (avec piste audio et/ou sous titres dans l'autre langue),
- Toute une variété de jeux éducatifs et de livres pour les enfants, en allemand et en français,
- Et une console vidéo Wii avec des jeux de culture générale et de logique.

De surcroît, le dFi met à disposition des membres un espace dédié à l'apprentissage de la langue où les apprenants peuvent emprunter différents ouvrages tels que des dictionnaires monolingues, bilingues, de synonymes, des ouvrages de grammaire et de linguistique mais aussi des méthodes d'apprentissage audio.

De surcroît, un espace important est dédié aux plus petits qui peuvent emprunter des jeux ainsi que des livres éducatifs et divertissants en français.

Au fil des années, la médiathèque, dont une partie avait heureusement survécu à la fermeture de 2001, ne cessa de s'alimenter afin d'offrir toujours plus de supports aux apprenants. Aujourd'hui, elle ne compte pas moins de 5 000 références tous supports confondus. Elle vient également d'acquérir deux tablettes numériques sur lesquels des jeux éducatifs sont disponibles ainsi qu'un accès à la *Culturethèque*, bibliothèque numérique conçue par l'Institut français et la société Archimed. Il s'agit de permettre aux personnes intéressées d'accéder à différentes ressources françaises grand public en ligne depuis leur centre culturel ou depuis chez elle directement.

La médiathèque est donc un élément incontournable du dFi qui permet à ses membres d'avoir accès à des ressources francophones mais également germanophones.

c) Passation des examens

Depuis 2005, le dFi est un centre d'examen. Il est aujourd'hui habilité à faire passer les examens suivants :

- Le *DELFL Prim* (Diplôme d'Études en Langue Française) : à destination d'un jeune public débutant en langue française.
- Le *DELFL Scolaire et Junior* (Diplôme d'Études en Langue Française) : à destination des collégiens et lycéens scolarisés dans des établissements privés ou publics.
- Le *DELFL tous publics* (Diplôme d'Études en Langue Française) / *DALFL tous publics* (Diplôme Approfondi en Langue Française) : destinés à tous ceux qui souhaitent valoriser leurs compétences en langue française, à visée professionnelle mais pas seulement.
- Le *DELFL Pro* (Diplôme d'Études en Langue Française) : à destination de tous ceux qui souhaitent obtenir une promotion ou tout simplement s'insérer dans le domaine professionnel francophone.
- Le *TCF Québec* (Test de Connaissance du Français) : selon le CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques), ce test de niveau linguistique répond « aux normes du *Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles* (MICC) dans le cadre de la constitution d'un dossier d'immigration pour le Québec. »
- Le *TEF* (Test d'Évaluation de Français) et l'*e-TCF* (pour la version électronique) : il s'agit d'un test en langue française conçu par la CCIP (Chambre du Commerce et de l'Industrie de Paris) reconnu internationalement.
- Le *TEFAQ* (Test d'Évaluation de Français pour l'accès au Québec) : il s'agit également d'un test en langue française conçu par la CCIP à destination d'un public souhaitant immigrer durablement au Québec).
- Le *DFP Affaires* (Diplôme Français Professionnel),
- Le *DFP Tourisme – Hôtellerie* (Diplôme Français Professionnel),
- Le *DFP Santé – Médecine* (Diplôme Français Professionnel) : ces trois diplômes ont été conçus par la CCIP (Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris) et s'adressent aux personnes non-francophones souhaitant travailler dans les secteurs professionnels des affaires, du tourisme, de l'hôtellerie, de la santé et de la médecine.

- Le *DAEFLE* (Diplôme d’Aptitude à l’Enseignement du Français Langue Etrangère) : aboutissement d’une formation à distance conçue par l’Alliance Française de Paris Ile-de-France et du CNED (Centre National d’Enseignement à Distance), il permet aux personnes souhaitant enseigner le français en tant que langue étrangère en France ou à l’étranger d’obtenir un diplôme valorisant les acquis.

L’Institut organise plusieurs fois par an des sessions d’examen notamment en *DEL F Scolaire* ainsi qu’en *DEL F* et *DAL F Tous publics* (dans la majorité des cas). Les sessions d’examen sont parfois réalisées sur place, au dFi, ou directement dans les collèges et lycées concernés.

Les sessions concernant les autres examens sont organisées de manière ponctuelle, en fonction des demandes et des besoins et personnes.

d) Cours de langue

Enfin, le dFi propose actuellement un programme de cours de français orienté sur trois axes qui sont :

- Les cours de français général,
- Les cours de français sur objectifs spécifiques,
- Les cours préparatoires aux examens.

1. Cours de français général

L’institut propose toute une gamme de cours organisés par semestre ouverts aux différents niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*.

Ces cours sont conçus autour de :

- L’usage de manuels pédagogiques (A1 à B2),
- La conversation avec matériel à la carte (B1 – B2),
- La grammaire avec matériel à la carte (B1 – B2),
- La revue de la presse (C1),
- L’actualité française et internationale (C2).

Ils sont destinés à un public divers, francophile ou ayant des besoins personnels en français.

On retrouve également des cours de français intensifs pour tous les niveaux. Ils peuvent être :

- Semi-intensifs et disponibles toute l'année,
- Intensifs pendant les vacances d'hiver (*Faschingsferien*),
- Intensifs pendant les vacances de printemps (*Osterferien*).

Ces cours peuvent s'adresser à un public scolaire ayant besoin de travailler le français de manière intensive durant les vacances. Mais il peut aussi s'agir d'adultes ayant des besoins immédiats en français (déménagement, mutation professionnelle).

Le dFi propose également des cours de langue à destination des jardins d'enfants et des écoles élémentaires. Il s'agit, dans un premier cas, de dispenser des cours de français à de jeunes enfants directement sur place dans les écoles locales et aux alentours. Ce jeune public, quoique curieux mais aussi et surtout contraint de suivre ces cours, n'est pas toujours simple à interpeller. Il est surtout réceptif aux jeux et aux activités ludiques par lesquels on appréhende la langue. Il s'agit de les sensibiliser plutôt que de leur enseigner le français à proprement parler.

Il s'agit, dans un second cas, de dispenser des cours de français à des adolescents scolarisés en *Realschule* et *Gymnasium*⁶. Ces cours ont lieu la plupart du temps dans les locaux du dFi. L'enseignant suit scrupuleusement la méthode pédagogique exigée par le système éducatif allemand ainsi que la progression du manuel. Il s'agit de combler des lacunes naissantes ou existantes en français en apportant un soutien supplémentaire aux heures données dans le cursus scolaire.

Ensuite, on retrouve un autre public assez spécifique, le public de la *Franconian International School* (FIS), école internationale privée qui accueille des enfants de toutes nationalités confondues, du jardin d'enfants au lycée. Dans cette école, tous les cours sont réalisés en anglais. Les élèves sont donc parfaitement à l'aise avec l'anglais et pour la plupart, l'allemand n'est absolument pas un problème. Pour certains d'entre eux, le français est la langue parlée à la maison. Il s'agit donc d'un public élitiste, très cultivé, promis souvent aux grandes écoles. Pour l'instant, une quinzaine d'élèves est concernée.

⁶ Cf. Annexe 2.

Les parents les encouragent fortement à suivre, en plus de leur cursus obligatoire, une heure de français par semaine afin qu'ils continuent de progresser dans cette langue. Certains d'entre eux ont été scolarisés en France ou dans un milieu francophone, d'autres non. Ainsi, si ces élèves sont souvent très bon niveau à l'oral, un réel travail est nécessaire à l'écrit notamment en grammaire, orthographe et lecture. La motivation n'est pas toujours de rigueur, en particulier avec le public adolescent car les cours ne sont sanctionnés par aucune note. Ces adolescents sont donc parfois difficiles à captiver car se sentant peu concernés par les progrès réalisés en Français écrit.

2. Cours préparatoires au DELF / DALF

L'institut propose également des cours permettant de préparer le DELF ou le DALF. Ils sont de plus en plus destinés à un public mobile, à la perspective internationale. L'institut reçoit régulièrement des demandes d'élèves souhaitant partir après le bac étudier à l'étranger, en programme ERASMUS par exemple. Ils sont souvent très motivés et doivent suivre des cours afin d'obtenir la certification requise à l'entrée dans une université francophone.

3. Cours de français sur objectifs spécifiques

Enfin, l'institut propose toute une série de cours spéciaux et sur objectifs spécifiques à destination d'un jeune public francophone mais aussi d'un public adulte professionnel et particulier :

- *Erste Hilfe* : pour se remettre dans le bain linguistique francophone,
- *Mon meilleur souvenir... en français* : centré autour d'anecdotes, expériences vécues, quiproquos amusants,
- *Le français dans le monde* : accents et expressions des différentes régions françaises et des pays francophones,
- *Les chansons modernes et classiques*,
- *La culture et la civilisation* (à destination d'un public enseignant).

Ces cours sont à destination d'un public souhaitant acquérir des connaissances en langue française et/ou s'intéressant de près à la culture francophone. Les aspirations ainsi que les besoins sont très divers et variés.

Ce public peut être demandeur de cours classiques, en vue d'obtenir une certification mais pas obligatoirement. Ce peut être aussi pour répondre à des besoins et des envies personnels ou tout simplement pour le plaisir de converser avec d'autres.

Ces cours sont principalement tournés vers les échanges linguistiques et culturels et les enseignants sont chargés de concevoir eux-mêmes leur cours en fonction des thèmes et des demandes des apprenants.

L'institut propose aussi des cours de *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) à destination, principalement, d'un public professionnel. Voici les thèmes abordés le plus souvent :

- Le Français des affaires / professionnel,
- Le Français du tourisme et de l'hôtellerie,
- Le Français de la santé et du monde médical,
- Le Français du droit,
- Le Français de l'informatique.

Mais le dFi tente de satisfaire au mieux les demandes ponctuelles dans d'autres domaines spécifiques même si ces demandes restent minoritaires.

Ces cours sont destinés au monde de l'entreprise et le public majoritaire concerne l'entreprise française AREVA, rappelons-le, premier partenaire institutionnel. Ce public est très important et les demandes ne cessent de croître. On compte également de plus en plus d'apprenants venant de firmes telles que Siemens AG, Puma ou encore Adidas.

Enfin, l'une des particularités du dFi est d'offrir des cours de français à un public précoce, voire très précoce, un public qui lui est cher. Son offre à destination des « tout-petits » s'est considérablement développée ces dernières années. Une forte demande de la part de parents francophones fait naître petit à petit le projet de créer un « *deutsch-französisches Kindergarten*⁷ », un jardin d'enfants franco-allemand. Il s'agirait ainsi de placer les enfants dans le bain linguistique francophone le plus tôt possible, dès les premiers mois de la vie, lorsque l'enfant commence à développer sa motricité. Il se pourrait bien que ce projet aboutisse.

⁷ Jardin d'enfants franco-allemand.

Pour l'instant, le dFi propose aux jeunes enfants de se retrouver tous les mercredis ou vendredis après-midi dans une école partenaire locale et publique, la *Pestalozzischule*, pour pratiquer le français.

Le mercredi après-midi, deux groupes se retrouvent en parallèle :

- Les têtards jaunes (âgés de 18 à 24 mois),
- Les crocoloups (de 2 à 4 ans).

Le vendredi après-midi, appelé le *VAM* pour mon « *Vendredi Après-Midi* », sept groupes se retrouvent en parallèle. On retrouve :

- Les poissons rouges (âgés de 2 ans),
- Les petits gris (deux groupes de 3 à 6 ans),
- Les souris vertes (de 5 à 7 ans),
- Les chiens bleus (deux groupes de 7 à 9 ans),
- Les coyotes mauves (de 8 à 11 ans).

Certains groupes ont été dédoublés en raison des effectifs trop importants. Au total, on compte un peu plus d'une soixantaine d'enfants et les demandes ne cessent de croître.

Le public des « Têtards jaunes » et des « Poissons rouges », âgé de 18 à 24 mois baigne littéralement dans l'univers francophone et se construit grâce aux apports de ses deux langues (voire d'une ou deux autres supplémentaires pour certains enfants).

Le public des « Crocoloups » et des « Petits gris », âgé de 2 à 4 ans, est lui en plein apprentissage de la langue. Ces enfants ont parfois des difficultés à différencier les deux langues et ne comprennent pas toujours leur situation linguistique. Ils se sentent parfois différents des autres enfants et refusent dans certains cas de parler français. Les rassembler une ou deux fois par semaine permet à ces enfants de se retrouver avec d'autres, d'autres vivant la même situation qu'eux. Au fil des semaines, on note de véritables changements dans le comportement des enfants. Certains qui ne prononçaient pas un seul mot au début se sentent peu à peu en confiance et commencent à s'exprimer via les chants et les comptines notamment.

Enfin, concernant les publics des « Souris vertes », « Chiens bleus » et « Coyotes mauves », les enfants sont désormais dans une dynamique d'apprentissage scolaire. Dès 6 ans, les enfants, ayant ou non été placés au jardin d'enfants au préalable, entrent en première classe et commencent à lire et à écrire. Il ne s'agit pas dans ce cas de pallier ou de mettre en place en parallèle une scolarisation en français mais plutôt de limiter les écarts entre langue utilisée à l'école et langue maternelle et/ou familiale. Ce public a désormais conscience de la langue et de ses usages.

4. Opération France-Mobil

Enfin, nous pouvons clore cette partie en présentant le projet *France-Mobil*, projet créé à l'initiative du service culturel de l'*Ambassade de France* ainsi que la *Fondation Robert Bosch*. *France-Mobil* a vu le jour en septembre 2002 et s'étend sur tout le territoire allemand. Il s'agit de onze intervenants repartis dans les différentes régions allemandes (Bavière du nord et du sud, Hambourg, Rhénanie du nord, Rhénanie Palatinat, Saxe, Berlin, Sillon Rhénan, Hesse, Brême, Bade-Wurtemberg).

Tous ont pour objectifs de :

- Donner envie aux élèves germanophones d'apprendre la langue française,
- Présenter une image moderne et dynamique de la France,
- Donner envie d'aller en France,
- Informer les lycéens et les parents des cursus universitaires et des possibilités d'études supérieures disponibles en France (ainsi que les stages et les bourses),
- Montrer les avantages de parler le français sur le marché du travail.

Pour ce faire, ils se déplacent gratuitement dans les écoles, les collèges et les lycées au volant de leur *Renault Kangoo* et proposent des interventions conçues autour de jeux, chants, danses. Ils présentent ainsi des films, de la musique, des livres, des magazines venus tout droit de France.

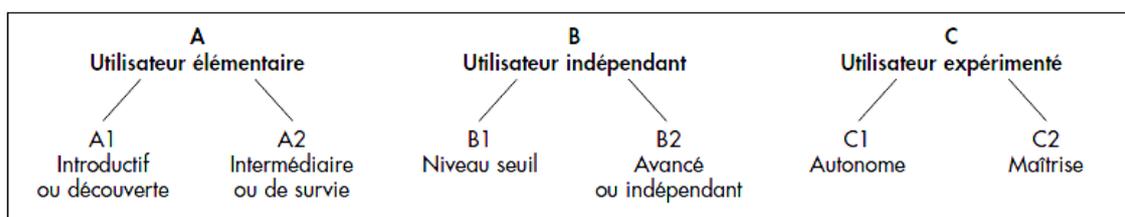
La lectrice *France-Mobil* actuelle ne dépend pas directement du dFi mais se trouve très régulièrement sur place pour préparer ses interventions, organiser différents projets et participe finalement véritablement à la vie de l'institut.

Les demandes toujours plus nombreuses, l'emploi du temps plus que chargé de la lectrice montre l'engouement pour la langue et la culture française qui est plus que mise à l'honneur grâce à ce projet.

5. Méthodes pédagogiques

A l'institut, tous les cours de langue sont basés sur le CECRL, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Ce choix fut assumé dès le début du concept afin d'offrir aux apprenants des cours conçus selon le référentiel européen et une progression claire présente dans les manuels.

Niveaux généraux présentés par le CECRL (2001, p.25)



Ainsi, la plupart des cours sont réalisés avec différents manuels s'adaptant au public cible et aux objectifs. On retrouve donc les manuels *Taxi*, *Perspective*, *Latitudes*, *Edito*, *Reprise*, *Objectif Express*, *Affaires.com* ou encore *A l'école des albums* pour les plus petits. Les apprenants doivent ainsi acquérir le livre de cours ainsi que le cahier d'exercices afin de pouvoir pratiquer en dehors des cours.

Mais certains cours sont libres de tous supports. Il peut s'agir de cours à la carte où c'est l'apprenant lui-même qui détermine ce qu'il souhaite aborder et la manière dont il souhaite que cela se passe, ou il peut s'agir de cours à thèmes où c'est l'enseignant qui choisit au préalable les supports.

Enfin, pour les élèves scolarisés en collèges et lycées germanophones, les enseignants peuvent bien évidemment utiliser les manuels prescrits par l'établissement scolaire.

6. Équipe enseignante

Elle se compose actuellement de 23 enseignants de français langue maternelle. Tous, excepté un qui est sous *Contrat à Durée Indéterminée* (CDI), sont sous contrat de vacation et travaillent en *free-lance* pour le dFi.

La moitié d'entre eux possède une maîtrise en *Français Langue Etrangère*. L'autre moitié vient d'horizons différents. Dans l'équipe, on compte un enseignant d'histoire et géographie, un traducteur français-anglais, un juriste, un médecin, des professeurs des écoles... d'autres sont très à l'aise dans des domaines tels que la musique, l'hôtellerie, le droit ou encore le monde de l'entreprise. Cependant, tous ont de l'expérience dans l'enseignement du français.

Les cours pour enfants sont surtout réservés aux professeurs des écoles plus à même d'accompagner ce jeune public. Pour les autres publics, le dFi lance des offres de cours disponibles aux enseignants qui choisissent ou non de prendre le contrat. Dans le cas où plusieurs enseignants souhaitent prendre le contrat, c'est le dFi qui choisit en fonction du profil et des qualifications de l'enseignant.

Pour conclure, l'équipe enseignante se compose de personnes aux profils divers et aux parcours professionnels variés qui se doivent d'être mobiles et de s'adapter à la multiplicité des publics cibles pouvant être rencontrés.

7. *Positionnement des apprenants*

Lors de tout nouvel accueil d'un apprenant souhaitant suivre un cours de français, l'institut doit en premier lieu déterminer le niveau en FLE de ce dernier. En ayant connaissance de son niveau, l'institut peut proposer à l'apprenant une ou plusieurs offres lui correspondant ainsi que lui faire choisir la modalité du cours (individuel, duo ou groupe). Dans les cours-groupes, il est primordial que les apprenants aient le niveau le plus homogène possible, pour l'atteinte des objectifs pédagogiques mais aussi le bien-être de chacun.

Ainsi, avant de proposer une offre à l'apprenant, le dFi lui demande de réaliser un test de positionnement en ligne⁸. Il s'agit du test en ligne gratuit mis à disposition par la *Maison d'Édition Klett*, éditeur du manuel pédagogique « Le nouveau Taxi ». Ce test est disponible pour les niveaux A1, A2 et B1. L'apprenant est invité à aller le plus loin possible et, à l'issue de son test, à envoyer les résultats à l'institut. Après avoir reçu les résultats, le dFi sait déjà si l'apprenant possède quelques bases en français, même infimes, et propose un rendez-vous en face à face. C'est au cours du rendez-vous en face à face que le dFi peut vraiment se rendre compte des connaissances de l'apprenant en français, ce qui permet ainsi de le positionner plus finement sur l'échelle des niveaux du CECRL.

⁸ Cf. Annexe 3 et 4.

Cependant, le dFi a conscience des faiblesses de ce test en ligne conçu pour évaluer les connaissances en français général. Même s'il le propose au public professionnel souhaitant souscrire à une offre de cours, il sait qu'il ne leur est pas adapté et qu'il devra par la suite approfondir davantage le positionnement lors du rendez-vous en face à face.

Ainsi, par l'intermédiaire de ce stage, le dFi souhaite concevoir et mettre en place un test de positionnement en ligne spécialement destiné au monde professionnel, intégrant une progression calquée sur celle du manuel utilisé ainsi que l'univers linguistique qui lui est propre. Cependant, il est important de souligner que, en raison du très faible budget financier de l'institut, le test doit impérativement répondre au critère de gratuité, c'est-à-dire qu'il doit être conçu et développé grâce aux outils du numérique mise à disposition gratuitement.

Enfin, il doit suivre scrupuleusement la progression établie dans le manuel pédagogique utilisé pour ce public. Nous verrons dans les parties suivantes les choix de conception établis tout au long de ce projet afin de savoir si oui ou non il est possible de combiner les différents paramètres tout en obtenant un résultat pertinent et satisfaisant.

PARTIE 2 – ANCRAGE THEORIQUE

Chapitre 4 – L'évaluation ou la complexité d'un acte omniprésent

I. *Précisions terminologiques*

L'évaluation est omniprésente et concerne toutes les disciplines, quelles qu'elles soient. Fortement ancrée dans les pratiques pédagogiques qui ont évolué au cours du temps, l'évaluation est un domaine complexe et renvoie à des objets et des fonctions divers. Si l'on croit pouvoir résumer l'évaluation à *la mesure précise d'un objet*, on se rend compte dès lors qu'une grande approximation ainsi qu'une grande part de subjectivité sont parfois inévitables.

Ainsi, nous commencerons cet ancrage théorique par une mise au point terminologique afin de bien comprendre ce à quoi le terme *évaluer* fait référence. Nous approfondirons la question des sciences de l'évaluation afin de montrer les apports mais aussi les limites de certains outils. Ensuite, nous parcourrons de manière non-exhaustive les évolutions des pratiques évaluatives, notamment en langue vivante. Puis, nous nous rapprocherons davantage de notre question de l'évaluation en *Français Langue Etrangère* en parlant plus amplement de la situation des centres de FLE en France, en définissant de la manière la plus claire possible ce qu'est un test de positionnement et ses usages. Nous terminerons par les apports et les limites des outils numériques dans le positionnement en ligne.

Que signifie exactement évaluer ? On pourra penser qu'une telle question est assez naïve. Comme toute question de sens, la question du sens du terme risque fort de ne jamais recevoir de réponse achevée. Pas plus que, nous le verrons, on n'en finit d'évaluer, si évaluer signifie interpréter, on en finit de dire en quoi consiste l'évaluation, qui ne se laissera, sans doute, jamais enfermer dans une définition "exacte". Charles Hadji (1989, p.21).

C. Hadji, dans son ouvrage consacré à l'évaluation (1989, p.21-22), tente de mettre en lumière les difficultés de l'acte d'évaluer. Dès que l'on tente de définir, ne serait-ce que d'une manière très simple le concept même d'évaluer, on se heurte rapidement à une réalité bien plus abstraite et complexe qu'il n'y paraît.

Selon *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2009), le terme *évaluer* est apparu au cours du XIV^{ème} siècle, provenant d'*avaluer* (1283) et de l'ancien français *value* signifiant *valeur*.

Il propose les définitions suivantes :

- *Porter un jugement sur la valeur, le prix de* (avec les notions d'*estimer, priser, expertiser, calculer, chiffrer, surévaluer, sous-évaluer, réévaluer, valoir*).
- *Déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe* (avec la notion de *jauger*).
- *Fixer approximativement* (avec les notions d'*apprécier, estimer, juger*).

On se rencontre dès lors que le terme *évaluer* renvoie à des notions contradictoires. Dans le premier cas, « *porter un jugement sur la valeur, le prix de* », on a recours à des notions de calcul et de chiffre laissant entrevoir un jugement objectif basé sur des critères précis et concrets. Dans le second et le troisième cas, « *déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe* » et « *fixer approximativement* », on bascule dans un paradoxe impliquant des notions d'estimation plus ou moins aléatoires laissant place à une marge d'erreur possible voire inévitable et surtout un jugement de valeur subjectif.

Dans son ouvrage, C. Hadji définit le terme *évaluer* comme pouvant signifier : « *vérifier, juger, estimer, situer, représenter, déterminer, donner un avis* ». Ces significations, ou synonymes, renvoient à différents actes qu'il énumère ainsi :

- « *Vérifier ce qui a été appris, compris, retenu. Vérifier les acquis dans le cadre d'une progression* ».
- « *Juger un travail en fonction des consignes données ; juger d'un niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ; juger selon des normes préétablies* ».
- « *Situer l'élève par rapport à ses possibilités ou par rapport aux autres ; situer la production de l'élève par rapport au niveau général* ».
- « *Représenter par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe* ».
- « *Déterminer le niveau d'une production* ».
- « *Donner un avis sur les savoirs et savoir-faire maîtrisés par un individu ; donner un avis concernant la valeur d'un travail* ».

Ainsi, nous sommes désormais en mesure de constater que l'évaluation est un domaine aux champs d'action divergents voire contradictoires. *Évaluer* peut renvoyer à des

pratiques très différentes, pratiques ayant subi de nombreuses évolutions au cours du dernier siècle.

II. Psychométrie & docimologie

a) Principes, fondements et méthodologies

Dans la partie qui suit, nous allons présenter deux disciplines qui entretiennent aujourd'hui encore des liens étroits. Il s'agit de la psychométrie, *l'étude quantitative des faits psychiques*, et de la docimologie, *science des examens et des concours*⁹. Elles jouèrent toutes deux un rôle décisif dans la manière de considérer *l'acte d'évaluer* en mettant au grand jour les failles d'un processus omniprésent et en proposant des moyens de limiter leurs impacts sur la notation. Nous verrons ainsi, que l'évaluation est un domaine qui suscite de l'intérêt depuis plusieurs décennies et que cela n'a pas cessé, aujourd'hui encore.

Dans leur ouvrage portant sur l'évaluation en langue (2011, p.18-32), E. Huver et C. Springer explicitent les fondements et les principes psychométriques et docimologiques appliqués à l'évaluation.

La psychométrie, branche de la psychologie dont l'objet est la mesure et la conception de méthodes d'évaluation des caractéristiques individuelles, fût conçue en réponse au paradigme mécaniciste. C'est à la fin du XIXème siècle que naît peu à peu le désir de mesurer l'intelligence, notamment à cause de bouleversements sociaux importants dus à l'industrialisation et à l'instauration de l'école obligatoire. En 1890, F. Galton (scientifique britannique), établit les fondements de cette science et met au point le premier test mental visant l'étude des différences interindividuelles basé sur des stimuli sensoriels élémentaires.

La question de la pertinence de ces stimuli conduit A. Binet (pédagogue et psychologue français) à concevoir une « *échelle métrique de développement de l'intelligence* » portant sur des processus mentaux complexes.

Les différentes démarches expérimentales en psychométrie ont toutes choisi « *un parti-pris [...] quantitatif et expérimental, qui répond à des exigences d'économie dans la présentation et l'analyse des données, de fiabilité des indicateurs relevés et d'objectivité des analyses* ». Ces tests psychométriques sont conçus autour de questionnaires à choix

⁹ Définition du *Trésor de la langue française*.

multiples et de banques d'items étalonnés et les fondements s'appuient sur les notions formelles de *standardisation*, d'*étalonnage*, de *fidélité* et de *validité*.

C. Tagliante (2005, p.31) propose de définir les notions de *standardisation* et d'*étalonnage* de la manière suivante :

- La *standardisation* : elle tend à rendre les conditions de passation d'un test comparables d'une session à l'autre. On entend par condition de passation « *le matériel du test, la situation de passation, les consignes et les modalités de correction* ».
- L'*étalonnage* : il permet de situer un apprenant par rapport aux autres apprenants.

F. Noël-Jothy et B. Sampsonis (2006, p.42-43) proposent de définir les notions de *fidélité* et de *validité* de la manière suivante :

- La *fidélité / fiabilité* : une épreuve est jugée *fiable* ou *fidèle* si les résultats obtenus sont constants. Pour répondre à cette notion, il faut idéalement pouvoir administrer le test plusieurs fois au même groupe, dans les mêmes conditions et que les résultats soient le plus possible exempts d'erreurs et de variations.
- La *validité* : une épreuve est jugée *valide* si elle mesure ce qu'elle est censée mesurer et qu'elle propose une démarche adéquate pour mesurer ce qu'elle prétend mesurer.

La psychométrie s'appuie donc sur ces différents critères afin de mener à bien ses expérimentations.

La psychométrie a joué un rôle déterminant dans le monde de l'éducation et de la formation en général, notamment à cause des liens étroits entretenus avec la docimologie. L'évaluation a très tôt suscité un vif intérêt des sciences de l'éducation, intérêt s'officialisant véritablement depuis les années 1970. Les premières recherches à ce sujet ont permis de mettre en évidence une dichotomie propre à l'évaluation : l'*objectivité* et la *subjectivité*. Les premiers travaux réalisés en docimologie et en psychométrie ont pu mettre en évidence, et surtout dénoncer, la forte dimension subjective présente lors du processus de notation et proposer des moyens de remédiation.

La subjectivité fut dénoncée par les travaux du professeur H. Laugier dès 1930. En effet, ce dernier sema un trouble important dans le milieu universitaire en réalisant une

expérimentation basée sur une multicorrection de copies d'agrégation d'histoire extraites des archives. On demanda ainsi à deux professeurs expérimentés de corriger minutieusement 166 copies au total. Chacun d'eux ignorait les commentaires et notations attribués par l'autre. Les résultats furent éloquentes : 2 points séparaient les moyennes des enseignants ; un candidat classé en seconde position par l'un fut classé avant-dernier par l'autre ; enfin, on constatait un écart allant jusqu'à 9 points entre certaines copies. De plus, le premier correcteur attribua la note de 5 à 21 copies qui furent elles-mêmes notées entre 2 et 14 par le second. Ce dernier attribua une note de 7 à 20 copies que le premier nota entre 2 et 11,5. Enfin, la moitié des candidats admis par l'un était refusée par l'autre.

Cette première expérimentation poussa de plus en plus de chercheurs à se questionner sur ces sources de variabilité au sein des procédures d'évaluation traditionnelle.

E. Huver et C. Springer précisent que ces expérimentations ont permis à la docimologie d'être reconnue discipline scientifique dès 1960. Cette dernière fut dès lors qualifiée *d'étude systémique des examens, des systèmes de notation et du comportement des examinateurs et des examinés*. Ainsi, l'objet de cette discipline vise encore aujourd'hui à montrer que des facteurs intra et interindividuel influencent considérablement la notation.

b) Sources d'erreurs en évaluation

Quels sont ces facteurs sources d'erreurs dans le processus de notation ? F. Bacher (1969), cité par J. Nimier, explique que ces dernières sont au nombre de trois et concernent les *évaluateurs*, les *sujets* de l'évaluation et les *évalués* eux-mêmes. Ces sources d'erreurs sont définies de la manière suivante :

➤ Première source d'erreurs – les évaluateurs

Reconnus comme étant la première source d'erreur, J. Nimier explique que les évaluateurs ne sont pas d'accord entre eux. Une enquête menée en 1932 par *la Commission Carnégie* explique qu'une centaine de copies fut piochée au hasard dans les archives du baccalauréat à Paris. Celles-ci furent distribuées à 6 groupes de 5 correcteurs chacun. Dans le lot, on comptait des copies de français, de philosophie, de latin, de mathématiques et de physique. Les correcteurs étaient ainsi en charge de noter ces copies mais de fournir également un rapport sur les qualités exigées, le classement, la méthode de notation

utilisée. Les résultats furent significatifs puisqu'aucune copie ne reçut deux fois la même note et l'écart des notes dépassa les prédictions :

- Une copie de français fut notée 3 par un correcteur, 16 par un autre ;
- En latin et en philosophie, on constata un écart maximum de 12 points ;
- Enfin, les mathématiques et le physique, pourtant considérées comme des *sciences exactes* ne dérogeaient pas à la règle avec un écart maximum respectif de 9 et 8 points.

De plus, le classement des copies d'un correcteur à l'autre différait considérablement. D'autres expériences menées les années postérieures indiquèrent les mêmes résultats.

De surcroît, J. Nimier rappelle que les travaux de H. Laugier et de sa collègue D. Weinberg ont mis en évidence que la double correction est illusoire. Selon eux, afin d'obtenir une note la plus *exacte* possible (on entend par *exacte* une moyenne de notes qui ne souffrirait en rien de l'adjonction d'une autre note), il faudrait 127 correcteurs en philosophie, 78 en composition française, 28 en anglais, 19 en version latine, 16 en physique et 13 en mathématiques.

Mais il est important de préciser que les désaccords entre les évaluateurs ne sont pas les seules sources d'erreurs. Ces derniers ne sont également pas d'accord avec eux-mêmes. Des chercheurs anglais l'avaient constaté suivis de près par les français H. Laugier et D. Weinberg qui, grâce à une nouvelle expérimentation, firent le même bilan. Les différences de notation sont grandes lorsqu'un évaluateur corrige la même copie à quelques jours d'intervalle. Ainsi, l'affect du correcteur joue un rôle déterminant. En fonction de son humeur et de ses états d'âme, il ne notera pas de la même façon un même travail.

Pour aller plus loin, J. Nimier cite l'une des expériences de R. Rosenthal en situation réelle d'enseignement. 18 classes d'une école primaire américaine furent choisies pour participer à l'expérimentation. 20% des élèves furent sélectionnés au hasard. Ces derniers furent signalés à leurs enseignants comme brillants et ayant un fort potentiel intellectuel. Les enfants n'étaient pas informés, seuls les enseignants l'étaient. L'année scolaire passa et il s'avéra que les 20% d'enfants signalés faussement comme particulièrement brillants avaient réellement gagné en quotient intellectuel.

Ceci montre le rôle de l'affect humain dans des situations d'enseignement et les impacts sur les apprenants et sur les didacticiens eux-mêmes assujettis à de nombreux paramètres socio-affectifs.

➤ **Deuxième source d'erreurs – les sujets**

Le choix du sujet ainsi que les conditions de passation d'un test conditionnent fortement les résultats obtenus. Il est illusoire de croire que les barèmes et les pondérations permettent de limiter voire d'empêcher certaines variations et de répondre au critère de *fiabilité*. Plusieurs scientifiques l'ont démontré.

L'*Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques* (I.R.E.M.) de Rennes a mené une expérimentation impliquant la correction de 22 copies de mathématiques de B.E.P.C.¹⁰ par dix correcteurs. Cinq d'entre eux ont réalisé la correction à l'aide d'un barème, les cinq autres sans. Les résultats obtenus furent les suivants :

- Les correcteurs ayant utilisé un barème se sont montrés plus sévères ;
- L'utilisation du barème permet de limiter les écarts de notes extrêmes ;
- Le barème ne permet pas de limiter les variations dans les notations.

Déçus par le rôle vaguement modérateur du barème, les chercheurs ont tenté d'accroître sa précision afin d'améliorer ses performances. Ainsi, le *Groupe de Recherche de Montauban*, dirigé à l'époque par Cransac et Dauvisis, a tenté en 1975 de pallier au problème. 15h de travail, de négociation et de discussion furent nécessaires à l'élaboration d'un nouveau barème sur 120 points. Cependant, ce nouveau barème se montra une nouvelle fois illusoire car les correcteurs étaient à même de justifier leurs notes et les écarts parfois surprenants entre elles. Difficile voire impossible de remettre en question ou de porter un jugement sur le raisonnement ou les justifications des enseignants – évaluateurs. Ainsi, même le barème est assujetti à la personnalité du correcteur.

Le choix du sujet est également déterminant dans le processus d'évaluation. La présentation ou encore la formulation du sujet peut induire le candidat en erreur ou le mettre en difficulté et par conséquent ne pas refléter ses compétences et ses capacités réelles. De surcroît, la manière de questionner un élève à l'oral peut fortement influencer les réponses de ce dernier. Le *Groupe de Recherche d'Epernay* de l'I.R.E.M. de Reims a

¹⁰ *Brevet d'Études du Premier Cycle*, désormais *Brevet des Collèges*.

d'ailleurs réalisé plusieurs enquêtes à ce sujet en 1975. Il a été démontré que la formulation des items joue un rôle déterminant dans l'exactitude des réponses données.

➤ **Troisième source d'erreurs – les évalués**

Troisième et dernier facteur déterminant dans le processus d'évaluation, l'évalué lui-même. Il s'agit d'un facteur difficile à se représenter et à maîtriser, la variabilité des candidats et les conditions extérieures lors de l'acte d'évaluer.

Les élèves sont assujettis à des réactions émotionnelles qui les dépassent : instabilité émotionnelle, état de santé, pression familiale, stress etc. Autant de facteurs affectifs qui jouent un rôle prépondérant et dont l'évaluateur ignore la plupart du temps tout. Le caractère et la personnalité de l'élève sont aussi déterminants.

J. Nimier explique ainsi l'enquête menée en Belgique sur 2 031 élèves de 6^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} et 1^{ère}. On leur demanda ainsi « *Lors d'un examen ou d'une interrogation écrite, devenez-vous nerveux au point de ne pas obtenir des résultats correspondant à vos moyens et à vos efforts ?* ». Les élèves pouvaient répondre : *rarement, souvent ou presque toujours*. A cette question, plus de la moitié des élèves répondirent *souvent ou presque toujours*. Les résultats furent sensiblement les mêmes pour les garçons et pour les filles, pourtant pressenties comme plus émotives.

c) **Remédiation – principes méthodologiques**

Comme le précisent les auteurs E. Huver et C. Springer, la docimologie propose en réponse à ces facteurs des procédures de remédiation visant à limiter la subjectivité et la variabilité dans l'attribution de la note en se basant notamment sur des pratiques psychométriques comme l'expérimentation. Elle propose également des critères inspirés de la psychométrie :

- L'*objectivité* de passation : les mêmes conditions de passation pour tous les candidats (durée, consignes, indications annexes...), les mêmes conditions de dépouillement (attribution des points) et d'interprétation (notation d'ensemble).
- La *fiabilité* (ou *fidélité*) : l'obtention de résultats similaires lors de différentes passations.

- La *validité* : l'épreuve doit effectivement mesurer ce pourquoi elle a été conçue (atteinte des objectifs).

Ainsi, la docimologie a rependu la notion de *note juste*, aujourd'hui encore une préoccupation récurrente dans les esprits de tous. Elle a su mettre en évidence certaines failles que l'on ne saurait désormais ignorer lors de tout acte d'évaluation.

Chapitre 5 – Évolution des pratiques évaluatives

I. Mutation de l'objet de l'évaluation

Comme nous venons de le voir dans la partie précédente, l'évaluation est un domaine vaste, faisant référence à des champs d'application variés et qui suscite par ailleurs de forts intérêts scientifiques. Dans le cas de ce projet, nous nous intéresserons plus particulièrement aux méthodologies d'enseignement et d'évaluation en langue vivante. Il est en effet intéressant de se demander la place occupée par l'évaluation dans l'enseignement d'une langue. Peut-on dissocier ces deux champs ? L'évaluation a-t-elle toujours été perçue comme aujourd'hui ? Les objets de l'évaluation ont-ils toujours été identiques ou ont-ils, tout comme les méthodologies d'enseignement, connu des bouleversements ?

Tout d'abord, il paraît essentiel de réfléchir à la question de la dissociation de l'acte d'enseigner et de l'acte d'évaluer. Peut-on envisager l'évaluation comme une entité autonome ? Cela peut sembler déraisonnable car lorsque l'on évalue, on évalue assurément un objet et cet objet renvoie inévitablement à un domaine précis. S'il semble insensé de séparer l'évaluation de son objet, il semble insensé de dissocier l'évaluation et la méthodologie d'enseignement. L'évaluation, autrefois perçue comme un *jugement* ayant pour objectif d'apprécier le niveau des élèves afin de les sélectionner ou de leur attribuer un diplôme, ne jouait aucun rôle positif dans les résultats de l'apprenant et ne permettait pas d'améliorer les démarches didactiques et pédagogiques. Comme le précise N. A. Aboubaker (2009) dans son article, ce n'est qu'entre les années 1930 et 1950 qu'une nouvelle phase voit le jour. A cette époque, l'objet de l'évaluation commence à tenir compte de l'amélioration du niveau des apprenants. Les années 1960 laissent entrevoir une nouvelle ère marquée par une conception dès lors inédite de l'évaluation, une évaluation au service de la didactique et désormais centrée sur les besoins de l'enseignant tout comme ceux de l'apprenant.

C. Tardieu (2006, p.220-224) précise que « *le terme "évaluer" se définit par son objet [...]* ». Dans notre cas précis, l'objet est par définition lié à l'enseignement des langues et il s'agit d'évaluer « *à la fois des connaissances et des compétences à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue cible* ». Elle précise par ailleurs que « *ces notions ne recouvrent pas la même réalité. [...] en fonction du statut de la langue au cœur de l'apprentissage, l'objet de l'évaluation varie lui aussi* ».

Elle propose la classification suivante :

<i>Types de méthode</i>	<i>Conception de la langue et de l'enseignement / apprentissage</i>	<i>Objet de l'évaluation</i>
Méthode active	<i>Langue, objet d'apprentissage, fin en soi. L'écrit est privilégié.</i>	<i>Connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales), et culturelles (littérature, histoire, art). Compétences de compréhension et de production écrite (commentaires de texte), de transposition (thème et version).</i>
Méthode audio-visuelle	<i>Langue : ensemble de structures permettant un apprentissage psittaciste¹¹.</i>	<i>Connaissances linguistiques (structure, lexicale) acquises mécaniquement. Compétences « pré-communicatives » de compréhension et de production orales guidées. [...]</i>
Approche communicative et cognitive	<i>Langue : moyen de communication authentique, outil à maîtriser.</i>	<i>Connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales, fonctionnelles, phonologiques, culturelles, méthodologiques). Compétences de communication orale et écrite dans une perspective d'autonomie. Méta-compétences de réflexion sur la langue, l'apprentissage, la culture.</i>
Approche actionnelle	<i>Langue : moyen d'interaction sociale.</i>	<i>Compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques, orthoépiques). Compétences sociolinguistiques (marqueurs linguistiques de relations</i>

¹¹ **Psittacisme** : Répétition mécanique de mots, de phrases entendues, sans que le sujet les comprenne (Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2009).

		<i>sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registre, dialectes et accents).</i> <i>Compétences pragmatiques (compétences discursives, compétences fonctionnelles). [...]</i>
--	--	--

Cette classification permet de préciser que les évolutions des méthodes d'enseignement ont engendré un remaniement parfois complet dans le processus d'évaluation.

II. De l'objet simple d'apprentissage à l'outil de communication

Autrefois *simple objet d'apprentissage*, la langue est dorénavant *un moyen d'interaction sociale*. Ce changement de statut a fortement bouleversé, entre autres, le rôle de l'apprenant qui se voit attribuer un rôle d'*acteur social* ayant à faire usage de *compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques* dans le but de réaliser des *tâches*. La langue ne se limite plus à l'écrit, l'apprentissage à l'intégration de structures fixes et répétitives et l'enseignement à une transmission à sens unique de l'enseignant à ses apprenants. La langue se définit donc comme un ensemble de compétences étroitement liées entre elles. L'évaluation porte désormais sur des compétences permettant de mettre en relief le caractère socio-communicatif de l'outil linguistique. Aujourd'hui, et de plus en plus, on prend en considération le caractère variable de la langue qui ne saurait se limiter à une combinaison de structures fixes et prédictibles. On sait désormais que de nombreux facteurs multimodaux influencent tout acte de communication et qu'il est nécessaire de les prendre en considération lors de l'évaluation.

De surcroît, autrefois perçue comme un outil purement sélectif ou classificateur et parfois vécu comme une sanction, l'évaluation est aujourd'hui un instrument précieux par ses apports didactiques nombreux notamment pour l'enseignant - évaluateur. Les précisions apportées à l'objet source de *mesure* comme l'élaboration de référentiels d'apprentissage définissant les connaissances et compétences en jeu ont permis ces dernières décennies de mettre en place une nouvelle conception de l'évaluation. L'évaluation est désormais au service de l'apprentissage. Comme nous le verrons dans une

partie suivante, elle peut avoir différentes fonctions, intervenir à différents stades du processus d'apprentissage et répondre à différents objectifs.

Ainsi, d'hier à aujourd'hui, le processus d'évaluation a considérablement évolué. Du statut de *jugement sélectif et classificateur* à celui d'*outil pédagogique* incontournable, il fait désormais pleinement partie du paysage éducatif et formatif qui tente d'améliorer toujours plus les pratiques.

III. Situation des centres de FLE en France

Les évolutions pédagogiques et didactiques de l'évaluation en FLE ont-elles été semblables aux autres langues ? Nous allons voir dans la partie suivante que ce domaine a évolué à son propre rythme car répondant à des critères et des besoins qui lui sont spécifiques.

Dans son article relatif à l'évaluation et aux certifications dans les centres de FLE en France, R. Lescure (1997, p.127-139) met en lumière les évolutions majeures de l'évaluation spécifiquement dans les centres de FLE en France. Son analyse débute dans les années 1960 en raison de l'émergence de la méthode audio – visuelle mais aussi et surtout à cause du développement intensif des centres de FLE en France. Entre 1960 et 1980, l'évaluation n'a que très peu intéressé les didacticiens. Ceci, l'auteur l'explique à cause du très fort ancrage de la didactique à la linguistique structurale, ce qui ne permettait pas, par conséquent, d'enrichir les réflexions faites sur les pratiques pédagogiques et l'évaluation en questionnant d'autres disciplines. Il précise par ailleurs que presque tous les travaux réalisés jusqu'aux années 1980 ont été menés en interne. Ainsi, la didactique du FLE est longtemps restée sur des positions « *béhavioristes* » et notamment sur les principes de B. F. Skinner (mise en place d'un nouveau comportement en réponse à un stimulus). Cette théorie a réduit l'évaluation au « *contrôle* » des écarts entre la production de l'élève et la « *norme* » préfixée.

Cependant, la conception de l'évaluation de R. Tyler, prolongée dans les années 1970 avec la pédagogie par objectifs, tend à élargir les notions de *contrôle* et de *mesure*. Cette conception met ainsi en lumière le caractère trop réductif de l'évaluation.

R. Lescure explique que des changements apparaissent au moment précis où émerge l'approche communicative en FLE. En passant d'une évaluation purement technique à une évaluation globale, les didacticiens prennent véritablement conscience de la complexité d'un tel acte. C'est à cette même époque qu'on cherche davantage à

impliquer l'apprenant dans son processus d'évaluation avec par exemple le principe d'auto-évaluation.

IV. *Emergence de besoins concrets en FLE*

Une demande progressive de la mise en place de certifications officielles en FLE afin d'attester d'un niveau en langue voit progressivement le jour. Le paysage FLE se dessine peu à peu, notamment sous l'impulsion de R. Gagnard et A. Savary alors *Ministre de l'Education Nationale* et de conseillers qui se succèdent à la *Direction de la Coopération et des Relations Internationales du Ministère de l'Education Nationale*. En 1982, un premier groupe de travail est chargé d'analyser la situation du FLE en France et de faire des propositions. Le rapport final préconisa la création de filiales universitaires chargées de former des enseignants en FLE ainsi que des diplômes délivrés par le *Ministère de l'Education Nationale* attestant du niveau en langue des apprenants étrangers. On cherche ainsi à crédibiliser l'enseignement du FLE, jusqu'alors trop souvent confié à des personnes non professionnelles et à certifier les apprenants. Un second groupe de travail mit au point, ce qui sera *l'arrêté ministériel du 22 mai 1985*, le *DEL* et le *DALF*. Cet évènement majeur fut à l'origine de nombreux questionnements sur les plans pédagogiques (réflexion sur les démarches induites), institutionnelles (mise en place de programmes, référentiels) et méthodologiques (influence sur l'élaboration de matériels pédagogiques).

V. *Évaluation limitée en FLE ?*

La question relative à la spécificité des Centres de FLE nous conduit ainsi à nous demander la place que tient véritablement l'évaluation dans ce domaine. On peut ainsi se questionner sur le caractère parfois réductif de l'évaluation en FLE, cette dernière étant la plupart du temps axée sur deux objectifs : le *positionnement* en début de formation et la *certification* à son issue. Même s'il ne fait nul doute que d'autres pratiques peuvent être utilisées en cours de formation, peu de travaux ont été menés à ce sujet. Si le *positionnement* et la *certification* sont des éléments déterminants en langue, peut-on réduire l'évaluation en FLE à ces deux pratiques ? L'évaluation ne joue-t-elle pas dorénavant un rôle pédagogique essentiel et pertinent dans le processus de formation ?

Chapitre 6 – L'évaluation en détails

En premier lieu, nous parlerons des fonctions, des objets et des types d'évaluation. Ensuite, nous nous intéresserons aux compétences langagières et savoirs évalués en langue. Enfin, nous terminerons ce chapitre en approfondissant les questions théoriques et méthodologiques impliquées dans le processus de création d'évaluations.

I. Fonctions, objets et types

Pourquoi évalue-t-on ? Dans quel but ? Les possibilités de réponse sont nombreuses. C. Hadji (1989, p.58) propose trois fonctions principales de l'évaluation. Elles sont définies de la manière suivante :

- Certifier : « *faire le point sur les acquis et éventuellement délivrer un diplôme* » ;
- Réguler : « *guider le processus d'apprentissage* » ;
- Orienter : « *choisir les voies et les modalités d'étude les plus appropriées* ».

Pour aller plus loin, G. de Landsheere, cité par C. Hadji (1989, p.57-58), propose de nommer ainsi les objets de l'évaluation :

- Le pronostic,
- Le diagnostic,
- L'inventaire.

C. Tagliante (2005, p.16-20), propose de les définir de la manière suivante :

- Le *pronostic* ou *prise d'information initiale* sert essentiellement à orienter. L'objectif principal est de faire connaître à l'enseignant, aussi bien qu'à l'apprenant lui-même, son niveau en langue. Il peut, au moyen de tests, prédire le niveau qui pourrait être atteint à l'issue de la formation. Il peut aussi, grâce à l'usage de tests de positionnement (ou de placement), orienter et placer les apprenants dans des groupes – classes de niveau homogène et leur faire prendre conscience de leurs capacités langagières.

- Le *diagnostic* ou *prise d'information continue* sert à réguler et intervient tout au long du processus de formation. L'objectif principal est de porter un jugement sur un individu à un moment précis et, si besoin, de remédier à un éventuel dysfonctionnement. De surcroît, l'enseignant peut établir une liste des points essentiels à connaître et tester la bonne maîtrise de ses apprenants. Il s'agit d'un *contrôle* étape par étape au sein duquel l'enseignant peut rétroagir, creuser davantage un point spécifique, passer plus rapidement au suivant etc. Le *diagnostic* permet de réguler l'apprentissage tout en améliorant les pratiques pédagogiques.
- L'*inventaire* intervient majoritairement en fin de formation mais peut aussi se situer au milieu sous forme d'*évaluation formative critériée*. Il permet de s'assurer de la bonne maîtrise des objectifs de la formation précédente et d'établir un *pronostic* pour la formation suivante. Mais il peut également, sous forme d'*évaluation sommative*, marquer la fin d'une formation et permettre l'attribution d'une certification. Dans tous les cas, il s'agit d'un *bilan cognitif* évaluant savoirs et savoir-faire. Le baccalauréat en est l'illustration parfaite.

En plus des fonctions principales et des objets de l'évaluation, C. Hadji (1989, p.58-60) propose de nommer ainsi les types d'évaluation :

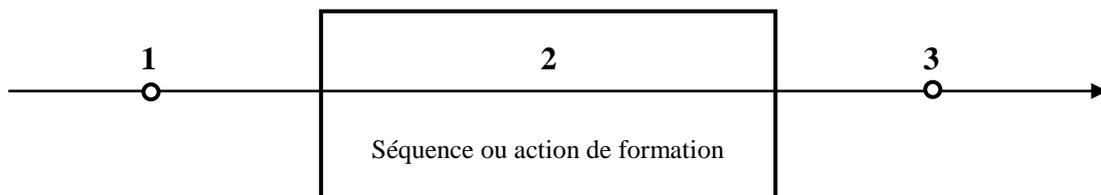
- L'évaluation *diagnostique, pronostique* ou *prédictive* → en amont de la formation ;
- L'évaluation *formative* ou *progressive* → au cours de la formation ;
- L'évaluation *sommative* ou *terminale* → en aval de la formation.

C. Veltcheff et S. Hilton, dans leur ouvrage consacré à l'évaluation en FLE (2003, p.9-10), gardent les terminologies d'évaluation *diagnostique, formative* et *sommative* et proposent ces définitions :

- L'*évaluation diagnostique* est administrée en début d'année ou de formation. Elle a pour objectif de faire le point sur les acquis de l'apprenant. Elle peut fournir des informations à propos de son orientation possible et des progrès qu'il serait susceptible d'accomplir. Les tests d'entrée et de positionnement (ou placement) sont des *évaluations diagnostiques*.

- L'évaluation formative a pour objectif d'informer l'enseignant et l'apprenant lui-même des points forts et des points faibles de ce dernier. Elle a également pour but d'encourager l'enseignant à modéliser ses pratiques pédagogiques en fonction des besoins et des attentes aux moyens de tests par exemple.
- L'évaluation sommative a pour objectif de faire le point sur les connaissances acquises au cours du processus de formation et de donner, le cas échéant, un diplôme ou une certification attestant de ces connaissances.

C. Hadji (1989, p.59) propose également de les classer selon le moment où elles apparaissent dans le processus d'apprentissage : le début (1), le milieu (2), la fin (3) et le schématise comme ci-dessous :



Il propose le tableau récapitulatif suivant :

Avant l'action de formation (1)	Pendant l'action de formation (2)	Après l'action de formation (3)
Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostique • Pronostique • Prédictive 	Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Formative • « Progressive » 	Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Sommative • Terminale
Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Orienter • Adapter 	Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Réguler • Faciliter (l'apprentissage)	Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier • Certifier
Centrée sur : Le producteur et ses caractéristiques (identification)	Centrée sur : <ul style="list-style-type: none"> • Les processus • L'activité ⇒ De production	Centrée sur : <ul style="list-style-type: none"> • Les produits

Afin de distinguer au mieux les *fonctions principales*, les *objets* et les *types* d'évaluation, C. Hadji présente ce tableau-ci (1989, p.61) :

Objet	Usage social	Fonction principale	Type d'évaluation	Fonctions annexes
Inventaire	Vérifier (probation)	Certifier	Sommative	Classer Situer Informer
Diagnostic	Situer un niveau et comprendre des difficultés	Réguler	Formative	Inventorier Harmoniser Sécuriser Assister Guider Renforcer Corriger Créer un dialogue
Pronostic	Prédire	Orienter	Diagnostique Pronostique Prédictive	Explorer ou identifier Guider Comprendre (un mode de fonctionnement) Adapter (des profils)

Ainsi, comme le précise C. Hadji, la définition de l'évaluation est bien plus complexe qu'il n'y paraît et le tableau ci-dessus n'est en rien exhaustif. Les catégories énumérées et présentées précédemment ne sont absolument pas exclusives et des chevauchements sont bien-sûr possibles voire inévitables. Cependant, il est désormais possible de se positionner et de s'orienter vers un *objet*, une *fonction* et un *type* d'évaluation.

II. Compétences langagières

Que cherche-t-on à évaluer ? Qu'entend-t-on par évaluer la *compétence en langue* ?

Selon les auteurs C. Veltcheff et S. Hilton (2003, p.24-25), la compétence en langue s'articule en trois points :

- La *compétence linguistique* : qui renvoie aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonétique ;
- La *compétence sociologique* : qui renvoie aux paramètres socio-culturels et aux normes sociales par conséquent ;
- La *compétence pragmatique* : qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, maîtrise du discours, actes de parole).

D'autre part, *communiquer* revient à mettre en œuvre ces composantes :

- Dans des contextes différents,
- En se pliant à certaines contraintes (codes sociaux),
- Dans des domaines spécifiques (sur le lieu de travail par exemple),
- En mobilisant ses propres stratégies (valoriser ses points forts),
- Dans le but d'accomplir des tâches prévues (objectifs).

Enfin, *comment évaluer cette compétence en langue ?* Les auteurs conseillent de privilégier des activités langagières de :

- Réception orale et écrite ;
- Production orale (prendre part à une conversation, s'exprimer de manière continue) et écrite ;
- Interaction (dans la réalité du discours, réception et production ne cessent de s'entrecroiser) ;
- Médiation (résumer, traduire, reformuler).

Nous savons désormais que derrière le terme « *évaluer* » se dissimule non pas un *acte isolé* mais bien une multitude permettant de répondre à des besoins pédagogiques et sociaux bien réels. Ainsi, il est clair que pour tout acte d'évaluation, il est essentiel de bien définir l'*objet*, la *fonction* ainsi que le *type* d'évaluation.

III. *Elaboration – précis terminologique et choix méthodologiques*

Comme nous venons de l'expliciter, l'évaluation peut référer à des *fonctions*, des *objets* et des *types* différents en fonction du moment où elle est administrée mais également en fonction des besoins. En langue, l'évaluation s'articule autour des compétences *linguistiques*, *sociologiques* et *pragmatiques* définies antérieurement. Il est essentiel d'ajouter qu'en plus de ces spécificités, l'évaluation doit répondre à des critères de conception et de développement précis et fait appel à une terminologie propre et à des choix méthodologiques déterminants.

J.B. Heaton (1977, p.11-200), dans son ouvrage consacré à l'élaboration de tests en langue, rappelle que le but principal du test est bien de « *mesurer la capacité du candidat à manier la langue cible* ». Il précise également que « *l'examen est avant tout un instrument qui sert à mesurer et à évaluer la performance* ». En langue, les tests permettent de contrôler les compétences langagières que l'auteur nomme « *skills* ». Il en distingue par ailleurs quatre que nous venons d'énumérer :

- La compréhension orale et écrite,
- L'expression (ou production) orale et écrite¹².

J.B. Heaton (1977, p.15-22) précise que les examens permettent de tester les éléments de la langue tels que la *phonologie* (prononciation, accentuation, intonation), le *vocabulaire* (signification et ordre des mots) ou la *grammaire*. Dans le cas de notre projet, nous avons volontairement choisi d'exclure la composante phonologique au profit des composantes lexicales et grammaticales.

J.B. Heaton (1977, p.25-28) distingue deux types de test en fonction de la notation qu'ils imposent : le *test objectif* et le *test subjectif*. Selon l'auteur, le *test objectif* est conçu pour n'admettre qu'une seule réponse et peut-être corrigé de manière mécanique par ordinateur par exemple. Le *test subjectif* implique une forte présence de l'évaluateur comme cela est le cas dans la correction d'expression écrite.

C. Tagliante (2005, p.87), dans son ouvrage consacré à l'évaluation, parle d'outil « *ouvert* » et d'outil « *fermé* ». Selon l'auteur, l'outil est qualifié d'*ouvert* lorsque l'appréciation de l'apprenant entre véritablement en jeu. Le rôle du correcteur est

¹² Il est important de rappeler que dans le cas de notre test de positionnement, la dimension « *en ligne* » ne permet pas de juger la *production* mais seulement la *réception*.

nettement renforcé puisqu'il doit noter à l'aide d'un barème critérié et ne doit pas perdre de vue son objectivité. Cette dénomination renvoie à la notion de « *test subjectif* » présentée par J.B. Heaton. Selon C. Tagliante, l'outil peut être également de type « *fermé* » lorsque l'apprenant doit pas exemple répondre à des questions simples comme des QCM. Cela renvoie à la notion de « *test objectif* » présentée par J.B. Heaton. Elle précise qu'il s'agit d'un outil utile pour évaluer des connaissances et qu'il se révèle très avantageux car l'objectivité du correcteur n'entre pas en jeu et qu'ainsi, la fidélité est totale.

J.B. Heaton (1977, p.25-28) précise par ailleurs que les « *tests objectifs* » font souvent l'objet de critiques car perçus comme simplistes au regard des « *tests subjectifs* ». Cependant, les items de « *tests objectifs* » peuvent être aussi pertinents et complexes que l'auteur le souhaite. On leur reproche également une grande part de hasard car les évalués doivent sélectionner une réponse parmi plusieurs qui leur sont proposées. De plus, un « *test objectif* » peut comporter plus d'items de *grammaire*, de *lexique* et de *phonétique* qu'un « *test subjectif* ». J.B. Heaton explique que de nombreux mauvais tests ont discrédité les « *tests objectifs* ». Ces derniers peuvent se révéler très bons s'ils sont bien conçus. Mais il est certain qu'on ne peut demander à un « *test objectif* » de tester ce qu'il ne peut tester comme la performance réelle ou encore l'aptitude à communiquer dans la langue cible.

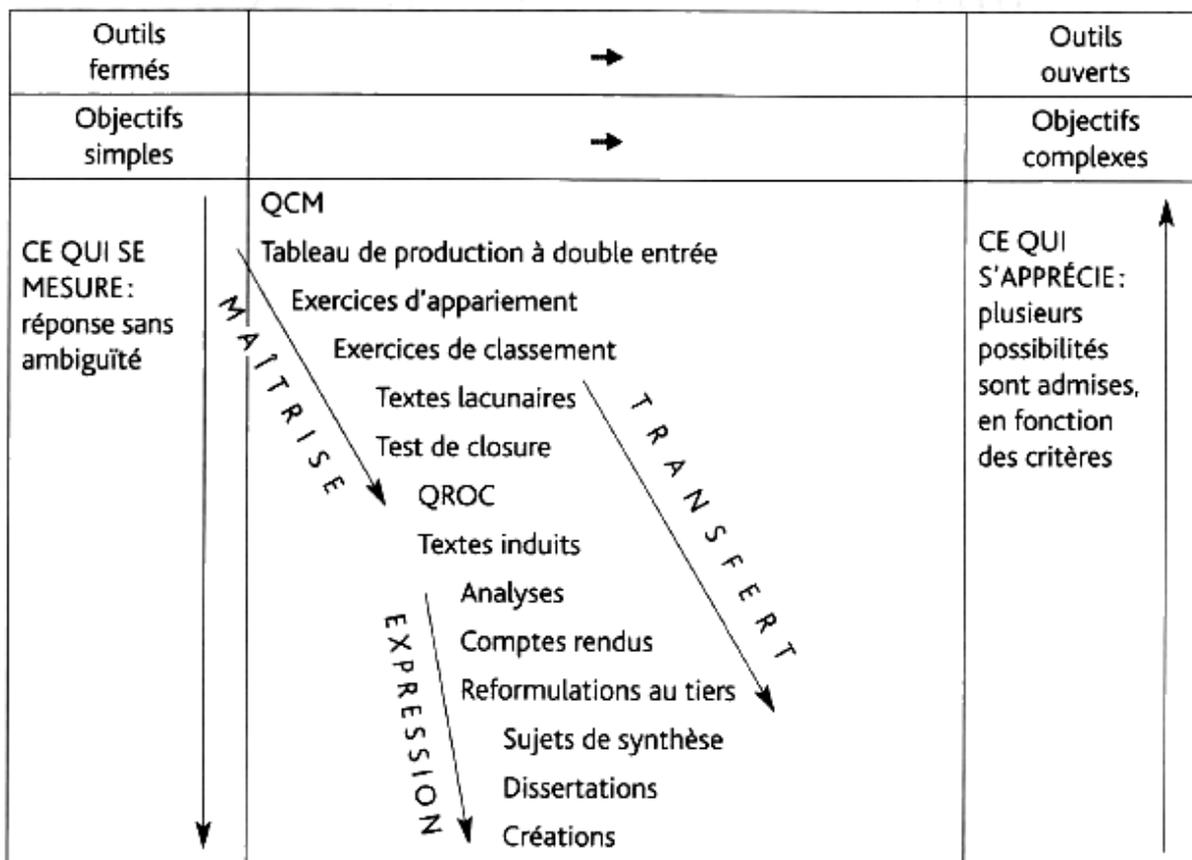
Pour creuser davantage dans les questions relatives à la conception d'un test, J.B. Heaton (1977, p.18-24) explique qu'il y a deux types d'items : *l'item de reconnaissance* (la bonne réponse est à choisir parmi plusieurs) et *l'item de production* (il n'y a pas de propositions, c'est à l'apprenant de saisir sa réponse). Selon l'auteur, il est judicieux de pouvoir mêler les deux de façon pertinente¹³.

De plus, il explique que plus le test est long et comporte des items, plus il est en mesure d'éclairer l'enseignant – évaluateur sur les compétences de l'apprenant. Cependant, il est strictement impensable de présenter un test de plusieurs heures. Donc, la sélection des items est extrêmement importante puisque ces derniers doivent incarner à eux seuls un échantillon représentatif de la langue testée. De surcroît, l'auteur précise qu'un test ne doit pas induire l'évalué en erreur ni tenter de quelques façons qu'il soit de le piéger. Il doit simplement mettre en lumière ses connaissances dans la langue cible.

¹³ Dans le cas de notre test en ligne, nous pouvons d'ores-et-déjà préciser que nous ne concevons que des *items de reconnaissance* puisque la machine n'est pas à même de corriger de manière automatique des données complexes.

Comment mettre en lumière ces connaissances en langue ? Quels types d'item sont préconisés ? Certains sont-ils préférables à d'autres ?

Dans son ouvrage consacré à l'évaluation, C. Tagliante propose le tableau ci-dessous (2005, p.88) :



Ce dernier s'organise autour de deux axes : *simplicité* ou *complexité* de l'objectif de l'évaluation, *objectivité* et *subjectivité* du type d'activité. Dans le cas de notre test, la dimension « *en ligne* » nous contraint d'une part à ne tester que la réception, mais elle nous incite par ailleurs à ne mettre en œuvre que des activités de « *type fermé* » afin de limiter l'intervention humaine et à mettre en place un système de correction automatique. Ainsi, nous ne parlerons que des types d'activité susceptibles de nous intéresser.

➤ **Tester la *compréhension orale***

J.B. Heaton (1977, p.78-107) explique qu'on peut efficacement la tester en sélectionnant soigneusement le matériel utilisé. Il est important de bien avoir en tête les différences entre *langue orale* et *langue écrite*. La *langue orale* est d'une certaine façon plus complexe que la *langue écrite*. Dans la mesure du possible, il est toujours mieux

d'utiliser du matériel authentique car les textes préalablement écrits laissent souvent de côté de nombreux éléments de redondance et donnent beaucoup plus d'informations que dans la *langue orale* normale. Cependant, s'il s'agit d'extraits sonores sans visuels, l'apprenant ne pourra avoir accès aux expressions faciales et aux gestes des locuteurs parfois essentiels pour une bonne compréhension.

➤ **Tester la *compréhension écrite*, la *grammaire* et le *lexique***

Concernant la compréhension écrite, le lexique et la grammaire, J.B. Heaton (1977, p. 11-200) explique qu'on peut les tester grâce à l'usage de différents items de types :

- *Vrai / Faux*,
- *Closure*,
- *Exercice à trous*,
- *Appariement* (texte et/ou image),
- *Questionnaires à Choix Multiples* (QCM).

Le *Vrai / Faux* peut être pertinent mais ne doit pas être présent en trop grand nombre dans le test car la part de hasard est bien trop importante (50% de chance de réussite). De plus, il n'est pas suffisamment précis pour véritablement discriminer. Il peut être pertinent car il est simple à concevoir et à administrer mais il faut se montrer prudent. L'intitulé des items doit être extrêmement clair et concis car on teste avant tout la compréhension du texte et non de l'item (surtout pour les faibles niveaux car pour les niveaux plus élevés, on peut jouer avec l'intitulé des items).

Les items de *closure* ne doivent pas être confondus avec les *exercices à trous* standards où des mots précisément choisis sont enlevés. Là, il s'agit d'enlever tous les *Nième* mot indépendamment du sens et de la catégorie grammaticale du mot. L'orthographe ne doit pas être sanctionnée car l'on souhaite avant tout vérifier la plausibilité du texte rempli. Dans les textes de *closure*, il est judicieux de ne pas ôter de mots dans les deux premières lignes du texte afin que le candidat puisse se familiariser avec le style de l'auteur.

Selon C. Tagliante (2005, p.92-95), on peut définir le QCM de la façon suivante :
« *Il comporte plusieurs questions (items) composé d'une amorce (ou stimulus), puis de*

distracteurs (réponses incorrectes) et d'une clé (réponse correcte) ». Chaque item est centré sur un objectif, un seul, et ne doit vérifier que cet objectif précis. Le QCM peut évaluer différentes choses mais dans tous les cas l'apprenant doit faire un choix. Elle précise qu'il peut ainsi évaluer la maîtrise et le transfert, les connaissances, la compréhension, l'application et l'analyse mais rarement les expressions telles que des créations, des synthèses ou des critiques.

Selon J.B. Heaton (1977, p.29-35), le QCM peut être très efficace s'il est bien conçu. Il doit être suffisamment long pour évaluer de façon correcte les connaissances mais pas trop non plus pour que l'évalué puisse rester concentré tout au long de la passation. Les items doivent être présentés de manière équilibrée, ni trop, ni trop peu, pour limiter le facteur chance lorsque l'évalué répond éventuellement au hasard. Cependant, il rappelle qu'en concevoir n'est pas si simple que l'on pourrait le penser au départ.

C. Tagliante explique comment concevoir les *distracteurs*. Selon elle, ils doivent être efficaces et complètement erronés. Ils doivent cependant fonctionner dans d'autres contextes. Le *distracteur* doit avoir le même pouvoir attractif que la *clé* elle-même. Le *distracteur* ne doit jamais être un mot erroné ou qui n'existe pas et doit être vraisemblable car sinon il serait tout de suite éliminé par l'apprenant faisant appel à son bon sens. Quant à la *clé*, elle ne doit pas, d'un point de vue formel, être trop différente des réponses incorrectes (plus longue ou plus courte par exemple).

J.B. Heaton rajoute que les *distracteurs* doivent paraître « justes » aux yeux des candidats qui doivent véritablement réfléchir pour trouver la bonne réponse. La sélection doit être directe et non par élimination de ce qui n'est pas vraisemblable. Ils doivent être de même niveau entre eux et avec la réponse correcte (ni plus simple, ni plus difficile). Il est judicieux que la réponse correcte apparaisse dans les différentes positions proposées (1^{ère}, 2nd, 3^{ème} position etc.).

J.B. Heaton précise que pour les items de *grammaire* en général, il est judicieux de limiter le nombre de possibilité de réponse à quatre tandis qu'en *lexique*, on le limite à cinq. L'auteur rajoute qu'un seul point doit être testé à la fois et qu'une seule réponse doit être possible (sauf exception). Chaque item doit convenir au niveau linguistique de l'apprenant. Le contexte lui-même doit être de difficulté inférieure à celui du problème posé par l'item. Un item de *grammaire* ne doit pas soulever d'autres problèmes grammaticaux plus complexes que celui qui doit être traité. Un item de *lexique* ne doit pas

contenir des points sémantiques plus complexes ou inconnus qui fausseraient la réponse du candidat en le troublant.

Enfin, C. Tagliante met en lumière les avantages et les inconvénients des QCM. Selon l'auteur, le QCM est avantageux car il permet de mettre en place une correction automatisée limitant les biais et critères parasites au profit d'une plus grande *objectivité*. De plus, la *fidélité* de la notation est garantie puisque la note ne peut plus être aléatoire. Mais d'un autre côté, le temps de conception et d'élaboration d'un QCM est souvent important et non négligeable. Le temps de vérification de l'élaboration est également conséquent et les capacités intellectuelles supérieures sont difficiles à évaluer.

D'un point de vue de la conception générale du test, J.B. Heaton (1977, p.200-201) termine en ajoutant quelques conseils concernant l'élaboration des consignes ainsi que les items eux-mêmes. Selon le niveau et le degré d'entraînement des candidats, l'auteur conseille de donner les consignes en *langue cible* ou en *langue source*. Cette dernière est à privilégier pour les niveaux débutants. De plus, il précise qu'il faut les élaborer avec soin en sélectionnant minutieusement les termes utilisés. Il donne l'exemple de « *bonne réponse* » et « *meilleure réponse* » qui ne sont pas forcément synonymes car la « *bonne réponse* » n'est pas forcément la « *meilleure* ». De surcroît, J.B. Heaton (1977, p.33-34) conseille de faire vérifier chacun des items par une autre personne que l'auteur du test lui-même.

Ces apports théoriques et terminologiques concernant l'élaboration d'un test en langue forgent véritablement les piliers essentiels à l'élaboration d'un test en langue en mettant en lumière les choix méthodologiques possibles et les paramètres primordiaux à ne pas omettre. Ils permettent ainsi de garder en tête un fil conducteur des plus pertinents lors de la conception et du développement d'un test. Ces derniers ont fortement guidé nos choix dans la création de nos items et de notre projet en général.

Chapitre 7 – Positionnement et placement

I. Présentation générale

Après avoir explicité les complexités relatives à la notion même d'évaluer et présenté brièvement les différents actes auxquels elle peut référer, nous allons entrer davantage au cœur de notre sujet avec le principe de *positionnement*.

Qu'entend-t-on par *positionnement* en langue ? A quoi fait-on référence ? Dans quel(s) but(s) ?

Positionner un apprenant revient à le situer, à déterminer sa position selon une échelle de niveaux et à définir ses connaissances en langue cible. Il s'agit la plupart du temps, et ce de plus en plus, de le situer sur l'un des six niveaux définis par le CECRL. Le *positionnement* permet de situer de manière plus au moins approximative dans quel niveau l'apprenant se situe avec un degré de finesse variable. Il ne doit pas être confondu avec le *placement*, qui désigne un test ayant pour objectif de placer les apprenants dans des groupes – classes homogènes. Il peut être administré après le *test de positionnement* afin d'affiner davantage le niveau de l'apprenant (A1.1, A1.2...). Le *test de positionnement* permet de réaliser un état des lieux des connaissances de l'apprenant à un instant précis, comme un cliché pris à un instant T. Il permet à l'enseignant – évaluateur, autant qu'à l'apprenant lui-même, de renseigner sur l'acquisition ou non de compétences en langue, aussi minimes soient elles. Ainsi, on évalue les savoirs d'un apprenant dont on ignore parfois tout. A-t-il déjà appris la langue cible ? Si oui dans quel(s) contexte(s) ? Pendant combien de temps ? Depuis combien de temps n'a-t-il pas pratiqué la langue cible ? Dans la notion de *positionnement*, on ne ressent pas de dimension d'*échec* ou de *réussite* comme cela est le cas lors d'une certification. Il s'agit véritablement de déterminer le niveau d'un apprenant afin de lui proposer une offre de cours qui correspond à ses besoins et ses attentes.

II. Spécificités du positionnement

Comment pouvons-nous ainsi définir le *positionnement* ? A quelle évaluation avons-nous à faire ?

Rappelons que C. Hadji (1989, p.58) propose trois *fonctions* principales de l'évaluation qui sont *certifier*, *réguler* et *orienter*. Dans le cas du *positionnement*, la

fonction principale de l'évaluation est d'*orienter*. Rappelons que cette fonction désigne « *choisir les voies et les modalités d'étude les plus appropriées* ».

En ce qui concerne l'*objet*, C. Tagliante (2005, p.16-20) reprend et définit les trois termes de *pronostic*, *diagnostic* et *inventaire*. Selon ses définitions, il est certain que le *positionnement* relève du *pronostic*. Rappelons que le pronostic (ou prise d'information initiale) sert essentiellement à *orienter*. L'objectif principal est de faire connaître à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant, son niveau en langue. Il peut, au moyen de tests, prédire le niveau qui pourrait être atteint à l'issue de la formation. Il peut aussi, grâce à l'usage de tests de positionnement (ou de placement), orienter et placer les apprenants dans des groupes – classes de niveau homogène et leur faire prendre conscience de leurs capacités langagières.

Enfin, à quel type d'évaluation le *positionnement* appartient-il ? C. Hadji en propose trois : l'évaluation *diagnostique*, *pronostique*, *prédictive*, l'évaluation *formative*, *progressive*, ou l'évaluation *sommative*, *terminale*. Au regard des définitions qu'il donne, nous pouvons affirmer que le *positionnement* est une évaluation *diagnostique* (*pronostique* ou *prédictive*) qui se situe en amont de la formation. C. Veltcheff et S. Hilton (2003, p.9) la définissent de la manière suivante. L'évaluation *diagnostique* est administrée en début d'année ou de formation. Elle a pour objectif de faire le point sur les acquis de l'apprenant. Elle peut fournir des informations à propos de son orientation possible et des progrès qu'il serait susceptible d'accomplir. Les *tests d'entrée* et de *positionnement* (ou *placement*) sont des *évaluations diagnostiques*.

Ainsi, en référence aux terminologies présentées précédemment, nous sommes désormais en mesure de dire qu'un *test de positionnement* est une évaluation qui a pour *objectif* d'*orienter* l'apprenant. L'*objet* de cette évaluation est d'établir un *pronostic* des connaissances de l'évalué. Enfin, le type d'évaluation est *diagnostic*.

III. Dimension en ligne

Un test de positionnement peut être réalisé de manière traditionnelle, à l'aide de supports papiers complétés sur place, en présentiel ou à distance. Mais il peut également être réalisé en ligne, à distance, sur ordinateur. Comme le souligne C. Tagliante (2005, p.31-32), l'évaluation en langue est désormais un marché juteux et de plus en plus d'organismes créaient leurs propres tests de positionnement, qui pour la plupart sont

payants. Ces tests, quel que soit leur degré de conception¹⁴, répondent à des critères similaires propres à la dimension *en ligne*. Nous le verrons dans la partie qui suit, la dimension *en ligne* a quelque peu bouleversé les pratiques traditionnelles de *positionnement*. L'usage de l'outil informatique apporte de nombreux avantages au regard de la version papier mais possède également ses propres limites. Ainsi, nous le verrons dans la troisième partie de ce mémoire, un test de positionnement en ligne ne se conçoit pas fondamentalement de la même manière qu'un test traditionnel sur papier. Si les supports numériques permettent d'apporter une nouvelle dimension, certains sont parfois sources de contraintes. Mais, il est essentiel de ne pas perdre de vue que les objectifs restent sensiblement les mêmes.

¹⁴ Cf. Chapitre 10 – I. Analyse de l'existant.

Chapitre 8 – Evaluation et TICE

I. Présentation générale

Le terme T.I.C. ou *Technologies de L'information et de la Communication*, désigne un ensemble de techniques informatiques et audiovisuelles (internet, multimédia, télécommunication) permettant aux usagers de communiquer, échanger, transmettre et consulter de multiples sources d'information sous différents formats tels que le son, l'image, la vidéo ou encore le texte. Appliqué à l'*enseignement* et à l'*éducation*, il s'intitule T.I.C.E.

Les organismes tentent de plus en plus d'intégrer ou d'enrichir leurs pratiques des nouvelles technologies dans leurs processus d'enseignement et d'évaluation. Si comme nous venons de le dire de plus en plus d'organismes de langue émettent le souhait ou disposent déjà de tests en ligne, on peut se demander quels sont véritablement les apports mais aussi les limites de l'usage de ces outils lors de l'évaluation. Peut-on substituer l'homme à la machine ? Peut-on évaluer convenablement en ligne à distance ? Cette nouvelle dimension peut-elle bouleverser les pratiques traditionnelles ?

II. Avantages

Qu'ils aient été conçus et intégrés directement sur une plateforme pédagogique en ligne ou créés initialement à l'aide d'outils de création de contenus numériques externes, tous les tests de positionnement en ligne ont en partie pour objectif de limiter l'intervention humaine dans le processus d'évaluation. L'intervention humaine se fait à plusieurs niveaux.

Lors de l'organisation de la passation d'un test de positionnement sur place, au sein même de l'organisme de formation en langue, il est indispensable de :

- Disposer de locaux adéquats pour réaliser le test,
- Fixer une date qui puisse convenir à l'apprenant ou aux apprenants,
- Disposer de suffisamment d'entités humaines pour organiser, surveiller et administrer le test.

Mais l'intervention en amont et pendant le test de positionnement n'est pas la seule difficulté. Après avoir administré le test, une correction de la partie réception s'impose. Outre l'aspect chronophage et par conséquent financier qu'il suppose, le test de

positionnement, comme tout test, peut être sous l'influence de critères parasites propres à la nature humaine.

Dans son ouvrage consacré à l'évaluation, C. Tagliante (2005, p.12) rappelle ces critères parasites :

- *L'effet de fatigue* : les conditions dans lesquelles l'évaluateur corrige ses copies sont essentielles et déterminantes dans les notes attribuées. Elles influencent véritablement le jugement de ce dernier. Il va de soi qu'une copie corrigée le matin à la première heure n'aura pas la même note que corrigée le soir dans le stress des transports en commun par exemple.
- *L'effet de contraste* : l'évaluateur compare sans nul doute les copies entre elles, ce qui joue également un rôle dans l'attribution des points. Une copie considérée comme *moyenne* peut être davantage dévaluée si elle est corrigée après une *bonne* copie. Dans le cas où elle serait corrigée après une *mauvaise* copie, elle acquerrait sans doute quelques points supplémentaires.
- *L'effet de favoritisme* : l'élève favori est généralement celui qui renvoie à l'enseignant une image positive voire valorisante de lui-même. L'enseignant peut ainsi se sentir gêné de lui octroyer une mauvaise note.
- *L'effet d'ordre* : en général, un correcteur est plus sévère à la fin d'une série de copies qu'au début. Ainsi, il est certain qu'une même copie placée au début du paquet n'aurait pas la même note que si elle était placée à la fin.
- *L'effet de stéréotypie* : l'enseignant a souvent des difficultés à se détacher de la première note attribuée à un élève qu'il considère comme une *référence*. Cette *référence* empêche parfois l'enseignant de changer l'image qu'il s'est fait de l'apprenant, quels que soient les efforts fournis par ce dernier.
- *L'effet de contamination* : selon ce critère, la note d'une copie *moyenne* présentée à des enseignants comme provenant d'un *bon élève* peut considérablement varier : sous-évaluée dans un cas, sur-évaluée dans l'autre.
- *L'effet de halo* : il est évident qu'un correcteur aura tendance à être plus généreux avec une copie propre et bien présentée qu'une copie négligée. De surcroît, à l'oral, le correcteur sera plus sensibilisé par un élève positif, convivial et sympathique que

par un élève introverti et ayant peu confiance en lui. La note s'en verra ainsi quelque peu influencée.

- *L'effet de choc* : un correcteur peut se sentir irrité par la répétition importante d'une même erreur et ainsi pénaliser fortement la copie (choc négatif). Au contraire, une seule idée qu'il qualifie de brillante peut gratifier fortement la copie et la faire passer au-dessus de la moyenne (choc positif).
- *L'effet « goutte d'eau »* : un correcteur peut se montrer fort indulgent sur les innombrables fautes d'orthographe, la présentation chaotique, la ponctuation désastreuse... jusqu'à *la faute de trop* qui fera considérablement baisser la note.
- *L'écart-type* : un correcteur peut, sur une échelle de 0 à 20, n'utiliser qu'une fourchette de notes comprises entre 8 et 12 par exemple. Son écart-type est de 4 points. Tandis qu'un autre n'attribuera jamais les notes comprises entre 17 et 20...
- *L'évaluation externe* : elle n'est pas souvent citée mais existe pourtant. Certains enseignants n'attribuent presque jamais de mauvaises notes par crainte d'être jugé négativement par leurs collègues.

Tous ces critères parasites sont réels dans le processus d'évaluation et même s'ils sont connus, il est très difficile de les contourner. Cependant, il est certain que l'usage de la machine peut se révéler fort avantageux en évitant certaines conséquences propres à l'affect humain comme l'humeur, la fatigue, l'influence émotionnelle etc. Ainsi, dans la mesure où elle a été paramétrée correctement, la machine peut être à même d'évaluer de manière impartiale et objective. Le test de positionnement en ligne est donc un excellent outil mesurant connaissances et compétences sans partie pris et en totale neutralité.

Outre les critères parasites qu'il limite, le test de positionnement en ligne présente d'autres avantages comme la traçabilité puisque toutes les données peuvent être conservées et consultées ultérieurement¹⁵.

De plus, le test peut être réalisé à distance, ce qui élimine les contraintes organisationnelles et spatio-temporelles imputables au test en présentiel. L'apprenant est désormais libre de réaliser le test depuis chez lui ou ailleurs, et au moment où il le souhaite. Il peut ainsi se sentir plus à l'aise et moins stressé dans son environnement familial.

¹⁵ Selon paramétrage et support utilisé.

On gagne également temporellement et financièrement sur la passation elle-même mais aussi sur une partie de la correction puisque la réception peut être, au moyen d'activités autocorrectives, gérée de manière autonome par la machine.

Enfin, les dimensions *en ligne* et *multimédia* permettent désormais de mettre au point des tests aux scénarios pédagogiques interactifs, ludiques et attractifs tout en intégrant des médias divers et variés, un véritable atout dans le domaine des langues.

III. Limites

Si la passation en ligne, à distance, permet de limiter véritablement certaines contraintes spatiotemporelles, elle présente aussi certains inconvénients. Comment être certain que c'est bien l'apprenant en question qui passe le test et pas une autre personne ? A-t-il recours à des aides ou à l'usage du dictionnaire ou répond-il vraiment spontanément aux questions ? Respecte-t-il le temps alloué pour faire le test ? Il n'est ainsi pas possible de contrôler ce qui se passe de l'autre côté de l'écran et de s'assurer que le comportement de l'évalué permette de donner les résultats les plus précis possible.

De surcroît, la machine ne permet pas de tester encore toutes les compétences en langue mais uniquement la *réception (compréhension écrite et orale)*. Si les activités dites *fermées* peuvent être corrigées parfaitement bien de manière automatique, ce n'est pas le cas pour les activités de *production* où l'intervention humaine est encore indispensable.

De plus, il est évident qu'un test de positionnement, quel que soit le support utilisé, ne permet pas de mettre en lumière toutes les connaissances de l'apprenant car la durée de passation serait inenvisageable. Il faut donc veiller à effectuer une sélection rigoureuse des échantillons de langue les plus représentatifs possible afin de se donner une idée aussi rapide qu'il soit du niveau de l'apprenant en langue. Nous verrons par la suite qu'il n'est pas toujours simple de sélectionner les items au regard des possibilités offertes par le support lui-même.

Enfin, il faut se montrer lucide, concevoir un test en ligne est un projet chronophage qui peut se révéler très couteux. Le temps alloué à la conception, au développement et aux phases de test de l'outil sont souvent sous-estimés. Ainsi, le test de positionnement en ligne est un outil aux avantages multiples qui attire de plus en plus d'organismes au regard des avantages non négligeables qu'il possède. Cependant, il faut garder en tête que tout outil a ses limites et qu'il n'est pas un exercice facile de concevoir et de mettre en place une telle pratique.

PARTIE 3 – CONCEPTION ET DEVELOPPEMENT DU PROJET

Chapitre 9 – Présentation du contexte du stage

I. Commande initiale

Avant d’entrer, à proprement parlé, dans la conception et la réalisation du projet sur lequel porte ce mémoire, il est essentiel de présenter la commande initiale faite lors de la proposition de stage.

Tout d’abord, précisons qu’une grande partie des apprenants suivant des cours de *Français Langue Étrangère* à l’institut, et nous approfondirons cette question ultérieurement, est issue du monde professionnel. Premier sponsor institutionnel et client privilégié, la société AREVA est un véritable pilier financier permettant à l’institut de subsister de manière convenable. Désireux d’offrir à ce public cible des enseignements de qualité répondant à ses besoins, l’institut souhaitait depuis quelques temps mettre au point un test de positionnement en ligne en *français professionnel*. Rappelons que tout nouvel apprenant réalise actuellement le test fourni par l’éditeur du manuel « *Le nouveau taxi* », test disponible en ligne et effectuable de manière gratuite et illimitée. Cependant, ce test se propose de positionner les apprenants en *français général* et non en *français professionnel*. Ainsi, les contenus ne sont pas adaptés au public et ne permettent pas de mettre en relief les connaissances linguistiques propres à l’univers professionnel.

C’est ainsi que la responsable des cours, Linda Lahner, présenta ce projet, noyé depuis plusieurs mois sous d’autres et ne trouvant personne ayant véritablement ni le temps ni les connaissances techniques pour le mener à bien. Elle m’informa également avoir déjà réfléchi et travaillé sur des items de niveau A1 sans avoir réellement creusé davantage.

Ainsi, la commande comportait deux perspectives faisant appel à un double profil professionnel :

- La conception d’un test de positionnement en *Français Langue Etrangère* (contenu pédagogique),
- L’intégration de ce test sur une plateforme numérique inexistante au début du stage (support e-learning).

En termes de conception et de développement de ce test de positionnement, les besoins et les attentes étaient peu définis, laissant place à une grande liberté de propositions et de réflexions autour des pratiques et des possibilités. Les seules directives

concernaient le suivi de la trame pédagogique progressive du manuel *Objectif Express 1*, manuel utilisé par le public cible du test.

II. Contexte humain et financier

Durant toute la réalisation de ce projet de 4 mois, il m'a fallu faire preuve d'une grande autonomie. Cette autonomie m'a permis d'organiser mon travail étape par étape et cela d'une manière très libre. Plusieurs personnes sont intervenues au cours du stage à des degrés bien évidemment différents :

- François Michel, enseignant de *Français Langue Étrangère* et formateur *DELFL / DALF*, fut mon tuteur de stage et encadra le projet du début à la fin. Il me guida tout au long de l'avant-projet, de la conception et de la réalisation du test et prit les décisions techniques et pédagogiques déterminantes. Enfin, il contrôla et valida mon travail phase par phase.
- Linda Lahner, responsable des cours, est la personne à l'initiative de ce projet. Chargée en partie des entretiens oraux avec les apprenants, elle connaît bien le public cible et ses besoins. Elle avait commencé à réfléchir, il y a quelque temps, à ce projet de test en ligne à destination d'un public professionnel et avait même conçu des items de niveau A1. Cependant, elle me confia avant de débiter le stage qu'elle manquait de temps pour le mener à bien. Enfin, elle est la personne susceptible de poursuivre le projet après la fin du stage.
- Pour finir, trois personnes intervinrent de manière ponctuelle dans le projet mais furent essentielles à son bon déroulement. Un technicien informatique, offrant bénévolement son aide à l'institut deux à trois fois par mois, installa avec succès notre outil de support du test sur son serveur. Un premier stagiaire allemand réalisa toutes les traductions nécessaires au test et un second stagiaire français réalisa les éléments graphiques.

C'est ainsi grâce aux interventions ponctuelles ou régulières des membres de l'institut que je pus mener à bien ma mission, mission que j'ai réalisée en grande partie de manière libre et autonome.

D'un point de vue économique, il était clair depuis le début que l'institut ne pouvait nullement injecter de l'argent dans ce projet. Étant une association de droit local, elle ne dispose d'aucun budget à proprement parlé pour des développements pédagogiques d'une

telle envergure. Ainsi, nous savions dès les prémices de ce projet que les outils et les supports ne devaient pas entraîner de dépenses annexes et qu'il nous fallait faire usage de ce qui était par conséquent mis à disposition de manière libre et gratuite sur internet. Ce facteur-ci joua un rôle déterminant dans ce projet qui, nous le verrons, influença nettement les choix entrepris par la suite.

Chapitre 10 – Avant-projet

I. Analyse de l'existant

Ce projet de création de test en ligne à destination d'un public professionnel débuta par trois étapes successives qui prirent véritablement du temps mais qui furent essentielles à l'amorce du processus de conception : une analyse minutieuse de l'existant¹⁶, la prise de connaissance et l'imprégnation du support source ainsi que la découverte du public cible.

a) Tests gratuits, tentatives illimitées

Dans le cadre de cette analyse de l'existant, sept tests furent sélectionnés et examinés. L'objectif premier était de sélectionner des tests réalisables gratuitement en ligne et de manière illimitée. Ces tests peuvent être considérés la plupart du temps comme des *tests vitrines* et encouragent les évalués à prendre contact avec l'organisme concerné et à adhérer à une offre de cours. Le critère de gratuité de passation du test était essentiel car il semble évident qu'un test payant n'est pas conçu de la même manière qu'un test gratuit. Dans la mesure où l'organisme demande une compensation en échange du positionnement des apprenants, il se doit de fournir un outil plus élaboré, conçu et développé par une équipe de professionnels et sur un support parfois plus attractif et personnalisé. Les moyens financiers mis en œuvre sont ainsi parfois colossaux.

Le statut associatif de l'institut et les budgets inexistantes dédiés aux développements annexes aux cours, nous ont fortement encouragés à nous renseigner sur ce qui se faisait dans les organismes similaires. Cependant, nous n'avons pas été en mesure de trouver des tests pouvant être comparés à celui que nous mettions en place au moment du stage. Souhaitant à tout prix éviter de comparer *l'incomparable* en analysant des tests de grande envergure et très ambitieux mis à disposition par des organismes au budget conséquent, nous avons choisi d'observer des outils plus modestes mais beaucoup utilisés, se rapprochant davantage de notre projet.

Ainsi, nous avons choisi sept tests en *Français Langue Etrangère* et en *Anglais* :

- Proposés par la *Maison d'Édition Klett*¹⁷ :
 - *Le nouveau Taxi* (actuellement utilisé par l'institut),
 - *Couleurs de France*,

¹⁶ Cf. Annexe 5.

¹⁷ <http://www.klett-langenscheidt.de/Tests/Einstufungstests/10182>

- *English Compass*,
- *English Network*,
- *Network Now*.
- Proposé par la *CNED*¹⁸ :
 - *CNED Service FLE*,
- Proposé par l'*Institut français*¹⁹ :
 - *Institut français de Munich*.

Les tests proposés par la *Maison d'Édition Klett* se rapprochent vraisemblablement le plus de ce que souhaitait mettre en place le dFi. C'est pour cela que cinq ont été sélectionnés, en français mais aussi en anglais et nous verrons dans les observations décrites par la suite qu'il y a tout de même de nombreuses différences entre eux.

Deux autres tests, plus élaborés, ont été choisis afin de mettre en lumière certaines possibilités s'offrant à nous et les choix parfois judicieux entrepris par certains organismes comme le *CNED*²⁰.

Cette analyse de l'existant a permis d'observer des similitudes mais aussi de grandes divergences en termes de conception des tests.

b) Niveaux de langue testés

Premier objet de l'analyse, les niveaux de langue testés ainsi que l'usage du CECRL. Nous avons pu observer que des disparités subsistaient dans ce domaine entre les différents tests. Si les cinq tests proposés par *Klett* proposent de tester les niveaux A1 à B1, les tests de l'*Institut français* et du *CNED* se proposent d'aller plus loin, jusqu'au niveau C2. Cependant, si pour les tests proposés par *Klett* les niveaux de référence du CECRL sont clairement définis et communiqués aux apprenants, pour les deux autres il n'en est rien. Des étapes sont à réaliser successivement par les apprenants. Si un niveau allant d'A1 à C2 est communiqué à l'issue du test, les apprenants n'ont cependant aucune idée d'où ils se situent au moment de la passation. Dans le premier cas, on fait preuve d'une transparence totale avec les niveaux qui sont clairement définis et distincts. L'apprenant sait où il en est et peut se familiariser avec les niveaux prescrits par le Cadre. Dans le

¹⁸ <http://www.campus-electronique.tm.fr/testfle/>

¹⁹ <http://www.institutfrancais.de/muenchen/cours-195/test-en-ligne-3626/>

²⁰ Centre National d'Enseignement à Distance.

deuxième cas, les organismes font preuve de plus d'opacité. Les étapes et activités proposées ne permettent pas d'indiquer à l'apprenant quel niveau il est en train de tester. Il fut d'ailleurs également difficile pour nous-même de distinguer les niveaux et d'observer parfois une progression.

Ainsi, première divergence, certains organismes font preuve d'une grande transparence en termes de niveaux de référence en langue et d'autres moins. Il est sans doute utile de rappeler les enjeux pour les trois organismes qui ne sont pas les mêmes. Si la *Maison d'Édition Klett* met à disposition gratuitement en ligne ces tests de positionnement, c'est avant tout pour promouvoir l'usage de ses manuels. Elle fait donc de ses outils annexes un argument de choix très vendeur notamment auprès des organismes ne possédant pas leurs propres tests. D'un autre côté, l'*Institut français* conçoit ce test que l'on retrouve dans plusieurs instituts d'ailleurs dans le but, très certainement, d'établir comme toujours une unité et une cohésion entre les différents instituts. Rappelons que l'objectif premier de l'*Institut français* est d'assurer un rayonnement culturel et linguistique en dehors de la France. Il s'agit là toujours de promouvoir ses offres de cours et se garde donc une certaine réserve quant à la structure du test. Le test du *CNED* est quant à lui nettement plus commercial et l'opacité est totale. Il n'est d'ailleurs pas question de niveaux de référence du Cadre dans sa présentation mais seulement à son issue.

Ainsi, on peut déjà mettre en lumière une nette différence entre les tests fournis gratuitement par la *Maison d'Édition Klett*, tests à destination des organismes faisant usage de ses manuels et les tests fournis par les organismes eux-mêmes promouvant leurs propres offres de cours.

c) *Compétences testées*

Deuxième point sur lequel nous nous sommes penchés, les compétences testées dans chacun des tests. Si l'on en suit les descriptions faites par le Cadre²¹ (p. 48 – 59), « *l'événement communicatif peut être considéré comme parler, écrire, écouter ou lire un texte* ». En d'autres termes, même si le Cadre parle également de *médiation*, nous garderont dans cette analyse les compétences de *production orale* (PO) et *production écrite* (PE) et les compétences de *compréhension orale* (CO) et *compréhension écrite* (CE).

Comment ces compétences sont-elles testées dans les sept objets de notre analyse ? Rappelons par ailleurs que pour les tests en ligne, seule la réception peut être évaluée, la

²¹ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

machine ne pouvant encore se substituer à l'être humain pour les actes communicatifs oraux. La réponse est simple : dans les tests proposés par *Klett*, seule la réception écrite est testée. L'oral est ainsi totalement absent. Dans le test proposé par le *CNED*, l'oral tient une place prédominante. On retrouve des activités de réception écrite et orale mais l'oral est véritablement plus présent que l'écrit. Les supports audio sont tous de nature sonore uniquement. Dans le test proposé par l'*Institut français*, la réception écrite et la réception orale sont évaluées de manière assez équitable et les supports audio sont tous de type audiovisuel.

Ainsi, un fossé se creuse dorénavant entre les différents tests. Analyser seulement la réception écrite ou la réception orale et écrite n'est pas un choix anodin dans un acte d'évaluation. Comment peut-on expliquer cela ?

Il est désormais clair que les tests proposés par *Klett* se limitent à la réception écrite car ils ne souhaitent pas véritablement proposer d'outils complets voire performants. Nous verrons par la suite que la création d'items de compréhension orale nécessite une organisation humaine et technique non négligeable et sans doute un coût financier conséquent pour un organisme se devant de proposer des contenus de qualité professionnelle. *Klett* se limite donc à fournir des items de compréhension écrite, moins coûteux à tous points de vue.

Concernant le test de l'*Institut français*, il se propose d'évaluer la réception écrite et orale. Les documents sonores sont tous authentiques et proviennent pour la plupart de reportages télévisés. Les documents annexes, comme les supports de compréhension écrite ou les items, sont cependant conçus en vue d'une exploitation pédagogique. Le choix des supports audiovisuels montre le caractère gouvernemental de l'Institut, organisme à visée linguistique et culturelle sous la tutelle du *Ministère des Affaires Étrangères*, qui pourrait peut-être avoir accès à des ressources provenant de grandes chaînes nationales.

Pour ce qui est du test proposé par le *CNED*, tous les documents de compréhension orale sont uniquement sonores et de nature fabriquée. Le *CNED* souhaite donc concevoir ses propres items, pour une question de droit peut-être ou tout simplement en gage de qualité.

En somme, le fait de choisir d'évaluer ou non la compréhension orale et les types de supports utilisés pour la tester permettent de discriminer les tests entre eux et de mieux

comprendre leurs objectifs profonds. S'agit-il seulement d'un outil publicitaire ? D'un outil commercial ?

d) Organisation des tests et scénarisation

Le prochain critère concerne l'organisation même des tests. Il était essentiel de voir si tous les tests répondaient à un schéma similaire construit autour d'une scénarisation aboutie et pertinente.

Avec les notions de *tâche* et d'*acteur social* décrites par le CECRL, on pourrait penser au premier abord que les tests créés actuellement tentent de s'inscrire dans un schéma social plus ou moins plausibles mais en tout cas contextualisés. Comme le précise le Cadre « *si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* ». Cependant, il n'en est rien.

Les tests proposés par *Klett* ne sont pas conçus selon un scénario pédagogique précis. Les items sont en grande majorité décontextualisés et s'enchaînent sans apporter de dimension supplémentaire. Pour les tests en anglais, certains items forment des unités construites autour d'un mini-scénario. Quelques items répondant à une trame précise se succèdent mais sans aller plus loin. De surcroît, nous pouvons préciser que les tests *Le nouveau Taxi*, *Couleurs de France* et *English Compass* sont conçus sur un même modèle composé de 3 unités comportant chacune de 36 à 48 questions. Pour les tests *English Network* et *Network Now*, on retrouve respectivement 4 et 5 unités comportant chacune 15 questions.

Pour le test du *CNED*, on peut observer un scénario pédagogique construit autour d'un personnage principal, Charlotte²². Cette dernière passe une semaine de vacances en France entourée de ses amis. Si une certaine trame thématique est respectée tout au long du test, l'enchaînement pertinent de certaines étapes est discutable. Le test est conçu autour de 14 fiches correspondant plus ou moins à des activités. Pour chacune de ces activités, on retrouve 1 ou 2 exercices comportant chacun entre 4 et 20 questions / items.

Pour le test de l'*Institut français*, un scénario pédagogique pertinent et vraisemblablement plus plausible est proposé. L'apprenant souhaite passer une semaine de vacances en France²³. Il est ainsi question d'organiser les préparatifs comme trouver un

²² Cf. Annexe 6.

²³ Cf. Annexe 7.

logement, choisir les visites et activités à effectuer, le voyage etc. Pour ce faire, l'apprenant doit réaliser successivement 7 étapes. Chacune d'elles se compose d'activités intégrant de 2 à 12 items.

Une fois encore, le fossé se creuse davantage entre les tests complètement décontextualisés et ceux souhaitant se rapprocher d'une situation plus réaliste. Là encore, il est question des moyens mis en œuvre dans l'élaboration du test. Il est évident que concevoir une trame pédagogique et y intégrer des activités cohérentes et s'enchaînant de manière fluide est plus complexe que de concevoir des items décontextualisés. La qualité du test est-elle pour autant remise en question ? Des items décontextualisés de qualité ne peuvent-ils pas surpasser un scénario pédagogique bancal ?

e) *Types d'items*

Nous avons analysé par la suite les types d'items utilisés dans les différents tests et nous avons observé là encore des différences.

Commençons comme toujours avec les tests de *Klett*. Pour la première fois, nous avons remarqué des divergences entre les tests eux-mêmes. L'ensemble fait usage de *Questions à Choix Multiples* (QCM) et de questions *Vrai / Faux*. Les tests de français proposent systématiquement 2 ou 3 choix de réponse possibles pour les QCM. Les tests d'anglais proposent eux 4 choix et pour les questions *Vrai / Faux* ajoutent l'option *Pas d'information*. On observe ainsi que les tests de français limitent les choix de réponse et sont donc par conséquent sans doute plus soumis au hasard, tandis que les tests d'anglais tentent de limiter davantage cette part d'aléatoire en soumettant des possibilités de réponse supplémentaires. Dans tous les cas, on s'en limite à des QCM et à des *Vrai / Faux*, des activités très traditionnelles dans le domaine de l'évaluation qui pourraient tout aussi bien être réalisées sur papier.

Ensuite, continuons avec le test de l'*Institut français*. Ce dernier propose également des QCM à 4 ou 5 possibilités de réponse ainsi que des questions *Vrai / Faux* intégrant l'option *Je ne sais pas*. Il propose également de nombreux *exercices lacunaires* où l'apprenant doit sélectionner la bonne réponse parmi 4, 8, 10 ou 12 propositions et *Je ne sais pas*.

Enfin, terminons avec le test du *CNED*. Ce dernier tente de varier considérablement les types d'activité et propose ainsi des questions *Vrai / Faux* et des QCM comme précédemment. Cependant, les possibilités de réponse oscillent entre 2 et 5. On retrouve

également des *exercices de remise en ordre*, des exercices *lacunaires* avec saisie manuelle, des exercices *lacunaires* avec 3 propositions de réponse et des exercices d'*appariement*. La variété des items montre que l'organisme tente de proposer aux apprenants une alternative en ligne plus ludique et interactive au test papier traditionnel. Il fait véritablement usage des outils désormais disponibles pour concevoir les tests en ligne.

On observe ainsi de grandes divergences entre les différents types d'items, très traditionnels pour les tests de *Klett* et très diversifiés pour le test du *CNED*. Il fut essentiel pour nous d'observer ces critères-ci avant d'entreprendre notre travail de conception. Cependant, il est important de se demander si le format de l'item joue un rôle sur sa qualité. L'aspect ludique et interactif de l'item a-t-il un impact sur ce que l'on souhaite évaluer ? Est-ce une plus-value ou seulement un critère esthétique ?

f) Affichage des résultats

L'affichage des résultats fut pour nous une question importante et nous souhaitions vraiment observer comment les tests sélectionnés transmettaient ces données aux apprenants.

Qu'arrive-t-il à l'issue du test ? Attribue-t-on un score sous forme de points, de pourcentages ? Attribue-t-on un niveau en référence au Cadre ? Que conseille-t-on à l'apprenant de faire par la suite ? C'est à l'issue de ces nombreux questionnements que nous avons réalisé chacun des tests pour prendre connaissance des modalités finales.

Pour tous les tests de *Klett*, l'apprenant doit tester chacun des niveaux séparément : le niveau A1, A2 et B1. A l'issue de chacun des niveaux, il obtient un score donné en pourcentages. Ces scores ne sont pas transparents pour l'apprenant qui doit les communiquer à un organisme qui lui attribuera, après un entretien oral sans doute, un niveau global.

Pour les tests de l'*Institut français* et du *CNED*, l'apprenant obtient un score sous forme de points ainsi qu'un niveau allant d'A1 à C2. Il est par ailleurs conseillé de contacter l'organisme en question afin qu'il puisse lui proposer des offres de cours susceptibles de l'intéresser.

Ces démarches poussent à se questionner sur la signification des résultats. L'apprenant a-t-il besoin d'accéder à un score qui n'est pas forcément transparent pour

lui ? Comment interprète-t-il les niveaux du Cadre ? A-t-il, ne serait-ce qu'une infime idée, de ce à quoi cela fait référence ?

g) Consignes

Avant dernier point observé durant cette phase d'analyse, les consignes. Sont-elles en langue source ou en langue cible ? Font-elles ou non référence au métalangage ?

Les consignes des tests proposés par *Klett*, importante *Maison d'édition allemande*, sont toutes en langue source, c'est-à-dire en allemand. Leurs manuels et tests étant à destination du public germanophone, il va de soi de proposer de mettre les consignes dans la langue natale des apprenants.

Pour les tests de l'*Institut français* et du *CNED*, les consignes sont quant à elles toutes en langue cible, c'est-à-dire en français. Le test du *CNED* s'adresse bien évidemment à un public cosmopolite souhaitant apprendre le français en France. Il semble donc difficile de pouvoir proposer une interface linguistique s'adaptant à la culture de l'évalué tant les possibilités sont nombreuses. Le test de l'*Institut français* se doit aussi de faire face à un public cosmopolite. L'Institut se trouvant dans le monde entier, le test doit pouvoir s'adresser à l'ensemble des utilisateurs. Cependant, on pourrait se demander pourquoi ces organismes n'ont pas choisi de mettre également les consignes en anglais, surtout pour les informations annexes au test et les niveaux débutants.

Pour finir, nous avons remarqué qu'aucune consigne n'utilisait le métalangage afin de décrire et d'expliquer la marche à suivre. Que ce soit pour les niveaux débutants ou confirmés, les consignes sont toujours très simples comme « *complétez* », « *choisissez la bonne réponse* » etc. On a pu remarquer dans certains cas, notamment dans les tests d'anglais, qu'il n'y avait pas de consignes pour les exercices QCM et *Vrai / Faux*. Dans ces cas-là, la question de la langue utilisée et du métalangage ne se pose plus. Ce choix nous incite à nous demander la valeur des consignes et parfois leur utilité. L'apprenant ne sait-il pas de lui-même en voyant plusieurs possibilités de réponse qu'il doit en choisir une ? Le processus de test n'est-il pas suffisamment ancré dans notre société pour fournir aux évalués des automatismes ?

h) Durées de passation

Enfin, dernier objet de notre analyse, la durée de passation du test. Ce critère est toujours épineux et difficile à évaluer. Quelle durée un test doit-il avoir ? Comment

recueillir un maximum d'informations en un minimum de temps ? Au bout de combien de temps la personne évaluée est-elle susceptible de se déconcentrer ? Autant de questionnements qui encouragent véritablement la réflexion à ce sujet. Nous allons le voir tout de suite, une fois encore, les différents tests analysés montrent des écarts parfois importants.

Les tests proposés par *Klett* nécessitent en moyenne entre 35 et 45 minutes pour effectuer tous les niveaux successifs. Le test de l'*Institut français* nécessite 30 à 35 et celui du *CNED* est annoncé comme nécessitant environ 45 minutes dans la présentation elle-même. Nous avons nous-même réalisé tous ces tests et nous avons pu remarquer que nous commençons à nous déconcentrer au bout de 20 minutes environ. Après ce délai, certaines questions sont survolées, d'autres sont relues plusieurs fois, il semble difficile de répondre de manière vraiment efficace. Ce constat nous fait prendre conscience qu'un test en ligne ne doit pas s'éterniser sous peine de ne pas se montrer efficace. D'un autre côté, on se heurte véritablement à un mur : comment évaluer un échantillon représentatif d'une langue, aussi complexe soit-elle, en si peu de temps ? Le peut-on réellement ?

i) Bilan de l'analyse

En conclusion, nous pouvons rappeler que cette étape d'analyse de l'existant fut essentielle pour les démarches qui suivirent. Nous avons pris conscience qu'un test de positionnement en ligne ne répond pas à un modèle standard mais peut être conçu de différentes façons. Chaque test répond à des objectifs précis et s'adresse un public spécifique. De surcroît, nous avons pris conscience de l'importance de certains critères pédagogiques (les consignes, la scénarisation, le type de question...) et ergonomiques (affichage d'une ou plusieurs questions à l'écran, présentation graphique des items...) dans le développement d'un tel outil. Ainsi, à l'issue de cette analyse, nous savions déjà ce dont nous souhaitons nous inspirer et ce que nous souhaitons éviter.

II. Imprégnation du support de référence

Objectif Express 1 est un manuel de *Français sur Objectifs Spécifiques* édité par la maison d'édition *Hachette* en partenariat avec la *Chambre du Commerce et de l'Industrie de Paris* (CCI). Le premier volume s'adresse aux apprenants de niveau A1 et A2 et s'articule autour du monde professionnel. La généralité du domaine permet au manuel de s'adresser à différents profils d'apprenants puisque le premier volume intègre une double dimension, la vie professionnelle mais aussi la vie quotidienne.

Objectif Express 1 s'organise en 10 unités, dont 7 de niveau A1 et 3 de niveau A2. Chaque unité est construite autour de 3 tâches (diverses et variées) au sens du CECRCL et intègre des outils *grammaticaux, lexicaux, phonétiques, culturels* ainsi que des *repères professionnels*. Les quatre compétences linguistiques sont développées au moyen de scénarios pédagogiques professionnels plausibles et réalistes. Enfin, le manuel permet également aux apprenants de s'entraîner régulièrement en vue d'une éventuelle certification en réalisant des activités conçues sur le modèle du *DEL F Pro*.

Objectif Express est la référence pour la grande majorité des cours à destination des professionnels dispensés par l'institut. C'est pourquoi ce dernier souhaite particulièrement adapter son test en ligne au contenu et à la progression préconisée par le manuel.

Pour les besoins du test en ligne, la première étape consista à prendre connaissance des contenus ainsi que de la progression pédagogique du manuel. Nous souhaitons ainsi respecter les thématiques proposées (allier vie professionnelle et vie quotidienne) ainsi que l'ordre préconisé dans l'intégration des outils *grammaticaux, lexicaux et phonétiques*.

Par la suite, nous avons pris connaissance du cahier d'activités intégrant les exercices pratiques correspondant au manuel. Ainsi, nous avons pu observer les choix pédagogiques concernant :

- La formulation des consignes : en langue cible et faisant appel au métalangage ;
- Les types d'exercices : extrêmement variés (*lacunaires, appariement, QCM, remise en ordre...*), ils font la plupart du temps appel à des ressources graphiques de qualité ;
- Les thématiques : tantôt très liées à l'univers professionnel, elles peuvent aussi faire référence à des situations de la vie courante.

Cette première approche du support de référence nous a permis d'effectuer nos premiers choix méthodologiques et pédagogiques. Si nous souhaitons absolument nous inspirer des thématiques et de la progression du manuel, nous souhaitons avant tout concevoir nos propres items, notamment pour des questions de droit. Ainsi, nous avons conçu un tableau des contenus pédagogiques²⁴ nous permettant de sélectionner d'ores-et-déjà les points que nous souhaitons aborder, et écarter ceux que nous souhaitons laisser

²⁴ Cf. Annexe 8.

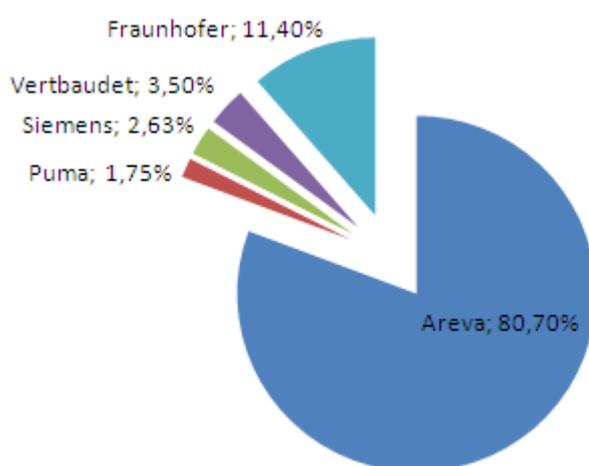
de côté. Cette étape fut la base, le travail réalisé en amont permettant de nous guider dans la création des items.

III. Public cible

La découverte du public cible se fit en parallèle de la découverte et de l'imprégnation du document source. Il était essentiel de faire connaissance avec ce profil d'apprenant à qui se destine ce test de positionnement en ligne. En effet, des choix méthodologiques et pédagogiques ont fortement été influencés par les caractéristiques et les spécificités de ce public.

Actuellement, l'institut dispense des cours de *français professionnel* à un peu plus de 100 apprenants. Comme l'indique le graphique ci-dessous, la majorité est issue de l'entreprise AREVA. Les autres proviennent d'autres firmes telles que Fraunhofer Institut, Verbaudet, Siemens ou encore Puma.

Schéma représentant le pourcentage d'apprenants par firme



Ces apprenants ont un profil et des besoins similaires. Tous entretiennent des liens étroits avec la France ou des pays francophones (dans certains pays d'Afrique par exemple). Les apprenants d'AREVA, géant nucléaire français, ont particulièrement besoin de maîtriser les bases de la langue française afin de pouvoir communiquer avec leurs homologues lors de déplacements dans l'hexagone. Les autres apprenants ont besoin de pouvoir communiquer et échanger avec leurs clients, leurs fournisseurs ou leurs collaborateurs francophones dans le monde entier.

La plupart d'entre eux possède déjà les bases élémentaires en français mais souhaite approfondir davantage leurs connaissances afin d'être plus à l'aise dans des situations professionnelles telles que l'envoi de courriels, être capable d'interagir par téléphone, pouvoir rédiger un compte-rendu, être à même de présenter à l'oral ou à l'écrit l'entreprise, interagir dans de courtes situations etc. Il s'agit véritablement de répondre à des besoins spécifiques et souvent immédiats.

Ce public cible se compose d'apprenants issus du monde de l'entreprise mais leurs fonctions au sein de cette dernière peuvent varier (ingénieur, commercial, assistant, secrétaire...). Il s'agit également d'apprenants cosmopolites venant d'horizons divers et variés. Les nationalités sont souvent multiples (russe, chinois, finlandais...) et les personnes de nationalité allemande parfois en minorité. La majorité des apprenants paraît motivée lors des cours mais certains ressentent et confient même avoir des difficultés à replonger dans le processus d'apprentissage d'une langue. Certains n'effectuent pas le travail supplémentaire demandé à la maison. Ce public est ainsi spécifique et il faut sans cesse s'adapter à ses besoins mais aussi à ses disponibilités parfois restreintes voire aléatoires.

En ce qui concerne l'organisation des cours, beaucoup ont lieu le matin à 8h et même parfois avant. Ils sont presque toujours dispensés dans les locaux de l'entreprise. Les *cours individuels* sont souvent réservés aux personnes haut placées qui se déplacent beaucoup à l'étranger. Les autres personnes ont des *cours groupes*, allant de 2 à 6 personnes au maximum²⁵.

Les spécificités de ce public cible ont fortement orienté nos choix thématiques, méthodologiques et pédagogiques dans la conception du test de positionnement. Il est indispensable de connaître ou d'avoir une idée (dans la mesure du possible) des personnes qui feront usage de l'outil, dans le but premier de répondre à leurs besoins mais aussi à leurs attentes.

²⁵ Cf. Annexe 9.

Chapitre 11 – Conception

I. Choix de la plateforme pédagogique

A l'orée de ce projet, nous avons sélectionné plusieurs plateformes pédagogiques en ligne que nous avons ensuite comparées. Nous avons initialement sélectionné :

- *Chamilo,*
- *Moodle,*
- *Dokeos,*
- *Claroline.*

Toutes devaient être disponibles en version gratuite et proposer des outils adaptés aux besoins immédiats mais aussi à long terme. Par outils adaptés à nos besoins, nous entendons la possibilité de concevoir des activités voire des tests complets ainsi que la possibilité d'intégrer peut-être plus tard des ressources conçues en externe et utilisables sur la plateforme (norme *SCORM*²⁶ notamment).

Notre choix s'est rapidement porté sur Moodle, un outil reconnu stable et fiable et souvent utilisé dans le monde de l'enseignement. Les personnes encadrant ce projet de test en ligne la connaissaient ainsi que le technicien informatique, ce qui a d'autre part fortement influencé notre choix final.

La plateforme Moodle, dans sa version 2.5, fut installée environ un mois après le début du stage. Elle intègre de nombreuses fonctionnalités propres aux outils e-learning : *chat, forum, dépôt de devoirs, intégration de ressources multimédia* etc. permettant notamment de concevoir des cours en ligne. Cependant, seule la fonction *test*, un atout dans Moodle, est à l'heure actuelle utilisée. Elle permet de concevoir aisément des banques d'items et de concevoir des tests simples (items fixes) ou à tirages aléatoires (items tirés au sort).

Moodle propose différents types d'items qui, nous le verrons, nous ont quelque peu contraints par la suite dans le format de nos questions. Ainsi, pour les besoins de notre test, nous avons la possibilité de concevoir des items de types QMC, d'*appariement, Vrai / Faux* et *réponses numériques*. D'autres formats étaient bien-sûr disponibles mais ne

²⁶ Cf. Glossaire.

répondaient pas à nos besoins comme des questions *ouvertes* par exemple, nécessitant une correction manuelle²⁷.

D'un point de vue ergonomique et esthétique, nous souhaitons adapter le plus possible la présentation de Moodle à l'institut en reprenant la charte graphique et le logo. Ce souhait fut aisément réalisé notamment grâce à l'usage d'un *Template*²⁸ libre et gratuit²⁹.

II. Caractéristiques techniques et pédagogiques du test

a) Niveaux et compétences linguistiques

Lors de la présentation initiale du projet, l'institut a émis le souhait de concevoir son propre test de positionnement à destination d'un public professionnel ne dépassant que très rarement le niveau B1 du CECRL. Ainsi, il a été décidé que le test se composerait uniquement des niveaux A1, A2 et B1. Le projet, d'une durée limitée de quatre mois, ne permettait pas de concevoir et de mettre en place ces trois niveaux. Il a rapidement été convenu que seul le niveau A1 serait développé et mis en ligne.

Nous avons choisi de tester les compétences de *compréhension orale et écrite* ainsi que les composantes linguistiques *lexicales et grammaticales*.

Au regard de l'analyse de l'existant effectuée auparavant, nous ne souhaitons pas dépasser les 30 items pour le niveau A1, ce qui est déjà conséquent. Ainsi, nous avons volontairement fait le choix de ne pas tester la composante *phonétique* mais privilégié les composantes *lexicales et grammaticales*. Nous avons par ailleurs tenté d'harmoniser notre niveau A1 en proposant également des items de *compréhension orale et écrite*.

b) Consignes : langue et spécificités

La question relative aux consignes ne s'est pas posée immédiatement mais plus tard, durant la phase de création des items. Les consignes ont été initialement rédigées en français en faisant appel au métalangage, comme par exemple : « *Sélectionnez le pronom interrogatif correct* ». Puis, après réflexion et concertation, nous avons décidé qu'elles seraient rédigées en allemand, langue maternelle ou pratiquée par le public cible au moins pour les deux premiers niveaux. Après avoir traduit de manière plus ou moins littérale les textes, nous avons creusé davantage cette question en se demandant la valeur réelle du

²⁷ Cf. Annexe 10.

²⁸ Ensemble d'éléments graphiques répondant à un thème.

²⁹ Cf. Annexe 11.

métalangage et son utilité. L'apprenant a-t-il besoin de connaître les termes grammaticaux et syntaxiques pour répondre de manière juste à une question ? Proposant en grande majorité des items de type QCM, a-t-on besoin d'ajouter une consigne extrêmement détaillée ? Le format des questions n'est-il pas de lui-même intuitif ? Nous avons donc choisi de limiter au maximum le contenu des consignes, les limitant au strict nécessaire³⁰. Ainsi, d'une consigne très complète telle que « *Ergänzen Sie die richtige Präposition*³¹ », nous sommes parvenus à « *Ergänzen Sie*³² », limitant encore davantage le contenu à lire pour l'évalué et gagnant un précieux temps.

Cependant, il est important de préciser qu'un autre dilemme s'est posé selon certaines questions. Pour certains items, l'élément testé porte en partie sur la compréhension de la consigne elle-même. On teste bien évidemment la réponse donnée, mais cette dernière est fortement conditionnée par la compréhension de la question³³. Celle-ci doit donc impérativement être en langue cible et bien évidemment relever du niveau testé. Pour d'autres items, comme ce fut le cas pour la *compréhension orale*, l'élément testé porte véritablement sur la saisie d'un fragment précis dans un discours oral³⁴. Ainsi, la compréhension de la consigne ne doit pas comporter de difficultés supplémentaires car n'étant pas l'objet de la mesure. La consigne est dans ce cas en langue source puisque l'on cherche uniquement à contrôler la réponse de l'évalué.

Ainsi, certains aspects lors de la conception d'un test sont parfois sous-estimés et semblent dès lors secondaires voire superflus. Cependant, dans notre cas précis, les consignes sont essentielles et peuvent sans nul doute jouer un rôle important lors de la passation. Elles furent sources de discussions et d'évolutions tout au long de ce projet.

c) *Test fixe*

Il a été décidé, après l'installation de la plateforme, que le test ne serait pas à tirage aléatoire, mais un test traditionnel à items fixes. Moodle possède une fonctionnalité permettant d'obtenir de nouvelles questions à chaque nouvelle passation. En effet, il est possible de concevoir des banques d'items classés selon ses besoins par un système de hiérarchisation et d'arborescence très pertinent. Lors de la création d'un test, il est possible de mettre en place un tirage au sort permettant de piocher dans les catégories désignées une

³⁰ Cf. Annexe 12.

³¹ *Complétez avec la bonne préposition.*

³² *Complétez.*

³³ Cf. Annexe 13.

³⁴ Cf. Annexe 14.

ou plusieurs questions qui changeront à chaque nouvelle passation. Cependant, il a été décidé que cette fonctionnalité ne serait pas utilisée. Les apprenants étant susceptibles de ne passer qu'une seule fois le test avant d'adhérer à une offre de cours de l'institut, il est très peu probable qu'ils aient à le passer une seconde fois. Ainsi, la simplicité l'a emporté.

De plus, cette fonctionnalité a causé une certaine crainte de la part de l'équipe mettant en doute ses capacités techniques et ses connaissances naissantes de la plateforme pour poursuivre et mener à bien le projet à l'issue de ce stage.

Ainsi, l'institut a souhaité introduire de manière progressive et avec une certaine prudence la notion en ligne, dès lors inconnue. De nombreux choix ont été opérés sur ces critères, rappelant qu'il n'est pas aisé de mettre en place un nouvel outil aux fonctionnalités parfois multiples. L'institut se montre extrêmement lucide sur le caractère novateur de ce test en ligne et aussi très enthousiaste. Tout au long de ce projet, il s'est montré modeste au regard d'un projet jusqu'à présent jamais expérimenté. La qualité du test est-elle pour autant remise en question ?

d) Accès au test

L'accès au test est un paramètre essentiel et conditionne la manière dont les apprenants vont se rendre sur la plateforme, réaliser le test et agir à son issue lors de l'obtention des résultats. Nous nous sommes posés plusieurs questions qui n'ont, au moment de la rédaction de ce mémoire, pas trouvé leurs réponses. Deux possibilités étaient alors envisagées :

- Rendre accessible le test à tous de manière anonyme,
- Ou créer une série de comptes – utilisateurs réutilisables (une dizaine peut-être) dont les accès seraient communiqués aux apprenants eux-mêmes.

Des questions de praticité et de gain de temps étaient bien-sûr en jeu. Était-il envisageable de créer un compte personnel pour chaque nouvel apprenant réalisant le test ? Cette possibilité semble délicate et peu pertinente au regard de l'usage sans doute unique qu'auront les utilisateurs de la plateforme. Il était donc question de créer une série de comptes apprenants dont les accès seraient communiqués directement aux intéressés pour qu'ils puissent réaliser le test. Ces mêmes accès pourraient être ultérieurement communiqués à d'autres et ainsi réutilisés. L'avantage est la traçabilité des données

puisque les enseignants – évaluateurs peuvent retrouver le score ainsi que le temps réalisés lors de la passation.

D'autre part, il était envisagé, de manière moins sûre, de mettre le test en accès libre permettant aux utilisateurs anonymes de réaliser le test par eux-mêmes. Cependant, la question relative à la confidentialité du contenu du test à quelque peu posé problème, remettant en cause peut-être par la suite sa validité. N'est-il pas préférable de conditionner la passation (durée limitée, passation linéaire et limitée à une fois) afin d'obtenir les résultats les plus spontanés ? Un apprenant qui aurait accès de manière illimitée et anonyme à un test n'est-il pas tenté de le réaliser plusieurs fois ? Ces questions sont légitimes puisque ces facteurs peuvent jouer un rôle déterminant dans les résultats obtenus qui pourraient ainsi être biaisés.

Ainsi, au moment de la rédaction de ce mémoire, la décision n'était pas définitive mais il se pourrait que l'institut souhaite garder le contrôle sur son test afin de protéger son contenu mais aussi encadrer la passation des évalués.

Chapitre 12 – Développement du test

I. Création des items

Après avoir pris connaissance du support source (*Objectif Express 1*) dont nous souhaitions nous inspirer pour les thèmes et la progression, nous avons réfléchi à l'organisation de nos items. Ainsi, la question cruciale de la création d'un scénario pédagogique s'est posée. Après avoir envisagé de concevoir différents scénarios construits autour de situations professionnelles les plus plausibles et pertinentes possibles, l'idée a finalement été abandonnée au profit d'un test traditionnel, se composant d'items successifs décontextualisés. Ce choix fut opéré pour plusieurs raisons : peu de temps était alloué à la réalisation de ce projet, quatre mois de stage seulement et certainement encore moins à son issue. En effet, les personnes susceptibles de poursuivre le projet n'auront que peu de temps à consacrer à la suite du test. Concevoir un ou plusieurs scénarios pédagogiques nécessite un temps conséquent, d'autant plus si l'on souhaite le ou les construire autour de situations réalistes et appropriées. De surcroît, il ne paraissait pas utile pour l'institut de proposer des items contextualisés nécessitant un travail important en amont pour un outil de positionnement interne destiné à un public, certes conséquent, mais aussi minoritaire. Ainsi, l'institut a opté pour des choix pédagogiques plus traditionnels, moins chronophages et répondant avant tout à ses besoins spécifiques et à ceux de son public cible. Ainsi, nous savions, à l'orée de la conception du niveau A1, que les items seraient décontextualisés.

Nous avons également réfléchi à la question des compétences langagières : devons-nous les tester de manière distincte ou panacher les items en suivant la progression établie dans le manuel support ? Nous avons rapidement convenu que les items des différentes compétences seraient panachés et présentés successivement en suivant la progression retenue. Il nous paraissait plus pertinent de tester les connaissances globales et générales de la langue cible plutôt que de tester chaque compétence isolément afin d'attribuer différentes notes.

Après s'être accordé sur ces deux choix méthodologiques et pédagogiques, nous avons débuté la création des items. Celle-ci s'effectuant en parallèle de la sélection et de l'installation du support numérique (la plateforme pédagogique en ligne), nous avons tout d'abord souhaité concevoir une base de données de niveau A1 composée d'items de :

- *Compréhension orale,*

- *Compréhension écrite,*
- *Grammaire,*
- *Lexique.*

Lors de cette première étape, nous ne savions pas encore les possibilités offertes par la plateforme concernant le format des items ainsi que les paramétrages potentiels. Nous ne savions pas encore si nous pouvions concevoir un test à tirage aléatoire par exemple.

Cependant, nous savions les thématiques spécifiques que nous souhaitions aborder dans notre niveau A1. Rappelons que notre test s'adresse à un public cible particulier, bien défini et connu de l'institut, un public ayant des besoins et des attentes précises en langue professionnelle. Le niveau A1, niveau débutant, s'adresse à des apprenants n'ayant pas nécessairement des connaissances en langue cible. Il s'agit d'introduire la langue de manière progressive en mêlant d'une part le *français général* et d'autre part le *français professionnel*. Il s'agit là d'une spécificité du *français* destiné au monde professionnel puisqu'il s'ancre dès les premières unités dans une démarche de vie quotidienne mais intègre petit à petit, et ce de plus en plus, des notions liées à l'univers professionnel. Ainsi, les thématiques abordées ne sont pas exclusivement liées à l'univers professionnel mais s'orientent également vers des situations de la vie quotidienne. Notre test se compose donc d'items qui pourraient être utilisés en *français général* et d'items relevant spécifiquement du *français professionnel*.

Notre niveau A1 se compose donc d'items relevant du *français général*. Les items lexicaux renvoient à des connaissances générales telles que la *nationalité*, les *dates* et les *nombres*, la *météo* ou encore les *sports*. Des items de *compréhension orale* s'articulent autour de situations courantes telles qu'une visite à la banque pour retirer de l'argent ou encore une discussion pour organiser une fête d'anniversaire. De la même manière, des items *grammaticaux* sont construits autour de situations quotidiennes.

D'autre part, de nombreux items, voire même une grande majorité d'entre eux, s'articulent autour de situations professionnelles. Il s'agit là de la spécificité de ce test puisque c'est bien cet aspect précis qu'il manque au test utilisé actuellement *Le nouveau Taxi*. Les items *lexicaux* renvoient à des notions propres à l'univers professionnel telles que les différents corps de métiers (commerciaux, fournisseurs, secrétaire...) ou le vocabulaire de l'entreprise (société, collaborateur, entreprise, client...). On présente également des supports écrits souvent utilisés tels que les courriels ou les notes

professionnelles brèves. De plus, on présente un message téléphonique impliquant une annulation de rendez-vous professionnel. Enfin, la notion culturelle du *tutoiement* et du *vouvoiement*, essentielle dans le monde professionnel, est également abordée.

Ainsi, notre niveau A1 fut initialement constitué d'une première base de données d'environ 300 items de *compréhension écrite*, de *lexique* et de *grammaire* respectant une certaine parité entre *français général* et *français professionnel*. Pour des raisons de praticité, les items de *compréhension orale* ont été réalisés en dernier. Cette base de données se composait d'items de différents formats pensés et conçus pour être intégrés sur un support numérique. Nous avons ainsi conçu des items de type :

- QCM,
- *Cliqué / déposé*,
- *Remise en ordre*,
- *Appariement*,
- *Saisie courte*.

Les exercices de type QCM étaient destinés à tester différentes connaissances d'ordre grammatical mais aussi utilisés lors d'activités de compréhension orale et écrite.

Les exercices de *cliqué / déposé* pour tester par exemple la compétence culturelle du vouvoiement et du tutoiement dans différentes situations.

Les exercices de *remise en ordre* se destinaient aux items syntaxiques où il était notamment question de reconstruire une phrase à l'aide de mots donnés dans le désordre. Ce format d'item semblait pertinent pour tester notamment la *négation* ou encore *l'interrogation* en langue cible.

Les exercices d'*appariement* ont été privilégiés pour les items lexicaux. Il était ainsi demandé aux apprenants de relier par exemple une illustration au terme la désignant.

Les exercices de *saisies courtes* étaient réservés aux items grammaticaux où l'apprenant devait par exemple saisir à l'aide de son clavier un verbe conjugué à la forme correcte.

Ce n'est qu'à l'issue de la constitution de cette base de données que nous avons réellement pu prendre connaissance de l'outil support choisi, Moodle dans sa version 2.5.

Les potentialités mais aussi les limites (dont nous parlerons par la suite) nous ont amenés à faire d'autres choix méthodologiques et pédagogiques.

Après avoir découvert plus amplement l'outil support et décidé finalement que le test serait à items fixes, nous avons mis au point notre première version du test. Pour concevoir cette dernière, nous avons sélectionné une trentaine d'items en veillant à conserver notre progression établie au départ³⁵. Ces derniers devaient renvoyer à des situations professionnelles mais aussi des situations de la vie quotidienne. Ils devaient être le plus représentatif possible du niveau ciblé tout en ne testant qu'un seul élément précis de la langue à chaque fois.

Cette première version du test fut présentée puis validée par le responsable du projet. Elle fut également présentée à un enseignant natif allemand qui souleva des ambiguïtés de sens nous encourageant à apporter des premières modifications.

L'étape suivante consista à concevoir les supports illustratifs notamment utilisés pour les items lexicaux et les activités de *compréhension écrite*³⁶. Nous en créâmes nous-mêmes plusieurs pour des raisons de droit et d'autres furent conçus par le stagiaire en communication et graphisme.

Enfin, la dernière étape consista à créer nos items de *compréhension orale*. Les textes furent rédigés, validés et sélectionnés pour le test. Les enregistrements furent réalisés à l'institut même grâce à la participation de stagiaires et d'enseignants tous natifs. Les extraits sonores furent enfin retravaillés à l'aide d'un logiciel de traitement de son.

Ainsi, la version pilote de notre niveau A1 se compose à ce jour de :

- 4 items de compréhension orale,
- 4 items de compréhension écrite,
- 8 items lexicaux,
- 13 items grammaticaux.

Tous ces items ont été mélangés afin d'alterner le type d'activité tout en respectant la progression interne au niveau ciblé.

³⁵ Cf. Annexe 15.

³⁶ Cf. Annexe 16 et 17.

II. *Intégration sur la plateforme*

a) *Premières difficultés – contraintes techniques*

Lors de la constitution de la base de données du niveau A1 comportant environ 300 items, la plateforme pédagogique n'avait pas encore été installée. Rappelons qu'un technicien informatique offre gracieusement ses services au dFi et intervient de manière ponctuelle et aléatoire une à deux fois par mois en fonction des besoins mais aussi en fonction de ses disponibilités. Nous avons ainsi patienté environ un mois, un mois durant lequel il était nécessaire d'avancer le projet tout en gardant à l'esprit certaines questions déterminantes dans la conception auxquelles nous n'étions pas à même de répondre. Nous avons donc été amenés à concevoir des items de différents formats car nous ne savions pas de manière exacte ce qui pourrait être réalisé sur le support numérique directement. Une certaine part d'inconnu nous a ainsi accompagnés tout au long de la première phase de création des items. Une fois la plateforme installée et opérationnelle, nous avons pu prendre connaissance et découvrir les outils disponibles sur la version 2.5 de Moodle.

Moodle propose une série de formats de question dont trois seulement peuvent être utilisés dans le cas de notre projet : les QCM, les *appariements* et les *saisies* (numériques) *courtes*. Les exercices de *remises en ordre* ainsi que les exercices de *cliqué / déposé* ne peuvent être directement réalisés sur la plateforme. Cependant, Moodle permet l'importation d'activités réalisées grâce à des outils tels que « *Hotpotatoes* ». Utiliser un logiciel de type « *exerciseur* » aurait permis de varier plus amplement le format des items et de les intégrer ensuite sur la plateforme. Cependant, l'usage de Moodle semblait déjà complexe pour les personnes en charge du projet novices et non-spécialistes des nouvelles technologies. Il paraissait difficile d'introduire un nouveau logiciel nécessitant par ailleurs une prise en main préalable. Ainsi, nous devons sélectionner nos items en fonction des possibilités offertes par la plateforme seulement. Nous avons ainsi privilégié les items de type QCM et intégré également quelques activités d'appariement notamment pour le lexique. Certains items créés initialement n'ont pas pu être utilisés et d'autres ont été adaptés pour répondre aux formats de la plateforme. Les items permettant d'évaluer les connaissances syntaxiques pas exemple (items de *remise en ordre*) n'ont pas pu être utilisés et omis au profit d'autres.

Ainsi, les possibilités offertes par la plateforme ont fortement influencé voire contraint le type de nos items qui ont été adaptés en vue d'un format plus traditionnel. Même si certaines contraintes peuvent être contournées grâce à l'usage d'outils annexes,

cela semblait difficile à mettre en place dans le cadre précis de notre projet. La plateforme *libre et open-source* Moodle 2.5 nous a fortement influencés dans le format de notre test en contraignant le format des items pouvant être conçus directement sur le support numérique.

b) Paramétrage technique et pédagogique de la plateforme

Moodle propose une fonction « *test* » très pertinente dans le cas de notre projet. Cette fonction propose de créer des banques d'items puis de mettre au point un test en sélectionnant ces items préalablement saisis. Ce test peut être paramétré afin de répondre à des besoins spécifiques. Cependant, nous ne sommes pas parvenus à réaliser exactement ce que nous souhaitions et certains paramètres se sont avérés contraignants et limités :

- L'accès au test n'est pas direct. L'évalué doit se connecter puis doit encore franchir deux écrans pour parvenir à la première question.
- L'évalué peut passer à la suite même s'il n'a pas répondu à la question.
- En fonction du navigateur web utilisé, l'évalué peut revenir en arrière mais se retrouve ainsi bloqué avec l'impossibilité de revalider la réponse et par conséquent de poursuivre le test.
- L'évalué peut visualiser les pondérations fixées pour chacune des questions.
- A l'issue du test, un écran récapitule les questions complétées ou non et permet à l'apprenant de revenir éventuellement sur les questions auxquelles il n'aurait pas répondu³⁷.
- Enfin, l'apprenant a accès à son score et peut réaliser une relecture de son test pour voir les réponses justes et les réponses fausses³⁸.

Certaines lacunes ou limites de paramétrage ne nous ont pas permis de présenter le test comme nous le souhaitions au départ. Des problèmes se posent notamment en termes d'ergonomie puisque des écrans parfois inutiles sont imposés à l'utilisateur qui doit par ailleurs cliquer de nombreuses fois avant de parvenir au test mais également à son issue, lors de l'envoi des résultats. Ainsi, certains écrans et certaines informations ne peuvent être omis et peuvent parasiter la navigation qui s'en voit alourdie voire complexifiée. Si ces contraintes ne remettent pas véritablement en cause le contenu même du test, elles conditionnent néanmoins l'accès au test ainsi que les conditions de passation.

³⁷ Cf. Annexe 18.

³⁸ Cf. Annexe 19.

Cependant, nous avons pu mettre en place certains paramétrages pédagogiques et ergonomiques nous paraissant importants :

- Une seule question devait être présentée par page (exception faite pour les items de *compréhension orale* et *écrite* où deux questions sont posées pour un même support).
- Les éléments de réponse ne devaient pas être mélangés car l'ordre dans lequel ils étaient présentés avait été réfléchi au préalable.
- Enfin, toute réponse incorrecte devait être sanctionnée à 100% (l'évalué n'a le droit qu'à un seul essai).

Ainsi, d'un point de vue paramétrage, la plateforme présente un nombre important de contraintes et de limites ne permettant pas de concevoir et de présenter un test de la manière dont on le souhaite véritablement. Finalement, il n'y a que très peu de flexibilité ergonomique et il est nécessaire voire obligatoire de s'adapter à cet environnement. Il va de soi que si la plateforme offrait des possibilités de paramétrages supplémentaires, la présentation de notre test aurait été différente (accès direct au test, obligation de compléter la question avant de passer à la suivante, invisibilité des pondérations et du score final par exemple). Cependant, nous ne pouvons pas remettre en question pour autant le contenu du test car nous avons tout de même pu présenter nos items de manière satisfaisante.

c) Première phase de tests et premier bilan

En raison des très fortes contraintes liées au temps et à la disponibilité des personnes en charge du projet ainsi que des apprenants de langue eux-mêmes, une seule phase de tests a pu être réalisée avant la fin du stage³⁹. Celle-ci fut menée en interne grâce aux interventions des stagiaires et des enseignants travaillant à l'institut. Il paraissait essentiel de faire tester notre niveau A1 à des francophones natifs d'une part, mais également à des germanophones ayant un niveau en langue supérieur à A1. Il semblait naturel qu'en fonction de la nationalité et de la langue maternelle, les personnes évaluées ne porteraient pas le même regard sur le test et n'émettraient pas non plus les mêmes critiques ou commentaires. Ce qui peut sembler naturel pour un natif peut s'avérer très complexe pour un non-francophone c'est donc pour cela que le test devait être mené sur un public germanophone également.

³⁹ Cf. Annexe 20.

Les personnes testées étaient de nationalité française ou avaient un très bon niveau en langue cible (C1/C2). Il leur a été demandé de réaliser le test en totale autonomie, sur l'ordinateur et le navigateur web de leur choix afin de déceler d'ores-et-déjà des problèmes de compatibilité. Cette phase de tests avaient un double objectif en fonction de la nationalité de l'évalué.

Les francophones devaient réaliser le test en prenant soin de relever d'éventuelles erreurs et fautes d'orthographe. Ils devaient par ailleurs soulever de potentielles lacunes ergonomiques et/ou problèmes d'affichage et de présentation.

Les germanophones, en plus des caractéristiques citées précédemment, devaient mettre en lumière le manque de clarté dans les consignes, les ambiguïtés dans les possibilités de réponse ainsi que dans les documents textuels et sonores. Sachant pertinemment que tous avaient un niveau supérieur à A1, le score obtenu était extrêmement pertinent.

Enfin, tous devaient calculer le temps réalisé à la passation du test afin de réaliser une moyenne.

Même si cette première phase de tests en interne ne permet pas fondamentalement et idéalement de juger de la pertinence et de l'efficacité de notre niveau A1, elle a tout de même permis de mettre en lumière des premiers problèmes :

- Un item *grammatical* s'est révélé trop complexe pour un niveau A1 (une personne évaluée ayant un niveau proche de la langue maternelle a échoué),
- Un élément dans un document de *compréhension écrite* s'est révélé ambigu (une note professionnelle indiquant la date sous format *jour/mois* a posé un problème à un germanophone expliquant que ce format est très peu utilisé en Allemagne au profit d'un format *jour/mois/année*).
- Enfin, la durée estimée pour le niveau A1 s'est révélée trop importante, entre 10 et 15 minutes.

Cette première phase de tests fut ainsi très pertinente car elle permit de mettre en lumière des difficultés et des ambiguïtés dont, en tant que concepteurs, nous n'avions pas conscience. Ayant conçus nous-mêmes les items, les opinions et jugements extérieurs sont primordiaux de la part de francophones mais également de la part de germanophones ayant un regard autre sur la langue cible.

Chapitre 13 – Observations et bilan initial

I. Un test – des spécificités

Ce projet de quatre mois n'a pas permis d'achever et de mettre en place le test de positionnement dans son intégralité. Le choix du support numérique tout comme son installation sur le serveur ont nécessité un temps conséquent, un temps précieux durant lequel il a fallu malgré tout avancer dans le projet et opérer des choix méthodologiques et pédagogiques essentiels qui pour certains ont évolué par la suite. Ainsi, une grande part du travail de conception des items s'est vue finalement inutilisable au regard des fonctionnalités limitées proposées par Moodle. Cependant, même si à l'issue de ce stage seul le niveau A1 a été conçu, mis en ligne et testé en interne, il est possible de faire plusieurs observations.

Un test de positionnement, qu'il soit en ligne ou non, répond à des besoins et des objectifs précis. Il s'agit de faire connaître, à l'enseignant – évaluateur aussi bien qu'à l'évalué lui-même, le niveau de connaissance en langue de ce dernier à un instant T. Dans la majorité des cas, les évalués effectuent un test de positionnement afin de se voir proposer par un organisme une offre de cours correspondant à leur niveau de connaissance ainsi qu'à leur besoins et aspirations. Cependant, si situer l'apprenant sur un niveau reste la pierre angulaire de cette pratique, il est essentiel de préciser que chaque test de positionnement répond à des critères et des spécificités qui lui sont propres au regard de :

- La singularité ou au contraire la diversité du public cible susceptible de passer le test,
- Les conditions de passation du test,
- La langue cible (*général*, sur *objectif spécifique*).

Ainsi, on ne peut penser ni même se représenter le concept de « test de positionnement » comme un ensemble successif d'étapes prédéterminées et répondant à un schéma connu et précis. Les choix pédagogiques, ergonomiques et méthodologiques varient fortement d'un test à l'autre car tous ne répondent pas aux mêmes critères. Ces derniers sont soumis à de nombreux paramètres qui conditionnent fortement la forme et le contenu même du test. Il peut s'agir :

- Des moyens humains et financiers mis en œuvre dans la création du test. Il semble pertinent d'entreprendre des choix didactiques et pédagogiques à plusieurs afin de

croiser les idées et les avis. De surcroît, concevoir un test nécessite un temps conséquent à ne pas négliger au préalable, notamment pour les phases de tests. Enfin, choisir d'utiliser un support numérique *libre* et *gratuit* ne permet pas toujours d'obtenir ce que l'on souhaite, au regard d'un outil modifié ou même développé par des techniciens et/ou développeurs informatiques.

- Du rôle et des enjeux éventuellement commerciaux du test. Dans certains cas, il s'agit véritablement d'un outil à visée publicitaire ayant pour objectif d'attribuer un niveau mais aussi et surtout de promouvoir les offres de cours et prendre contact avec la personne évaluée. Dans d'autres cas, le test est réalisé en huis clos et s'adresse à de futurs apprenants. Ainsi, dans le cas où le test est révélé au grand jour et accessible à tous et dans le cas où il n'est accessible qu'à certaines conditions préalables, il est certain que les choix de conception varieront inévitablement. Si dans le premier cas l'image de l'organisme est représentée et par la même occasion jugée par un très grand nombre, dans le second cas elle importe vraisemblablement moins puisque plus restreinte. Dans ce cas précis, le contenu peut être privilégié à la forme, forme pouvant être attractive et attrayante pour le public cible.
- De la connaissance ou non du ou des publics cibles. Dans certains cas, le test peut se destiner à un public plus ou moins bien défini voire connu de l'organisme. Il peut s'agir d'un public ayant une langue ou une culture en commun mais aussi des besoins similaires comme un environnement professionnel spécifique. Dans d'autres cas, le test peut s'adresser à un public très général qui ne possède ni une langue et une culture en commun ni même des besoins précis. Ces deux situations montrent qu'un test ne peut être conçu de la même manière au regard des spécificités du public cible, des contenus (*français général* et *français professionnel* par exemple) et des conditions de passation.
- De la spécialisation ou non des contenus linguistiques. En effet, un test de *français général* ne sera pas constituer des mêmes items ni des mêmes thématiques qu'un test en *français professionnel*. De la même manière qu'un test destiné à un public étudiant, il ne sera pas pensé comme un test destiné à un public adulte. Les contenus sont donc adaptés en fonction de la langue cible et peuvent considérablement varier.

Ainsi, la commande initiale de mettre en place un test de positionnement en ligne à destination d'un public professionnel a d'ores-et-déjà posé les fondements du projet : le test devait répondre aux spécificités du français en tant qu'outil de communication professionnelle. Dans ce cas précis, le test sera effectué par un public connu de l'institut, des professionnels de l'entreprise AREVA en grande majorité, premier sponsors institutionnel de ce dernier. L'entreprise possède un « contrat cadre » avec le dFi selon lequel AREVA cotise annuellement un nombre déterminé d'heures de cours pour ses employés. L'institut est donc assuré que ces derniers suivront des cours chez lui. Il ne s'agit donc nullement de faire de la publicité ou de promouvoir ses offres de formation. Par ailleurs, l'accès au test sera très certainement contrôlé et non pas en accès libre. Ainsi, le test de positionnement de l'institut possède ses propres critères répondant à des besoins spécifiques au regard de :

- La spécificité du contenu (*Français sur Objectif Spécifique* destiné au monde professionnel), incluant le plus possible des environnements et des situations pertinentes et plausibles pour les personnes évaluées (emails, notes professionnelles, *Small – Talk*⁴⁰, messages téléphoniques, lexique de l'entreprise...).
- La particularité et la restriction du public cible (ayant en commun la langue allemande pour la plupart mais multiculturel par ailleurs). Ce dernier se constituant de personnes haut placées, d'ingénieurs, de commerciaux, de personnels administratifs... ayant parfois une culture différente mais un environnement professionnel similaire.
- La connaissance de ce dernier pouvant se déplacer et même effectuer le test sur place, qui n'est par ailleurs pas à convaincre (ce n'est pas un test vitrine mais un test de positionnement uniquement). Le public cible se trouve à proximité de l'institut, dans la même ville et est en contact permanent avec lui. Il peut venir sur place si besoin est.

Ainsi, dans notre cas, il s'agit d'un public cible défini ayant sensiblement les mêmes besoins à posteriori. Il se trouve sur place, n'effectuera sans doute le test qu'une seule fois et sa progression sera suivie en interne par les enseignants eux-mêmes. Le public est multiculturel mais la langue allemande est toujours maîtrisée un minimum.

⁴⁰ Courtes conversations quotidiennes informelles.

En conclusion, nous pouvons noter que de nombreux paramètres entrent en jeu lors de la création d'un test de positionnement (en ligne). Il paraît difficile d'envisager de suivre un quelconque « *modèle* » de conception puisque l'outil doit avant tout répondre aux besoins et aux aspirations du ou des publics cibles ainsi que de l'organisme lui-même. Il n'existe donc pas une seule manière de concevoir un test mais une multitude.

II. Version papier et version en ligne (similitudes et différences)

Lors de la phase initiale de conception du niveau A1, phase durant laquelle nous avons dû créer des items sans véritablement savoir ce qui serait ou non possible de faire avec le support numérique choisi, nous avons été amenés à réfléchir aux différents formats que nous souhaitions mettre en ligne. Comme nous l'avons explicité précédemment, ces choix initiaux ont été contraints d'évoluer au regard des limites imposées par Moodle. Si nous pensions au départ concevoir un test ancré dans les usages modernes de l'*e-learning* permettant de mettre au point un outil plus actuel, interactif et ludique, nous avons rapidement été rattrapés par les contraintes techniques. Lors de la prise de connaissance de l'outil *gratuit* et *open-source* choisi pour supporter le test en ligne, nous avons dû établir la première version du niveau A1 afin qu'elle puisse être intégrée sur la plateforme. L'observation de cette première version du test, version qui sera intégrée et testée par la suite, nous a conduit à faire plusieurs observations et à nous questionner. Il s'avère que dans notre cas, l'usage de la plateforme Moodle 2.5 ainsi que de ses fonctionnalités internes propres permet de réaliser au niveau formel un test plus ou moins *traditionnel*. On entend par test *traditionnel* un contenu qui aurait pu être transposé sur papier et réalisé à distance aussi bien qu'en présentiel. Dans le cas de notre projet, les items mis en ligne auraient pu être réalisés sur papier sans aucun problème. Ainsi, première observation, l'usage de Moodle permet de concevoir un test *traditionnel*, sans réelle plus-value au regard d'un test papier au niveau du contenu du test, mais sans réelle déficit non-plus. Cette première observation nous mène à nous questionner. L'usage d'outils de natures plus ludiques, interactives et attractives comme le permettent désormais de nombreux logiciels de création de contenu ou de supports numériques apportent-ils une *plus-value* au test ? Par *plus-value*, nous entendons une *efficacité*, une *validité* et une *fiabilité* accrues. Est-ce véritablement le cas ? Il n'est pas ici question de remettre en cause ou même de juger le caractère motivationnel et interactif d'items nécessitant une plus grande implication et activité de la part de l'utilisateur. Il s'agit plus simplement de se demander si dans le cas précis d'un test de positionnement ces nouvelles possibilités émanant de l'*e-learning*

apportent une autre dimension renforçant par ailleurs l'efficacité des items. Il paraît difficile de se positionner à cet instant mais il est certain qu'un test reste complexe à concevoir. Si l'usage de Moodle 2.5 ne permet pas de créer d'autres formats d'items que ceux traditionnellement utilisés dans les tests papiers, les *QCM*, les *exercices d'appariement* ainsi que les *réponses courtes*, la *validité* du test est-elle pour autant à remettre en cause ? Cela revient ainsi à remettre en cause la *validité* d'un *test traditionnel* de par son caractère *traditionnel*. Rappelons qu'il n'est en rien trivial de créer un test, test construit autour d'un axe réfléchi au préalable et répondant à de nombreux critères auxquels on ne pense pas toujours au début comme les consignes ou encore les pondérations. Ainsi, nous avons pris conscience que malgré le caractère *fixe* de notre test et le caractère *traditionnel* de nos items de niveau A1, nous avons mené à bien un long travail de réflexion et de conception afin de tenter de créer des items de niveau progressif destinés à soumettre à l'évalué un échantillon représentatif de la langue cible. Quel que soit le format des items, les mêmes questions se posent : Que cherche-t-on à tester ? Comment pouvons-nous et souhaitons-nous le tester ? Est-ce-que je teste bien un seul et même point précis à chaque item ? Ce point est-il essentiel à maîtriser à ce niveau-là ? L'évalué a-t-il conscience de ce qui est testé ? Les consignes sont-elles claires, précises et non ambiguës ? Les propositions de réponses sont-elles sur le même plan ? Leurs formes n'influent-elles pas la réponse de l'apprenant ?

Toutes ces questions, et d'autres bien-sûr, ont été présentes pour chacun des items créé pour le test. Ainsi, que le test soit traditionnel ou modernisé grâce aux nombreux outils *e-learning* désormais disponibles sur le marché, des réflexions similaires sont menées. En d'autres termes, concevoir nos items de QCM n'a pas été aussi aisé que l'on pourrait le penser au départ. De nombreuses questions relatives au fond et à la forme ont été posées. Rien ne doit être laissé au hasard, de la rédaction de la consigne, au nombre de propositions de réponse présenté, à la fixation de la pondération pour chacun d'eux. En conséquence, se questionner sur les apports ou les contraintes de l'usage d'un outil *libre* et *gratuit* au regard de la *validité*, de la *fiabilité* ou de l'*efficacité* d'un test de positionnement revient à se questionner sur le caractère *traditionnel* d'un test. Mais, un test, de par son caractère *traditionnel* et *fixe* est-il pour autant moins efficace et pertinent pour autant ? Ne vaut-il pas mieux utiliser un test *traditionnel* conçu avec plus d'intérêt et de réflexions qu'un test médiocre faisant appel aux nouvelles technologies ?

En conclusion, nous pouvons dire que dans le cas de notre projet, la plateforme Moodle 2.5 n'a pas véritablement permis de concevoir des items plus ludiques et interactifs que pour un test papier traditionnel. Cependant, rappelons que son usage permet un gain important de temps relatif au caractère autocorrectif du test. Ainsi, Moodle permettra tout de même aux apprenants de *français professionnel* de réaliser un test qui leur est spécialement destiné en ligne et à l'institut de tester véritablement les connaissances de la langue cible. Le grand apport de Moodle réside dans la correction automatique du test, permettant ainsi aux correcteurs une intervention moindre.

III. Test traditionnel, valide, fiable et objectif ?

Après avoir explicité le caractère spécifique de chaque test répondant à des critères et à des besoins précis et mis en lumière les similitudes et les différences entre *test papier* et *test en ligne*, il paraît opportun de revenir sur les notions centrales de *validité*, de *fiabilité* et d'*objectivité*. Ces notions sont-elles réalistes ou utopiques ? Peut-on réellement mettre en lumière les critères d'un test de manière raisonnable ? N'est-ce-pas difficile voire impossible de mettre en place de telles expérimentations ? Un test *valide, fiable et objectif* est-il tout simplement réalisable ?

Rappelons ces notions définies précédemment. E. Huver et C. Springer (2011, p.18-32) expliquent que la docimologie propose des procédures de remédiation visant à limiter la *subjectivité* et la *variabilité* dans l'exercice de notation en s'inspirant de pratiques psychométriques comme l'expérimentation. Elle propose par ailleurs les critères suivants inspirés de la psychométrie :

- La *validité* : l'épreuve doit effectivement mesurer ce pourquoi elle a été conçue (atteinte des objectifs).

Dans le cadre de notre projet, il serait primordial de faire passer le niveau A1 à des apprenants répondant aux spécificités du public cible. Ces derniers devraient idéalement être en *début*, en *milieu* ou en *fin* de niveau A1 pour pouvoir justifier de la concordance ou non des connaissances effectives et des résultats obtenus lors de la passation. De surcroît, le test devrait être réalisé sur un échantillon le plus conséquent possible afin d'affirmer ou non la justesse des scores obtenus.

- La *fiabilité* (ou *fidélité*) : l'obtention de résultats similaires lors de différentes passations.

De la même manière, il serait très pertinent de faire passer plusieurs fois le test à un échantillon représentatif du public cible à des moments différents. Les résultats ne devraient bien-sûr pas être communiqués afin d'éviter au maximum tout phénomène d'apprentissage.

- L'*objectivité* de passation : les mêmes conditions de passation pour tous les candidats (durée, consignes, indications annexes...), les mêmes conditions de dépouillement (attribution des points), d'interprétation (notation d'ensemble).

Enfin, dernier point essentiel, les personnes évaluées doivent être soumises aux mêmes conditions de passation afin d'éviter tout biais favorable ou défavorable. Dans le cas de notre test en ligne, il paraît important de fournir des informations annexes à tous telles que des conseils : matériels informatiques et logiciels nécessaires, répondre de manière spontanée aux questions, ne pas utiliser d'aides grammaticales ou lexicales quelles qu'elles soient, se mettre dans des conditions spatio-temporelles optimales etc. D'un point de vue de la notation, l'usage de la plateforme pédagogique en ligne permet de limiter les nombreux biais imputables aux interventions humaines. Le caractère auto-correctif des items permet d'assurer une attribution optimale des notes tout en limitant un temps de correction parfois conséquent. Ainsi, d'un point de vue de la notation, les évalués sont soumis au même barème et aux mêmes pondérations.

Ainsi, ces critères permettent de mettre en lumière une préoccupation récurrente qu'est l'attribution d'une note des plus *justes*. Cependant, il est nécessaire de mettre en lumière le caractère parfois complexe des expérimentations menées en psychométrie afin de s'assurer du respect de ces critères. Les phases de tests préconisées doivent être suffisamment conséquentes pour tirer des résultats analysables et pertinents. Cependant, la grande complexité des expérimentations menées en psychométrie peut laisser penser qu'il s'agit là d'opérations quasi-irréalisables et ne pouvant être réalisées dans des situations raisonnables et communes.

De plus, il est nécessaire de prendre en considération la complexité de l'esprit humain qui joue un rôle primordiale dans le rouage de l'évaluation. Les êtres humains ne peuvent sans doute pas répondre de la même manière aux mêmes stimuli. Ainsi, il semble difficile de prévoir un schéma fixe et prédéterminé. L'esprit humain peut sans doute être également en désaccord avec lui-même (fatigue, stress, hasard). Ainsi, il semble inévitable qu'une certaine part d'aléatoire se glisse dans les résultats du test.

Enfin, dans le positionnement en ligne, on ne cherche pas nécessairement à obtenir un résultat extrêmement *fin* et *précis* mais plutôt *approximatif* pour connaître le niveau de connaissances linguistiques de l'évalué. Au regard des niveaux prescrits par le CECRL, il s'agit au mieux de savoir si l'apprenant se situe en *début*, en *milieu* et en *fin* de niveau. Dans le cas d'un positionnement en ligne, rappelons qu'un entretien oral permet d'affiner davantage l'évaluation.

En conclusion, les notions de *validité*, de *fiabilité* et d'*objectivité* doivent être manipulées avec précaution. Le concepteur – évaluateur doit les garder en tête lors de la création de son test mais il semble évident que ces critères sont parfois difficiles à mesurer. Il est nécessaire de les prendre avec toute la précaution qui s'impose et il semble évident que des expérimentations complexes ne sont pas aisées à mettre en place dans tous les organismes. Rappelons par ailleurs la difficulté déjà présente pour mener à bien une phase de tests sur un échantillon de public cible. Cependant, il semble judicieux de se demander quels pourraient être les résultats obtenus en vue d'une expérimentation de grande envergure ?

Conclusion

En conclusion, nous pouvons rappeler qu'il n'est pas aisé de tirer de véritable bilan à l'issue d'un projet d'une durée de quatre mois seulement. Cependant, il est possible de faire plusieurs observations et d'émettre certaines hypothèses méritant d'être creusées davantage.

Un test de positionnement est un type d'évaluation répondant à des spécificités qui lui sont propres. Selon les définitions de C. Hadji (1989, p.58), on peut considérer que la *fonction* principale du positionnement est *d'orienter*. L'auteur définit cette fonction comme un moyen de « *choisir les voies et les modalités d'étude les plus appropriées* ». C. Tagliante (2005, p.16-17) reprend et définit la notion de positionnement qui relève selon elle du *pronostic*. Selon l'auteur, son principal *objet* est de faire connaître à l'enseignant – évaluateur ainsi qu'à l'apprenant son niveau en langue. Il peut également être à même de prédire le niveau qui pourrait être atteint en fin de formation. De surcroît, il peut être utilisé afin d'orienter et de placer les apprenants dans des groupes – classes de niveau homogène. Enfin, C. Hadji (1989, p.58-61) précise que le positionnement est un *type* d'évaluation *diagnostique*. C. Veltcheff et S. Hilton (2003, p.9) expliquent que ce *type* d'évaluation est administré en début d'année ou de formation. Il a pour but de faire un bilan sur les connaissances acquises par l'apprenant. Il peut également fournir des informations concernant l'orientation possible de ce dernier et des progrès qu'il pourrait éventuellement faire.

Ainsi, les références terminologiques présentées nous ont permis d'en découvrir davantage sur le *type d'évaluation* qu'est le *positionnement*.

Nous avons également vu que la notion même d'évaluation a énormément évolué au cours des cinquante dernières années. Du statut de *jugement sélectif et classificateur* à celui d'outil fortement ancré dans les valeurs et les pratiques pédagogiques actuelles, l'évaluation répond désormais à de multiples attentes dont celles, dans notre cas, d'informer l'apprenant ainsi que l'évaluateur du niveau réel de l'évalué afin de prescrire une offre de cours correspondant à ses besoins.

Nous avons également pu prendre conscience des difficultés à concevoir et à mettre en place un test de positionnement, en ligne de surcroît. De nombreux paramètres, souvent

occultés au départ, se révèlent pourtant décisifs. De plus, un test s'articule autour de spécificités qui lui sont propres telles que les besoins initiaux, le ou les publics cibles, la ou les spécificités du contenu, les conditions de passation, les objectifs et visées du test etc. Enfin, lors de la conception d'un test, il est essentiel de mener à bien une réflexion autour de différents paramètres tels que l'accès au test, les consignes, la scénarisation, les compétences langagières testées, la progression pédagogique.

Dans le cas de notre projet, quatre mois seulement ont été disponibles à la mise en place d'une plateforme pédagogique *gratuite* et pour opérer les choix méthodologiques et techniques de conception du niveau A1. Si les bases ont été fondées, beaucoup de travail reste encore à faire à cette étape-ci. Cependant, nous avons pu prendre conscience des atouts mais aussi des limites imputées à l'usage d'un outil tel que Moodle 2.5. Si la dimension en ligne apporte un renouveau en limitant considérablement les interventions humaines et par conséquent les critères parasites influençant parfois considérablement la notation, elle ne permet pas de varier considérablement le format des items en proposant une interface plus ludique et interactive comme il est désormais possible de le faire avec des outils *e-learning*. Cependant, cette première observation nous a menés à nous questionner sur la *plus-value* réelle de cette dimension attractive souvent plébiscitée. Un test est-il plus efficace au regard de sa présentation graphique et ergonomique ? Est-ce là le point central et primordial dans l'acte d'évaluer ? Il s'agit d'une question restant en suspens mais qui mérite d'être approfondie. Il semblerait qu'aujourd'hui on se perde quelque peu entre désir de proposer un outil efficace et désir de proposer un outil graphiquement ludique et attractif. La qualité des contenus n'est-elle pas à privilégier ? Il est certain que les deux dimensions peuvent parfaitement cohabiter mais il est illusoire de penser qu'une présentation graphique soignée et travaillée est synonyme de qualité.

Au regard de ce projet de fin d'études, il reste encore beaucoup à faire à l'organisme d'accueil avant de pouvoir faire usage de cet outil de positionnement en ligne destiné à ce public professionnel. Les niveaux A2 et B1 doivent encore être conçus et intégrés sur la plateforme et le tout doit être testé sur un échantillon représentatif du public cible si possible. Quelques choix techniques restent encore à faire mais attendent une maturité concernant les contenus du test eux-mêmes.

Un point des plus positives voit le jour à l'issue du stage, le désir grandissant de mettre en place des contenus en ligne à destination d'un public toujours plus mobile. La

mise en place de la plateforme laisse présager un souffle nouveau tourné vers l'*e-learning*. Cette dernière pourrait être utilisée pour déposer des ressources (d'enseignants à enseignants et d'enseignants à apprenants) et pourquoi pas pour mettre en place des cours hybrides ou à distance (demandes récurrentes émises par des apprenants haut placés souvent en déplacement mais souhaitant continuer leurs cours avec leurs propres enseignants). A voir si ce souhait pourrait être exaucé dans les années à venir.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, éd. Didier. 15.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris, ESF éditeur.

Heaton, B. (1977). *Elaboration de tests de langue : anglais*. Paris : Armand Colin.

Huver, E., Springer, C. (2011). *L'évaluation en langue*. Paris : Les Editions Didier.

Lescure, R. (1997). Evaluation et certifications dans les centres de FLE en France de 1960 à nos jours. *Revue de linguistique et de didactique des langues université Stendhal de Grenoble*, 16. 127-139.

Noël-Jothy, F., Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*. Paris, CLE International.

Veltcheff, C., Hilton, S., Vigner, G. (Dir.) (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Sitographie

Aboubaker, N. A. (2009). L'évaluation scolaire : d'une conception à une autre. *EduFLE.net*.

Repéré le 01/05/2014 à <http://www.edufle.net/L-evaluation-scolaire-d-une.html>

CNED. *www.campus-electronique.tm.fr*.

Repéré le 03/02/2014 à <http://www.campus-electronique.tm.fr/testfle/>

Fourgous, J.-M. (2010). Réussir l'école numérique. *Mission Fourgous pour les TICE*.

Repéré le 20/04/2014 à <http://www.missionfourgous-tice.fr/IMG/pdf/rapport-fourgous-chatel-TICE.pdf>

INSTITUT FRANÇAIS München. *www.institutfrancais.de*.

Repéré le 05/02/2014 à <http://www.institutfrancais.de/muenchen/cours-195/test-en-ligne-3626/>

Klett. *www.klett-langenscheidt.de*.

Repéré le 03/02/2014 à <http://www.klett-langenscheidt.de/Tests/Einstufungstests/10182>

Le Robert, *Le Nouveau Petit Robert électronique de la langue française 2009*.

Nimier, J. *La Docimologie ou la notation aux examens*.

Repéré le 19/04/2014 à <http://www.pedagopsy.eu/docimologie.htm>

Tardieu, C. (2006). Evaluation en langues : quelles perspectives ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 218 – 225.

Repéré le 01/05/2014 à http://acedle.org/IMG/pdf/Tardieu-C_cah2.pdf

Glossaire et abréviations

ABIBAC	<i>Contraction des termes « Abitur » et « Bac » désignant les certificats obtenu respectivement en Allemand et en France.</i>
ADPF	<i>Association pour la Diffusion de la Pensée Française.</i>
AFAA	<i>Association Française d'Action Artistique.</i>
BEPC	<i>Brevet d'Études du Premier Cycle.</i>
CCCL	<i>Centre Culturel et de Coopération Linguistique.</i>
CCF	<i>Centre Culturel Français.</i>
CECRL	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.</i>
Centre	<i>Désigne le Centre Culturel Français (ancienne appellation).</i>
Culturesfrance	<i>Ancienne dénomination de l'institut français.</i>
Culturethèque	<i>Bibliothèque numérique conçue par l'Institut français et la société Archimed.</i>
DALF	<i>Diplôme Approfondi en Langue Française</i>
DELF	<i>Diplôme d'Etudes en Langue Française.</i>
dFi	<i>Deutsch-französisches Institut ou Institut franco-allemand.</i>
ERASMUS	<i>European Action Scheme for the Mobility of University Students. Programme d'échanges entre étudiants universitaires européens.</i>
FIS	<i>Franconian International School (école international du jardin d'enfant à la terminale).</i>
FLE	<i>Français Langue Etrangère.</i>
FOS	<i>Français sur Objectifs Spécifiques.</i>
France-Mobil	<i>Projet créé à l'initiative du service culturel de l'Ambassade de France et de la Fondation Robert Bosch. Interventions dans les écoles, collèges et lycées. Promotion linguistique et culturelle française.</i>
IREM	<i>Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.</i>
MAE	<i>Ministère des Affaires Etrangères.</i>
OFAJ	<i>Office franco-allemand pour la Jeunesse.</i>
QMC	<i>Question à Choix Multiples.</i>
RFA	<i>République Fédérale d'Allemagne.</i>
SCORM	<i>Sharable Content Object Reference Model : suite de normes</i>

	<i>techniques qui permet aux systèmes d'apprentissage en ligne de trouver, importer, partager, réutiliser, et exporter les contenus d'apprentissage, de manière normalisée.</i>
TBN	<i>Tableau Blanc Numérique.</i>
TIC(E)	<i>Technologie de l'Information et de la Communication (pour l'Enseignement).</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.</i>

Examens de Français Langue Etrangère	
DAEFLE	<i>Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Etrangère.</i>
DALF	<i>Diplôme Approfondi en Langue Française.</i>
DELF	<i>Diplôme d'Etudes en Langue Française.</i>
DFP	<i>Diplôme Français Professionnel.</i>
TCF Québec	<i>Test de Connaissance du Français.</i>
TEF	<i>Test d'Évaluation de Français.</i>
TEFAQ	<i>Test d'Évaluation de Français pour l'accès au Québec.</i>

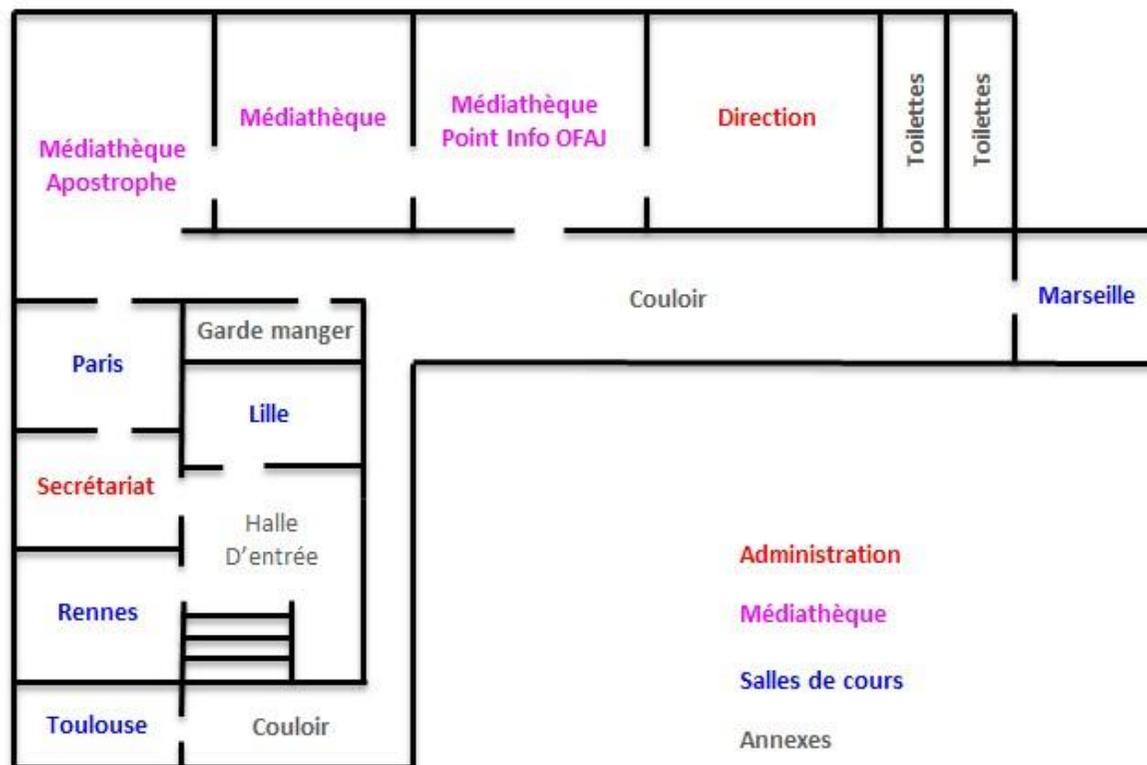
Glossaire franco-allemand	
deutsch-französisches Kindergarten	<i>Jardin d'enfants franco-allemand.</i>
Faschingsferien	<i>Période de vacances d'hiver.</i>
Gymnasium	<i>De la 5^{ème} à la 13^{ème} classe (de 11 à 19 ans).</i>
Kinderfasching	<i>Période du mardi gras.</i>
Kindergarten	<i>Jardin d'enfants.</i>
Länder	<i>État fédéré de la République Fédérale d'Allemagne (RFA).</i>
Osterferien	<i>Période de vacances de printemps.</i>
Realschule	<i>De la 5^{ème} à la 10^{ème} classe (de 11 à 16 ans).</i>
Volkshochschule	<i>Université populaire.</i>

Table des annexes

Annexe 1 : Plan de l'Institut franco-allemand d'Erlangen	122
Annexe 2 : Système éducatif allemand.....	123
Annexe 3 : Accès au test de positionnement actuel.....	124
Annexe 4 : Test de positionnement Le nouveau Taxi	124
Annexe 5 : Tableau récapitulatif de l'analyse de l'existant.....	125
Annexe 6 : Test de positionnement du CNED (scénarisé)	128
Annexe 7 : Test de positionnement de l'Institut français (scénarisé).....	128
Annexe 8 : Tableau des contenus pédagogiques	129
Annexe 9 : Modalité et nombre d'apprenants (public cible).....	132
Annexe 10 : Types de questions disponibles sous Moodle 2.5	132
Annexe 11 : Présentation graphique de la plateforme de l'institut.....	133
Annexe 12 : Exemple de consignes	134
Annexe 13 : Exemple d'item portant sur la compréhension de la question	135
Annexe 14 : Exemple d'item portant sur l'élément de réponse	135
Annexe 15 : Pilote du test de positionnement en ligne.....	136
Annexe 16 : Exemple d'illustrations créées pour le test	142
Annexe 17 : Item de compréhension écrite	143
Annexe 18 : Ecran de validation du test.....	144
Annexe 19 : Ecran de relecture du test	145
Annexe 20 : Tableau récapitulatif de la première phase de test	146

Annexe 1 :
Plan de l'Institut franco-allemand d'Erlangen

Plan illustrant l'organisation spatiale de l'institut avec les salles de cours, les espaces dédiés à l'administration et à la médiathèque.



Annexe 2 : Système éducatif allemand⁴¹

Schéma illustrant les différences entre le système scolaire français et le système scolaire allemand.

FRANCE			ALLEMAGNE						
Âge	Filières	Classe	Âge	Filières		Classe			
18	Lycée	Terminale	19	Abitur	Abitur	(13)			
17		1ère	18			12			
16		2nde	17	11					
14 ou 15	Collège	3e	16	Gymnasium	Gesamtschule	10			
13 ou 14		4e	15			9			
12 ou 13		5e	14			8			
11 ou 12		6e	13			7			
10	École Primaire	CM2	12	Hauptschule	Realschule	6			
9		CM1	11			5			
8		CE2	Orientation			10	4		
7		CE1	Grundschule			9	3		
6	CP				8	2			
5	École Maternelle				6 ou 7	1			
4					Kindergarten / Jardin d'enfants				
3									

⁴¹ Centre d'Information et de Documentation de l'Ambassade de la République fédérale d'Allemagne.

Annexe 3 : Accès au test de positionnement actuel

Site internet de l'institut. Espace permettant l'accès au test de positionnement en ligne de la Maison d'Édition Klett.

The screenshot shows the website for 'SPRACHKURSE' at the Institut Erlangen. The main heading is 'EINSTUFUNGSTEST'. The text explains that users should choose a course level (A1-B1) and take an online placement test. It also mentions that results will be sent to the user. On the right, there are two promotional boxes: a pink one for 'BREVES' (Matinée Ciné) and a green one for 'FRANZÖSISCH FÜR KINDER'.

DEUTSCH >
FRANZÖSISCHES >
INSTITUT >
ERLANGEN *

de | fr

STARTSEITE

DAS dFi

KULTUR

» SPRACHKURSE
allgemeine Informationen
französischkurse
deutschkurse
kinderkurse
prüfungen
anmeldung
einstufungstest

SPRACHKURSE

EINSTUFUNGSTEST

Damit Sie den richtigen Kurs finden, beraten wir Sie gerne: Besuchen Sie uns im dFi oder vereinbaren Sie einen Termin per Telefon oder Mail: 09131-979137-3 oder sprachkurse@dfi-erlangen.de.
Neuen Kursteilnehmern empfehlen wir, den „Le nouveau Taxi“-Einstufungstest durchzuführen.

Bitte wählen Sie im unteren Teil der Seite den Einstufungstest "Le nouveau Taxi" Onlinetest für die Stufen A1-B1 aus. Dadurch gelangen Sie auf die nächste Seite und können den Test ihrer gewählten Stufe durchführen.

Anschließend können Sie das Ergebnis an sich und an uns schicken lassen. Wir senden Ihnen dann einen Kursvorschlag zu.

» BREVES

MATINÉE CINÉ
Maman und Ich - OmU
10€ Preview mit Frühstück (10Uhr)
8€ Preview (11Uhr)
Manhattan-Kinos
Güterhallenstraße 4 - Erlangen

» FRANZÖSISCH
FÜR KINDER

Annexe 4 : Test de positionnement Le nouveau Taxi

Accès aux différents tests de positionnement du manuel « Le nouveau Taxi ». Accès direct possible au niveau souhaité (A1, A2 et B1).

The screenshot shows the 'LE NOUVEAU TAXI !' website. A navigation menu on the left lists 'Startseite', 'Selbsteinschätzung', 'Einstufungstest A1', 'Einstufungstest A2', and 'Einstufungstest B1'. The main content area is titled 'Startseite Einstufungstest' and contains a welcome message and instructions for the placement test. A red box highlights the links for 'Einstufungstest A1', 'Einstufungstest A2', and 'Einstufungstest B1'.

LE NOUVEAU TAXI !

» Startseite
» Selbsteinschätzung
» Einstufungstest A1
» Einstufungstest A2
» Einstufungstest B1

Startseite Einstufungstest

Lieber Lerner, liebe Lernerin,
Herzlich willkommen!

Mithilfe des folgenden Tests können Sie Ihre Sprachkenntnisse selbst einschätzen. Machen Sie sich bewusst, was Sie bereits können! Sie haben damit die Möglichkeit herauszufinden, auf welcher Niveaustufe Sie sich in etwa befinden und an welcher Stelle Sie weiterlernen sollten. Das Ergebnis erleichtert auch der Sprachschule Ihrer Wahl Ihre präzise Einordnung in das Kurssystem.

Sie können
- zunächst den Part
» [Selbsteinschätzung](#)
anklicken und durchlesen, der Ihnen einen allgemeinen Einstieg nach den *Kann-Beschreibungen* des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* ermöglicht,
- oder aber direkt in den Test Ihrer gewählten Stufe einsteigen:

» [Einstufungstest A1](#)
» [Einstufungstest A2](#)
» [Einstufungstest B1](#)

Am Schluss erhalten Sie eine Empfehlung für den Einstieg ab einer bestimmten Lehrwerkslektion.

Viel Erfolg!

Annexe 5 :
Tableau récapitulatif de l'analyse de l'existant

Test	Niveaux	Compétences	Organisation	Scénario pédagogique	Types de question	Résultat	Consignes	Durée (francophone)
<i>Le nouveau Taxi</i> (FLE)	A1 – B1	CE	A1 – 3 unités – 36 questions A2 – 3 unités – 36 questions B1 – 4 unités – 48 questions	Non	QCM à réponse unique (2 ou 3 propositions) Vrai / Faux	Donné en %	Langue source	35 min
<i>Couleurs de France</i> (FLE)	A1 – B1	CE	A1 – 3 unités – 36 questions A2 – 3 unités – 36 questions B1 – 3 unités – 36 questions	Non	QCM à réponse unique (2 ou 3 propositions) Vrai / Faux	Donné en %	Langue source	35 min
<i>English Compass</i> (Anglais)	A1 – B1	CE	A1 – 2 unités – 36 questions A2 – 3 unités – 48 questions B1 – 3 unités – 48 questions	Non	QCM à réponse unique (4 propositions) Vrai / Faux / Pas d'information	Donné en %	Langue source	45 min
<i>English Network</i>	A1 – B1	CE	Débutant – 1 unité – 15 questions	Non	QCM à réponse unique (4 propositions)	Donné en %	Langue source	35 min

				(<i>Anglais</i>)	Niveau 1 – 2 unités – 15 questions		Vrai / Faux			
					Niveau 2 – 2 unités – 15 questions					
					Niveau 3 – 2 unités – 15 questions					
<i>Network Now</i>	A1 – B1	CE			A1 débutant – 2 unités – 15 questions					
					A1 – 2 unités – 15 questions		QCM à réponse unique (4 propositions)			
					A2.1 – 2 unités – 15 questions	Non		Donné en %	Langue source	40 min
					A2.2 – 2 unités – 15 questions		Vrai / Faux / Pas d'information			
					B1.1 – 2 unités – 15 questions					
<i>CNED Service</i>	A1 – C2	CE – CO			Fiche 1 – 1 exercice – 12 questions		Vrai / Faux			
					Fiche 2 – 1 exercice – 6 questions		Remise en ordre			
					Fiche 3 – 2 exercices – 12 questions		Lacunaire (saisie manuelle)			
					Fiche 4 – 1 exercice – 7 questions					
					Fiche 5 – 1 exercice – 21 questions	Oui, en partie	Lacunaire (3 propositions de réponse)	Donné en points + niveau conseillé	Langue cible	45 min
					Fiche 6 – 1 exercice – 4 questions					
					Fiche 7 – 1 exercice – 13 questions		QCM à réponse unique (2, 3, 4 et 5 propositions)			
					Fiche 8 – 2 exercices – 8 questions					
					Fiche 9 – 1 exercice – 8 questions		Appariement			

			Fiche 10 – 2 exercices – 8 questions				
			Fiche 11 – 3 exercices – 10 questions				
			Fiche 12 – 1 exercice – 6 questions				
			Fiche 13 – 1 exercice – 7 questions				
			Fiche 14 – 1 exercice – 5 questions				
Institut Français de Munich (FLE)	A1 – C2	CE - CO	Etape 1 – 1 exercice				
			Etape 2 – 1 exercice – 11 items		Lacunaire (4, 8, 10 et 12 propositions + « je ne sais pas »)		
			Etape 3 – 10 items				
			Etape 4 – 12 items	Oui	QCM à réponse unique (4, 5 propositions)	Donné en points + niveau conseillé	35 min
			Etape 5 – 1 exercice				
			Etape 6 – 1 exercice		Vrai / Faux / Je ne sais pas		
			Etape 7 – 1 exercice + 2 items				

Annexe 6 : Test de positionnement du CNED (scénarisé)

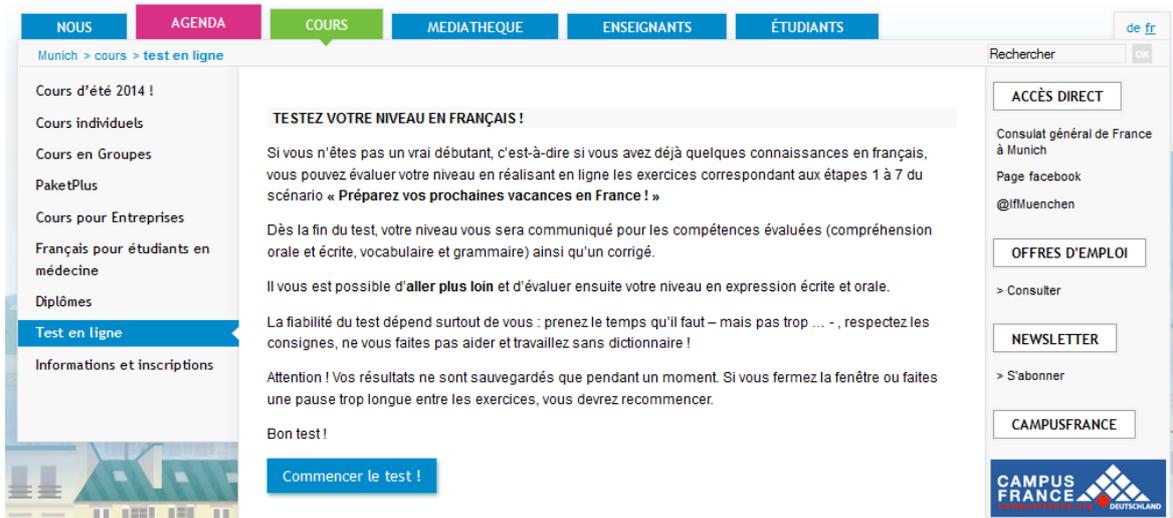
Page d'accueil du test de positionnement en ligne du CNED. Cette dernière montre la scénarisation conçue autour du personnage de Charlotte ainsi qu'une dimension plus interactive.



The screenshot shows the CNED website interface. On the left, there is a navigation menu for 'Test de Français langue étrangère et seconde' with buttons for 'Commencer le test', 'Objectifs du test', 'Mode d'emploi', 'Auteurs', 'Formations en FLE', 'Démon DILF', 'Démon DELF DALF', and 'Commander en ligne'. The main content area is titled 'Invitation de Charlotte' and features a cartoon illustration of a woman named Charlotte standing next to a yellow mailbox labeled 'LA POSTE'. The Eiffel Tower is visible in the background. The text of the invitation reads: 'Bonjour, je m'appelle Charlotte. Je vous invite en France. Participez activement aux 14 situations (fiches) de ce test. Répondez aussi spontanément que possible (sans dictionnaire). N'abandonnez pas avant la fin pour pouvoir évaluer vos compétences (orale et écrite) et déterminer votre niveau.' Below the illustration, there is a button that says 'Cliquez sur la boîte aux lettres pour recevoir mon invitation.'

Annexe 7 : Test de positionnement de l'Institut français (scénarisé)

Page d'accueil du test de positionnement en ligne de l'Institut français. Ecran informant de la scénarisation du contenu, des conditions de passation ainsi que des modalités d'obtention des résultats complets.



The screenshot shows the Institut français website interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'NOUS', 'AGENDA', 'COURS', 'MEDIATHEQUE', 'ENSEIGNANTS', and 'ÉTUDIANTS'. The main content area is titled 'TESTEZ VOTRE NIVEAU EN FRANÇAIS !' and contains the following text: 'Si vous n'êtes pas un vrai débutant, c'est-à-dire si vous avez déjà quelques connaissances en français, vous pouvez évaluer votre niveau en réalisant en ligne les exercices correspondant aux étapes 1 à 7 du scénario « Préparez vos prochaines vacances en France ! ». Dès la fin du test, votre niveau vous sera communiqué pour les compétences évaluées (compréhension orale et écrite, vocabulaire et grammaire) ainsi qu'un corrigé. Il vous est possible d'aller plus loin et d'évaluer ensuite votre niveau en expression écrite et orale. La fiabilité du test dépend surtout de vous : prenez le temps qu'il faut – mais pas trop ... -, respectez les consignes, ne vous faites pas aider et travaillez sans dictionnaire ! Attention ! Vos résultats ne sont sauvegardés que pendant un moment. Si vous fermez la fenêtre ou faites une pause trop longue entre les exercices, vous devrez recommencer. Bon test!' Below the text, there is a button that says 'Commencer le test !'. On the right side, there is a search bar and several buttons for 'ACCÈS DIRECT', 'OFFRES D'EMPLOI', 'NEWSLETTER', and 'CAMPUSFRANCE'. The Campus France logo is also visible at the bottom right.

Annexe 8 :
Tableau des contenus pédagogiques

Tableau des contenus, rédigé lors de la conception du test, inspiré de la progression et des contenus du manuel source « Objectif Express 1 ».

Niveaux	Outils linguistiques		
	Grammaire	Lexique	Phonétique
A1 – Unité 1	Le verbe "être". Le verbe "s'appeler". Les articles indéfinis "un, une, des". Le masculin et le féminin des noms et des adjectifs. Le verbe "aller". Les adjectifs interrogatifs "quel - quelle". Les adjectifs possessifs "mon, ma, mes, votre, vos". Les prépositions "à, dans, chez".	Les noms des professions. Les fonctions dans l'entreprise. Les mois de l'année.	Prononciation des lettres de l'alphabet. Les caractères spéciaux. L'adresse électronique. Rythme et accentuation. Le "e" muet.
A1 – Unité 2	Les prépositions "en, à" (au, aux). Les verbes en –ER. Les verbes "avoir" et "faire". La forme négative. Les articles définis "le, la, l', les". Les adjectifs possessifs (suite). Les prépositions "chez, dans, pour".	Les liens familiaux. Des secteurs d'activité. Les nombres. Les goûts. Les sensations. Des activités dans l'avion. La météo.	Les groupes rythmiques. Les enchaînements et les liaisons.

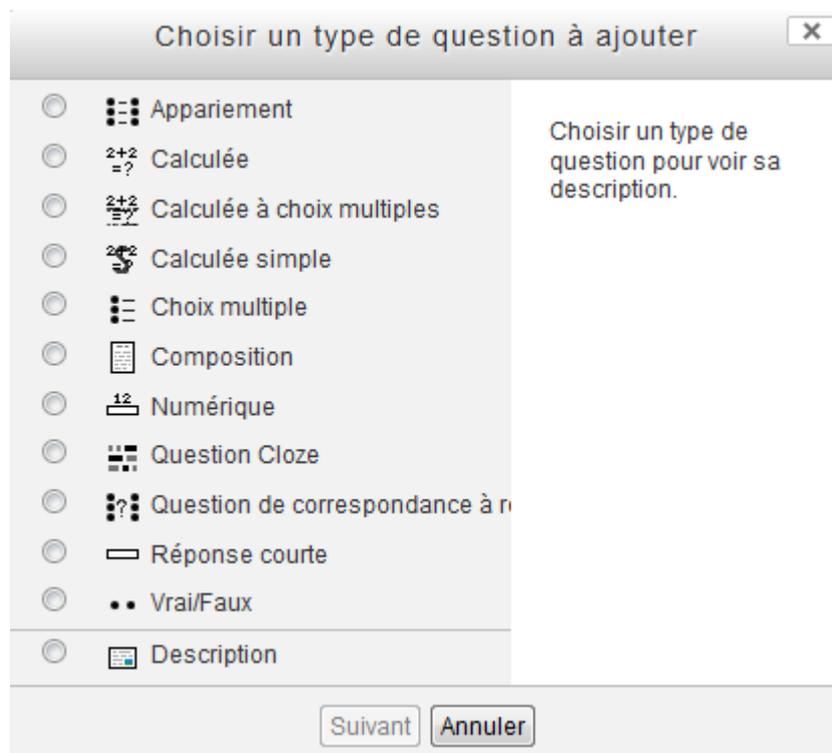
		Les saisons.	
A1 – Unité 3	<p>Les pronoms personnels "te, vous".</p> <p>L'expression de la cause : "parce que".</p> <p>La préposition "à" pour désigner des lieux et des personnes.</p> <p>Le verbe "pouvoir" et "devoir".</p> <p>Les verbes en "-dre" et en "-ir".</p> <p>L'interrogation fermée "est-ce-que".</p>	<p>Les nombres (→99).</p> <p>Les jours de la semaine.</p> <p>Les activités de loisir.</p> <p>La communication téléphonique et informatique.</p>	<p>Prononciation des consonnes finales.</p> <p>Enchainements et liaisons dans les nombres.</p>
A1 – Unité 4	<p>Les pronoms interrogatifs.</p> <p>L'impératif des verbes en "-er".</p> <p>Les adjectifs qualificatifs.</p> <p>Les adjectifs ordinaux.</p> <p>Les articles contractés.</p> <p>Les expressions impersonnels avec <i>il</i> "il y a, il est, il fait".</p> <p>Les verbes "prendre, sortir, partir, vouloir, savoir".</p>	<p>Les voyages en train.</p> <p>L'hôtellerie.</p> <p>La localisation.</p> <p>Des actions de déplacement.</p> <p>Les lieux d'un bâtiment.</p> <p>Les moyens de déplacement.</p> <p>Les nombres (→1 000).</p>	<p>L'intonation dans les questions fermées.</p> <p>Phonie-graphie "ou, ai, oi, au, eau".</p>
A1 – Unité 5	<p>Les formes interrogatives : soutenues, familières, standards.</p> <p>Les verbes pronominaux.</p> <p>Les verbes "aller, partir, venir, arriver" et les prépositions "à, de".</p> <p>Les articles partitifs.</p> <p>Les compléments de nom.</p> <p>Les adjectifs démonstratifs.</p>	<p>Des partenaires professionnels.</p> <p>Des activités professionnelles.</p> <p>Les voyages en avion.</p> <p>Les repas et les plats.</p> <p>Internet.</p>	<p>L'intonation dans les questions ouvertes.</p> <p>Le "e" caduc.</p>

<p>A1 – Unité 6</p>	<p>Les pronoms COD "le, la, les".</p> <p>Les pronoms interrogatifs "qu'est-ce-que ? Que ? Quoi ?".</p> <p>Les pronoms interrogatifs "lequel, laquelle, lequel(les)".</p> <p>Les comparatifs.</p> <p>Le passé composé.</p> <p>Les indicateurs de temps du passé.</p>	<p>La restauration.</p> <p>La vente.</p> <p>La location.</p> <p>Les pièces d'un logement.</p> <p>Les achats en ligne.</p> <p>Les vêtements.</p>	<p>Le son "e".</p> <p>Discrimination "e" - "ε".</p>
<p>A1 – Unité 7</p>	<p>Le présentatif "c'est".</p> <p>Les relatifs simples "qui / que".</p> <p>Les verbes "produire, construire, vendre, mettre, tenir".</p>	<p>Les points cardinaux.</p> <p>Les commerces et les commerçants.</p> <p>L'hygiène.</p> <p>Les personnes de l'entreprise.</p>	<p>"y" - "u".</p> <p>Le son "s".</p>

Annexe 9 :
Modalité et nombre d'apprenants (public cible)

Modalité	Areva	Puma	Siemens	Vertbaudet	Fraunhofer
Cours groupe	75	0	0	4	12
Cours duo	5	0	3	0	0
Cours particulier	12	2	0	0	1

Annexe 10 :
Types de questions disponibles sous Moodle 2.5



Annexe 11 : Présentation graphique de la plateforme de l'institut

Page d'accueil de la plateforme et espace de connexion.

The screenshot shows the 'dFi - Accueil' page. At the top right, it indicates 'Non connecté' and provides a 'Connexion' button and a language dropdown set to 'Français (fr)'. The main header is 'dFi - Accueil'. Below it, the breadcrumb trail reads 'DEUTSCH > FRANZÖSISCHES > INSTITUT > ERLANGEN *'. The main content area contains a welcome message in German: 'Guten Tag und herzlich willkommen auf der pädagogischen Plattform des deutsch-französischen Instituts Erlangen. Wir bieten Ihnen einen Einstufungstest an, damit Sie Ihr Sprachniveau im Berufsfranzösisch ermitteln können. Um den Test zu starten, klicken Sie [hier](#).' To the right, there is a 'CONNEXION' section with input fields for 'Nom d'utilisateur' and 'Mot de passe', a checkbox for 'Se souvenir du nom de l'utilisateur', and a 'Connexion' button. Below this is a 'NAVIGATION' section and a 'COURS' section, both with expandable icons.

Consignes préalables et lien d'accès au test.

The screenshot shows the 'Einstufungstest' page. At the top right, it indicates 'Connecté sous le nom « Marina Bailetto » - Student (Retour à mon rôle normal)' and a language dropdown set to 'Français (fr)'. The main header is 'Einstufungstest'. Below it, the breadcrumb trail reads 'Accueil > Mes cours > Einstufungstest'. The main content area contains the breadcrumb trail 'DEUTSCH > FRANZÖSISCHES > INSTITUT > ERLANGEN *', followed by 'Gebrauchshinweise' with a 'Hinweise' link, and 'Einstufungstest A1' with instructions: 'Sie haben noch keine Französischkenntnisse oder nur sehr wenige? Wir schlagen Ihnen vor mit dem A1 Test zu beginnen. Klicken Sie auf den Link und folgen Sie den Anweisungen auf dem Bildschirm.' and a 'Niveau A1 (pilote)' link. To the right, there is a 'NAVIGATION' section, a 'RÉGLAGES' section with options for 'Administration du cours', 'Prendre le rôle...', and 'Réglages de mon profil', and a 'MES COURS' section with 'Einstufungstest' and 'Tous les cours ...'.

Annexe 12 : Exemple de consignes

Exemple de consigne concise, « Ergänzen Sie » permettant une compréhension et lecture directe signifiant « Complétez » en français.

The screenshot displays a language test interface. At the top, a blue header contains the text "Einstufungstest". Below the header, a breadcrumb trail reads: "Accueil > Mes cours > Einstufungstest > Einstufungstest A1 > Niveau A1 (pilote2) > Prévisualisation".

The main content area is divided into two sections. On the left, a sidebar for "Question 1" shows: "Pas encore répondu", "Noté sur 0,50", "Marquer la question", and "Modifier la question". Below this is a "Suivant" button. The main question area, titled "Ergänzen Sie.", contains the text: "Nous Stéphane Briard et Anthony Morais, les nouveaux commerciaux." and "Veuillez choisir une réponse :". Three radio button options are listed: "sommes", "êtes", and "sont".

On the right side, there is a "NAVIGATION DU TEST" section with a grid of question numbers from 1 to 29. A "Terminer le test..." link and a "Prévisualiser à nouveau" button are also present. Below this is a "NAVIGATION" section with a search icon and a "RÉGLAGES" section with a settings icon.

Annexe 13 : Exemple d'item portant sur la compréhension de la question

Dans cet exemple, la compréhension de l'intitulé de la question « Qui appelle » est essentielle à l'obtention de la bonne réponse.

Lesen Sie die Notiz und beantworten Sie die Fragen.



a) Qui appelle ?

Veillez choisir une réponse :

- M. Falibert
- Astrid Mutin
- Alexandre

Annexe 14 : Exemple d'item portant sur l'élément de réponse

À l'inverse dans cet exemple, c'est la bonne compréhension d'un élément sonore qui est testé « Ergänzen Sie die Telefonnummer » signifiant « Complétez le numéro de téléphone ».

Hören Sie und beantworten Sie die Fragen.



Was ist der Zweck des Anrufs ?

Veillez choisir une réponse :

- Monsieur Arnaud annule le rendez-vous.
- Monsieur Arnaud confirme le rendez-vous.
- Monsieur Arnaud est en retard pour le rendez-vous.

Ergänzen Sie die Telefonnummer.

04 76 92 00 ..

Réponse :

Annexe 15 :
Pilote du test de positionnement en ligne

Version initiale et mise en ligne du test. Version papier complète.

Unité 1

1) *Ergänzen Sie.*

Nous Stéphane Briard et Anthony Morais, les nouveaux commerciaux.

- sommes**
- êtes
- sont

2) *Ergänzen Sie*

..... s'appelle Alexandre, c'est notre informaticien.

- Je
- Tu
- Il**

3) *Ergänzen Sie*

..... est votre nationalité ?

- Quel
- Quelle**

4) *Ergänzen Sie*

Je travaille une société américaine depuis 2004.

- à
- pour**
- chez

5) *Verbinden Sie das Wort mit dem Bild.*



Avocat



Journaliste



Informaticien



Secrétaire



Médecin

Unité 2

6) *Lesen Sie die Notiz und beantworten Sie die Fragen.*



- a) Qui appelle ?
- M. Falibert
 - Astrid Mutin**
 - Alexandre
- b) Quand la personne appelle-t-elle ?
- En mars
 - En avril**
 - En mai

7) *Ergänzen Sie*

Demain, vous vos nouveaux clients.

- rencontrons
- rencontrez**
- rencontrent

8) *Verbinden Sie die Sätze mit den Bildern.*



Il fait beau



Il y a du vent



Il pleut



Il neige

9) Hören Sie und beantworten Sie die Fragen.

Transcription :

« Bonjour, je suis la secrétaire de monsieur Arnaud. Monsieur Arnaud s'excuse mais il ne peut pas vous recevoir cet après-midi. Pouvez-vous me rappeler au : 04.76.92.00.29. Merci. Au revoir. »

- a) Was ist der Zweck des Anrufs?
- Monsieur Arnaud annule le rendez-vous.**
 - Monsieur Arnaud confirme le rendez-vous.
 - Monsieur Arnaud est en retard pour le rendez-vous.
- b) Ergänzen Sie die Telefonnummer.

04 76 92 00 ..

Unité 3

10) Kreuzen Sie die richtige Antwort an.

Aujourd'hui, vous rencontrez un nouveau client pour la première fois. Vous lui demandez :

- Je peux t'offrir un café ?
- Je peux vous offrir un café ?**

11) Ergänzen Sie.

Je vais aéroport dans une heure.

- à
- à la**
- au

12) Ergänzen Sie.

Au travail, je arriver à l'heure.

- dois**
- peux

13) Ordnen Sie das Wort mit dem Bild.



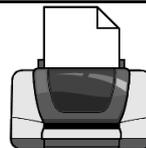
Envoyer



Joindre



Enregistrer



Imprimer



Copier

Unité 4

14) Ergänzen Sie.

Eric : " pouvons-nous parler aux fournisseurs ?"

Valérie : "Demain ou après-demain."

- Quand**
- Comment**
- Où**

15) Lisez l'email puis répondez aux questions suivantes.

Séminaire _ ↗ ✕

À **Secrétariat**

De **Annie Chapois** Cc Cci

Séminaire

Bonjour,
Je pars en séminaire en Belgique le lundi 17 mai et reviens le vendredi 21 mai au soir.
Merci de bien vouloir réserver mon vol en première classe et de préparer le dossier pour mes collaborateurs belges.

Bonne journée.

Cordialement.

A. Chapois

Envoyer | A | 📎 | + 🗑️ | ▾

- a) Dans ce courriel, Madame Chapois :
- donne son accord pour le séminaire.
 - informe de son prochain séminaire.**
 - souhaite inviter des collaborateurs belges.
 - présente ses collaborateurs.
- b) Après avoir lu ce courriel, vous devez :
- réserver un hôtel.
 - organiser le planning.
 - contacter les collaborateurs belges.
 - acheter un billet d'avion aller-retour.**

16) Ergänzen Sie.

Les collaborateurs sont

- mécontent
- mécontente
- mécontents**
- mécontentes

17) Hören Sie den Dialog und beantworten Sie die Frage.

Transcription:

Locuteur 1 : "Bonjour Madame, je souhaiterais retirer de l'argent de mon compte s'il vous plait".

Locuteur 2 : "Oui, combien souhaitez-vous ?"

Locuteur 1: "450€ s'il vous plait".

Locuteur 2 : "Très bien Monsieur".

Wie viel Geld möchte der Kunde von seinem Konto abhelen?

Geben Sie den Betrag ein:

Unité 5

18) Ergänzen Sie.

Je tous les matins  6h30.

- leve
- me leve**

19) Ergänzen Sie.

Je porte parfum tous les jours.

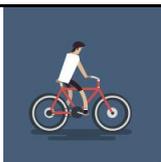
- du**
- de la
- de l'

20) Ergänzen Sie.

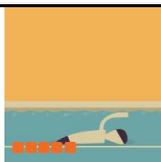
Vous ne pouvez pas prendre avion, il est déjà parti.

- ce
- cet**
- cette

21) Verbinden Sie die Wort(er) mit den Bildern.



Le vélo



La natation



Le ski



La marche



La voile

Unité 6

22) Ergänzen Sie.

Lucie : "Je regarde les informations tous les jours à la télévision et toi ?"

Sonia : "Moi, je ne regarde jamais à la télévision mais sur internet."

- le
- la
- les**

23) Ergänzen Sie.

Mathéo : "L'un des ordinateurs ne fonctionne plus dans la salle de réunion."

Sarah : " ?"

Mathéo : "L'ordinateur de droite."

- Lequel ?**
- Laquelle ?
- Lesquels ?
- Lesquelles ?

Unité 7

24) Ergänzen Sie.

Les employés doivent respecter les horaires sont fixés par l'entreprise.

- qui**
- que
- qu'

25) Ergänzen Sie.

Les constructeurs automobilistes français plus de 2 millions de voitures en France chaque année.

- produisons
- produisez
- produisent**

26) Hören Sie den Dialog und beantworten Sie die Frage.

Transcription :

Locuteur 1 : "J'aimerais beaucoup organiser une surprise pour l'anniversaire de Thomas. Peux-tu me rappeler sa date de naissance s'il te plaît ?"

Locuteur 2 : "Bien-sûr, sa date de naissance est le 16 janvier 1976".

Locuteur 1 : "Merci beaucoup !"

In welchem Jahr wurde Thomas geboren?

- 1965
- 1967
- 1976

Annexe 16 :
Exemple d'illustrations créées pour le test

Item lexical (appariement illustration et mot correspondant).

Verbinden Sie die Wörter mit den Bildern.

	La planche à voile ▾
	Le ski ▾
	Le vélo ▾
	La randonnée ▾
	La natation ▾

Annexe 17 : Item de compréhension écrite

Lesen Sie die Email und beantworten Sie die Fragen.



a) Dans ce courriel, Madame Chapois :

Veillez choisir une réponse :

- donne son accord pour le séminaire.
- informe de son prochain séminaire.
- souhaite inviter des collaborateurs belges.
- présente ses collaborateurs.

Annexe 18 : Ecran de validation du test

Ecran affiché à l'issue de la passation du test. Un résumé est présenté à l'évalué qui peut contrôler les items auxquels il a répondu et ceux auxquels il n'a pas répondu.

Einstufungstest

Accueil > Mes cours > Einstufungstest > Einstufungstest A1 > Niveau A1 (pilote2) > Prévisualisation > Résumé de la tentative

Niveau A1 (pilote2)

Résumé de la tentative

Libellé de la question	État
1	Réponse enregistrée
2	Réponse enregistrée
3	Réponse enregistrée
4	Réponse enregistrée
5	Réponse enregistrée
6	Réponse enregistrée

NAVIGATION DU TEST

1 2 3 4 5 6
7 8 9 10 11 12
13 14 15 16 17 18
19 20 21 22 23 24
25 26 27 28 29

Terminer le test...

Prévisualiser à nouveau

Bas de l'écran permettant à l'évalué de retourner au test et de répondre éventuellement aux questions auxquelles il n'aurait pas répondu. Permettant également de valider les réponses afin d'obtenir le score.

27	Réponse enregistrée
28	Réponse enregistrée
29	Réponse enregistrée

Retour à la tentative

Tout envoyer et terminer

Écran supplémentaire avertissant sur le caractère définitif de l'envoi des réponses (impossibilité de revenir en arrière).

Confirmation

⚠ Une fois la tentative envoyée, vous n'aurez plus la possibilité de modifier vos réponses pour cette tentative.

Annuler Tout envoyer et terminer

Annexe 19 : Ecran de relecture du test

Écran de relecture indiquant la date de passation, la durée et le score. Il est possible pour l'évalué de voir ses réponses justes et ses réponses fausses d'une manière globale ou question par question.

Einstufungstest

Accueil ► Mes cours ► Einstufungstest ► Einstufungstest A1 ► Niveau A1 (pilote2) ► Prévisualisation

Commencé le	vendredi 30 mai 2014, 11:38
État	Terminé
Terminé le	vendredi 30 mai 2014, 11:46
Temps mis	7 min 11 s
Points	23,00/25,00
Note	92,00 sur un maximum de 100,00

NAVIGATION DU TEST

1 2 3 4 5 6
7 8 9 10 11 12
13 14 15 16 17 18
19 20 21 22 23 24
25 26 27 28 29

[Afficher toutes les questions sur une page](#)
[Terminer la relecture](#)
[Prévisualiser à nouveau](#)

Question 1
Correct
Note de 0,50 sur 0,50
[Marquer la question](#)
[Modifier la question](#)

Ergänzen Sie.

Nous Stéphane Briard et Anthony Morais, les nouveaux commerciaux.

Veillez choisir une réponse :

sommes ✓

êtes

sont

La réponse correcte est :
sommes

Annexe 20 :
Tableau récapitulatif de la première phase de test

Tableau récapitulatif de la phase de test du niveau A1 réalisée en interne.

Personnes évaluées	Johanna (<i>germanophone</i>)	David (<i>germanophone</i>)	Jérémy (<i>francophone</i>)	Astrid (<i>francophone</i>)
Remarques		<p><u>Question 6 :</u> Ne faut-il pas rajouter l'année sur la note professionnelle ?</p> <p><u>Question 9, 17 & 26 :</u> Problème de lecteur audio.</p>	<p><u>Question 5 :</u> Images peu explicites (avocat et informaticien).</p> <p><u>Question 8 :</u> Agrandir un peu les images ?</p>	
Score	<i>24,5/25</i>	<i>25/25</i>	<i>25/25</i>	<i>25/25</i>
Durée de passation	<i>8 min</i>	<i>18 min</i>	<i>11,30 min</i>	<i>8 min</i>
Observations	S'est trompée à la question 4 malgré un niveau C1 en français.			
Durée moyenne de passation du niveau A1 : 11 min				

Mots-clés

FLE, FOS, positionnement, test en ligne, TICE, Moodle, plateforme pédagogique, évaluation.

Résumé

Dans une société moderne où l'on tend toujours plus à moderniser les modalités *d'évaluation* mais aussi et surtout à catégoriser et à sonder toujours plus profondément l'esprit humain, de nombreuses problématiques demeurent et voient même le jour.

L'évaluation, une notion omniprésente et indiscutablement plus complexe qu'il n'y paraît, laisse encore et toujours une part d'aléatoire difficile à définir clairement. Dans le domaine des langues, le *positionnement* est sans conteste une question récurrente désormais en proie à l'avènement massif des nouvelles technologies mais dont l'introduction semble parfois timide dans les organismes de formation. La question relative aux apports mais aussi aux limites de ces outils *e-learning* sont aujourd'hui sujets à des divergences d'opinion.

C'est dans le cadre d'un stage professionnel de quatre mois réalisé dans un institut franco-allemand que la problématique de mettre en place un support *e-learning* entièrement gratuit au vu d'intégrer un *test de positionnement* à destination d'un public professionnel s'est posé. Ce travail retrace les choix pédagogiques et techniques du test ainsi que les apports et les contraintes imputables à l'outil numérique dans les prémices d'un projet dès lors inachevé.