



HAL
open science

Conception d'un test de positionnement en ligne pour l'Alliance Française de San Francisco : entre contraintes et réalisation

Oumaima Kettani

► **To cite this version:**

Oumaima Kettani. Conception d'un test de positionnement en ligne pour l'Alliance Française de San Francisco : entre contraintes et réalisation. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03930326

HAL Id: dumas-03930326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03930326>

Submitted on 9 Jan 2023

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.



Conception d'un test de positionnement en ligne pour l'Alliance Française de San Francisco : entre contraintes et réalisation

**Oumaima
KETTANI**

Sous la direction de Madame Laura ABOU HAIDAR

UFR – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022



Conception d'un test de positionnement en ligne pour l'Alliance Française de San Francisco : entre contraintes et réalisation

**Oumaima
KETTANI**

Sous la direction de Madame Laura ABOU HAIDAR

UFR – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

La personne qui mérite incontestablement ma profonde reconnaissance et à qui la réalisation de ce travail revient en grande partie, Mme Laura ABOU HAIDAR, qui avec sa patience, ses relectures attentives, ses conseils avisés et le bon sens qui émanait de ses mails n'a cessé de me motiver pour mener à bout ce travail.

Je tiens à remercier l'Alliance Française de San Francisco d'avoir cru en moi et de m'avoir ouvert ses portes afin d'effectuer mon stage. J'avais l'honneur et la chance de pouvoir apprendre de Mme Yasmine AYADI, ma tutrice de stage, que je remercie particulièrement.

Un grand merci à mon conjoint Zakaria Marzouk qui grâce à son soutien, sur tous les niveaux, me donnait la force d'aller au bout de mon ambition. Il a été là depuis le début, assisté à mes moments de joies comme à ceux de faiblesses et a été mémorablement bon à alléger ces derniers.

Une reconnaissance particulière à ma sœur Nissrine qui a toujours su trouver les mots pour me reconforter, m'aider et me motiver.

Et puis finalement, je remercie ma famille qui ne cesse de me porter dans ses pensées, de croire en moi et de m'envoyer tous le soutien et l'amour à travers ses prières.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM :Oumaima.....

NOM :KETTANI.....

DATE :29 août 2022.....

Sommaire

Introduction	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET ANALYSE DE LA COMMANDE.....	8
Chapitre 1. Contexte géographique et linguistique.....	9
1. Un survol des Etats-Unis	9
2. San Francisco, une métropole pluriculturelle	10
3. Politique linguistique des Etats-Unis et langues étrangères	11
4. Le français aux Etats-Unis : quel statut ?	14
Chapitre 2. Contexte institutionnel	17
1. Présentation de l'Alliance Française de San Francisco	17
2. Les acteurs.....	18
3. Les méthodes.....	23
4. Les moteurs de survie de l'AFSF	24
Chapitre 3. Analyse de la commande.....	30
1. Définition et origine de la demande du stage	30
2. Analyse des besoins et problématique.....	31
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	33
Chapitre 4. L'évaluation, un processus complexe.....	34
1. Qu'est-ce qu'« évaluer » ?.....	34
2. Evaluation, mesure, contrôle : quelles différences ?	36
3. Les étapes de l'évaluation	38
4. Les critères docimologiques de l'évaluation	40
5. Les moments, les fonctions et les types d'évaluation.....	44
Chapitre 5. L'évaluation, une pratique en constante évolution	47
1. L'évaluation entre pratiques traditionnelles et modernes	47
2. Renouveau de l'objet évaluatif.....	50
3. L'évaluation en didactique du Fle : quelle place ?	51
4. Les différentes compétences à évaluer	53
Chapitre 6. Tester en ligne en langues : une nouvelle tendance !	55
1. Evaluation et TICE : un lien qui se fortifie.....	55
2. Test de placement/ de positionnement : une définition	57
3. Du support papier au support numérique	58
PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET D'INGENIERIE	60
Chapitre 7. Méthode et méthodologie de travail.....	61
1. Calendrier et stratégies organisationnelles	61
2. Analyse du test existant.....	63
3. Analyse d'un échantillon de test.....	69
4. Le support source : la méthode Inspire.....	77
Chapitre 8. La conception du nouveau test	81
1. Spécificités du nouveau test	81
2. La plateforme Oncord : avantages et limites	89
Conclusion	92
Bibliographie	94
Sigles et abréviations utilisés.....	97
Table des illustrations.....	98
Table des matières	99

Introduction

Il est ordinaire et commun d'évoquer le terme « évaluation » dans nos conversations journalières et quotidiennes. Cette fréquence dans l'emploi du terme renvoie généralement à un semblant de facilité et de simplicité dans la définition, une impression erronée de la notion qui est caractérisée par beaucoup plus de complexité, de relativité et d'abstraction. L'évaluation, comme nous le détaillerons dans le corps de notre étude, possède plusieurs fonctions dont le pronostic servant à diagnostiquer le niveau de l'élève avant de l'affecter dans une classe.

A l'image de cette fonction, nous avons décidé de faire du test de positionnement l'objet de notre mémoire. L'idée n'est le fruit ni du hasard ni d'une simple ambition académique mais d'une expérience propre qui nous a prouvé la nécessité de ce test et l'intérêt moindre qui lui est généralement porté. Ce vécu, représentant le socle de ce projet, revient à notre inscription à l'institut français de Meknès au Maroc. Après avoir passé un test d'entrée simple et que nous jugeons, avec l'expérience d'aujourd'hui, peu pertinent, nous étions affectée dans une classe dont les cours nous semblaient dépassés et ennuyeux. Cette monotonie que nous ressentions pendant l'apprentissage ont mené à un abandon des cours. L'intégration irréfléchie dans des niveaux d'étude inadaptés à ceux des apprenants est une frustration personnelle et une préoccupation collective d'un nombre de didacticiens.

La concrétisation de cette ambition est inscrite dans le cadre d'un stage de fin d'études dans l'AFSF, l'Alliance Française de San Francisco, et qui a duré 4 mois. Ce projet converge avec un plus grand horizon qui est celui de la modernisation initiée par la directrice de l'Alliance depuis 2018. Une vision dont la nécessité a été davantage appuyée par la crise sanitaire et le chamboulement des méthodes de travail qu'elle a induit. Notre tâche, qui n'était qu'un maillon d'une longue chaîne, était de concevoir un test de positionnement en ligne pour les apprenants adultes de niveaux A1 et A2. Que cette intention fasse partie de cet engrenage de rénovation est le résultat non seulement d'un changement de méthode mais aussi d'un nombre de défaillances que l'Alliance n'a pas manqué de repérer : la passation du test de placement déjà existant ne donnait pas une image conforme à celle du niveau de l'examiné. Ainsi, si nous devons formuler la problématique à laquelle répond ce présent mémoire en une seule question, ce

serait : Comment peut-on élaborer un test de positionnement en ligne à la fois fiable, valide et objectif tout en respectant la progression et la structure d'une méthode donnée ?

Pour rendre compte dans le détail de ce projet, nous avons subdivisé ce mémoire en trois grandes parties. Primo, nous avons établi un ancrage géographique et culturel pensé non seulement à présenter l'entité d'accueil mais aussi à renseigner sur les besoins qui ont été à l'origine de notre commande et, donc, de toute notre problématique. Secundo, l'intérêt s'est porté sur une définition du champ théorique dans lequel nous agissons. Pour finir, dans notre troisième partie, nous proposons une description complète des circonstances dans lesquelles s'est opérée la conception du test de placement, ainsi qu'un bilan de toutes les contraintes de cette mise en œuvre.

Partie 1

-

Présentation du contexte et analyse de la commande

En vue d'appréhender le cheminement qui nous a conduit à définir le sujet d'étude du présent mémoire, il nous semble judicieux de commencer cette première partie par une présentation du contexte géographique, linguistique et institutionnel dans lequel s'inscrit notre intervention. Au-delà de délimiter notre cadre de travail, la visée de ce descriptif est d'une part de recenser des informations clés indispensables à l'élaboration d'un plan d'action et de notre problématique de recherche ; et d'autre part de fournir au lecteur un aperçu, aussi complet que possible, de notre environnement et conditions d'intervention. De ce fait, avant même de se pencher sur les fondements théoriques et les aspects techniques de cette dernière, nous localiserons le pays qui a vu naître notre projet, les Etats-Unis, ainsi que la ville dans laquelle l'organisme d'accueil siège, San-Francisco. Et c'est à travers un retour dans le passé que nous verrons comment les langues étrangères, en l'occurrence le français, s'ancrent dans ce territoire. Ensuite, nous mettrons en évidence les caractéristiques et la singularité de la structure dans laquelle nous avons évolué pour clôturer cette partie par l'analyse de la commande qui a fait l'objet de ce stage.

Chapitre 1. Contexte géographique et linguistique

1. Un survol des Etats-Unis

Placés quatrièmes sur le podium mondial par leur superficie (9.631.417 km²) depuis l'annexion de l'Alaska en 1867 et de l'archipel hawaïen en 1959 aux quarante-huit états qui les formaient, les Etats-Unis sont dotés de deux façades océaniques : l'océan Pacifique à l'ouest et l'océan Atlantique à l'est. Du côté sud, ils sont longés par le fleuve Rio Grande, qui les sépare de leur voisin aztèque jusqu'au Golfe du Mexique. Au nord, les Rocheuses et ses grands lacs leur servent de frontière naturelle avec l'empire de froid, le Canada.

Véritable continent à lui seul, l'étendue du territoire américain se traduit par une diversité géographique et météorologique sans égale. Montagnes enneigées, plaines désertiques, falaises vertigineuses, glaciers rocheux et mers paradisiaques, ces paysages très contrastés donnent lieu à une mosaïque climatique : on peut passer d'un climat alpin à un climat aride en seulement quelques heures.

A l'image de sa géographie physique, les Etats-Unis jouissent d'une géographie humaine fort hétérogène que l'on ne saurait décrire en quelques lignes. Ils comptent plus de 300 millions d'habitants, appartenant à des groupes ethniques différents. Terre d'espoirs et

d'immigration, ce pays est composé de noirs américains, d'asiatiques, d'arabes, d'indiens, de cubains, d'haïtiens et surtout de population blanche. Un panache qui fait de la nation américaine un melting-pot, autrement dit, une nation multiraciale et multiethnique mais unie sous les couleurs du seul et même drapeau, le « Stars and Stripes », le drapeau des Etats-Unis.



Figure 1. Carte des Etats américains

2. *San Francisco, une métropole pluriculturelle*

Véritable foyer multiculturel, symbole d'un art de vivre anticonformiste, havre de tolérance, San Francisco, surnommée « la cité de la baie », est érigée sur de nombreuses collines à l'ouest du continent nord-américain. Elle est bordée d'eau sur trois côtés : par l'océan Pacifique à l'ouest et la baie au nord et à l'est. Cette situation exceptionnelle lui confère un air de 'presqu'île'.

San Francisco couvre une superficie de 121 km² et compte moins d'un million d'habitants, venus de toute la planète. Ce qui fait d'elle la ville la plus diversifiée d'Amérique. Cette diversité socio-ethnique remonte à 1849 lors de la découverte de mines aurifères dans ce territoire. La ruée vers l'or a provoqué le déplacement de centaines de millions d'émigrants avides de fortune. Un train transcontinental fut, aussitôt, construit pour desservir la région. Le petit village d'antan devient désormais une métropole californienne, une véritable ville-champignon.

Depuis, San Francisco a connu un essor économique et culturel de grande envergure. Le tourisme constitue une source majeure de revenus pour la région. De par ses quartiers pittoresques empreints d'une grande diversité culturelle (Japantown, Chinatown, Little France), ses nombreuses attractions naturelles, son monument emblématique « le Golden Gate », la cité de la baie attire chaque année des dizaines de milliers de touristes. A ce titre, elle occupe le 5^{ème} rang des villes les plus visitées des Etats-Unis.

Le secteur financier représente lui aussi un pilier fondamental de l'économie san-franciscaine. En effet, plusieurs banques, institutions financières internationales et sociétés à capital risque se sont implantées dans la ville afin de profiter de sa proximité avec la Silicon Valley. Grâce à cette dernière, San Francisco a acquis une réputation de leader mondial en nouvelle technologie. Des start-ups de renommées et entreprises high-tech à fort impact économique comme Google, Facebook ou encore Apple abritent ce territoire productif, fondé uniquement sur le développement numérique. La Silicon Valley génère chaque année un million d'emplois, accueillant ainsi des cerveaux du monde entier.

Poétique, libertaire, innovante, multiethnique, San Francisco se veut donc à la fois une destination touristique incontournable, un épïcêtre de la banque et de la finance, une référence mondiale en matière de nouvelles technologies et enfin un centre universitaire majeure, abritant en son sein des universités de premier plan telles que Stanford et Berkeley.

3. Politique linguistique des Etats-Unis et langues étrangères

C'est aux États-Unis que les mots comme « multiculturalisme », « plurilinguisme », « métissage linguistique » ou « polyglottisme » prennent tout leur sens. De la fondation de Jamestown, la première colonie britannique, à l'arrivée massive d'immigrants asiatiques et latino-américains, l'histoire des Etats-Unis est intrinsèquement liée aux différentes vagues migratoires qu'ils ont connues. Leur devise, d'ailleurs, en témoigne « E Pluribus Unum » (De plusieurs peuples, un seul). Ces flux d'immigrants attirés par le rêve américain (the American Dream) ont apporté avec eux leurs cultures, leurs croyances religieuses, leurs coutumes, leurs compétences, mais aussi leurs langues. On recense environ 381 langues¹ parlées par la population étasunienne dont 169 sont pratiquées par les indigènes, telles les

¹ <https://www.census.gov/newsroom/archives/2015-pr/cb15-185.html>

langues amérindiennes. La coexistence et l'interaction entre ces différentes langues tantôt fructueuse, tantôt conflictuelle laissent entrevoir une réalité linguistique complexe.

Quoique conscients de l'importance d'une langue commune dans la construction de l'identité nationale, les partisans de l'indépendance et les pères fondateurs des Etats-Unis ont fait le choix délibéré de ne pas traiter du statut et de l'emploi des langues. A l'époque, imposer une langue allait à l'encontre des valeurs profondes de la démocratie et était considéré comme une atteinte aux libertés individuelles des citoyens.

Par l'adoption d'une politique non interventionniste, le gouvernement souhaitait discrètement que l'anglais s'impose comme langue nationale sans avoir besoin de prendre des mesures officielles. D'ailleurs, c'est bel et bien en anglais que la Constitution de 1787 fut rédigée, un acte bien révélateur des ambitions des dirigeants de ce nouvel état ainsi de la place qu'occupe cette langue dans ce dernier.

Aujourd'hui encore, l'anglais demeure non reconnu comme langue officielle au niveau fédéral. Toutefois, 31 États sur la cinquantaine que comptent les USA ont promulgué des lois le déclarant comme telle, à titre d'exemple : La Californie, le Montana, le Mississippi, la Floride. Héritage de l'empire britannique, l'anglais est de facto la langue la plus dominante dans le territoire étasunien. En s'appuyant sur les données obtenues par l'American Community Survey en 2011, le U.S Census Bureau a publié en 2013 un rapport sur l'usage des langues aux Etats-Unis². Celui-ci révèle que 79,2 % de la population âgée de 5 ans et plus parlent uniquement anglais. Ce pourcentage est en baisse constante, passant de 89% en 1890 à 82,11% en 2000 pour atteindre 81, 52% en 2010. Une baisse qui ne peut être que le résultat d'une nation qui s'est construite autour et par le brassage de plusieurs communautés, cultures et langues.

En raison d'un afflux migratoire massif depuis le Mexique et l'Amérique latine, la communauté hispanique s'est imposée au fil du temps dans l'ensemble des états américains. Elle constitue la minorité majoritaire du pays ; faisant de l'espagnol la deuxième langue la plus parlée après l'anglais. Le rapport du U.S Census Bureau démontre que sur les 20 % de personnes déclarant parler une langue autre que l'anglais à la maison en 2011 plus que la moitié, 12,9 %, parlent espagnol. L'accroissement continu du pourcentage des Hispanophones classe les Etats- unis au deuxième rang des pays ayant le plus grand nombre d'hispanophones dans le monde, derrière le Mexique mais devant

² <https://alphaomegatranslations.com/downloads/ebooks/Language-Use-in-the-United-States.pdf>

l'Espagne. Pour preuve, sous l'influence de la culture et la langue espagnoles, les états à forte population hispanique comme la Californie, le Texas, la Floride ont vu naître le « spanglish » ; une langue informelle issue du métissage de l'anglais et de l'espagnol. Malgré la suprématie de ces deux dernières langues, d'autres langues continuent d'être utilisées et d'évoluer dans les terres d'Amérique. La communauté sinophone qui a afflué en Californie lors de la ruée vers l'or a soutenu l'expansion de la langue chinoise. Aujourd'hui, elle compte plus de 2 millions locuteurs en devançant de loin le tagalog (1,7 million), le vietnamien (1,4 million), le français (1,3 million) et l'arabe (1,2 million).

En matière d'éducation, l'adoption en 1964 par le président Lyndon Johnson du « Civil Rights Act », qui interdit toute discrimination pour des motifs linguistiques dans les services publics (élection, tribunaux, écoles), a mis en lumière la question de l'enseignement aux minorités non-anglophones. Le verdict de l'enquête menée par la commission des droits civiques est tombé : le score des groupes linguistiques minoritaires est beaucoup plus faible que celui des groupes anglophones. Cette sous-performance résulte de l'exclusion de la langue maternelle des enfants d'immigrés des programmes scolaires et la non maîtrise de la langue dominante. Afin de garantir l'égalité des chances, le gouvernement introduit dans les années 1970 des programmes bilingues par l'adoption de la Bilingual Education Act. Une loi qui prévoit de fournir des subventions fédérales aux écoles désirant mettre en place des programmes scolaires qui favorisent la culture et la langue des groupes minoritaires. Celle-ci a fait l'objet de plusieurs modifications depuis sa promulgation et a donné lieu à de nombreux programmes : English as a second language « ESL », Transitional Bilingual Education, Ethnic Heritage Program. Cependant, en 2001 toutes les lois sur l'éducation bilingue ont été supprimées. C'est une nouvelle loi baptisée « No Child Left Behind » qui a été adoptée sous la présidence de George W. Bush. Une loi où le mot « bilinguisme » est banni, déclarant ainsi la fin d'un enseignement multiculturel et le début d'un enseignement unilingue. Cette nouvelle réforme éducative consiste en la mise en place d'un programme de transition linguistique d'une durée maximale de trois ans au profit d'enfants aux faibles connaissances en anglais.

La question linguistique a toujours été un sujet de controverse aux Etats-unis. Quoiqu'en apparence les gouverneurs américains se vantent du plurilinguisme de leur pays, les politiques linguistiques adoptées et pratiquées sur le terrain sont aux antipodes de l'essence même de la nation américaine. La volonté d'angliciser les immigrants et d'atteindre l'idéal d'un américanisme à 100 % ont fait que les langues étrangères sont

perçues comme une menace à l'unité nationale, un obstacle à l'acculturation et une incitation au séparatisme ethnique. L'histoire linguistique étatsunienne, riche de rebondissements, n'est pas sans interroger le statut et la place qu'occupent le français dans ce territoire.

4. Le français aux Etats-Unis : quel statut ?

Parler de la place ou du statut du français aux Etats-Unis ne peut se faire sans évoquer l'émergence de cette langue au milieu de cette mosaïque culturelle et linguistique. L'apparition du français revient, en effet, à deux faits historiques marquants et de natures différentes : le premier, social, se résumant dans une immigration abondante comptant à peu près un million de québécois. Ce mouvement de capital humain, connu comme étant la « Grande Hémorragie », a choisi la Nouvelle-Bretagne comme embouchure de son exode. Et le deuxième, provenant d'une ancienne colonisation, est responsable de l'établissement d'un réel empire français aux Etats-Unis et correspondant à la Louisiane. Quoique détenu par les étatsuniens à l'heure actuelle et ce depuis des décennies, ce dernier a fortement participé à la construction de l'identité linguistique complexe qui caractérise le continent en question. C'est bien à partir de là que s'est défini un contexte linguistique français et que l'évocation d'un statut de la langue française aux Etats-Unis est devenue possible.

Parler judicieusement, et dans les règles de l'art, de ce dernier ne peut se faire sans présenter des statistiques, quoique la difficulté qu'elles ressortent à les interpréter compte tenu des conditions instables et incomplètes de leurs réalisations. Pour ce, nous allons nous baser sur une étude réalisée par *US Census Bureau* et qui se réduit, exhaustivement, dans le graphe ci-dessous³ :

³ <https://www.census.gov/dataviz/visualizations/045/>

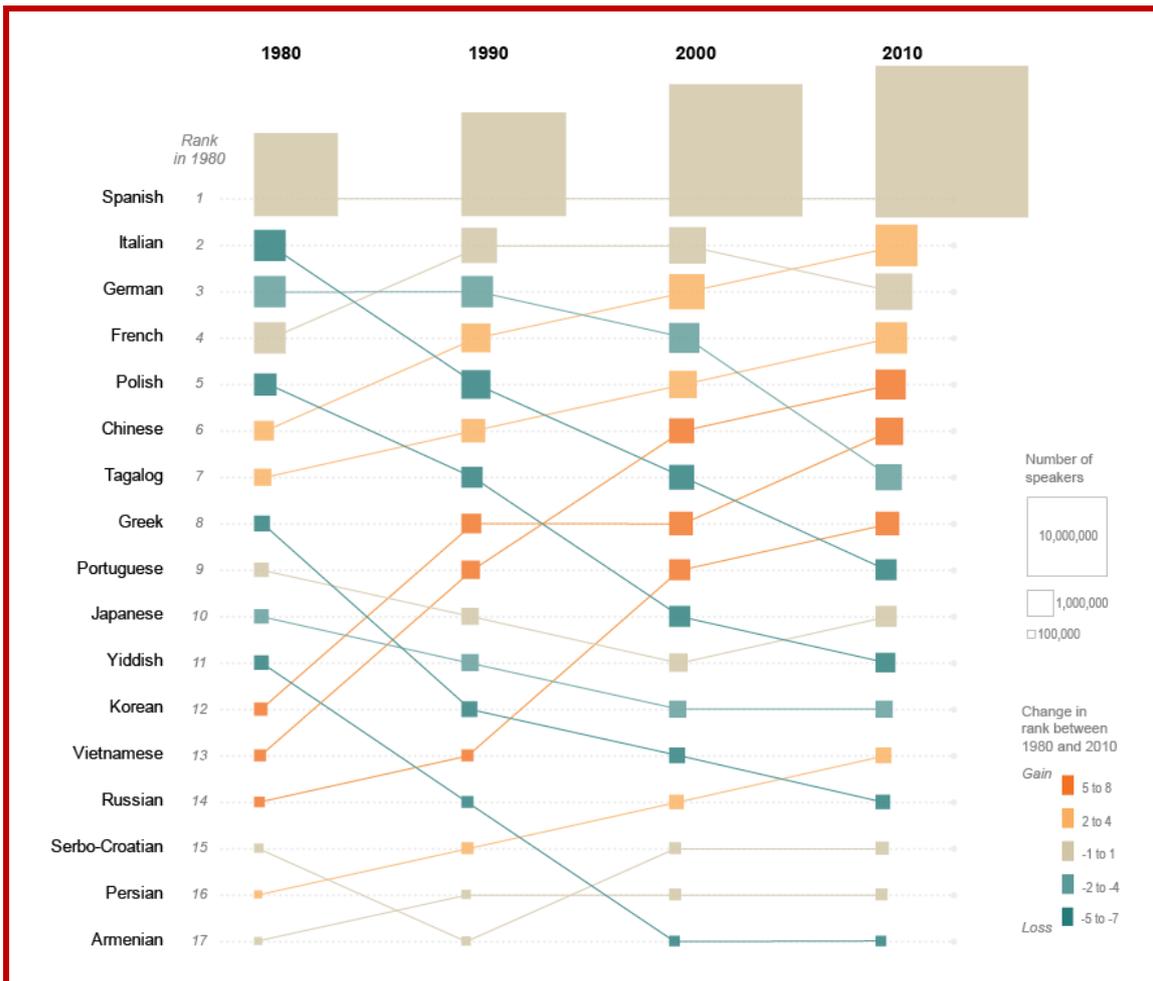


Figure 2. Changement de classement des langues étrangères les plus parlées aux Etats-Unis en 1980

Cette étude témoigne uniquement de la présence de francophones aux Etats-Unis (environ 3 millions), ce qui est clair tant au plan expérimental que logique, et aide très étroitement à observer l'évolution de cette langue au sein de ce pays au fils du temps. Dans ce même contexte, Veltmann et Lacroix écrivent en parlant des jeunes âgés de 15 à 19 ans :

La presque totalité de ces jeunes ont l'anglais comme principale langue d'usage. L'étude de ce même groupe cinq ans plus tôt démontre que les jeunes de langue maternelle française ont effectivement délaissé massivement l'usage du français, tel que prévu par l'analyse de la mobilité linguistique selon l'âge. L'émancipation progressive des jeunes du foyer familial se traduit par une anglicisation de plus en plus profonde. Le faible nombre de jeunes Franco-américains et la forte mobilité linguistique des gens de langue maternelle française nous indiquent que l'usage de la langue française est très nettement marginalisé chez ces adolescents francophones. (1987 : 165)

Soulignant ainsi le délaissement que connaît la langue française par la population qui serait, idéalement, la plus susceptible à l'utiliser afin de passer le flambeau d'une génération à une autre. Ce délaissement n'est pas uniquement constaté au niveau de

l'utilisation mais également sur le plan de l'apprentissage, et ce au moment où l'obligation d'étudier une langue étrangère a disparu de plusieurs écoles et universités dans les années 70. Et ainsi, la demande d'apprendre la langue française a chuté avec cette décision visant la création d'une réalité linguistique moins complexe et d'une identité commune aux Etatsuniens. Depuis, très peu de postes sont consacrés aux professeurs de français autant dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement secondaire, et les départements réservés à cette langue sont de plus en plus marginalisés et menacés de fermeture s'ils ne connaissent pas un taux de demande bien précis. Ainsi, même en occupant le deuxième rang des langues étrangères les plus apprises aux Etats-Unis, le français détient le statut d'une langue minoritaire dont l'avenir est incertain mais pas sans espoirs.

Loin d'être réconfortante, la réalité de la langue française aujourd'hui aux Etats-Unis n'est pas inquiétante non plus, révélant des perspectives d'un futur, peut-être, meilleur. Ces espérances sont manœuvrées par des associations et des étudiants bénévoles de diverses universités de renommée sans oublier le rôle de l'art et des artistes dans la relance du Français, langue et culture, au sein de ce continent.

Chapitre 2. Contexte institutionnel

1. *Présentation de l'Alliance Française de San Francisco*

Le stage sur lequel s'appuie ce mémoire a été réalisé à l'Alliance Française de San Francisco (notée ci-après AFSF) sur une période de 4 mois. Avant d'analyser la commande qui a été à l'initiative de notre projet d'ingénierie, il nous semble judicieux de définir le statut de ce type d'institutions, leur mode de fonctionnement, leurs missions ainsi que leurs moyens de subventions. Ces derniers constituent des éléments clés qui ont nettement influencé et guidé nos choix durant les différentes phases de la réalisation de notre projet.

Située à moins d'un kilomètre de l'Union Square dans l'un des quartiers les plus prisés et les plus anciens de San Francisco, l'AFSF est la première Alliance française établie sur le territoire étatsunien. Sa création remonte à 1889 quand un groupe de quatre journalistes francophiles locaux s'engagent dans la promotion de la langue et la culture francophones, en ouvrant les deux premières classes d'apprentissage du français en 1894. Depuis, l'établissement s'est enraciné dans la vie culturelle franciscaine et n'a cessé de croître. Aujourd'hui, il compte plus de 650 inscrits par an, devenant ainsi une référence en matière d'enseignement-apprentissage de la langue de Molière. D'ailleurs, en 2015, l'AFSF a été reconnue comme le meilleur centre de langue de la baie par le journal électronique local CBS.

Cette structure qui a su s'imposer grâce à la qualité de son offre fait partie du plus grand réseau culturel du monde, le réseau des Alliances françaises. Fort de plus de 800 Alliances, implantées dans 137 pays des cinq continents, ce réseau a été créé à Paris en 1883 par un groupe d'éminentes personnalités françaises telles qu'Armand Colin, Louis Pasteur, Jules Verne. Sa raison d'être se résume aux trois missions qu'il s'est assigné et qu'il poursuit depuis maintenant plus d'un siècle :

- développer l'enseignement et l'usage du français à l'échelle nationale et internationale en proposant des cours à tous les publics ;
- diffuser la culture française et francophone dans toutes ses formes ;
- favoriser l'échange interculturel par le rapprochement entre la culture du pays d'accueil et les cultures francophones.

Toutes les Alliances, quelles que soient leur implantation dans le monde, y compris celle de SF, s'inscrivent dans cette même dynamique. Cependant, certaines d'entre elles

jouent également le rôle d'accompagnateur pour les établissements scolaires, en proposant des formations courtes et des stages pour les enseignants de français ou par la mise en place de projets pédagogiques communs. Les Alliances françaises tirent leur succès et leur force de leur mode de fonctionnement, unique en son genre. En effet, chaque Alliance est une association autonome juridiquement et financièrement, à but non lucratif, dépendante du droit local du pays où elle est implantée et administrée par un comité rassemblant des personnalités locales bénévoles francophiles dont le rôle est de soutenir l'AF dans ses missions. En tant que tel, le financement de ce type d'organisation provient de différentes sources : des cours de français vendus, des événements culturels organisés, des dons de volontaires reçus chaque année, des subventions de l'Etat français. A ce sujet, il convient de préciser que ces dernières ne sont pas accordées à toutes les Alliances et, dans le cas contraire, elles restent marginales. Faisant partie de la première catégorie, l'AFSF existe par elle-même et s'autofinance à hauteur de 80% grâce aux cours qu'elle dispense et à 20% grâce aux donateurs et aux événements qu'elle organise.

Réseau associatif de grande ampleur, les Alliances françaises sont coordonnées, accompagnées, développées et soutenues par la Fondation des Alliances Françaises. Créée en 2007, elle agit comme un gardien de la marque « Alliance Française » en assurant son octroi ou son retrait après vérification des statuts et des objectifs annoncés. Dans un souci d'efficacité et afin de garantir la cohérence de l'ensemble de son réseau, la fondation a implanté dans chaque pays une délégation la représentant. La délégation des Alliances Françaises aux Etats-Unis est à la tête des 113 Alliances présentes dans ce territoire. Ainsi, elle organise des réunions régionales ou nationales, fournit expertise et propositions aux différentes Alliances et appuie leurs demandes de subventions.

Après avoir apporté quelques éclaircissements sur le fonctionnement des Alliances françaises et retracer l'historique de l'AFSF, nous allons découvrir davantage les rouages de cette dernière : les acteurs clés qui assurent sa gestion et sa longévité, les méthodes qu'elle utilise, la diversité de ses manifestations culturelles, etc.

2. Les acteurs

L'existence de l'AFSF dépend de quatre entités dont les rôles sont complètement différents mais fortement complémentaires.

2.1. Le conseil d'administration

L'AFSF est placée sous l'autorité d'un conseil d'administration de 11 personnalités locales, élues pour un mandat de trois ans renouvelable une fois. Les plus importantes, hiérarchiquement parlant, sont :

- Le président, M. Tom Aden, le décisionnaire légal de l'Alliance et, à ce titre, le signataire de tous les documents officiels (emprunts, achats immobiliers, relevés bancaires).
- Le vice-président, M. Jorge Jaramillo, assistant du président et son remplaçant en cas d'empêchement.
- Le secrétaire, M. Sina Tabesh, organise et planifie les réunions qui se tiennent une fois tous les deux mois, rédige les comptes-rendus, les envoie au Comité pour approbation puis les archive.
- Le trésorier, M. Patrick Patterson, fait le suivi des dépenses et des recettes, encaisse les dons et diffuse l'information financière au Comité.

Chacun des membres du conseil d'administration est doté d'un savoir-faire unique qu'il met, bénévolement, au profit de l'AFSF. Spécialiste en RH, expert en collecte de fonds, spécialiste en marketing, développeur Web sont tous des profils adéquats pour la soutenir dans sa mission de promotion de la langue et la culture françaises. Cet engagement implique la contribution et la participation à la campagne annuelle de collecte de fonds de l'AFSF.

2.2. L'équipe administrative

L'AFSF est gérée au quotidien par une équipe administrative permanente, 100 % féminine, composée de cinq personnes engagées, qualifiées et multilingues.

- La directrice exécutive, **Noémie Hérail**, assure la gestion administrative, financière, humaine et pédagogique de l'AF, sous la tutelle du conseil d'administration. A cet égard, elle organise les cours, programme et met en place des actions culturelles, conçoit de nouveaux programmes, choisit les méthodes d'enseignement, établit des partenariats avec des institutions locales et démarcher des sponsors pour compléter le budget de l'Alliance et réaliser de nouveaux projets. Forte d'un parcours professionnel de gestionnaire et d'ingénieure pédagogique, Mme. Noémie Hérail a rejoint l'équipe administrative de l'AFSF en 2016, d'abord comme coordinatrice académique, ensuite comme directrice exécutive en 2018,

sous décision du conseil d'administration. Depuis sa prise de fonction, elle met tout en œuvre pour relever les défis qu'elle s'est fixée : faire augmenter le nombre d'inscrits et développer le potentiel numérique de l'institution. Des défis auxquels elle n'a pas tardé de répondre : en 2019, le nombre d'inscrits de l'AFSF a augmenté de 19 % et une plateforme de cours en ligne a été lancée.

- La coordinatrice scolaire, **Amandine Gourves-Ingalls**, coordonne, encadre et supervise toutes les activités de l'AFSF sous l'autorité de la directrice exécutive. Ainsi, elle assure le bon fonctionnement des inscriptions, gère la campagne marketing, s'occupe de la communication interne et organise les examens.
- La coordinatrice pédagogique, **Coline Lebeau**, bras droit de la directrice exécutive et de la coordinatrice scolaire assure l'organisation et le suivi pédagogique des cours dispensés dans l'AFSF. A ce titre, elle accompagne et coordonne l'équipe enseignante, évalue sa performance et lui communique les emplois du temps, assure le renouvellement des supports et pratiques pédagogiques, développe le panel de l'offre de cours, participe à la conception des tests de niveaux, planifie les sessions d'examens TCF/ DALF et organise une réunion hebdomadaire avec les enseignants et la student success. Le but est de contrôler la progression des apprenants, proposer des solutions à leurs difficultés et décider si tel ou tel apprenant se maintient au même niveau ou passe au niveau supérieur. Outre ces différentes tâches, Coline Lebeau dispense également quelques heures d'enseignement.
- La responsable Marketing et communication, **Edna Lorthiois**, veille à la notoriété de l'établissement et à la promotion de ses événements artistiques et culturels, notamment à travers les canaux digitaux : la page FB, le site web et la page Instagram de l'AFSF.
- L'assistante administrative et student success, **Eloïse Florit**, se charge de l'organisation administrative de l'AFSF (suivi des dossiers, rédaction du courrier, planification des rendez-vous ...) et de l'accompagnement des apprenants vers la réussite (coaching, conseils méthodologique, prise en main de la plateforme...)

La singularité de cette Alliance tient à son organisation horizontale où le partage, l'échange et l'entraide sont les maîtres mots. Bien que les rôles de l'équipe administrative soient différents, les tâches de chacun sont tellement imbriquées les unes dans les autres

qu'il n'existe pas réellement de frontières hiérarchiques. D'après Noémie Hérial, ce décloisonnement permet à chaque membre d'être polyvalent, d'évoluer en fonction des besoins de l'Alliance et surtout d'être impliqué dans les décisions stratégiques.

2.3. L'équipe enseignante

L'équipe pédagogique se compose de 12 enseignants aux profils divers et aux parcours professionnels variés. La majorité sont sous CDD renouvelable et travaillent, en fonction du type du cours dispensé, soit en temps plein ou partiel. Quelques-uns assurent également des cours dans d'autres alliances de la région de la baie : l'AF de la Silicon Valley, de Napa ou de Berkeley. Tous, excepté deux, sont natifs. A défaut de ne pas l'être, une maîtrise en études françaises/un master de FLE et un niveau C2 sont exigés pour faire partie de l'équipe pédagogique de l'AFSF. Les conditions d'admission sont moins rigoureuses pour les natifs, il suffit d'être motivé ou d'avoir une expérience dans l'enseignement du français. Lors de notre entretien avec la directrice exécutive, nous avons appris que le nombre élevé des enseignants natifs n'est qu'une réponse à la demande des apprenants qui préfèrent être au contact d'un accent français « non marqué ».

La diplomation en FLE n'étant pas une priorité dans cette Alliance, uniquement quatre des enseignants sont issues d'une formation en didactique FLE/S et possèdent un Master dans ce domaine. Le reste provient d'un vaste horizon professionnel ; on compte des diplômés en gestion des entreprises, hôtellerie, journalisme, cinématographie, littérature, comptabilité, communication, création numérique ... Néanmoins, la plupart d'entre eux ont à leur actif une expérience de plusieurs années dans l'enseignement. Des sessions de formation de courte durée leur sont proposées et des ressources pédagogiques classées par niveau et par thématique sont également mises à leur disposition ; afin de développer leurs compétences et les accompagner dans leurs pratiques pédagogiques. Comme mentionné précédemment, tout membre du personnel de l'AFSF, indépendamment du poste occupé, investit ses aptitudes et son savoir-faire pour répondre aux besoins urgents de l'établissement. Ainsi, les tâches des enseignants ne se limitent pas uniquement à la dispense des cours mais englobent l'animation des ateliers, la gestion de la plateforme Moodle, la participation voire la gestion des projets pédagogiques. C'est d'ailleurs le cas de notre tutrice de stage, Yasmine Ayadi, qui en plus des cours d'enseignement se chargeait de la mise en place d'un nouveau manuel pour les niveaux A1/ A2 et de la conception d'un nouveau test de placement. De toute évidence, elle agissait en coordination avec la coordinatrice pédagogique et la directrice exécutive. Le salaire des

enseignants de l'AFSF varie selon l'expérience, la qualification et le nombre d'heures par semaine. A titre d'exemple, pour un volume horaire de 40h / semaine réparti entre dispense de cours et des tâches pédao-administratives, un enseignant diplômé en FLE touche 2700\$/mois. Ce qui est tout de même plutôt modeste pour une ville où le coût de vie est cher et le salaire moyen est de 5115\$.

2.4. Les apprenants

A l'image de la population américaine, les apprenants de l'AFSF sont issus de diverses origines culturelles. On compte, entre autres, des Japonais, des Chinois, des Vietnamiens, des Indiens, des Espagnols, des Mexicains et même des Français. Certains parlent uniquement anglais, d'autres s'expriment couramment en celui-ci mais ont une autre langue maternelle. Ils sont répartis en trois grands groupes : le groupe « Kids », lui-même, répartis en trois catégories (de 3 à 5ans, de 5 à 7ans et de 7 à 12 ans) ; le groupe « Tens » âgé entre 13 et 18 ans et le groupe « Adults » âgé entre 18 et 60 ans. Chaque apprenant de ces groupes fait partie d'une classe de 10 personnes, adaptée à sa tranche d'âge, son niveau et ses besoins (communication, grammaire, préparation aux examens ...). Mis à part les enfants d'immigrés français qui sont plus ou moins en contact permanent avec leur langue d'origine, certains apprenants de l'AFSF ont quelques connaissances en français grâce à leur parcours pédagogique, aux médias, à un voyage d'affaire ou par le simple fait de fréquenter des francophones. D'autres, les plus nombreux, n'ont en aucune connaissance. Cette hétérogénéité de niveau, de culture, de générations s'exprime dans des motivations différentes les unes des autres. Pour la grande majorité des apprenants adultes l'apprentissage du français répond à un besoin personnel d'enrichissement culturel. En revanche, ce choix pour le reste de ce public tient à des raisons pragmatiques, comme l'avancement de carrière ou l'immigration dans un pays francophone, en particulier le Canada. Le public d'enfants et d'adolescents, quant à lui, est le plus souvent inscrit sous l'impulsion des parents, dans le but d'apprendre une nouvelle langue et découvrir une autre culture. Il représente, ainsi, des apprenants captifs. Pour ce qui est des locuteurs natifs, leur inscription est motivée par une volonté d'éviter la déperdition de leur langue maternelle et de rester connectés à leurs origines. Autant de raisons qui expliquent l'influence de l'AFSF dans la vie sociale et culturelle de San Francisco.

Pour conclure ce portrait des publics de notre organisme d'accueil, notons que les droits d'inscriptions peuvent s'élever à 1300 \$, les apprenants sont généralement issus d'un milieu aisé.

3. Les méthodes

Les méthodes de FLE « se caractérisent par la diversité et la convergence de leurs formes et de leurs contenus, mais aussi de leurs usages, en fonction des temps, des lieux, des matières enseignées, des types et des âges des élèves, des objectifs des enseignants, etc. » (Boutan & al, 2009). Une des préoccupations majeures de l'AFSF est d'offrir à ses apprenants un apprentissage conforme à leurs besoins et aux recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais noté CECRL). Ainsi, en fonction du public, de la formule et du niveau, l'établissement propose des méthodes basées sur une approche communicative et actionnelle. Il s'agit de la méthode Saison (Didier) pour les cours adultes, Adosphère (Hachette) pour les cours ados et Tip Top (Didier) pour les cours enfants. Cependant, les cours de niveaux supérieurs et ceux à la carte ne requièrent aucun manuel de référence. Une grande liberté pédagogique est accordée aux enseignants qui choisissent par eux-mêmes leurs supports. Les niveaux élémentaires exigeant un manuel sont soumis, quant à eux, à un découpage et une progression pédagogique commune. En effet, dans un souci d'harmonisation des pratiques et d'aide aux enseignants dont l'expérience et l'autonomie sont limitées ; la coordinatrice pédagogique en collaboration avec les enseignants formés en FLE de l'AFSF se charge de diviser la méthode de chaque niveau en sous-niveaux (A1.1, A1.2, A.3, A1.4) et créer des fiches pédagogiques pour chaque leçon des unités, formant un sous-niveau. Ces fiches pédagogiques ont trois principales fonctions : définir les attentes de l'institution vis-à-vis de l'équipe pédagogique, faciliter l'appropriation du dispositif et assurer la cohérence lors du passage d'un sous-niveau à un autre. De ce fait, elles se présentent tels « un cadre », « des balises », « une sécurité » qui laissent peu de place à l'incertitude et orientent l'enseignant dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Au moment où nous avons intégré l'AFSF, la directrice nous a fait part de sa volonté de changer de méthode pour le public adulte A1/ A2. La méthode Saison jugée peu moderne et trop axée sur la grammaire que sur les interactions, un renouveau s'est révélé indispensable. L'établissement a aussitôt lancé ce projet, auquel nous avons participé et dont on rendra compte dans le chapitre suivant.

4. Les moteurs de survie de l'AFSF

S'inscrire dans une démarche d'ingénierie, nous oblige à étudier la situation financière de l'organisme d'accueil. C'est sur celle-ci que reposent la faisabilité et la qualité de notre projet.

L'AFSF mène plusieurs activités qui constituent à la fois sa raison d'être et ses sources de revenus. Malgré le rôle important qu'elle joue dans la diplomatie culturelle française, son statut d'ONG la prive de percevoir des subventions de l'Etat français. Elle œuvre donc chaque jour à améliorer ses champs d'action et élargir sa liste de sponsors dont les contributions permettent de répondre aux besoins pressants que ce soit sur le plan matériel ou culturel.

4.1. La culture

La culture est l'une des missions essentielles voire fondatrices des Alliances françaises. Faisant partie de ce réseau, l'AFSF est un acteur clé de l'action culturelle française aux Etats-Unis, et plus particulièrement à San-Francisco. Elle s'attache à diffuser une image réelle de la France et à mettre en avant le dialogue interculturel par l'organisation régulière de différents événements qui tiennent compte des réalités locales. D'après la directrice exécutive, Noémie Hérail, cette programmation poursuit un double objectif : d'une part, plonger les personnes inscrites aux cours dans l'univers de la francophonie et, d'autre part, pousser les francophiles qui connaissent l'établissement que par le biais de ses événements à s'inscrire aux cours. De fait, elle répond non seulement à un besoin réputationnel mais aussi commercial, en agissant comme appât pour attirer de nouveaux étudiants. La pandémie de Covid a entraîné l'annulation de toutes les activités culturelles de l'AFSF, la privant ainsi de clients potentiels. Cependant, l'équipe administrative et pédagogique a très rapidement adapté son offre pour retrouver ces moments de convivialité. Elle propose, désormais, des événements et des animations en distanciel. Certains sont à « long terme » et ont lieu annuellement à la même période, on en cite :

- **Outdoors “goûter” for students and newcomers** : à l'occasion de la rentrée, l'AFSF propose à ses étudiants un goûter en plein air au Golden Gate Park pour briser la glace et instaurer un climat de bienveillance. Plusieurs animations sont mises en place : débat en français, jeux, création...

- **La semaine de la Francophonie** : comme chaque année le réseau des Alliances françaises se mobilise pour célébrer la langue française et les cultures francophones à travers de nombreux événements : joute oratoire, dictée, soirée cinéma, conférences... En vue des circonstances, l'AFSF a décidé de fêter l'édition 2021 de la francophonie virtuellement. Au programme : des concerts en ligne rassemblant plusieurs artistes francophones, un webinaire avec l'auteure franco-marocaine Laila Slimani et des ateliers de conversations.
- **Bastille Day** : à défaut de pouvoir recélébrer la fête nationale du 14 juillet dans ses locaux, l'AFSF organise un atelier conversation et quiz en ligne pour découvrir l'histoire derrière la naissance de la république française.
- **Music week** : pendant toute une semaine, l'AFSF propose chaque jour via son compte instagram (@afsanfrancisco) une sélection de chansons françaises et des ateliers culturels musicaux en ligne pour célébrer la fête de la musique.

D'autres événements sont à « court terme » et ont lieu mensuellement ou hebdomadairement. Parmi eux :

- **Ciné Canapé + French discussion** : chaque mardi, l'AFSF donne rendez-vous à son public pour une séance cinéma suivie d'une conversation en français. Le tarif pour s'inscrire à cet atelier est de 10 \$ pour les non-adhérents et 5 \$ pour les adhérents.
- **Let's Talk ! Discutons !** : Toutes les deux semaines, l'AFSF organise en partenariat avec l'association San Francisco Bay Accueil, un échange linguistique entre francophones et anglophones sur un sujet d'intérêt général.
- **Café conversation** : Deux fois par mois, l'établissement programme une conversation en français autour d'un sujet qui touche à l'actualité ou le mode de vie français. L'atelier est animé par notre tutrice de stage Yasmine Ayadi.

4.2. La passation des examens

Que ce soit pour accéder à une université française, pour immigrer au Québec ou simplement pour voir sa progression, l'AFSF propose un large panel de certifications pour mesurer sa maîtrise du français :

- Le **TCF TP** : un test conçu par France Education National pour évaluer les compétences orales, écrites et linguistiques de toutes personnes francophones non-

natives souhaitant attester son niveau de langue pour des raisons professionnelles, académiques ou personnelles. Le coût pour passer ce test est de 160 \$, uniquement pour les épreuves de compréhension orale/écrite et structures de la langue. Les épreuves de l'oral et l'écrit, coutent quant à elle 140 \$ chacune.

- Le **TCF Québec** : un test exigé par les autorités québécoises pour les personnes souhaitant obtenir un certificat de sélection du Québec. Il est composé de quatre épreuves dont le cout varie entre 80 \$ et 140 \$ et enregistre un grand nombre de demandes chaque année.
- Le **TCF IRN** : un test conçu par France Education International, sous la demande de la direction de l'intégration et de l'accès à la nationalité, pour les personnes souhaitant effectuer une demande de naturalisation ou de carte de résident de longue durée.
- Le **TCF Canada** : un test approuvé et exigé par Immigration Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) pour les personnes désireuses d'entamer une procédure d'immigration au Canada. Antérieurement, l'AFSF organisait des sessions de passation du TEF Canada (test d'évaluation de français) conçu par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Ile-de France, mais depuis 2009, celui-ci fut remplacé par le TCF Canada, beaucoup plus demandé.
- Le **DELFF - DALF** : des diplômes délivrés par le Ministère français de l'Education Nationale qui permettent de valider ses compétences en français dans un but personnel, administratif, universitaire ou professionnel. Différents formats sont disponibles à l'AFSF, chacun s'adresse à un public particulier : Delf Prim, Delf Scolaire, Delf Junior, Delf Pro.
- Le **DAEFLE** : « diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE » obtenu à l'issue d'une formation à distance proposée par l'Alliance française de Paris-Ile-de-France en partenariat avec le CNED, sous condition de réussite à l'examen final. Il est destiné aux personnes souhaitant enseigner ou qui enseigne déjà le français à un public non francophone.

4.3. L'offre de cours

L'enseignement du français constitue la pierre angulaire de l'activité de l'AFSF. De façon à accueillir le maximum d'apprenants dans une région où la concurrence est rude, l'établissement propose une offre de cours variée, adaptée à tous les publics (enfants,

étudiants, professionnels, fonctionnaires) et organisée selon les niveaux du CECRL. Celle-ci couvre 4 domaines d'enseignement du français et fait l'objet d'un changement régulier d'une session à l'autre selon la demande.

- **Les cours de français général :** Tout au long de l'année, l'AFSF propose des cours généraux de FLE en ligne ou dans ses locaux selon des modalités variées (extensives, intensives, privé, semi-privé, en groupe). Ce programme enregistre le plus de demandes depuis la création de l'établissement et s'organise, pour les apprenants adultes, en 19 modules de 52 heures à 65 heures d'apprentissage alignés sur les normes du CECR (voir tableau ci-dessous). Compte tenu des besoins et des envies de ce public, il regroupe plusieurs types de cours : Cours de français avec manuel (A1 à B2), French pronunciation (B1 à C1), Grammaire et prononciation avec matériel à la carte (A1.3 à A2), le Français à travers les œuvres littéraire (B1 à C1), Conversation/Grammaire/ Vocabulaire avec matériel à la carte (B2). Si ces parcours abordent les différents outils de la langue de manière variable et selon divers supports, ils ont pour objectif commun d'apprendre à des anglophones à parler français aussi bien dans des situations personnelles que professionnelles.

Beginner					Elementary					Intermediate							Advanced	Proficient
A1					A2					B1							B2	C1
A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	A1.5	A2.1	A2.2	A2.3	A2.4	A2.5	B1.1	B1.2	B1.3	B1.4	B1.5	B1.6	B1.7	B2	C2

Tableau 1. Organisation des modules pour adultes à l'AFSF

Pour le public adolescent, l'organisation des cours de français général est calquée sur celle des lycées américains proposant un programme d'apprentissage du français. Elle est donc conforme à l'échelle de compétences de l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) et se présente comme suit : French 1 pour A1, French 2 pour A2, French 3 pour B1, French 4/5 pour B2/ C1. Les trois premiers modules sont réalisés avec la méthode Adosphère et sont ouverts à des étudiants ayant peu ou pas de connaissances en français. Le dernier module, quant à lui, vise à aider les étudiants américains inscrits dans un cours de français dans leur lycée à préparer l'examen AP® Langue et culture françaises qui permet d'avoir des crédits pour les études universitaires. Il est dispensé en ligne une fois

par semaine (1h30min) pendant 4 mois et réalisé avec la méthode « AP French Language and Culture with Online Practice Tests & Audio » de l'éditeur Barron's.

Un autre type de public peut bénéficier du programme du français général ; il s'agit des enfants francophones natifs ou non âgés entre 3 à 12 ans. Selon leur âge, niveau et besoin, quatre formats de cours leur sont proposés : Learn & Play in French (3-5 ans), Learn French with stories (5-7 ans), French with kids (7 à 12 ans), Les petits francophones (7 à 12 ans). Les formats où les enfants sont encore très jeunes et difficile à capter reposent sur une approche ludique : chanson, jeu, conte, répétition, etc. Pour les formats où les enfants sont un peu plus âgés, l'apprentissage passe par une combinaison d'exercices grammaticaux et lexicaux avec des activités communicatives.

- **Cours de français sur objectif spécifique** : l'AFSF offre également ses services aux entreprises et aux professionnels de la baie avec son programme de français de spécialité. Celui-ci est dispensé pendant 15 semaines, à raison d'une heure et demie par semaine, et couvre plusieurs domaines (tourisme, informatique, luxe). En fonction de la demande, il pourrait avoir pour vocation de préparer les salariés à un voyage d'affaire ou simplement les aider à améliorer leur communication avec leurs partenaires francophones. La proximité de l'AFSF avec la Silicon Valley permet d'attirer de grandes firmes multinationales telles que Mazars.
- **Cours de français langue d'intégration** : En tant que partenaire officiel du gouvernement du Québec, l'AFSF propose un programme de francisation à destination des personnes ayant un projet d'immigration ou déjà titulaire d'un certificat d'acceptation. L'objectif est d'aider la population migrante à communiquer dans diverses situations de la vie quotidienne et de palier à l'insécurité linguistique pour faciliter l'intégration. Les frais de ces cours sont remboursés par le gouvernement québécois sous certaines conditions.
- **Cours de préparation aux examens DELF/ DALF** : Rappelons-le, l'AFSF est un centre agréé par le Ministère d'éducation nationale pour la passation des tests de niveaux TCF/ TEF et des diplômes DELF/DALF. A ce titre, elle propose des cours de préparation à ces certifications aux étudiants souhaitant poursuivre leurs études à l'étranger et à des salariés souhaitant certifier leur niveau de langue auprès de leur employeur. Le programme a plus de succès auprès de la première catégorie,

notamment, les étudiants ayant comme projet de participer à un programme d'échange européen.

4.4. Les sponsors et les partenariats

Si l'AFSF est fière de ses 132 ans d'existence, il n'en reste pas moins que sa pérennité ne peut jamais être prise pour acquise et doit rester un combat quotidien. En tant qu'ONG, elle a fait de ses partenaires et sponsors un appui financier de grande importance et un tremplin pour la réalisation de ses objectifs annuels comme l'achat des équipements informatiques, le lancement d'une plateforme d'apprentissage, le changement de méthode, etc. En contrepartie, dépendamment de la nature du soutien que ces derniers lui apportent, elle s'engage à promouvoir leur image en inscrivant leur logo sur divers supports publicitaires (la brochure des cours, le site de l'AFSF, les bannières des événements) ou/ et en leur faisant des publications personnalisées sur ses réseaux sociaux qui comptent au total 10 000 abonnés. Parmi les entreprises sponsors bénéficiaires de la notoriété de l'AFSF :



Figure 3. Logos des sponsors et des partenaires de l'AFSF

Chapitre 3. Analyse de la commande

1. Définition et origine de la demande du stage

Il convient à ce stade de clarifier la commande sur laquelle notre stage est fondé. En effet, toute conception de produits pédagogiques repose sur une demande émise par la structure d'accueil ou générée par un postulant stagiaire. Le présent travail s'inscrit dans la première catégorie. Après une recherche de stage semée d'embuches en raison de l'épidémie de Covid, nous avons répondu à une offre publiée par l'AFSF sur le site FLE.fr. L'institut était à la recherche d'un stagiaire conventionné pour une période de 4 mois, à raison de 35h par semaine, où il sera chargé de missions relevant de plusieurs domaines de compétences. Parmi les missions attendues, on peut citer les suivantes :

- créer un livret de bienvenue pour les nouveaux enseignants ;
- concevoir un programme « enfants » pour les camps d'été ;
- changer de manuel pour les cours « Adulte » de niveau A1 et A2 ;
- mettre en place un nouveau test de positionnement pour ces deux niveaux.

Ce travail sera accompli à titre bénévole, étant donné que cette Alliance ne prévoit aucune gratification pour ses stagiaires.

L'offre de stage étant composée de missions à la fois étendues et complexes, ayant l'apparence de projets à part entière, cela nous a amenés à nous interroger sur leur faisabilité et leur mise en œuvre. Dès que notre candidature a été retenue, nous avons organisé un « kinck-off meeting »⁴ avec la directrice de l'organisme, Mme Noémie Hérial, pour cibler ses attentes et avoir une vision précise sur le projet et son déroulement.

En poste depuis juillet 2018, la Directrice nous a informée avoir initié un processus de modernisation de l'établissement autant sur la forme que sur le fond. Ce processus a d'abord débuté par la rénovation du bâtiment et a ensuite englobé la mise en place de journées de formation pour les enseignants, la dotation en matériels numériques et le renouvellement de l'offre de cours. Le but principal est de fidéliser ses membres et en attirer d'autres. Aujourd'hui, face aux basculements provoqués par la crise sanitaire, la direction de l'AFSF poursuit son élan vers la modernité en lançant des projets de grande envergure. Un appel d'offre constitué de plusieurs commandes a été publié sur la

⁴ Réunion de lancement de projet

plateforme FLE.fr pour recruter 9 stagiaires. Chaque commande devait être prise en charge par une équipe de stagiaires pilotée par un tuteur. En ce qui nous concerne notre équipe, elle était encadrée par Mme. Ayadi Yasmine et se formait de deux personnes, moi-même et un étudiant en Master FLE à l'université de Lille. Nous étions chargée de **mettre en place la nouvelle méthode pour les cours adultes de niveau A1/A2 et concevoir un test de positionnement pour le public de ces mêmes niveaux.**

Ainsi, notre commande s'articule autour de deux axes. Le premier consiste à élaborer une progression pédagogique pour les cours A1 et A2 à partir du manuel choisi. Le second porte sur la création d'un nouveau test de positionnement. Le présent travail se focalisera davantage sur ce dernier tout en rendant compte des lignes conductrices à la réalisation du premier.

2. Analyse des besoins et problématique

La mission qui nous a été confiée par l'AFSF répond à des types de besoins différents mais complémentaires. Le premier est d'ordre organisationnel ; dans le sens où celle-ci s'inscrit dans une volonté de modernisation et de conquête de nouveaux membres. Le second a trait à la pédagogie. Le test de positionnement proposé sur le site de l'établissement ne fournit pas toujours une image juste du niveau de l'étudiant, ce qui donne lieu à des placements hasardeux conduisant à une réorganisation pédagogique et administrative perturbante⁵. Ainsi, la conception d'un nouveau test doit permettre de réduire les changements de groupes.

Des directives obligatoires à prendre en compte lors de son élaboration nous ont été communiquées au cours d'une réunion avec notre tutrice. Il est ressorti que celui-ci devrait :

- Suivre la progression pédagogique et le découpage en sous-niveau du nouveau manuel, en l'occurrence, *Inspire*.
- Inclure des documents fabriqués ou repérés dans des sites libres de droits (l'utilisation des documents du manuel *Inspire* a été également autorisée).

⁵ Après le premier cours, si l'apprenant s'est rendu que le groupe attribué ne correspond pas à son niveau. Ce dernier est redirigé vers un groupe d'un autre niveau. Là où le problème réside, c'est que ce changement implique de trouver un groupe qui n'est pas encore complet. Ce qui est parfois problématique.

- Inclure des activités de compréhension orale et écrite et sur les structures de la langue.
- Être adapté à une correction automatique, ce qui forcément exclurait l'évaluation de la compétence de production (orale et écrite).
- Respecter une durée de 10 à 15 min par sous-niveau.
- Être gratuit.

Une demande aussi complexe et cadrée, laissant peu de place à l'initiative, n'était pas à appréhender sans craintes. En effet, les critères imposés, et les difficultés qui sont apparues lors de l'analyse du contexte nous ont conduits à nous poser les questions suivantes : Pourquoi le terme « évaluer » est toujours associé à celui de « complexité » ? A quel type d'évaluation notre projet se réfère-t-il ? Est-il possible de combiner les différents paramètres cités ci-dessous tout en obtenant un test fiable ? Est-il indispensable d'évaluer la compréhension orale et écrite pour avoir une image juste du niveau de l'apprenant ? Combien et quels types d'items devons – nous utiliser pour ces niveaux ? Quels sont les apports et les limites d'un test de positionnement en ligne ? Suivre la trame pédagogique du manuel '*Inspire*' est plutôt un avantage ou un inconvénient ? Le support technique utilisé joue-t-il un rôle déterminant sur la qualité du test ?

C'est de cette réflexion qu'est née la problématique suivante : « **comment élaborer un test de positionnement en ligne à la fois fiable, valide et objectif tout en respectant la progression et la structure d'une méthode donnée (au sens de manuel) ?** »

Partie 2
-
Cadrage théorique

En guise d’ancrage théorique, nous allons procéder dans un premier lieu à une mise au point terminologique afin de bien cerner la définition du terme « évaluer ». Nous établirons les différences et liens existants entre l’évaluation et ses concepts voisins pour ensuite approfondir la question de l’évaluation et de ses caractéristiques dans une perspective didactique. Dans un second lieu, nous tracerons l’historique de l’évaluation et son évolution dans le temps et nous ancrerons ce concept dans un contexte d’enseignement et d’apprentissage de FLE. Pour finir, et suivant une trame en forme d’entonnoir, nous focaliserons plus précisément sur la nature du lien entre l’évaluation et les TICE, ainsi que la transformation numérique que connaît le domaine de la didactique du FLE parallèlement à des précisions terminologiques et un traitement des spécificités du test de positionnement.

Chapitre 4. L’évaluation, un processus complexe

1. Qu’est-ce qu’« évaluer » ?

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". (Hadjji, 1989 : 21)

Dans son ouvrage « *L’Evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils* », C. Hadji ressort la difficulté inhérente à une définition exacte et précise du terme évaluation. Assurant que cette motivation, aussi déterminée soit-elle, n’aboutira qu’à l’échec et mettant ainsi en évidence la complexité terminologique qui caractérise la notion en question.

L’apparition du mot *évaluer* remonte au XIV^{ème} siècle d’après le *Petit Robert*. Ce mot tirerait son origine d’*avaluer*, datant de 1283, de l’ancien français - valué, valeur, prix - qui redevient *esvaluer* en 1366 et qui veut dire « déterminer la valeur, le prix de quelque chose ». Dans le *Petit Robert*, **évaluer** est défini comme suit :

1- Porter un jugement sur la valeur, le prix de. **V. Estimer, priser.** Faire évaluer un meuble, un tableau, par un expert. **V. Expertiser.** "Il essaya d’évaluer la fortune paternelle et quelle en serait sa part ; mais il n’avait là-dessus aucune donnée précise". **V. Calculer, chiffrer.** Evaluer un bien au-dessous de sa valeur. **V. Surévaluer, sous-évaluer.** Sa maison est évaluée un million, à un million. L’arbitre a évalué le dommage. Déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe. Evaluer un volume, le débit d’une rivière. **V. Jauger.**

2- Par ext. Fixer approximativement. **V. Apprécier, estimer, juger.** Evaluer une distance à vue d'œil. Foule, assistance évaluée à deux mille personnes environ [...]. (Robert, 1990 :715)

Plusieurs notions sont évoquées dans la définition de ce même mot : estimer, apprécier, juger, calculer, chiffrer... Contradictoires, les unes faisant référence à des chiffres et des calculs affirmant ainsi l'exactitude que demande, parfois, l'acte d'évaluer, alors que d'autres font appel à la subjectivité qui est un trait inhérent à cette action. Un paradoxe qui n'est pas dépourvu de sens, décrivant et faisant ressortir de façon claire la complexité relative à l'évaluation. Cette antinomie est d'autant plus présente quand il s'agit d'évaluer dans le système scolaire, là où la notion d'évaluation prend tout son sens et manifeste aussi bien sa complexité et la « délicatesse » ou la subtilité que son approche exige afin d'en tirer le maximum de vertus potentielles. L'omniprésence de cet outil pédagogique dans tout type de discipline fait de lui un centre d'intérêt vers lequel convergent d'innombrables réflexions d'auteurs et analyses de philosophes dans l'ultime but de pouvoir le cerner, le développer et ainsi en tirer avantage, d'où l'existence d'une multitude de définitions de cette même notion difficile à cantonner en une seule acception.

De manière simple et générale, l'évaluation dans l'enseignement est définie comme étant la démarche permettant de quantifier et/ou qualifier la performance individuelle, collective ou institutionnelle. En d'autres mots, l'évaluation permet à l'enseignant d'avoir un jugement que ce soit sur le rendu de ses apprenants, individuellement et collectivement, ou sur sa propre performance consistant à atteindre un nombre d'objectifs participant ainsi à déterminer, en partie, la performance de l'institution pour laquelle il travaille.

Dans cette même optique de définition, Ardoino et Berger définissent l'évaluation comme étant « un dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils, servi par des professionnels, chargés de donner du sens » (1989 :11). Les auteurs ont assimilé l'acte d'évaluer à celui de donner du sens : donner du sens au travail de l'apprenant, donner du sens aux objectifs du professeur et donner du sens aux attentes de l'institution. Dans la complémentarité de cette explication, Kellaghan & Greaney (2002), quant à eux, définissent l'évaluation comme étant un processus dont le but est de collecter les informations nécessaires concernant la performance des élèves et l'efficacité de l'enseignement et des programmes et, ainsi, prendre les décisions adéquates.

Dans la même veine, Cardinet propose une définition proche : « L'évaluation pédagogique est ainsi une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école

» (1987 : 13). Mis à part ces conceptions de l'évaluation entretenant des relations de complémentarité ou de similarité, de Landsheere observe cette notion d'un angle tout à fait différent, à travers lequel il estime que l'évaluation n'est rien de plus qu'une « estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit » (1992 : 111). Cette vision réductrice de l'évaluation à un simple fait de notation constitue une représentation largement partagée par les enseignants.

Cette diversité, ces différences et nuances observées quant aux différentes acceptions de cette notion qu'est l'évaluation portent à confusion quand il s'agit de la différencier des autres éléments qui lui sont proches, notamment « le contrôle » et « la mesure ».

2. Evaluation, mesure, contrôle : quelles différences ?

L'évaluation des apprentissages est une action pédagogique qui a évolué au fil du temps. C'est un moyen de juger la connaissance de l'apprenant mais aussi un outil permettant d'arbitrer la performance de l'enseignant. Dans ce sens, Kellaghan et Greaney (2002) affirment que l'évaluation est un processus d'obtention d'informations suffisantes pour donner des retours sur les forces et les faiblesses à la fois de la connaissance de l'élève, de l'efficacité de l'acte d'enseignement et des programmes qui lui ont été mis à disposition. Mis à part le trait directif qui caractérise la pratique de l'évaluation et qui fait d'elle un vecteur déterminant du sens de l'apprentissage et de l'enseignement, la continuité et l'omniprésence font aussi partie des attributs propres à cette démarche qui, désormais, conditionne ce mécanisme. Et d'ailleurs, ce sont ces deux caractéristiques, parmi tant d'autres, qui distinguent l'évaluation du contrôle. Dans cette même orientation, Ardino et Berger (1989 : 16) ont explicité « [que] là où le contrôle s'appuie sur la clôture, voire sur celle d'une combinatoire, l'évaluation reste placée sous le signe de l'inachèvement » mettant en exergue la progression et la dépendance que caractérisent le processus d'évaluation face à la ponctualité, l'exhaustivité et l'indépendance du contrôle. Ces deux notions se distinguent et divergent sur plusieurs d'autres points que nous allons expliciter à l'instar de la réflexion des deux auteurs cités précédemment. Nous avons inventorié ces distinctions dans le tableau ci-dessous :

Evaluation	Contrôle
- Continue, omniprésente et progressive	- Final, total et déterminant
- Subjective et dépendante de l'enseignant-évaluateur	- Objectif et indépendant de l'enseignant
- Un processus infini	- Un moment de clôture
- Prend en compte l'individu et sa progression	- Technique et pragmatique
- Construit et crée un référent	- Compare un référé à un référent préétabli

Tableau 2. Comparaison évaluation vs contrôle (Ardoino & Berger, 1989)

Evoquer ces deux notions, appartenant au même domaine et pourtant si différentes, ne peut se faire sans évoquer l'élément de « mesure » qui constitue un point commun entre l'évaluation et le contrôle. Lussier (1992) définit l'acte de « mesurer » comme étant l'étude et l'organisation des données recueillies dans le but de leur interprétation. La mesure est, donc, cette étape qui consiste à collecter les informations nécessaires afin de pouvoir prendre une décision que ce soit de jugement et d'appréciation pour l'évaluation ou de sanction et de récompense pour le contrôle. Et d'ailleurs, concernant le rapport d'indivision de la mesure du contrôle, Ardino et Berger (1989 : 130) expliquent que « Le contrôle, comme la mesure qui est une de ses procédures, se fait à l'aide d'un étalon dont l'indépendance à l'égard des opérations de vérification et de métrique qu'il permet est la condition même de sa validité », mettant sous la lumière la dépendance des deux notions longuement explicitées. Ayant le même rapport avec l'évaluation, la mesure est une partie intégrante de l'acte évaluatif. Sur cette même onde, Belair (1999 : 34) a proposé un schéma illustrant la démarche de communication dans l'évaluation, présenté ci-dessous, et dans lequel la mesure est clairement une partie décisive est inséparable de ce mécanisme.

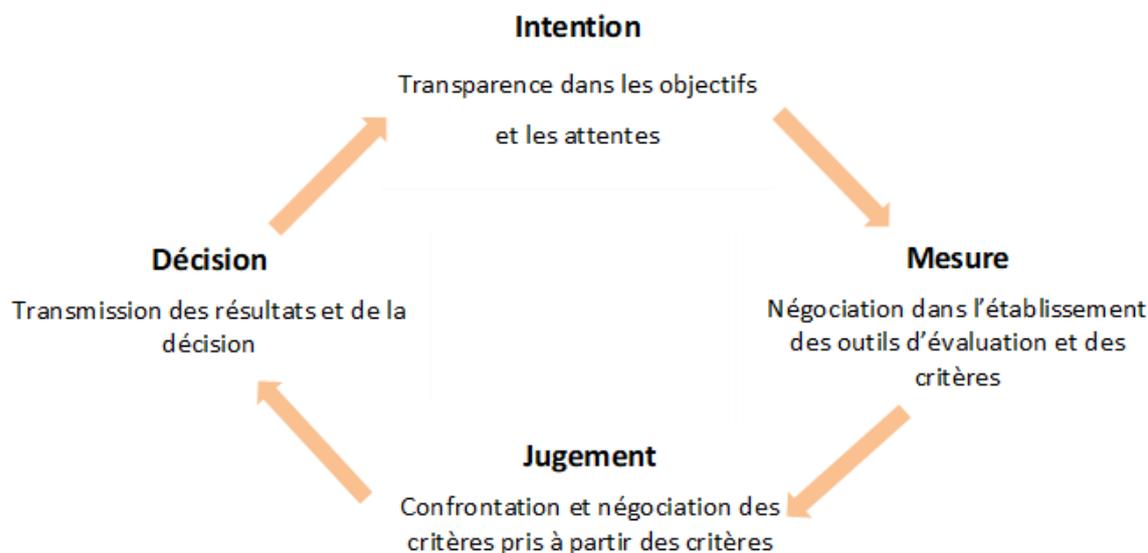


Figure 4. La démarche de communication dans l'évaluation (Belair, 1999 : 34)

L'établissement et l'explicitation des différences et de la relation entre les notions protagonistes de cette partie, notamment l'évaluation, le contrôle et la mesure, ont ressorti le parallélisme entre les deux premiers actes d'apprentissage et d'enseignement interrompu par la mesure qui constitue leur point de rencontre.

3. Les étapes de l'évaluation

Quels que soient les niveaux, les langues, les disciplines, l'évaluation est une démarche mise en place selon un schéma invariable qui respecte 4 grandes étapes : l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

3.1. L'intention

Cette étape est initiée par l'enseignant et n'est connue, dans un premier temps, que par lui-même. Le principe même de cette phase est d'anticiper le ou les objectifs de l'évaluation dans le but de les atteindre avec succès.

Comme déjà mentionné dans la définition de cette dernière, cette démarche a pour objectif d'évaluer les connaissances et acquis des élèves ou, encore, l'efficacité des programmes d'étude. Quelle que soit l'intention de l'évaluation, celle-ci doit être prédéterminée avant l'acte même d'évaluer afin d'adapter le corps évaluatif à la finalité souhaitée.

3.2. La mesure

Cette étape est considérée comme étant un processus en lui-même qui commence par la collecte de données. Cette dernière s'effectue en suivant des procédés de manière informelle (l'observation, le questionnement et l'analyse des réponses et participation des élèves) ou de manière formelle en ayant recours au questionnaire oral ou écrit. Le choix du procédé ne se fait pas arbitrairement : il devrait être en concordance avec l'intention de départ et avec le jugement et prise de décision qui suivront. Une fois les informations recueillies, leur organisation suit, naturellement. Cette opération consiste à « étudier les données recueillies et les organiser en prévision de leur interprétation » (Lussier, 1992 : 23) et ce en modelant cette matière brute en vue de la restreindre au besoin stricte de ce que nous voulons exactement mesurer. Ensuite, l'évaluateur qui est lui-même le formateur passe à l'analyse de ces informations bien triées et codifiées afin d'en tirer d'éventuelles interprétations nécessaires au jugement et à la prise de décision. Ainsi, la phase de mesure est vue comme étant un tremplin essentiel à l'aboutissement de la démarche de l'évaluation.

3.3. Le jugement

« Le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies. » (Lussier, 1992 : 29)

Comme suite naturelle à la mesure, l'étape de jugement a pour rôle de donner un sens aux deux phases précédentes de la démarche d'évaluation. Elle concrétise le résultat de l'acte évaluatif en élaborant des appréciations sur la performance des étudiants ou de l'enseignant ou encore sur la qualité des programmes. C'est une phase décisive dans laquelle le formateur juge l'atteinte, ou non, des objectifs, prends de la distance par rapport à son enseignement et ses élèves et normalise au maximum son jugement en se basant sur des critères et règles préétablis dans le but de réduire la marge de subjectivité. Comme le précise Lussier : « le jugement sert d'assise à la prise de décision. » (*Ibid.*)

3.4. La décision

La décision est l'aboutissement et l'objet même de toute la démarche évaluative. Elle constitue le sommet de cette logique pyramidale que suit la procédure de l'évaluation. Selon Lussier (1992), cette étape de décision est d'une typologie binaire. Le premier type représente des décisions qui vont dans le sens de renforcement, de soutien et d'enrichissement. Cette sorte d'initiative est concrétisée à travers des activités complémentaires adaptées à combler les points faibles constatés et visant à assurer la

progression de l'apprentissage. Quant au deuxième, il est indicateur du niveau d'aboutissement des objectifs même de l'acte évaluatif. Ce dernier dépasse la classe pour être en accord avec l'ensemble du corps institutionnel afin de décider pour chaque élément le niveau de maîtrise des buts fixés au début de l'apprentissage. Ainsi, la manière de décider dépend directement de l'intention de l'évaluation.

La prise de décision, dont l'apparence est aussi simple et ponctuelle, est une opération qui devrait prendre en considération les conséquences de la démarche en question et s'adapter à ce propos. C'est une tâche qui demande et de la réflexion et du dosage toujours en reposant sur les objectifs prédéterminés.

4. Les critères docimologiques de l'évaluation

4.1. La docimologie

L'avènement du terme « docimologie » revient à H. Piéron en 1922, suite à une étude sur le certificat d'enseignement primaire menée par celui-ci en collaboration avec son épouse et Laugier Piéron. Cette nouvelle terminologie française désigne les sciences de l'examen et concerne plus spécifiquement l'analyse « des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés. » (De Landsheere, 1980 :13)

Si le mérite de l'intitulé de cette science revient à Piéron, celui de son évolution et de sa progression revient sans aucun doute, et ce avec le soutien et l'assistance de son créateur, à Laugier. Les années 1927-1938 constituent un tournant radical pour la docimologie : plusieurs études étaient réalisées en faveur de cette science, par Laugier et sa collaboratrice Weinberg, ce qui fut déterminant pour le devenir de cette école.

Dans un premier temps, la critique de l'évaluation dans sa forme traditionnelle constituait et le noyau et le résultat de toutes les premières enquêtes. Hasardeuse, arbitraire et en effet injuste, cette démarche pédagogique qui fait l'objet de toute cette thèse était non seulement défailante mais aussi frêle devant le moindre facteur de subjectivité.

Secundo, les investigations se sont dirigées vers l'analyse des facteurs psychophysiologiques déterminants des rendements scolaires des étudiants. Finalement, l'intérêt s'est porté plus particulièrement sur la fonction sociale de la sélection et la finalité de l'examen, qui avait pour but de différencier entre concours et évaluation et de distinguer entre les types de cette dernière. L'objectif ultime de cet axe de réflexion était de savoir adapter le choix de l'examen à la finalité souhaitée.

En effet, la docimologie sert de réceptacle à la tâche d'évaluer et favorise l'objectivité et la réduction des variables afin de réduire au maximum l'antonymie de cette dernière ; la subjectivité.

Toute une série d'études et d'observations ont été réalisées afin de tracer progressivement les contours de cette science et de la munir de critères scientifiques essentiels à l'élaboration d'une évaluation digne de ce nom. Ces piliers sont simplement « des lois qui rendraient compte des problèmes de la fidélité des notes, de la validité des examens, et de la sensibilité des outils d'évaluation. » (Bonniol & Vial , 1997 : 58)

4.2. Les piliers de l'évaluation

Concevoir une évaluation est loin d'être une tâche arbitraire. Elle doit répondre à des critères scientifiques bien spécifiques :

La validité : Ce critère illustre l'existence d'un lien entre l'intention de l'évaluation et le contenu de cette dernière. Sur ce même élan, Mothe définit la validité comme étant « [...] la qualité qui fait que l'épreuve mesure effectivement ce qu'elle est censée mesurer et non autre chose. C'est donc d'abord une qualité qui n'est pas absolue ni intrinsèque au test, mais relative à son objectif. » (1975 : 23)

En effet, une évaluation est valide si ses outils ainsi que son fond sont en cohérence avec l'objectif même de sa réalisation. Pour mieux cerner cette notion, on va s'attarder sur sa typologie binaire constituée de validité faciale qui réfère à la pertinence et l'organisation du test par rapport au contexte. En d'autres mots, c'est l'acceptabilité de l'examen par ceux travaillant sur sa conception, sa passation et sa correction. (McNamara , 2000). Contrairement au premier type, le deuxième qu'est la validité du contenu se définit beaucoup plus sur les détails que sur la forme et réfère à l'adaptation du fond évaluatif au niveau des étudiants, aux objectifs de l'évaluation ainsi qu'à son contexte.

La fiabilité : revient à la vraisemblance de la note aux réponses fournies par l'évalué suivant un système de notation bien précis. C'est aussi le respect de ce dernier, et ce pour tous les examinés, loin du favoritisme, de la stéréotypie, des circonstances de la correction ... etc. Réaliser une évaluation fiable signifie s'appuyer sur des instruments de mesure corrects, objectifs et valables pour tous. En d'autres mots, ils doivent, les outils de mesure, minimiser la marge de subjectivité et par conséquent la marge d'erreur. Noël-Jothy

et Sampsonis (2006), dans ce même sens, définissent la fidélité comme étant la constance du résultat et l'absence des variations en termes de notation.

L'objectivité : « Le critère d'objectivité se rapporte à la passation du test ainsi qu'au dépouillement et à l'interprétation des résultats. » (Bolton, 1987 : 9). En effet, dire qu'une évaluation est objective revient à évoquer indirectement un nombre de conditions primordiales à l'aboutissement de ce critère. Ces dernières ne concernent pas uniquement l'unicité des circonstances de passation pour l'ensemble des élèves examinés mais aussi la symétrie des objectifs de conception du test avec son contenu. Pas que, une évaluation objective au vrai sens du terme est celle dont le système de notation et d'interprétation des résultats est pareil pour tous. Ainsi, l'objectivité représente le chemin vers la fiabilité et la validité.

4.3. Facteurs de variabilité du processus de notation

Le processus de notation est considéré comme étant l'une des phases évaluatives les plus controversées vu sa nature ébranlable et corrompible. Pour cerner cette tendance de variabilité de notation plusieurs auteurs se sont mis d'accord sur un nombre de facteurs influençant la netteté et la justesse de la démarche de mesure et d'interprétation. Tagliante (2005) et Abernot (1988) dans leurs ouvrages consacrés à l'évaluation font un inventaire précis de ces facteurs et les présentent comme suit :

L'effet d'ordre : Ce facteur stipule que la notation est plus sévère à la fin que vers le début. Et donc, il est certain qu'une même copie placée au début du paquet n'aurait pas la même notation si elle était placée à la fin.

L'effet de contraste : Ce principe affirme que la note d'une copie dépend de celle qui la précède. Et par conséquent, une copie sera mieux notée si la correction de celle qui la précède était satisfaisante et inversement.

L'effet de contamination : Dans ce sens, une expérience a été menée par Caverni en 1975. Cette dernière s'est réalisée en fournissant à deux groupes de correcteurs des copies différentes accompagnées de dossiers d'élèves satisfaisants pour le premier groupe et faibles pour le deuxième. Pour ce dernier, les écarts de notes étaient étroits. Par contre, les notes du premier groupe se caractérisaient par une fulgurante variation de notes pour la même copie.

Résultat de l'expérience : Une mauvaise appréciation d'élève n'influe pas sa note. Néanmoins, un bon dossier influe, plus ou moins, la correction de sa copie.

L'effet de stéréotypie : Ce facteur décrit simplement la tendance du correcteur à se référer constamment à la première note attribuée à l'élève. En d'autres mots, c'est cette difficulté de se détacher de la première impression faite sur l'examiné.

L'effet Halo : Ce critère regroupe toutes les variables concernant l'organisation de la copie quand il s'agit d'un examen écrit et la sympathie, l'habillement et la confiance en soi quand l'évaluation est orale. Il est évident que le correcteur serait plus indulgent dans sa notation si l'ensemble des modalités mentionnées étaient positives.

L'effet de favoritisme : Un élève exemplaire, soignant constamment son image vis-à-vis aux professeurs est un examiné qui a souvent une longueur d'avance par rapport à ses camarades. Et ainsi, le correcteur sera gêné de lui octroyer une mauvaise note.

L'effet de fatigue : Il est sans aucun doute que les circonstances de notation ont une influence directe sur le résultat de ce processus. Un enseignant qui corrige tard le soir chez lui sera moins équitable, et de loin, qu'un autre qui le fait de bon matin sur son bureau de travail. En effet, plus le correcteur est fatigué plus l'équité et la justesse de sa correction baissent.

L'effet « goutte d'eau » : Un correcteur peut être fort indulgent sur d'innombrables erreurs d'inattention, d'organisation ou encore d'orthographe... Jusqu'à cette faute de trop qui fait baisser considérablement la note.

L'effet de choc : Ce facteur peut impacter positivement la note si le correcteur juge une idée comme étant brillante et hors du commun venant d'un examiné (choc positif). Comme il peut baisser la note, si une erreur grave s'est répétée à plusieurs reprises par le même élève (choc négatif).

La mesure de l'écart-type : Chaque enseignant à son propre écart-type. Par exemple, sur une échelle de notation variant de 0 à 20, un professeur peut situer ces notes uniquement entre sept et douze tandis qu'un autre utilisera la fourchette comprise entre deux et seize. Cette différence d'écart-type ne peut être supprimée qu'à travers la conception d'une bonne grille de correction.

L'évaluation extérieure : L'environnement juge la performance d'un enseignant à partir des notes de ses élèves. Ce facteur, en effet, traduit la crainte de l'enseignant correcteur à être mal jugé en raison de la nature des notes.

5. Les moments, les fonctions et les types d'évaluation

Procéder à l'acte évaluatif peut avoir plusieurs buts et plusieurs fonctions. Ces dernières sont « le[s] rôle[s] caractéristique[s] d'un élément ou d'un objet dans l'ensemble où il est intégré » (Belair, 1999 :57), et on en distingue trois : L'inventaire, le diagnostic et le pronostic. Ces objets évaluatifs sont repérés et expliqués par De Landsheer (1980) comme suit :

L'inventaire : Cette fonction sert à faire le bilan des apprentissages au cours d'une période donnée. Vu son caractère exhaustif, elle est généralement située soit au milieu ou à la fin du processus d'enseignement. Elle permet de vérifier la maîtrise ou non d'un ensemble de connaissances et de s'assurer de l'aboutissement des objectifs d'une séquence d'apprentissage ou d'une formation. Elle peut prendre la forme d'une évaluation formative afin de ponctuer deux enseignements en vérifiant la réalisation des buts du premier et de fixer les bonnes visées pour le deuxième. Ou encore, si le but est de certifier l'apprenant, cette fonction s'illustre sous forme d'évaluation sommative qui se situe généralement en fin d'année.

Le diagnostic : Cet objet sert à diagnostiquer les difficultés et comprendre les besoins de l'apprenant. Il sert aussi à situer l'élève dans son processus d'apprentissage en vérifiant ses connaissances, en décelant ses points faibles et en proposant des solutions pour y remédier. C'est une pratique continue qui intervient à plusieurs moments du processus ayant pour but ultime la régulation de la démarche d'enseignement. Les résultats de cette fonction déterminent non seulement les failles de cette dernière mais aussi dictent les éventuels changements et améliorations à apporter.

Le pronostic : Cette fonction sert principalement à orienter. Elle permet à l'enseignant de situer le niveau de son élève et donc de l'orienter dans ses choix scolaires. En parallèle à cette prise d'information initiale, cet objet nous permet non seulement de choisir le bon niveau où affecter l'apprenant mais aussi de prévoir le progrès qui devrait être atteint à l'issue de la formation choisie et de placer les élèves dans des classes ou groupes homogènes afin de favoriser l'équité de l'apprentissage. C'est une fonction qui s'illustre parfaitement dans les tests de positionnement ayant pour but de positionner les deux acteurs, enseignant et apprenant, par rapport la situation didactique dans laquelle ils se trouvent.

Ces fonctions ont été abordées à travers des appellations différentes par d'autres auteurs. Selon Hadji (1989), les fonctions principales de l'évaluation sont de certifier, réguler et orienter qui concordent successivement avec l'inventaire, le pronostic, et le diagnostic.

Chaque objet correspond à un ou plusieurs types d'évaluation adaptés au but même de sa conception. Cette typologie ramifie l'évaluation en plusieurs sortes ayant chacune des utilisations et des objectifs bien précis. Nous distinguons, parmi plusieurs, trois grands types :

L'évaluation diagnostique est administrée en début de formation et sert à « analyser l'état d'un individu, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier. » (Tagliante, 1991 : 15). Elle permet à l'enseignant de connaître le niveau individuel et collectif de sa classe et de mobiliser les outils adéquats pour atteindre les objectifs d'enseignement. Sa fonction principale est d'informer l'enseignant initialement sur les connaissances et les acquis de son élève afin d'effectuer une sélection et formulation minutieuses des visées de son cours. Le test de positionnement en est le meilleur exemple, il permet d'identifier le niveau, les capacités et les lacunes de l'apprenant dans le but de lui administrer une formation qui répond à ses besoins.

L'évaluation formative, ayant lieu au cours de l'apprentissage, « est une aide à l'enseignement-apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second. » (Tagliante, 1991 : 123). C'est une démarche qui sert autant à l'élève qu'au professeur afin de mesurer sa performance et d'apporter des changements si nécessaires. Administrée de façon récurrente pendant l'apprentissage, cette évaluation encourage l'enseignant à mettre à jour ses moyens pédagogiques et de les modéliser suivant les besoins de ses élèves. Le CERCL définit ce type d'évaluation comme étant « ...un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 141). En somme, c'est un outil qui sert aux deux acteurs de la démarche en question afin de vérifier la réalisation, ou pas, des objectifs du cours.

L'évaluation sommative, intervient à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'un trimestre ou de toute une formation. Son rôle est non seulement d'établir le bilan de toute

une durée d'apprentissage mais aussi, dans le cas échéant, de permettre le passage d'un niveau à un autre et donc de fournir une certification. En somme, ce type d'évaluation « revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissages constituant un tout, correspondant, par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours ou d'un trimestre. » (De Landsheer, 1979 : 338). C'est une évaluation qui se caractérise par sa ponctualité, son exhaustivité et son trait décisif. Autrement, elle intervient à un moment précis de l'apprentissage en marquant sa fin, porte sur l'ensemble des connaissances supposées acquises et attribue une note finale ou une certification à l'apprenant.

Comme précisé dans les définitions ci-dessus, chaque type d'évaluation intervient à un moment bien précis de la démarche d'enseignement-apprentissage. Cette classification a été faite par Hadji sous forme de tableau récapitulatif de l'ensemble des notions de cette partie :

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

Tableau 3. Différents types et fonctions de l'évaluation en fonction du moment de passation (Hadji, 1989 :59)

Chapitre 5. L'évaluation, une pratique en constante évolution

1. *L'évaluation entre pratiques traditionnelles et modernes*

Comme nous l'avons bien constaté au fur et à mesure des parties de ce mémoire, l'évaluation est un domaine vaste dont les applications sont autant multiples que ses composantes, ses types, ses étapes...etc. Nous allons maintenant nous attarder sur la mutation de cette démarche notamment dans le champ de l'enseignement des langues étrangères. De simples recherches sur l'évaluation sont suffisantes pour comprendre à quel point cette dernière suscite la curiosité scientifique chez les auteurs, chercheurs et didacticiens et donc est en constante évolution. L'évaluation est-elle indépendante de l'acte même d'enseigner ? A-t-elle toujours été perçue comme aujourd'hui ? Sinon, comment, quand et qu'est ce qui a changé ?

Pour répondre à ces questions, il est essentiel de revenir sur l'histoire de cette composante didactique et les différentes phases qu'elle a connues. Avant 1970, le processus d'évaluation était à la marge de toute éventuelle recherche scientifique, remise en cause ou encore critique. Elle avait, à l'époque, une image de sanction et de « mal » inévitable (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006). Ce n'est qu'en 1950, que la recherche a commencé à s'intéresser à l'évaluation en général et particulièrement en langues étrangères. Un intérêt qui a vu le jour dans les pays anglophones pour se répandre progressivement dans tous les autres pays. En France, ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche communicative en 1970 que l'image de l'évaluation a connu un tournant vers la positivité et l'amélioration.

Les années 1950-1970 sont considérées comme étant l'une des périodes phares dans la chronologie de l'évaluation. Cette phase intitulée psychométrique structuraliste ou structuraliste était marquée par un travail considérable sur l'objectivité de la démarche évaluative. Un travail qui s'est illustré à travers la conception de tests beaucoup plus scientifiques, objectifs et précis tels que les QCM (Lussier, 1992). Mais, c'est aussi un travail qui s'est focalisé sur la structuration de la langue et la définition de ses composantes ainsi que la nature de l'objet évaluatif dans le domaine langagier qui n'est autre que son aspect cognitif.

Dans la vingtaine d'années qui suivent, entre 1970 et 1990, le tour est aux pays francophones pour finalement prendre en main l'avenir de l'évaluation notamment en langues étrangères. Un changement causé par l'approche communicative qui a émergé

durant cette période. Cette dernière était responsable de la centralisation de l'apprenant au cœur du processus d'enseignement-apprentissage et de son autonomisation. Cette nouvelle "technologie" qu'est la communication était d'un grand impact sur l'évaluation en général et l'évaluation en langues étrangères en particulier : la démarche évaluative est passée de la mesure et du jugement cognitif de la langue (grammaire, orthographe...) à un intérêt presque exclusif en la capacité de l'apprenant à réussir des situations de communication. C'est à cette même période que le concept d'auto-évaluation est apparu afin d'impliquer davantage l'apprenant dans ce processus. En outre, ces transformations qu'a connues l'évaluation ont révélé une énorme contradiction : la mesure de la performance et non de la connaissance tend beaucoup plus vers la subjectivité que l'objectivité. Cette tendance qui caractérisait le nouveau modèle diminuait la fidélité de l'évaluation et augmentait sa validité. Le combat était, alors, quoi privilégier : la validité ou la fiabilité ? La réponse est simple, c'est selon le contexte et l'objet de l'évaluation qu'il faut adapter la conception de son test.

Depuis 1990, l'évolution de l'évaluation est marquée par deux grands événements : La création de ALTE (Association of Language Testers in Europe) en 1992 et la publication du CECRL en 2001. Ayant des visions parallèles, L'ALTE a publié en 2011 un document intitulé *Manuel pour l'Élaboration et la Passation de Tests et d'Examens de Langue* est dont le principal objet est de déterminer le processus de conception d'une évaluation en langues. Par ailleurs, le CERCL tout comme son titre l'indique "*apprendre, enseigner, évaluer*" s'intéresse aux détails de la démarche évaluative et sa relation avec le processus de l'enseignement-apprentissage. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues sert effectivement de cadre à la démarche évaluative et guide les professeurs et les concepteurs de tests vers une élaboration effective et efficace d'examens. Ce document évoque une perspective actionnelle qui met la performance au cœur de l'évaluation et l'illustre à travers l'élaboration de tests se focalisant sur la capacité de communication et non sur l'aspect cognitif des langues. Dans ce sens, le CECRL a également défini la méthodologie de notation de la performance à travers la conception d'une grille de notation adéquate à cette perspective.

Après avoir survolé l'histoire de l'évaluation et son évolution, il est sans aucun doute que celle-ci est non seulement liée à l'enseignement mais est une partie intégrante de ce dernier. Elle le régule et l'améliore. Il est d'autant plus clair que la démarche évaluative d'aujourd'hui ne ressemble quasiment en rien à celle d'autrefois, elle est plus consciente

des besoins de l'apprenant et de son positionnement par rapport à l'apprentissage. Tous ces changements qu'a subis ce processus ont été illustrés de façon exhaustive par Scallon (2007). Selon ce dernier, les évaluations sont passées de l'objectivité absolue vers une nouvelle perspective visant à développer la réflexion chez l'apprenant en le posant dans des situations réelles auxquelles il devrait apporter des réponses ouvertes, créer des solutions et les justifier. Le degré d'authenticité de ces situations n'a pas échappé, lui aussi, à la constante amélioration qu'éprouve la démarche évaluative. Cette dernière comportait auparavant des questions à caractère abstrait, artificiel ou scolaire tandis qu'aujourd'hui le réalisme et la conformité sont les traits marquants des situations qu'elle comporte. Toujours dans cette même visée de modeler l'évaluation aux besoins de l'apprenant, les concepteurs de tests sont passés d'une standardisation complète des procédés menant à une absence d'individualisation de comportement avec les apprenants vers une perspective favorisant l'interactivité entre professeur et élève et donc une meilleure adaptation des outils aux nécessités du deuxième acteur. Et comme mentionné dans le survol historique de l'évaluation, cette dernière, ne portant jadis intérêt que pour l'aspect cognitif, est caractérisée de nos jours par une multi-dimensionnalité faisant d'elle un outil perspicace de vérification de la connaissance à plusieurs niveaux. On ne peut évoquer l'évolution de la pratique évaluative sans aborder les progrès remarquables qu'elle a connus en termes de notation, de mesure, d'interprétation, de jugement et de décision. Dans ce même sens évolutif, et ce depuis le siècle qui précède, l'évaluation a connu une énorme restructuration qui l'a fait basculer d'une optique de sanction dans laquelle l'apprenant joue un rôle réceptif passif vers une perspective d'interaction dans laquelle ce même acteur occupe un rôle actif. Cette radicalisation n'a certainement pas été le fruit du hasard mais d'un travail acharné et d'une critique constructive de la part des militants de cette cause dont Belair qui dit dans cette même orientation « [que] l'appréciation d'un travail ou d'une production ne peut se réaliser qu'en fonction de critères fixés au préalable ; elle ne doit refléter ni la compétition, ni la comparaison aux autres, ni la récompense » (Belair, 1999). A ce même propos, Tagliante souligne que « l'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va. » (1991 : 12) . Après avoir été un moyen de sanction inévitable pour les élèves, aujourd'hui c'est un dispositif servant à s'assurer du développement de chaque apprenant dans son apprentissage loin de la comparaison et de la punition. C'est un moyen qui sert non à mesurer mais à porter un jugement essentiel et favorable à l'amélioration des techniques d'enseignement et des circonstances

d'apprentissage, ce jugement se fait de façon progressive en se référant au parcours individuel de chaque étudiant non pas de façon ponctuelle qui omet tout un processus d'apprentissage, d'efforts et, donc, de corrections individualisées. C'est effectivement cet ensemble de réformes qui ont fait de l'évaluation ce qu'elle est aujourd'hui ; un organe inséparable du processus d'enseignement auquel tout le monde y participe même les élèves d'où l'auto-évaluation.

2. Renouveau de l'objet évaluatif

Parler de démarche évaluative ne peut se faire sans évoquer son objet qui constitue la première étape du "tout" évaluatif. Cette notion réfère tout simplement à la connaissance de ce que nous avons réellement l'intention d'évaluer. Tardieu (2006), dans son article consacré à l'évaluation, affirme que celle-ci se définit entièrement par son objet. Ce dernier, à son tour, n'a pas échappé au renouveau et à la mutation qu'a connue tout le mécanisme. Dans l'optique de tracer cette évolution, nous présentons le tableau ci-dessous :

Types de méthode	Conception de la langue et de l'enseignement / apprentissage	Objet de l'évaluation
Méthode active	Langue, objet d'apprentissage, fin en soi. L'écrit est privilégié.	Connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales), et culturelles (littérature, histoire, arts). Compétences de compréhension et de production écrites (commentaires de textes), de transposition (thème et version).
Méthode audiovisuelle	Langue : ensemble de structures permettant un apprentissage psittaciste.	Connaissances linguistiques (structures, lexique) acquises mécaniquement. Compétences "pré-communicatives" de compréhension et de production orales guidées (l'écrit étant un "oral scripturé", selon Bailly [1997 : 53]).
Approche communicative et cognitive	Langue : moyen de communication authentique, outil à maîtriser	Connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales, fonctionnelles, chronologiques, culturelles, méthodologiques). Compétences de communication orale et écrite dans une perspective d'autonomie. Méta-compétences de réflexion sur la

		langue, l'apprentissage, la culture.
Approche actionnelle européenne	Langue : moyen d'interaction sociale	Compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques, ortho épiques). Compétences sociolinguistiques (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registres, dialectes et accents). Compétences pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle). (<i>Ceclrl</i> , 2001 : 17-18)

Tableau 4. Évolution de l'objet de l'évaluation (Tardieu, 2006)

Ce tableau illustrant la variété des objets évaluatifs notamment en langues est la preuve concrète de l'évolution qu'a connue cette notion parallèlement aux mutations de l'évaluation en tant que telle. En effet, l'objet évaluatif dans les débuts de cette pratique était limité aux compétences linguistiques et celles de compréhension. Aujourd'hui, après l'avènement de l'approche communicative, ce que nous voulons mettre en épreuve en langue chez l'apprenant ne s'abrège plus à son aspect cognitif mais le dépasse vers la capacité de maintenir une interaction sociale. Cette habileté visée par l'évaluation d'aujourd'hui et qui fait tout son objet est exactement ce que demande l'approche actionnelle initiée par le CECRL.

En somme, ce que nous devons retenir, c'est l'aiguïsement de l'objet, ou des objets, de l'évaluation au fur et à mesure de l'évolution de cette dernière est sans aucun doute la meilleure affirmation que l'enseignement en général et l'évaluation en particulier ne cesseront de s'adapter aux changements du milieu éducatif et muter selon les besoins de l'apprenant.

3. L'évaluation en didactique du Fle : quelle place ?

Définir la place qu'occupe actuellement l'évaluation en didactique de FLE ne peut se faire correctement qu'en traçant les évolutions de la démarche évaluative parallèlement aux évolutions pédagogiques. En effet, nous entamerons cette série de progressions par le rapprochement qu'a connu la didactique des langues avec la didactique des disciplines linguistiques scolaires. A la base, l'enseignement du FLE était un choix de formation auquel, généralement, une cible plutôt adulte se dirige en y supportant toutes les charges

financières. Cet apprentissage vu son trait « privé » était assuré dans la plupart des cas par des alliances ou encore des centres culturels embauchant des professeurs à titre contractuel pour assurer les cours en la matière (Chnane-Davin & Cuq, 2017). D'ailleurs, cette vision prônant le trait non scolaire du FLE, jadis, est avancée par Cuq qui selon lui ce dernier était « un découpage administrativo-culturel d'une réalité scolaire, un choix de savoirs et de compétences aux contours différents selon les niveaux d'enseignement » (Cuq, 2014 : 86).

Avec les travaux du Conseil Européen et l'apparition du CECRL en 2001, cette réalité est certes toujours présente mais pas tout à fait illustrative de la situation actuelle du champ du FLE. Grâce à ces réformes et à cette structuration du domaine tirés de la didactique des disciplines linguistiques, la didactique des langues en général et l'enseignement du FLE en particulier sont devenus plus scolaires et organisés.

Suite à ces travaux et au contact des autres langues enseignées hors du système scolaire dans leurs pays d'origine, les didacticiens du FLE ont commencé à s'inspirer des références théoriques et pratiques de leurs voisins en Europe et en Amérique (Chnane-Davin & Cuq, 2017). Cette absorption méthodologique des références voisines a mis fin à l'isolationnisme du FLE qui s'illustrait à travers son repli catégorique sur la langue et a donné naissance à un nouveau concept appelé plurilinguisme dont le cadre manque toujours de définition notamment dans son aspect évaluatif.

Scolariser le FLE est aussi le fruit de la prise de conscience d'une réalité intégrante de la culture française et qui n'est autre que l'existence d'un très grand nombre d'élèves allophones. Intégrer ce public de la façon la plus efficace qui soit s'est avéré synonyme à l'évaluer afin de mieux l'orienter vers des classes correspondantes à son niveau, d'où les évaluations certificatives "DELF" et "DALF". L'apparition de ces dernières témoigne aussi d'une vision de langue devenue plus utilitariste. En réponse à ce besoin de maîtrise de la langue dans toutes les situations possibles, les tests en question ne portent pas uniquement sur les connaissances de fond du FLE (grammaire, orthographe ...) mais aussi sur la capacité de communication.

L'avènement, déjà mentionné, du CECRL est venu non seulement cadrer l'évaluation en FLE mais aussi accélérer ce passage du savoir brut vers le savoir utile en avançant ce qui a été nommé " perspective actionnelle" détaillée dans le chapitre consacré à l'objet de l'évaluation.

Cette liberté de progression hors-institutionnaliste dont bénéficiait toujours le FLE n'était pas sans conséquences et s'est répercutée majoritairement sur la qualité de l'enseignement. Ce passage d'évaluation de fond vers une évaluation de communication a diminué la qualité des contenus d'apprentissage qui sont constamment remis en question, a ébranlé un des piliers de la démarche évaluative qui n'est autre que l'objectivité et a repensé les objectifs même du mécanisme en question.

Au milieu de toutes ces contradictions autant présentes sur le CECRL qu'en pratique, il est beaucoup plus simple de se cantonner à la place qu'occupe l'évaluation dans le positionnement au début de l'apprentissage et à la certification vers sa fin. Mais après avoir tracé l'historique de l'évaluation en FLE, aussi complexe qu'il soit, et ne pas en tirer les bons constats serait un grand gaspillage. En effet, l'évaluation occupe la place non seulement d'un baromètre de la performance mais aussi d'un régulateur de l'activité de l'enseignement-apprentissage. La délicatesse qu'impose ce rôle, d'autant plus en FLE vu sa complexité culturelle, fait de l'évaluation, un noyau de recherches et donc de changements en réponses aux mutations méthodologiques, sociales et culturelles de l'époque en question.

4. Les différentes compétences à évaluer

« La compétence est un savoir-faire en situation lié à des connaissances intériorisées ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation. » (Tagliante, 1991 : 122). De ce fait, la compétence ou les compétences, vu la pluralité inhérente à cette notion, est parallèle voire tangente à l'acte évaluatif. Elle se définit à travers sa mise en œuvre et se matérialise qu'en la mettant sous épreuve. Dans cette même perspective, Roegiers (cité par Scallon, 2004 : 105) la définit comme étant « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes. ». Selon Scallon (2004), il existe deux types de compétences : “produits et processus”. Dans *les socles de compétences* (Ministère de l'Education, 1994), le contenu de chacune de ces notions reste le même mais les appellations diffèrent. Dans cet ouvrage, à l'image de plusieurs d'autres, on les désigne respectivement de compétences disciplinaires et transversales :

Les compétences disciplinaires : sont celles qui se rapportent essentiellement à l'écoute, l'écrit, la communication et la lecture. Elles se divisent en quatre sortes d'habiletés jugées

essentielles au passage d'un niveau à un autre. Pour cette même raison, beaucoup de spécialistes, dont Scallon (2004), les nomment compétences terminales :

- La compréhension orale : référant à la capacité de construction du sens d'un message lors de sa réception
- La compréhension écrite : visant l'habileté de lecture et de bonne prononciation.
- L'expression orale : référant la possibilité de s'engager dans une situation de communication et de la maintenir.
- L'expression écrite : se rapportant à l'aisance au niveau de la communication écrite.

Les compétences transversales : Complémentaires au premier type, elles se caractérisent par leur trait générique qui les qualifie comme habiletés interdisciplinaires. Pour Maradan, ces capacités « relèvent du « apprendre à apprendre » » (2008 : 67). En d'autres mots, ce sont les acquis qui rendent la tâche d'apprentissage facile, systémique et approchable à l'élève. Généralement, elles concernent quatre niveaux : intellectuel, communicationnel, méthodologique et socio- affectif.

Après avoir traité la notion de compétence de manière plus ou moins générale, il est essentiel de contextualiser les informations dans le cadre de notre étude qu'est l'enseignement du FLE. Pour ce, nous allons nous baser sur le CERCL qui, selon lui, les compétences se ramifient en deux grands types intitulés : **les compétences générales individuelles** et **les compétences communicatives langagières**. Le premier détaille de façon exhaustive les savoirs qui rendent le processus d'apprentissage de la langue plus simple. Culture générale, savoir socio-culturel, prise de conscience interculturelle, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre sont tous des éléments que le CERCL met en avant comme des acquis qui simplifient l'apprentissage de langues. Pour ce qui est du deuxième type, constitué de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, est l'objet de tous les outils essentiels à l'apprentissage de la langue et à sa bonne utilisation. Le CERCL a encore plus détaillé ces capacités, en fournissant un tableau qui affecte les compétences nécessaires pour chaque niveau.⁶

⁶ Voir annexe 1

Chapitre 6. Tester en ligne en langues : une nouvelle tendance !

1. Evaluation et TICE : un lien qui se fortifie

Avant de pouvoir établir le lien entre l'évaluation et les TICE, il s'avère nécessaire d'introduire les notions de cette partie. L'évaluation ayant déjà fait l'objet de discussions dans les chapitres qui précèdent, nous allons nous contenter de définir les TICE. Ces derniers représentent l'extension des Technologies d'Information et de Communication (TIC) dans le système éducatif. De ce fait, les TIC sont des techniques complexes et diversifiées étroitement liées à l'informatique qui contribuent de façon claire au développement des pratiques dans tous les domaines de la vie sociale dans la mesure où « lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, [elles] permettent de stocker, de traiter, de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images animées) et permettent [également] l'interactivité entre des personnes et des personnes et entre des personnes et des machines » (Basque & Lundgren-Cayrol, 2002 : 263) et ce en s'appuyant sur le multimédia, l'audiovisuel, les télécommunications. Bétrancourt les définit comme étant « des outils cognitifs par le stockage d'informations complexes et le web constituant un moyen d'accès illimité d'informations permettant d'effectuer des activités de recherche, d'exploitation. Elles permettent le traitement d'informations complexes en s'appuyant sur la grande capacité de calcul de l'informatique » (Bétrancourt, 2007 : 127). Yves Bertrand quant à lui, démontre que les TIC ne se résument pas uniquement à des outils matériels (machines, instruments) mais englobent également des approches et des démarches relatives à leur utilisation, selon cet auteur les TIC signifient « l'ensemble des supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes ou des programmes résultant de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques. » (1990 : 100). C'est ainsi que ces outils constituent un entrepôt, un réservoir quasi illimité de services : par un simple clic, on peut explorer les mondes les plus enfouis en naviguant sur le web, résoudre des problèmes, fréquenter des bibliothèques, suivre des formations sans même se déplacer, partager des fichiers et tenir des débats et des échanges avec les internautes.

Il est désormais plus simple de comprendre la désignation des TICE qui ne sont autre que la ramification des TIC dans le domaine de l'enseignement. L'idée de leur intégration dans le système éducatif revient à 1970 en France lorsque les prémices d'une

conscience technologique éducative commencent à s'illustrer à travers des actions d'intégration d'outils technologiques et de formation du capital humain en la matière dans le domaine en question. Mais il fallait attendre jusqu'à l'an 2000 pour annoncer grandement les résultats d'une préoccupation qui a été prise au sérieux : instaurer à l'école un Brevet Informatique et Internet – dénommé B2i – afin de permettre à tous les élèves d'accéder à la manipulation de ces outils. Étant un champ d'étude en constante évolution, l'intérêt accordé à l'informatique éducative est resté intact au fil des années ce qui a mené à repenser les pratiques évaluatives par rapport aux nouveautés du « marché ». Ainsi, la question qui n'a pas tardé à se poser : Que sera l'apport des TICE sur l'évaluation ? Fourgous (2012) répond à cette question en affirmant qu'en automatisant l'évaluation, les outils numériques facilitent la mise en place de l'évaluation formative et permettent le passage d'un système d'évaluation-sanction à un système d'évaluation-accompagnement. Qui dit meilleure évaluation formative et meilleur suivi, dit évolution de tout le processus enseignement-apprentissage. Pas que, cette automatisation est aussi source d'un énorme gain en matière de facteur temporel qui est généralement une des plus grandes contraintes des professeurs. Les TICE, ainsi, « déchargent l'enseignant d'une partie de ses tâches, temps qui peut être réinvesti dans l'évaluation des compétences complexes demandant du temps » (Fourgous, 2012 : 137). En effet, cette automatisation qui est le plus grand apport des technologies éducatives sur l'enseignement en général et l'évaluation en particulier est synonyme d'autonomisation des élèves, de passage des étudiants d'éléments passifs dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation vers des acteurs déterminants de ces processus. Dans ce sens, Rey et Feyfant font le bilan de tous les bénéfices des TICE sur l'évaluation, qui font que le lien de ces deux objets ne cesse de se fortifier et s'agrandir, notamment avec la conjoncture internationale qui a chamboulé les pratiques courantes dans tous les domaines de la vie sociale. Ces bénéfices se résument dans leur article comme suit :

« -permettre un retour immédiat vers l'apprenant pour infléchir précocement l'apprentissage ;

- faciliter un apprentissage autorégulé et personnalisable ;
- aider à un apprentissage collaboratif ;
- fournir des situations d'évaluation plus authentiques ;
- diversifier les données évaluables ;
- fournir des réponses plus flexibles et appropriées ;
- rendre les corrections plus efficaces et réduire la charge de travail des enseignants ;
- rendre l'expérience d'évaluation plus riche et plus intéressante pour les élèves. »

(Rey & Feyfant, 2014)

En somme, les TICE font de l'évaluation une pratique simple, collaborative, stimulante et flexible. Ces outils ne cessent d'évoluer et de s'ancrer fortement dans le domaine de l'enseignement et deviennent de plus en plus une partie intégrante de la démarche évaluative.

2. Test de placement/ de positionnement : une définition

Qu'est-ce que positionner ou placer un apprenant ? Selon le dictionnaire Larousse⁷, positionner c'est indiquer et placer dans une position exacte. Cet acte revient à déterminer les connaissances et les acquis de l'élève à travers un test afin de pouvoir le mettre dans une classe et un groupe qui correspondent à son niveau. Le positionnement, en effet, réfère à l'établissement d'un bilan de compétences et de savoirs de l'élève, son interprétation, l'analyse de ses résultats et la prise de décision adéquate. C'est un moyen d'optimiser l'apprentissage et d'éviter les lacunes potentielles que pourrait rencontrer l'étudiant au cas d'une affectation arbitraire et hasardeuse à des niveaux disproportionnés à son échelle.

En FLE, ceci revient à le situer parmi les niveaux communs de références qui ont été minutieusement élaborés et abondamment détaillés par le CECRL (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Ces derniers ont été résumés sous forme de tableau⁸.

S'effectuant en amont des apprentissages, un test de positionnement est un moyen de former des groupes d'apprenants de niveau homogène et un outil permettant à ces derniers de prendre connaissance de leurs compétences langagières en vue de prendre une décision (Tagliante, 2005). Autrement dit, un test de placement, fournit à l'enseignant des informations concernant l'orientation possible de l'apprenant et des progrès qu'il pourrait éventuellement faire (Veltcheff & Hilton, 2003). L'utilité de son utilisation concerne donc autant l'institution de formation que les apprenants. Cependant, son efficacité repose sur la qualité de son contenu. Celui-ci doit être varié du point de vue des compétences évaluées (grammaire, syntaxe, compréhension orale ...) et des types d'items utilisés (QCM, vrai/faux, appariement, QROC ...). De même, il doit être évolutif en termes de difficulté (*Ibid*).

Compte tenu de sa fonction d'orientation et de sa réalisation précoce, le test de positionnement est considéré comme une évaluation pronostique (ou diagnostique) dont l'objet principal, comme déjà précisé dans les chapitres précédents, est de fournir les

⁷ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/positionner/62847>

⁸ Voir annexe 2

données nécessaires sur les capacités de l'élève, d'en faire l'inventaire afin de pouvoir l'intégrer dans la bonne classe, de prévoir ces besoins et d'y répondre correctement.

En se référant aux précisions terminologiques présentées, le test de positionnement est un examen diagnostique administré avant le commencement de l'apprentissage et dont l'objectif ultime est de placer l'apprenant dans le groupe où il apprendra le mieux. C'est un moyen efficace de gagner du temps, de l'énergie, des ressources et d'anticiper les dispositions nécessaires à une formation pointue.

3. Du support papier au support numérique

Durant le traitement de toute notre partie théorique, nous n'avons pas manqué de tracer et détailler les réformes qu'ont connues les techniques d'enseignement en général et celles de l'évaluation en particulier. Cette évolution a été spécifiquement marquée par un passage du support manuel, en papier, vers un autre numérique et digital. L'intégration de la nouvelle technologie dans l'éducation est non seulement due à une subordination à un système mondial qui prône la digitalisation dans tous ses secteurs mais aussi à des besoins dont on vient de détecter l'existence ou, peut-être, d'y trouver la réponse. Ce projet a été davantage poussé par le CECRL qui insistait grandement sur l'approche actionnelle qui ne pouvait être atteinte efficacement que grâce à cette nouvelle vague de numérique. Ces outils qui ont changé la pratique de l'acte d'apprentissage se sont avérés le moyen le plus adéquat à autonomiser l'élève, à l'intégrer dans le processus en question et à le responsabiliser sur son éducation. Ils ont répondu à ce besoin d'immersion de l'élève dans son apprentissage qui a pendant très longtemps été le centre de préoccupations des didacticiens. Cette digitalisation de l'enseignement a été encore une fois, et de manière imposée, encouragée par la conjoncture sanitaire dans laquelle s'est déroulée toute notre étude. Cette crise a prouvé l'importance de la technologie qui est passée d'un accessoire accompagnateur de l'apprentissage vers une nécessité primordiale à l'accomplissement de la tâche en question. Les questions qui se posent sont : Pourquoi choisirons-nous la nouvelle technologie au support papier ? Quels sont ses avantages et ses limites ? Et comment peut-on évaluer au moyen de cette technologie ?

L'autonomisation et l'automatisation sont les deux apports qui résument en quoi la digitalisation a révolutionné le secteur de l'enseignement. Dans un premier temps, elle a fait de l'apprenant un acteur majeur du processus d'apprentissage. Elle a initié le "apprendre à apprendre" afin d'ancrer l'élève dans cette démarche. Elle a chamboulé

radicalement une méthodologie qui jadis se résumait à la réception et qui aujourd'hui consiste grandement à l'interaction. Outre un élève autonome, on a désormais grâce à la nouvelle technologie un enseignant conscient : conscient de ses limites en termes de correction, de surveillance et d'objectivité. Et donc, pour toutes les tâches qui peuvent être altérées par ces limites et ces effets qu'on a eu l'occasion de détailler dans les chapitres qui précèdent (effet halo, effet de fatigue ...), la machine prend le relai et traite l'information de façon automatisée afin d'assurer une fiabilité et une intégrité de jugement.

C'est justement, grâce à cette capacité que l'évaluation des élèves a commencé à se servir du numérique en proposant des examens en ligne. Cette nouvelle pratique s'est avérée non seulement fructueuse au niveau de la fidélité des résultats mais aussi en termes d'accessibilité et de facilité. Les contraintes de présence, de disponibilités et de déplacement ne se posent plus, ou du moins, sont de moins en moins présentes. Moins coûteux et plus efficace, suivre une formation et en être certifié en ligne et à distance est devenu le recours de plusieurs apprenants notamment en langues. Les évaluations sur le canal digital se servent d'une multitude d'items : QCM, cliqué/ déposé, remise en ordre, appariement et saisie courte... Pour certains la signification est claire rien qu'à partir de leur nomination, pour d'autres nous fournirons une brève désignation : les exercices d'appariement consistent à relier des paires par un trait entre deux listes de mots rangées en colonnes et ceux de courte saisie concernent les questions ouvertes demandant une réponse brève comportant des éléments bien précis. Ainsi, l'enjeu est de savoir corréler entre les items et les compétences à vouloir évaluer.

Malgré l'apport considérable du numérique sur l'enseignement et l'évaluation, celui-ci demeure défailant ou, du moins, insuffisant devant certaines problématiques : Comment peut-on garantir une équité totale des conditions de passation en ligne ? Comment peut-on surveiller l'évalué à travers un écran ? Comment peut-on examiner certaines compétences communicationnelles ? Des logiciels munis de détecteurs et caractérisés par une plus grande exhaustivité sont développés dans ce sens, mais l'insuffisance persiste encore. Une suppression totale du support traditionnel et de la présence humaine ne peut être réalisée et ne sera que destructrice de la qualité de la formation. Ce qui est judicieux est de combiner entre les deux : le numérique pour faciliter la correction et intégrer l'élève dans son apprentissage et le présentiel afin de favoriser l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant et pour évaluer les habiletés d'échange chez l'élève.

Partie 3

-

Mise en œuvre du projet d'ingénierie

Après avoir présenté le contexte et dressé l'état de l'art de l'évaluation en langue, il convient de croiser les différents éléments théoriques à la mise en œuvre du projet d'ingénierie. Rappelons que la structure d'accueil souhaitait refondre son test de positionnement pour l'améliorer et l'adapter à la nouvelle méthode ; notre mission est imprégnée par l'introduction d'un changement « volontaire, intentionnel et délibérée, c'est-à-dire un changement investi d'une certaine attente, choisi en connaissance de cause, à un moment délibéré et inscrit dans un processus de développement [...] » (Broussal & Cros, 2020). Pour ce faire, nous avons adopté la méthode de recherche-action qui s'accorde parfaitement à ce type de situation. Il s'agit d'abord de soulever les dysfonctionnements, ensuite d'élaborer un plan d'action et de le mettre en place, et en dernier d'évaluer les effets du changement apporté en vue d'une régulation (Catroux, 2002 : 8-20). Ainsi, dans les lignes qui suivent nous tracerons le chemin parcouru pour parvenir à élaborer le nouveau test en ligne.

Dans un premier temps, nous exposerons les étapes clés du processus de sa mise en place. Dans un deuxième temps, nous présenterons les décisions prises et expliquerons le fonctionnement de la plateforme mise à notre disposition. Enfin, nous aborderons les difficultés et les contraintes qui ont entravé l'aboutissement de notre projet.

Chapitre 7. Méthode et méthodologie de travail

1. Calendrier et stratégies organisationnelles

La pandémie de Covid-19 a plongé le monde dans un état d'exception. Les déconfinements et reconfinements à répétition, l'incertitude et l'insécurité ont contraint les organismes de FLE à expérimenter un nouveau paradigme du travail. L'objectif est d'assurer la continuité pédagogique pour se garantir la pérennité. Notre stage, ayant coïncidé avec cette situation inédite, s'est déroulé exclusivement à distance. Ce mode de fonctionnement a exigé de nous, comme de notre structure d'accueil, une grande capacité d'adaptation et d'organisation ce qui n'était pas toujours évident. Tout compte fait, l'AFSF a déployé des efforts considérables pour faciliter notre intégration. Un calendrier prévisionnel, des outils collaboratifs et des rituels ont été mis en place dès notre arrivée : une réunion de suivi avec notre tutrice « Yasmine Ayadi » se tenait chaque Jeudi de 17h à 19h heure française, dans le but de modifier ou d'orienter nos choix pédagogiques. Au

cours de la semaine les échanges se faisaient via l'application Slack⁹. La directrice a également créé sur Google drive « un cahier de bord » pour chacun des stagiaires afin de vérifier l'avancée de chaque projet.

Cependant, malgré les adaptations managériales opérées pour concilier distance et proximité, les difficultés inhérentes au télétravail n'ont pas tardé à surgir. Pendant toute la durée de l'intervention, les échanges sur Slack, autant avec la tutrice qu'avec l'ensemble des stagiaires, se sont faits très rares. Le point hebdomadaire, quant à lui, ne durait que quelques minutes et servait surtout à survoler le travail effectué et annoncer nos nouvelles missions. Ces facteurs réunis ont fait naître le sentiment d'être livré à soi-même et de manquer d'accompagnement. Mais, ils nous ont fait également apprendre à travailler en autonomie.

Tâches générales	Tâches précises	Deadline
Choix de la nouvelle méthode	Etude des méthodes et du découpage utilisés dans les AF des pays anglophones	Du 19 janvier au 12 février
	Analyse des méthodes présélectionnées	
	Choix définitif de la nouvelle méthode	
	Commande des manuels + sa version électronique	
Progression et Découpage pédagogique général	Découpage du niveau A1 en sous-niveaux	Du 12 janvier au 19 février
	Découpage du niveau A2 en sous-niveaux	
	Découpage précis par semaine niveau A1	
	Découpage précis pas semaine niveau A2	
Création des ressources	Création d'un template pour les fiches pédagogique	Du 22 février au 19 mars
	Création des Fiches pédagogiques du Beginner 1/2/3/4	
	Création des fiches pédagogiques d'Elementary 1/2/3/4	
	Création d'une check-list pour les enseignants	
Création du nouveau test de	Analyse du test existant	Du 22 mars au 11 juin
	Analyse du test de d'autres Alliances ou organismes FLE	
	Création des Items et validation par l'équipe	

⁹ Slack est une plateforme de communication collaborative utilisée par plusieurs entreprises depuis le début de la pandémie. Il permet de mettre en lien le personnel pour le faire collaborer comme une seule équipe unifiée.

positionnement	Découverte et prise en main de la plateforme <i>Oncord</i>	
	Mise en ligne du nouveau test	

Tableau 5 . Calendrier prévisionnel de gestion de projet ¹⁰

Mettre en place un projet aussi important dans des délais aussi restreints, nous a amené à devoir définir correctement notre stratégie d'action afin de garantir une certaine fiabilité du nouveau test. Celle-ci peut être représentée par trois étapes essentielles liées les unes aux autres :

Etape 1 : analyser le test déjà existant dans le site de l'AFSF pour y repérer les points faibles et forts ;

Etape 2 : analyser des tests d'autres organisme pour prendre connaissance des différents choix méthodologiques possibles ;

Etape 3 : S'imprégner la méthode « *Inspire* » pour, ainsi, pouvoir respecter son découpage et son univers linguistique et thématique.

2. Analyse du test existant

Avant de s'inscrire à l'une de ses offres de cours, l'AFSF propose à ses nouveaux apprenants de passer gratuitement le test de niveau disponible sur son site¹¹. Cette exigence s'explique par le fait que les résultats obtenus permettent de diriger chaque apprenant vers un groupe ayant un niveau similaire et dans lequel il pourra progresser à son rythme. Garant de l'adéquation entre une offre et un besoin, cet outil joue un rôle pédagogique déterminant aussi bien pour les enseignants de l'Alliance que pour ses apprenants : Pour les premiers, il s'agit d'identifier les acquis et de former des groupes homogènes. Quant aux seconds, il les aide à prendre connaissance de leurs difficultés et à se fixer des objectifs. En bref, il a la valeur d'une évaluation diagnostique. Au-delà de cette fonction purement didactique, le test de l'AF a un intérêt commercial. C'est un produit marketing visant à attirer les internautes à prendre contact avec l'établissement et y adhérer. Telle une vitrine, il projette et promeut l'image de la marque. De ce fait, procéder à un rafraîchissement de cette dernière va de pair avec la mise en place d'un test valide et fiable, reflet d'une pédagogie ciblée. Son élaboration, nous a systématiquement amenés à s'interroger sur l'ancien test : Est-il facilement accessible ? Comment est-il structuré ?

¹⁰ Du fait des contraintes du terrain, les missions annoncées ne sont pas forcément déroulées dans l'ordre mentionnées

¹¹ <https://www.afsf.com/placement-tests/>

Combien de questions contient-il ? Quels types d'items comprend-il ? Quelles sont les compétences évaluées ? Comment les résultats sont communiqués à l'apprenant ?

Afin d'apporter des éléments de réponses à ces questions, nous analyserons le test existant d'abord sur le plan de la forme, c'est-à-dire la progression, les consignes et les items. Ensuite, l'analyse portera sur le plan du fond ; à savoir la cohérence entre son contenu linguistique et le niveau évalué.

2.1. Analyse de la forme (la structure)

Avant d'approfondir l'étude formelle du test existant, il convient de porter attention à son emplacement sur le site de l'Alliance et à son accessibilité. Ces détails peuvent contribuer à l'échec ou à la réussite d'un dispositif en ligne, en d'autres termes, ils peuvent le rendre plus efficace ou l'inverse. Aujourd'hui, avec la banalisation des TIC, avoir un site internet fait partie intégrante de la stratégie communicative des centres de formation en FLE. C'est un moyen de véhiculer les valeurs de son organisme, d'informer sa clientèle actuelle des événements culturelles à venir et donner l'opportunité aux prospects de tester leur niveau de français avant de s'inscrire à un cours. Rappelons que ce dernier point est une priorité majeure de l'AFSF. Une fois qu'on arrive sur son site, le bouton « call to action »¹² menant au test de placement est la première chose qui s'affiche sur l'écran¹³. Placé bien au milieu de la page d'accueil sur fond rouge, entouré d'un espace blanc et précédé par la mention « Take a free placement test » en caractères apparents, il est facilement identifiable. Dès que nous cliquons dessus, il nous est demandé de créer un compte utilisateur. Cette opération s'ensuit d'un texte explicitant le but et les conditions de passation du test¹⁴. Sa durée d'exécution - tous niveaux confondus- est fixée entre 10 et 15 min. Cependant, pour l'avoir testé et fait tester à des apprenants de FLE, nous pouvons confirmer que dans les faits il prend beaucoup plus de temps, entre 30 et 45 min. Pour ce qui est de sa structure, il s'échelonne selon cinq niveaux du CECRL, de A1 à C1. Présentés sous forme d'un menu, les tests des différents niveaux sont clairement distincts et définis¹⁵. Un atout considérable pour aider l'apprenant à se situer au moment de la passation et à se familiariser au classement de compétences du CECR. Chacun de ces tests est subdivisé en sous-niveaux, correspondants au découpage établis par l'établissement. Le niveau A1 et

¹² Un bouton qui incite l'utilisateur à effectuer une action précise : inscription, achat...

¹³ Voir annexe 3

¹⁴ Voir annexe 4

¹⁵ Voir annexe 5

A2 sont découpés en 5 cinq sections : de A1.1 à A1.5 et de A2.1 à A2.5. A la façon d'un portfolio, chaque sous-niveau comporte une description des acquis attendus par l'évalué, formulée sous forme de « I can/ je suis capable de... »¹⁶. Ces descripteurs visent, d'une part, à inscrire le test dans une perspective actionnelle et, d'autre part, à impliquer l'apprenant dans le processus évaluatif. Son aspect extérieur étant marqué par cette approche tant prônée par le *Cadre* laisse penser qu'il est conçu autour d'un scénario pédagogique vraisemblable. Cependant, la réalité est tout autre.

Dans son intégralité, le test proposé par l'AFSF se compose de 69 exercices à raison de 3 par sous-niveau, intégrant chacun entre 4 à 15 items. La majorité d'entre eux sont « à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués » (Besse & Porquier, cité par Piotrowski, 2010 : 108). Cela s'explique par leur construction limitée à une série d'énoncés décontextualisés. D'autres, aussi peu soient-ils, se présentent sous forme de mini-dialogues proches des modèles d'interactions réelles ; auxquels les apprenants peuvent s'y confronter s'ils se rendent chez les natifs. Pour illustrer nos propos, prenons pour exemple l'exercice 1 du niveau A1.1 qui reproduit une scène de la vie courante : deux personnes qui font connaissance¹⁷. Dans le cas où un exercice pose des difficultés pour l'évalué ou au contraire s'avère inférieur à son niveau, deux boutons s'offrent à lui : un de couleur rouge permettant d'arrêter le test ; un second orange servant à passer directement à un exercice de niveau supérieur. Pour ce qui est des types d'items utilisés, nous retrouvons essentiellement des questions à choix multiples et des textes lacunaires avec menu à 3 ou 4 possibilités de réponse. Certains distracteurs ne sont pas pertinents : soit ils présentent des formes inexistantes comme dans l'exercice 1 du niveau A2.1 (ph 4 : Chaque soir, Hélène s'endort/ **s'endormissais** /s'endormira vers 20h. – ph 5 : Nelly apprend/ apprend/ **apprens** à jouer du violon.). Soit ils ne sont pas homogènes d'un point de vue linguistique, prenons à titre d'exemple l'exercice 3 du même niveau où on propose qu'une seule forme plurielle (ph 5 : Avec toutes son expérience / **ses compétences**/ son savoir-faire, nous devons embaucher ce candidat). Une conception bien fondée des distracteurs limite les réponses hasardeuses et, par conséquent, garantit une certaine fiabilité des résultats.

Après avoir étudié l'emplacement du test sur le site de l'AFSF, son affichage ainsi que son organisation externe et interne, il convient de poursuivre notre analyse en abordant les compétences qu'il évalue. D'après le CECRL, déterminer le niveau d'un apprenant

¹⁶ Voir annexe 6

¹⁷ Voir annexe 7

implique de prendre en compte quatre activités langagières : la réception (écouter, lire) ; la production (parler, écrire) ; l'interaction (converser, correspondre) et la médiation (interpréter, traduire). La machine ne pouvant pas remplacer l'être humain, les dispositifs d'évaluation en ligne se cantonnent majoritairement à évaluer les activités de réception (CO, CE). Dans le cas du test de l'Alliance, seule la compréhension orale et les connaissances linguistiques (lexique et grammaire) sont testés. Quoique ces derniers restent de loin les plus prédominants. Les documents sonores sont de nature fabriquée et proviennent, pour la plupart, du manuel « Saison ». L'écrit, quant à lui, est complètement omis. Ce qui peut nuire à l'exactitude du niveau attribué aux apprenants. Cette exactitude de notation, tant espérée par tout concepteur de tests, dépend également d'un élément important : les consignes. En effet, une compréhension insuffisante ou erronée d'une consigne compromet la réalisation correcte de la tâche demandée. Que ce soit pour le niveau à A1 ou à A2, les instructions du test de l'Alliance s'appuient sur des énoncés simples, non métalinguistiques, précis ; tels que « Choisissez la bonne réponse », « Complétez les phrases ». La seule différence est que ceux du niveau « Beginner » sont rédigés en langue source et cible, soit en anglais et français, alors que ceux du niveau « Elementary » se limitent à la seconde. Ce choix méthodologique peut s'expliquer par le fait qu'un apprenant du deuxième palier ¹⁸de l'échelle du CECR est en mesure de lire et saisir des informations simples.

Pour clore cette première partie de l'analyse du test existant, une question intéressante peut être abordée : Quelles sont les modalités de réception des résultats par l'évalué ? A l'issue de la passation, une note en référence au découpage de niveau établi par l'AFSF est attribuée (ex : A1.1, A1.2 ... A2.1, A2.2...). Deux canaux sont à l'origine de sa transmission à l'apprenant :

- La plateforme « Oncord » hébergeant le test : le niveau obtenu accompagné d'un lien conduisant aux cours correspondants s'affichent sur l'écran à la fin de l'évaluation¹⁹.
- Le service de messagerie électronique « Gmail » : l'apprenant reçoit un mail l'informant de son niveau sur sa boîte Gmail, renseignée lors de sa création de son compte client²⁰.

¹⁸ Par apprenant du deuxième palier, nous nous référons à un apprenant dont le niveau de langue A1 est atteint et le niveau A2 en cours d'acquisition.

¹⁹ Voir annexe 8

2.2. Analyse du fond (le contenu linguistique)

La validité est un concept clé de l'évaluation en langues et un enjeu primordial dans sa conception, quel que soit sa finalité. Elle assure une cohérence entre ce que l'on déclare évaluer et ce que l'on évalue réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (Laveault & Grégoire, 1997). Ainsi, un test est dit valide lorsqu'il répond à l'usage pour lequel il a été initialement conçu. Dans cette deuxième partie, nous déterminerons le degré de respect de ce critère. La question guidant notre analyse est la suivante : « le contenu linguistique des tests proposés par l'AFSF sont-ils en accord avec les niveaux qui leur sont associés ? » En effet, si un test de niveau A2 porte sur les descripteurs d'un niveau supérieur ou inférieur, le critère de validité se verra diminuer. Cette étude nous a permis également de se faire une idée sur la gradation de difficulté lors du passage d'un échelon à un autre.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le test de l'AFSF est constitué essentiellement d'exercices visant une manipulation décontextualisée des formes linguistiques. Ce sont donc les connaissances grammaticales, lexicales et syntaxiques des apprenants qui sont mises à l'épreuve. Plusieurs points sont abordés : l'emploi des verbes « s'appeler » et « habiter », les articles définis et indéfinis, le lexique des loisirs, l'impératif, le lexique des vêtements ... Quoique modestes, les exercices de réception orale visent quant à eux à évaluer la capacité des apprenants à comprendre et à repérer des informations globales relatives aux domaines personnel et public. Les sujets évoqués se rapportent à des thématiques très courantes, de priorité immédiate. Pour les tests du Begginer (A1), nous retrouvons : les présentations, les lieux de vie, les transports et les loisirs. Ceux du grade supérieur, elementary (A2), couvrent les thèmes suivants : les souvenirs, les voyages et la consommation. Les supports audios en usage portent sur différents types de texte : une émission radio diffusant une interview, un dialogue en face à face enregistré, une annonce de gare par haut-parleur, l'enregistrement d'un rapport d'enquête, le monologue d'une expérience de voyage, etc. Afin d'examiner de manière exhaustive la correspondance du contenu du test, en particulier linguistique, avec les niveaux testés, nous nous sommes référés à des outils reconnus et adoptés par tous les professionnel(le)s de l'enseignement des langues. Il s'agit de :

²⁰ Voir annexe 9

- *L'Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* ; ouvrage issu d'un partenariat entre plusieurs organisations éducatives et centres de langues, notamment l'association Eaquals, la fondation Eurocentres et l'établissement France Education International, anciennement connu sous le sigle CIEP. Le choix de cette référence s'explique par deux raisons : d'une part, sa présentation à la fois claire et rigoureuse des contenus clés de chaque niveau du CECR et, d'autre part, son fondement sur la série de référentiels publiés par Beacco et ses collaborateurs.
- *Le Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun* ; outil répertoriant les contenus d'apprentissages des six niveaux du CECR pour chaque aptitude langagière (CO, CE ...). Compte tenu du type de la structure de notre stage, il nous a semblé évident de s'y référer.
- Le manuel *Saison 1* et *Saison 2* (9 unités) ; support source du découpage établi par l'AFSF pour les niveaux Beginner et Elementary et base de la progression des tests faisant l'objet de notre analyse.
- Le manuel *Edito A1* (10 unités) et *Edito A2* (12 unités) ; ce choix répond à une volonté d'explorer le contenu et la progression d'une méthode fondée sur le CECR et destinée à des apprenants adultes de niveaux A1 et A2, hormis celle utilisée par l'AFSF.

Ces ressources ont constitué le socle de notre étude. Dans un souci de clarté, notre analyse a pris la forme d'un tableau²¹ synthétisant les contenus présents dans les tests A1/A2 de l'Alliance et rendant compte de leurs similitudes ou divergences avec ceux des outils de référence, cités en haut. Il convient de noter que nous avons décidé délibérément de lister l'ensemble des éléments testés bien que seuls les points de langue aient été traités. Le but est de donner au lecteur un aperçu global de la progression du test existant. Afin de faciliter la lecture et la compréhension des résultats obtenus, nous nous sommes servis de symboles et d'un code couleurs : une coche ou le symbole validé (✓), lorsque les éléments linguistiques mentionnés figurent, aussi bien dans le test que dans les référentiels, au même niveau. Dans le cas contraire, nous avons rempli la case d'une croix (×) suivie d'une mention **en rouge**. Celle-ci désigne le ou les point(s) linguistique(s) dont le niveau est en discordance avec celui des référentiels (ex : **les comparatifs « plus de...que, moins**

²¹ Voir annexe 10

de...que » : A2) ; le niveau suivant les deux points est celui indiqué par les outils d'analyse. Dans la dernière colonne, nous avons quelques fois indiqué en vert l'unité traitant les contenus linguistiques du test pour voir s'ils sont abordés au même moment par les deux manuels (au début, à la moitié ou vers la fin).

L'analyse du contenu linguistique du test et le tableau qui en a découlé, nous ont permis d'identifier certaines faiblesses et soulever quelques interrogations. Tout d'abord, au fur et mesure que nous avançons dans le remplissage des colonnes nous remarquons qu'un élément grammatical ou lexical peut être enseigné à un niveau différent selon l'outil de référence utilisé (l'*Inventaire*, le *Référentiel des Alliances*, la méthode *Saison* ou *Edito*). En effet, bien qu'ils se proclament tous du CECR, ils présentent parfois des différences susceptibles de créer une confusion. Faudrait-il évaluer uniquement les composantes linguistiques répertoriées dans un même niveau par plusieurs référentiels pour garantir la validité des items ? Ou serait-il préférable de s'appuyer sur une seule ressource ; en partant du principe que tout le matériel pédagogique actuel repose sur un *Cadre* large et peu directif et que ces quelques différences sont une conséquence logique ? Ensuite, cette étape nous a montré que deux méthodes de FLE destinées à un même public ne progressent pas de la même façon. A titre d'exemple, *Saison 1* aborde le passé composé des verbes « être / avoir » dans l'unité 4 alors qu'*Edito A1* n'introduit cette leçon de grammaire qu'à la fin, à l'unité 8. Un autre point important à signaler, est que souvent les manuels de FLE incluent une quantité conséquente de contenus par rapport à ce qui peut être enseigné dans un seul niveau. Par conséquent, il arrive qu'ils empiètent sur ceux du niveau suivant. Enfin, nous avons conclu que la difficulté des tests de l'AFSF n'était pas toujours adaptée aux degrés de compétences évaluées. Pour illustrer nos propos, prenons pour exemple le test Beginner A1.5, l'exercice 2 porte sur deux éléments de grammaire « le futur simple et les pronoms COI » placés selon les référentiels et abordés par la majorité des méthodes (*Inspire*, *AlterEgo*, *A Vous !*) au niveau A2.

3. Analyse d'un échantillon de test

La conception d'un test de positionnement exige bien évidemment de s'intéresser aux outils existants afin de s'inspirer de leurs atouts, prendre connaissance de leurs limites puis définir des orientations méthodologiques. Nous avons donc sélectionné et examiné huit tests de positionnements de langues, appartenant à différents types de structure :

- L'Institut français : test IF Berlin²² et IF Tokyo²³.
- L'Alliance française : test AF La Haye²⁴ et AF Auckland²⁵.
- L'école Cervantes International : test de l'E.C. I Malaga²⁶.
- La maison d'édition Klett : test de français uniquement²⁷.
- Le Café du Fle²⁸ : test de démonstration.
- Le CNED²⁹.

Trois critères ont été retenus dans le choix de cet échantillon. Le premier est financier et concerne **l'étendue du budget** alloué à la conception. Avant même d'entamer notre projet, la directrice nous a expliqué que l'établissement ne dispose pas de ressources suffisantes pour financer à la fois le changement de manuel et des tests. La modernisation des méthodes Begginer et Elementray étant une priorité pour l'équipe pédagogique de l'AFSF, nous étions dans l'obligation de faire avec les moyens déjà disponibles. Ainsi, loin de l'intention d'établir des comparaisons insensées, nous avons opté pour des produits modestes dont les caractéristiques peuvent être transposables dans notre contexte.

Le deuxième critère se rapporte à **la gratuité d'accès**. Bien évidemment, demander à un client de payer pour connaître son niveau de compétences implique de proposer un test rigoureux. Ce qui signifie beaucoup plus de temps, d'argent et l'assistance d'une équipe de professionnels.

Le troisième et dernier critère est **l'accessibilité en ligne**. Celui-ci nous a été dicté par la nature du support du test conçu.

3.1. Niveaux et compétences évaluées

Nous avons amorcé l'analyse de l'échantillon ci-dessus par deux questions essentielles : jusqu'à quel niveau de compétences ces tests peuvent-ils arriver ; et quelles sont les compétences qu'ils évaluent ?

Les écarts se sont creusés dès le départ. Si les tests du Café FLE et de la maison Klett se cantonnent au niveau B1, les tests de l'Institut français, l'Alliance française et

²² <https://www.institutfrancais.de/online-einstufungstest>

²³ <https://limesurvey.institutfrancais.jp/index.php/189839>

²⁴ <https://placement.aflahaye.nl/tp/test-de-placement-aflh/22/>

²⁵ <https://www.alliance-francaise.co.nz/placement-tests/>

²⁶ https://www.cervantes.to/french/test_inicial.html

²⁷ <https://einstufungstests.klett-sprachen.de/eks/franzoesisch-A1-B1/>

²⁸ <https://lecafedufle.fr/>

²⁹ Ce test n'est plus disponible sur cette adresse <http://www.campus-electronique.tm.fr/testfle/> nous avons dû utiliser le site d'archivage <http://web.archives.org/> pour pouvoir le récupérer.

l'Ecole Cervantes couvrent cinq niveaux du CECR, du A1 au C1. Le CNED, quant à lui, propose un test plus complet qui va jusqu'au C2. Pour ce qui est d'indiquer à l'apprenant sa progression lors de la passation, chacun d'entre eux sous-tend une approche différente. Pour certains, les concepteurs ont joué la carte de la transparence en les divisant en étapes distinctes, dont chacune correspond à un niveau clairement déterminé. Le test de l'IF de La Haye en est un exemple probant : l'évalué est averti de sa position au fur et à mesure de son avancement. Ce qui permet de se faire une idée sur les particularités de chaque niveau. D'autres, au contraire, se présentent sous forme d'une série de questions où les frontières entre les différents niveaux sont inexistantes. Ainsi, sans indications précises sur le cheminement du test, l'évalué peut trouver du mal à se repérer et à prévoir la fin de celui-ci.

En langues, l'évaluation revient à mesurer la capacité d'un apprenant à manier la langue en question à l'oral comme à l'écrit, en production comme en réception. Cette capacité à communiquer se manifeste par la mobilisation de plusieurs compétences : linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2001 : 86). Dans le cas des tests en ligne, la nature du support utilisé et le type d'items mis en œuvre – items fermés – ne permettent pas de tester la performance. La tâche de correction est entièrement déléguée à la machine. Lors de l'analyse de notre échantillon nous avons remarqué que quelques organismes ne se limitent pas aux activités de réception et proposent un entretien oral. Un autre point à souligner est que le degré de présence ou d'absence d'un type d'activité (C.O, C.E) diffère d'un test à un autre. Les tests de l'Alliance française, de la Haye comme d'Auckland, accordent une grande importance à la maîtrise des structures de la langue : plus que la moitié des items évaluent les connaissances grammaticales et lexicales de l'apprenant. La compréhension orale, fortement présente, est testée grâce à des supports audios de nature fabriquée. Précisons que ceux retenus par l'AF d'Auckland sont marqués par une variété d'accents et de situations (inscription dans une bibliothèque, invitation au restaurant, micro-trottoir), ce qui leur confère de l'authenticité. Pour ce qui est de la compréhension écrite, elle est quasi-absente. Une tâche de production écrite est proposée à la fin de chaque niveau : dans le cas de l'AF de La Haye, celle-ci est facultative, alors que dans celui de l'AF d'Auckland, elle est obligatoire et implique une intervention humaine. Un autre point commun soulevé lors de la passation est que le niveau attribué par ces deux tests n'est définitif qu'après un entretien oral. Un choix

stratégique permettant d'éviter les erreurs de placement mais coûteux en temps et en argent.

Pour ce qui est des compétences contenues dans les tests de l'Institut français et de la maison Klett, aucune différence notable n'a été constatée que ce soit en termes de type ou d'importance. Connaissances linguistique, compréhension écrite et orale sont traitées équitablement. Les documents utilisés dans les activités de réception écrite ont tous été produits pour les apprenants. En revanche, il existe une différence entre les documents oraux choisis par l'Institut français de Tokyo et la maison Klett, et ceux exploités par l'Institut français de Berlin. Pour les deux premiers organismes, il s'agit de supports sonores fabriqués, alors que pour le second ils sont audiovisuels et authentiques. Cette dissemblance peut d'ores et déjà fournir des indices sur la qualité de ces tests.

Concernant le test du café FLE et du CNED, nous retrouvons là encore des variations. Le premier est décliné en quatre rubriques, réparties entre réception orale, production écrite et connaissances de la langue. La réception écrite est complètement omise. Un choix étonnant, lorsque l'on sait que les items de compréhension écrite sont moins difficiles à concevoir, d'un point de vue financier et technique, que ceux de la compréhension orale. Le second, dispositif de positionnement du CNED, est particulier dans le sens où il combine dans une seule et même activité plusieurs compétences : linguistiques, réception écrite et orale. Toutefois, c'est cette dernière qui occupe une place importante. A l'encontre de tout ce qui précède, l'Ecole Cervantes a pris le parti d'évaluer uniquement le niveau de maîtrise des structures de la langue de ses nouveaux clients potentiels³⁰. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, concevoir un test de placement de qualité est un travail fastidieux qui exige non seulement du temps mais aussi des ressources humaines et matérielles. Ce qui peut faire défaut à certains organismes.

3.2. Les consignes : langue, formulation et vocabulaire

« Devoirs, examens, questionnaires, tests : tout cela en matière scolaire est d'abord affaire de consigne. Si on comprend mal ce qui est demandé, on a très peu de chances « d'avoir bon » comme disent les élèves » (Zakhartchouk & Castincaud, 1987 : 3). Dans l'évaluation, la consigne peut constituer un obstacle de réussite. Evidemment, si l'évalué ne parvient pas à comprendre ce qu'il doit accomplir, il aura du mal à réaliser le travail proposé. Il nous a donc semblé judicieux de traiter cette composante dans l'analyse de

³⁰ Voir annexe 11

notre échantillon de tests. Comment est-elle élaborée ? Répond-elle à des critères bien précis ?

L'IF de Berlin et l'AF de la Haye ont suivi les mêmes principes méthodologiques quant à l'élaboration des consignes de leur test. Avant le lancement de ce dernier, l'évalué a la possibilité de choisir la langue d'utilisation : français, anglais et néerlandais pour l'Alliance³¹ et français/allemand pour l'Institut. Toutefois, à notre surprise, seules les consignes de passation sont rédigées en la langue choisie. Les consignes d'exercices sont quant à eux en langue cible uniquement. Ainsi, leur compréhension fait partie de la tâche.

Comparé aux deux structures citées précédemment, le dispositif proposé par l'IF de Tokyo est plus performant : la langue choisie s'applique à l'ensemble des consignes, ce qui facilite l'accès à la tâche demandée. Pour sa part, l'Ecole Cervantes a opté pour une interface plurilingue disponible en 15 langues. Cela peut s'expliquer par l'origine géographique variée de sa clientèle. L'AF d'Auckland, quant à elle, est partie du principe qu'à partir du niveau B1 un apprenant est capable de comprendre les consignes en langue source. Par conséquent, la traduction en anglais ne porte que sur le niveau A1 et A2.

En ce qui concerne les trois organismes restants, deux tendances contradictoires se sont dégagées : d'une part, des tests avec des consignes formulées en langue source seulement ; d'autre part, ceux avec des consignes en langue cible uniquement. La première est relative à la Maison Klett ; la deuxième se rapporte au CNED et au Café FLE. Le fait de suivre l'une ou l'autre ne peut dépendre que du public que nous voulons tester.

Au-delà de la langue utilisée, l'accessibilité des consignes dépend également de leur aspect technique. D'un point de vue lexical, celles de notre échantillon obéissent aux mêmes paramètres. Elles sont construites autour de verbes exprimant des comportements ou des actions : « Complétez les phrases, sélectionnez, écoutez ... ». Les consignes plus longues sont structurées par des marqueurs : « D'abord, lisez les questions. Ensuite, regardez la vidéo et cochez la bonne réponse. ». En revanche, d'un point de vue formel, certaines se présentent sous une forme interrogative ; d'autres sous une forme injonctive. Il est donc clair que les concepteurs de notre échantillon de tests sont conscients des enjeux et de l'importance de cet énoncé : afin de s'adapter à tous les niveaux, ils ont misé sur la simplicité, la clarté et la précision.

³¹ Voir annexe 12

3.3. Structure : test scénarisé ou contextualisé ?

La publication du CECRL a donné lieu à une nouvelle approche pédagogique, dite « actionnelle ». Sa philosophie est fondée sur plusieurs notions, dans ce contexte, on en retient deux : « l'apprenant acteur social » et « la tâche ». En effet, enseigner et apprendre une langue revient à proposer et à réaliser des activités construites autour d'actions humaines et sociales proches du réel. Autrement dit, des activités scénarisées ayant un but précis. Ainsi, nous nous sommes interrogés dans ce troisième point sur la structure des tests sélectionnés. Est-elle conforme aux principes et aux orientations du Cadre ?

Quoiqu'ils appartiennent à un même réseau, les tests proposés par l'IF de Tokyo et de Berlin ne s'organisent pas de la même façon. Le premier est constitué de 86 questions à caractère artificiel : les phrases, textes et documents qui y figurent sont dénués de leur contexte. Le second offre un scénario pertinent basé sur une série de sept étapes, toutes reliées les unes aux autres et visant l'accomplissement d'une mission : préparer son voyage en France³². Ces étapes ou micro-tâches se présentent sous formes d'activités composées de 10 à 12 items où l'apprenant est invité à faire des choix : destination, logement, activités... L'originalité de ce test réside dans son authenticité, car l'apprenant peut se confronter à la situation décrite dans la vie réelle. De même que l'Institut français, chacun des tests de l'AF se présente différemment, selon l'établissement qu'il le conçoit : grande, moyenne ou petite Alliance. Le test de l'AF de La Haye comporte 125 items, à raison de 20 à 37 items par niveau. Ceux-ci se succèdent mais ne s'articulent pas autour d'une même thématique ou situation, conduisant ainsi l'apprenant à des actions « gratuites »³³. Dans le test de l'AF d'Auckland, on peut observer un certain effort de contextualisation. Cet effort transparait dans le choix du corpus des activités proposées, souvent sous forme de mimi-dialogue, article de journal, émission radio et dans les informations fournies sur la situation d'énonciation. En effet, afin de compenser le déficit informatif inhérent au contexte d'évaluation, les concepteurs ont fait accompagner les consignes d'une mise en situation : « Anne demande à Elise pourquoi elle a choisi de faire un stage à l'étranger. Lisez et complétez. ». Celle-ci permet, plus ou moins, de placer l'évalué dans une situation proche du réel. Ce test est agencé selon les niveaux du CECR : chaque niveau est divisé en sous-niveaux, contenant 2 à 5 exercices.

³² Voir annexe 13

³³ Gratuite dans le sens où l'évalué n'a pas de mission à réaliser.

Différent de ceux qui le précèdent, le test du CNED offre un pseudo-scénario décliné en 14 fiches et construit autour du personnage Charlotte qui passe ses vacances en France. Nous utilisons l'expression « pseudo » dans la mesure où il n'existe aucune succession entre les différentes étapes et aucune mission à accomplir, conditions fondamentales à la fabrication d'un scénario pédagogique. Le dispositif de positionnement du Klett est, quant à lui, composé de 20 exercices en grande partie décontextualisés. Le Café Fle et l'Ecole Cervantes ont conçu leur test selon le même modèle : les items ne fournissent aucune information sur la situation d'énonciation.

Au terme de l'analyse de structure de notre échantillon de tests, nous pouvons avancer qu'il est difficile qu'un test de positionnement soit en accord avec les principes du CECR, notamment celui de scénarisation. S'inscrire dans une telle approche exige une rigueur quant au choix du thème et des documents, une cohérence entre ces derniers et le niveau évalué, un enchaînement abouti entre les différentes étapes et une définition claire de la mission à accomplir. Par conséquent, elle nécessite un investissement considérable en temps et en argent. Il n'est donc pas étonnant que la majorité des organismes optent pour des tests décontextualisés.

3.4. Les types d'items

Tout outil conçu pour recueillir les données nécessaires à la réalisation d'une évaluation est formé d'un ensemble d'items. Leur typologie peut jouer un rôle important dans la fiabilité d'un test. A titre d'exemple, un item de type QCM réduit la probabilité de devinette, « l'effet hasard » par rapport à un item de type Vrai/ Faux. Ainsi, il s'est avéré opportun d'examiner les types d'items utilisés dans les différents tests sélectionnés afin de voir si l'un d'entre eux est préconisé.

Une fois de plus, le test de l'IF de Berlin fait preuve de pertinence. Il allie texte lacunaire avec menus, Vrai/ Faux et QCM. Les deux derniers types sont utilisés dans les activités de compréhension orale et écrite alors que le premier est employé dans les exercices structuraux. Selon la compétence testée, l'évalué a la possibilité de choisir entre 3, 5, 8 ou 13 propositions de réponses. Parmi celles-ci nous retrouvons l'option « *je ne sais pas* », ce qui contribue à réduire les réponses hasardeuses. Etudié sous cet angle, le test de la Maison Klett est particulièrement remarquable. Les concepteurs ont su tirer profit du passage au numérique en proposant différentes sortes de questions : QCM, Vrai/ Faux,

appariement avec cliquer/déposer, QROC et texte lacunaire avec menu. En résumé, de quoi limiter, voire éviter, cette part d'aléatoire propre aux tests de placement.

Pour leur part, l'IF de Tokyo et l'AF de La Haye se sont cantonnés à un modèle d'activités plutôt simple et traditionnel : le Vrai/ Faux et les QCM à 3 ou 4 possibilités. L'Ecole Cervantes et le Café FLE ont également opté pour ce dernier modèle. En revanche, l'AF d'Auckland a fait usage, en plus des items à choix multiple et simple, des textes à trous. Ces derniers sont pratiques pour évaluer les connaissances linguistiques.

La volonté du CNED de proposer un outil complet et riche transparait dans la diversité des items mis en œuvre. Nous identifions des QCM, des QROC, des exercices de remise en ordre, des exercices d'appariement et des textes à trous avec 3 choix de réponse. Pour le nombre de propositions des QCM, les concepteurs du test du CNED tentent de diminuer le pourcentage du facteur chance en l'augmentant à 5.

En somme, il existe des discordances significatives entre les tests au niveau du choix des items. Deux catégories peuvent être distinguées : des tests à items traditionnels, très courants en version papier, et ceux à items interactifs et diversifiés, utilisés souvent en version numérique. Toutefois, la première catégorie demeure la plus dominante. Cela nous pousse à nous interroger sur la raison de l'engouement des concepteurs pour ce type de questions (QCM, Vrai/Faux). Est-il plus facile à rédiger ou s'agit-il d'un choix dicté par les fonctionnalités de la plateforme exploitée ?

3.5. Un test de positionnement « modèle » existe-t-il ?

L'analyse des tests existants a joué un rôle important dans la réalisation de notre projet. Cette phase nous a non seulement guidés dans nos choix méthodologiques mais également éclairés sur les aspects à prendre en compte lors de la conception. Une chose est sûre : rien ne doit être laissé au hasard. Nous avons constaté qu'au fur et à mesure que nous avançons, le fossé se creuse davantage entre les tests retenus. Que ce soit sur le plan technique ou pédagogique, chacun d'entre eux à ses spécificités, ses propriétés et ses objectifs. Ceux-ci dépendent du public et des besoins de l'organisme de langue utilisateur. L'exemple de l'AF et de l'IF est éloquent : bien que tous les établissements appartenant à l'un de ces réseaux culturels soient chargés d'une même mission, deux antennes d'un même réseau utilisent deux tests différents. Ainsi, nous pouvons conclure qu'un test idéal ou modèle n'existe pas.

4. Le support source : la méthode Inspire

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 4 de la partie 1 « *Analyse de la commande* », notre stage s'inscrit dans un mouvement de modernisation entrepris par la directrice de l'AFSF depuis 2018. Ce mouvement a porté sur plusieurs dimensions : infrastructurel, organisationnel, culturel et pédagogique. Au moment de notre intervention, c'est cette dernière qui était au centre des priorités. Un projet de changement de méthode pour les niveaux A1 et A2 a été lancé, ce qui a impliqué l'élaboration d'un nouveau test de positionnement. L'ancien était conçu sur la base du découpage du manuel « *Saison* » et posait des problèmes de fiabilité. Ces deux missions, faisant parties d'un long processus de rénovation, sont intimement liées. Il était donc indispensable de travailler avec l'équipe pédagogique et les stagiaires sur la mise en place du nouveau manuel. L'occasion pour nous de découvrir le support de référence et de s'imprégner son contenu linguistique et thématique.

4.1. Critères et choix du nouveau Manuel

Le manuel est un outil pédagogique et didactique primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères : il guide l'enseignant dans sa pratique et offre à l'apprenant une vision claire de sa progression. Son choix est donc déterminant dans le succès d'un cours. D'autant plus lorsque nous savons que la majorité des enseignants de l'AFSF, n'étant pas formés en FLE, s'y appuient constamment. Il leur sert non seulement de support de référence mais également de « sécurité ». Avant de procéder à ce choix, la directrice nous a fait part, lors d'une réunion de groupe, des résultats de l'étude de besoin et les critères à retenir lors de la sélection. Plusieurs points importants sont ressortis, que nous résumons brièvement ci-après. Le nouveau manuel devra :

- être récent et conforme aux principes méthodologiques actuels et aux recommandations du CECR ;
- posséder un guide pédagogique qui détaille l'utilisation du livre de l'élève et propose des pistes pour des exploitations pédagogiques complémentaires ;
- contenir une base suffisante et variée d'exercices ; étant donné que les enseignants de l'AFSF s'y reposent essentiellement dans la conduite de leur cours ;
- avoir le maximum de documents authentiques ;

- faire partie d'une collection qui s'étale minimum jusqu'au niveau B1, car l'AF souhaite étendre son utilisation aux niveaux supérieurs au cours de l'année suivante.

Une fois les besoins déterminés, notre tutrice de stage et cheffe de projet, Yasmine Ayadi, nous a demandé d'inventorier dans un tableau les méthodes utilisées par les AF des pays anglophones et de préciser le découpage adopté par celles-ci. Nous étions quatre stagiaires à effectuer ce travail, ce qui a permis d'avancer à bonne allure. A son issue, la direction a présélectionné trois manuels pour une analyse comparative : *Edito* des éditions Didier apparue en 2016, *Illico* publié en 2019 par Hachette, *Inspire* édité en 2020 par Hachette. Ainsi, nous avons procédé à leur étude selon plusieurs axes : composition générale, type de documents, approche méthodologique visée, présentation détaillée des leçons. Cette comparaison s'est organisée sous forme d'un tableau³⁴ où également chacun des stagiaires (dont nous) a émis son avis sur les différents manuels et a désigné celui qui lui paraît le mieux correspondre aux besoins de l'Alliance. Le choix final étant du ressort de la direction, c'est sur la méthode *Inspire* qu'il s'est porté. Ensuite, en fonction de la densité des unités, nous avons découpé le contenu des manuels Inspire 1 et 2 afin de mieux l'adapter à la situation et aux apprenants de l'AFSF. Le découpage a donné lieu à la progression ci-dessous.

Manuel	Niveaux CECR	Sous-niveaux	Unités
Inspire 1	Beginner « A1 »	A1.1	1 et 2
		A1.2	3 et 4
		A1.3	5 et 6
		A1.4	7 et 8
Inspire 2	Elementary « A2 »	A2.1	1 et 2
		A2.2	3 et 4
		A2.3	5 et 6
		A2.4	7 et 8

Tableau 6. Nouvelle progression adoptée par l'AFSF

³⁴ Voir annexe 15

Les niveaux de l'AFSF ont été formés à partir du découpage des unités du manuel choisi, lui-même fondé sur les principes du CECR. C'est donc en suivant scrupuleusement la trame d'*Inspire* et son univers linguistique que nous devons élaborer les nouveaux tests de positionnement des classes Beginner et Elementary. Nous tenons à préciser que les délais de réception de la commande ont été longs et ont entraîné un retard considérable dans l'échéancier : il a fallu environ 3 semaines pour que toute l'équipe reçoive la version numérique du manuel pour pouvoir procéder au découpage.

4.2. Caractéristiques de la méthode *Inspire*

Avant d'entamer la conception des tests en ligne, nous avons procédé à une analyse approfondie de la méthode choisie. Notre objectif était double : d'une part, s'approprier sa structure pour pouvoir s'inspirer de sa progression et son univers thématique ; d'autre part, prendre connaissance de son contenu linguistique pour pouvoir sélectionner les points à évaluer.

La méthode *Inspire* s'adresse à des apprenants adultes et grands adolescents. Elle couvre jusqu'à présent quatre niveaux du CECR, de A1 jusqu'à B2, et propose un parcours d'apprentissage qui permet d'atteindre le niveau A1 et A2 en environ 100 à 120 heures d'enseignement pour chacun. Son objectif affiché est de développer l'autonomie des apprenants grâce à un système d'auto-évaluation performant et une variété d'exercices d'entraînement disponibles en ligne.

Que ce soit pour le niveau A1 ou A2, le manuel *Inspire* s'organise en 8 unités de 4 leçons en doubles-pages. Chaque leçon est conçue à partir de 1, 2 ou 3 documents déclencheurs qui donnent la ligne directrice des thèmes et des notions abordés dans les activités de réception et de production. Ces dernières s'enchaînent de façon cohérente : les phases de compréhension de sens préparent à celles de production écrite et/ ou orale. La grammaire est abordée selon une démarche inductive et active, amenant ainsi l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Cette réflexion se fait en quatre étapes : découverte, conceptualisation, règle et entraînement. Les points grammaticaux sont travaillés à partir d'un corpus extrait des documents déclencheurs et permettent la réalisation d'une tâche communicative en lien avec la thématique de la leçon. A titre d'exemple, les adverbes de fréquence sont étudiés dans le but de parler de son quotidien. Les exercices grammaticaux sont relativement assez diversifiés, mais ils restent classiques. Nous trouvons des exercices lacunaires, des exercices de substitution, des exercices de

construction de phrases sur un modèle donné et des questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures.

Pour ce qui est de l'enseignement du lexique, les concepteurs ont adopté une approche méthodique pour aider les apprenants à la mémorisation. D'abord, les mots travaillés sont tous issus du support déclencheur, ce qui permet une contextualisation. Ensuite, ils sont listés dans l'encadré récapitulatif des points abordés. Et enfin, ils sont réinvestis dans des activités. Le travail phonétique répond plus au moins au même processus : des tutoriels de prononciation réalisés par les auteurs du manuel sont, également, mis à la disposition des apprenants. En fin d'ouvrage, en complément des encadrés des unités, nous retrouvons un précis de grammaire, de phonétique et de conjugaison qui donne des explications plus détaillées.

La volonté d'inscrire l'enseignement-apprentissage de la langue cible en situations quasi-réelles transparaît dans l'authenticité et la diversité des documents proposés. Nous relevons des messages de répondeur, des publicités, des chroniques radios, des articles de presse ... La leçon 4 de chaque unité « *Technique pour* », s'inscrit dans cette visée d'intégrer la vraie vie dans la classe. Elle consiste en la réalisation de deux tâches : la première se rapporte à la production et la création de documents à but social (ex : écrire un e-mail amical, faire un CV). Dans la seconde, l'apprenant joue le rôle de médiateur en transférant des informations à un autre apprenant. Ce qui est propice au développement de l'autonomie. Une capacité que la méthode *Inspire* place au centre de la double-page « *Faites le point* », comportant une auto-évaluation des acquis.

Cette analyse nous a permis d'anticiper nos choix pédagogiques et méthodologiques. Rappelons que l'utilisation des documents écrits et audios de *Inspire* nous est permise, nous avons au cours de cette phase commencé à se faire une idée sur la façon de les intégrer dans nos tests. De même, nous avons conçu pour chaque sous-niveau de la nouvelle progression de l'AFSF un tableau des contenus à évaluer. Le but est d'en sélectionner les plus représentatifs.

Chapitre 8. La conception du nouveau test

1. Spécificités du nouveau test

La conception d'un nouveau test de positionnement relève d'un besoin urgent de former des groupes-classes de niveau homogène, permettant à l'apprenant d'évoluer à son rythme. Afin de créer un outil adapté à cet usage, nous avons tracé un parcours en trois étapes. Celles-ci correspondent à la structuration même du présent travail. D'abord, il a été question d'analyser notre terrain de stage pour appréhender ses particularités et prendre en compte ses exigences. Ensuite, nous avons mené une recherche théorique dans le but de cerner notre domaine d'intervention. Enfin, nous avons procédé à un travail d'analyse de l'existant et du support source pour définir des orientations pratiques. C'est au fil de ce parcours que notre projet s'est dessiné et nos choix méthodologiques se sont précisés. Nous allons à présent exposer ces choix que nous avons dus, par moment, réadapter pour faire face aux contraintes rencontrées.

1.1. Niveaux évalués et structure

Entamer la construction d'un nouveau test de positionnement ne peut se faire sans connaissance du contexte, des caractéristiques du public et des niveaux à couvrir. C'est d'ailleurs là, le principe fondamental de toute conception efficace d'un outil pédagogique. Dans un souci d'amélioration, l'AFSF souhaitait mettre en place une nouvelle évaluation diagnostique pour les niveaux A1 et A2, qui soit crédible et compatible avec la progression d'Inspire. Cependant, au cours de notre mission, la direction nous a fait part de sa volonté d'étendre cette mise en place au niveau B1. Une idée qui a été par la suite abandonnée en raison du temps. Notre stage étant limité à quatre mois, nous nous sommes contentés aux niveaux indiqués au départ. Rappelons que ces derniers ont été segmentés en sous-niveaux selon les unités d'Inspire. Nous avons, ainsi, décidé de créer des tests différents pour chacun des sous-niveaux et de les présenter séparément. Cette décision était certes volontaire, mais également imposée : volontaire dans le sens où nous avons jugé opportun d'indiquer à l'apprenant sa progression pour maintenir son attention ; imposée dans la mesure où nous devons respecter la mise en forme des autres tests (B1, B2, C1) et le graphisme du site pour préserver une cohérence esthétique. De même, nous avons accompagné chaque sous-test de descripteurs formulés en termes des capacités attendues de l'évalué pour réussir (ex : I can talk about my tastes and activities). Nous avons gardé

cette approche déjà adoptée par l'AFSF dans le test existant pour deux raisons : elle permet à l'apprenant de s'auto-évaluer et, aussi, à choisir le test qu'il estime correspondre à ses besoins sans avoir à passer tous les niveaux.

1.2. Compétences évaluées et composante linguistique

Après avoir décidé de la structure du test et de ses niveaux, la question du choix des compétences et des éléments linguistiques à évaluer s'est posée. Cette étape a suscité plusieurs interrogations : devons-nous inclure toutes les compétences dans notre test ? Quelles sont celles qui témoigneraient le mieux du niveau d'un apprenant anglophone ? Une maîtrise plus ou moins parfaite des structures de la langue garantit-elle celle des compétences langagières ?

Un retour aux principes de base s'avère utile. Si nous examinons de près la définition de Tagliante (2005) du test de positionnement, nous pouvons soulever les enjeux de cet outil et cerner ses composantes. Selon elle, ce type d'évaluation permet de contrôler les compétences langagières d'un apprenant pour l'orienter dans un groupe de niveau homogène. Comme un miroir, il reflète le profil linguistique de l'évalué et lui fournit, ainsi qu'à son évaluateur, des informations sur ses points forts et faibles. Il est donc clair que le fait de réduire un tel dispositif à un simple contrôle linguistique conduira à des erreurs de positionnement. En effet, les aptitudes d'un utilisateur d'une langue cible sont généralement inégales ou partielles. Cette différence doit être prise en compte lors de la conception pour assurer la fiabilité des résultats. L'analyse de l'existant, effectuée en amont, a d'ailleurs démontré que la diversification des compétences évaluées est un facteur important dans la détermination du niveau réel d'un apprenant. Un test trop axé sur la grammaire comme celui de l'Ecole Cervantes n'est pas assez pertinent. Au regard de ces éléments, nous avons fait le choix de tester : la compréhension orale, la compréhension écrite, les structures de la langue et la production écrite. Cependant, nous nous sommes vite heurtés aux limites d'une correction-machine et aux contraintes organisationnelles de notre contexte, ce qui nous a forcés à modifier nos plans de départ.

Conscients à la fois de l'importance de la production dans l'évaluation et du potentiel des TICE, nous nous sommes engagés dès le début à trouver une solution pour tester à distance la performance de l'apprenant en matière d'écrit. Nous nous sommes inspirés de l'outil proposé par l'AF d'Auckland et du Café Fle et avons suggéré à l'AFSF d'inclure une partie production écrite qui sera corrigée manuellement. Comment allions-

nous procéder ? L'évalué effectuera l'ensemble du test (C.E, C.O, langue et P.E). A son issue, il recevra un niveau provisoire. Ce niveau sera validé ou changé à la suite de la correction de la production écrite par un enseignant grâce à une grille critériée. Nous envisagions de concevoir nous-même cet instrument de mesure pour réduire le plus possible la subjectivité du correcteur. Après concertation avec les membres de la direction, cette proposition a été déclinée en raison du travail fastidieux et onéreux qu'elle implique. Selon eux, les enseignants ne seraient pas disposés à corriger à chaque session la production d'environ 200 apprenants et même s'ils le seraient, cela aurait un coût. Certes, ce processus de positionnement requiert du temps et une intervention humaine, mais il nous semble être le seul moyen d'avoir une image sur les capacités scripturales de l'apprenant. Nous avons donc finalement opté pour un format traditionnel composé pour chacun des sous-niveaux du A1 et A2 de : structures de la langue (grammaire et lexique), C.O et C.E. Il convient tout de même de préciser, que nous nous sommes questionnés à un moment de la conception sur l'utilité de garder la première composante vue que les connaissances grammaticales et surtout lexicales sont inhérentes à la compréhension d'un document écrit et sonore. Toutefois, l'absence d'activités de production et l'intérêt que suscite la linguistique, plus particulièrement la grammaire, chez le public anglophone nous ont incité à la conserver. Sa suppression risquerait de le déstabiliser et faire perdre au test sa crédibilité.

1.3. Choix des contenus : diversifier pour mieux évaluer

Déterminer les compétences à évaluer est une tâche difficile, celle de choisir le contenu de chacune est encore plus ardue. Cette étape nous conduit à établir l'utilisation à faire du support de référence, à savoir le manuel *Inspire*. Naturellement, pour concevoir notre test, il a fallu appréhender sa progression, savoir sur quelles unités ou leçons nous allons nous appuyer, et connaître quels objectifs et quel savoirs et savoir-faire allions nous retenir. Pour ce faire, nous avons créé un tableau composé de quatre colonnes : grammaire, vocabulaire, compréhension orale et compréhension écrite ; puis inventorié les contenus des unités correspondantes à chaque sous-niveau³⁵. Ainsi, les points abordés dans l'unité 1 et 2 d'*Inspire 1* figurent dans le tableau des contenus pédagogiques du A1.1, ceux traités dans l'unité 5 et 6 d'*inspire 2* se rapportent à celui du A2.3, idem pour les autres niveaux A1.2, A1.3 ...

³⁵ Voir annexe 16

Chaque sous-niveau étant constitué de deux unités dont chacune se compose de quatre leçons, les savoirs à évaluer sont abondants. Compte tenu du fait qu'un test est soumis à des contraintes temporelles fortes, il est bien évidemment inconcevable de les inclure tous. Nous avons donc, pour chaque niveau, procédé à une sélection des échantillons de langue les plus représentatifs afin d'attester la réalité des compétences de l'apprenant. Cette sélection s'est faite au regard des possibilités offertes par les supports numériques. Comme indiqué précédemment, notre source de référence, *Inspire*, est harmonisée avec les principes et orientations du CECR, ce qui est du point de vue de la validité du test avantageux. Toutefois, nous avons jugé judicieux d'avoir l'aval de notre tutrice de stage et de l'équipe pédagogique quant à l'adéquation des points retenus à la progression avant de procéder à la création des activités. Suite à leur relecture et leurs commentaires, quelques modifications ont été apportées. Avoir l'approbation des enseignants de l'AFSF ne s'inscrit pas uniquement dans une démarche qualité mais également dans une volonté de nous adapter à l'un des acteurs clés de l'évaluation diagnostique : en cas d'erreur de placement, il incombe à l'enseignant de réorienter l'apprenant dans une classe adaptée à ses besoins.

De façon générale, dans les premiers niveaux (du A1.1 au A1.4) nous avons mis l'accent sur des notions basiques relatives à des situations courantes du quotidien et appartenant aux domaines privé ou/et public. Les classes « Beginner » étant des classes d'initiation et de découverte s'adressant à un public ayant appris peu ou pas les rudiments de la langue française ; il s'agit de voir si l'apprenant :

- possède suffisamment de lexique et maîtrise assez de verbes pour répondre à des besoins de type très fréquent : se présenter, parler de sa famille, exprimer ses goûts ... ;
- parvient à comprendre et à repérer dans des documents oraux et écrits, traitant des sujets concrets et simples, des informations clés.

Ainsi, au niveau lexical, les tableaux/ référentiels des tests du niveau A1 renvoient à des connaissances élémentaires comme les nationalités, les saisons, les professions, les moments de la journée, etc. D'un point de vue grammatical, nous nous intéressons à la manipulation correcte du système linguistique par la mémorisation des règles fondamentales à la construction d'énoncés simples. Nous retrouvons : les articles définis/indéfinis, le genre, les adjectifs possessifs et démonstratifs et quelques verbes fréquents d'utilisation tels qu'être/avoir/s'appeler, etc. La compréhension écrite et orale,

quant à elles, s'appuient sur des situations et documents proches de la réalité : visiter un logement, faire des achats, décrire sa ville, lire un article de journal, etc.

Les niveaux qui suivent (de A2.1 à A2.4) concernent des apprenants qui sont toujours en phase d'appréhension de la langue cible mais ayant déjà acquis quelques connaissances de base. Ainsi, dans les classes « Elementary » ou de survie, comme les surnomme les enseignants de l'AFSF, il est question de consolider les acquis antérieurs et les développer par de nouvelles structures linguistiques et expressions communicatives, en corrélation avec les domaines privé, public et professionnel. Etant donné qu'à ce stade de l'apprentissage, il faut faire preuve de débrouillardise, nous nous sommes attachés à mesurer la marge de progression des compétences de l'évalué. Du côté de la compétence lexicale, nous avons opté pour un répertoire indispensable aux échanges habituels comme le vocabulaire de la politesse, de la description physique, du transport, des commerces, etc. De la même manière, nous nous sommes focalisés, dans l'évaluation de la compétence grammaticale, sur les structures permettant la réalisation des actes de parole essentiels comme : parler du passé, donner des instructions, comparer, demander des informations, etc. Ainsi, nous soulevons : les temps du passé (passé composé/ imparfait), l'impératif, les comparatifs, les pronoms interrogatifs, etc. En ce qui concerne les compétences de réception, nous nous sommes basés sur des thèmes cohérents avec le niveau en question afin de vérifier l'aptitude de l'apprenant à écouter, lire, décrypter et sélectionner des informations simples.

1.4. Création des items

Définir les contenus d'un test de positionnement revient à se poser quelques questions épineuses : sous quelle forme pourrions-nous le construire ? Quel type d'items serait susceptible d'améliorer sa validité ? Comment les organiser ? Devrions-nous tester les compétences distinctivement ou bien les combiner ?

L'idéale serait de concevoir une évaluation en accord avec les principes du CECR et son concept de l'apprenant-acteur social. Une évaluation où l'évalué est en situation d'agir, de développer des stratégies et de faire des choix. C'est vers cette pratique authentique de la langue que nous voulions dans un premier temps orienter notre test. En des mots plus clairs, nous souhaitons le construire sous forme d'un scénario évaluatif pertinent composé d'une série de tâches dont l'accomplissement exige la mobilisation de plusieurs compétences. Les tests du CNED et de l'AF de Berlin nous ont confortés dans

notre ambition d'emprunter cette voie méthodologique. Cependant, le contexte organisationnel, humain et économique de notre stage n'était pas optimal à sa réalisation. Il est clair qu'évaluer un nouvel inscrit à partir d'une mise en situation ne peut reposer que sur l'engagement d'une ou deux personnes. La tâche est bien trop délicate : elle nécessite de déterminer pour chaque niveau une thématique en lien avec le support *Inspire*, de collecter des documents sonores et écrits authentiques, de rédiger des tâches qui tiennent compte du découpage du manuel et des contenus de ses unités. En gros, la démarche requiert beaucoup plus de temps que celui dont nous disposons et des moyens que l'Alliance ne peut lui accorder vu le nombre de projets qu'elle considère prioritaires. Nous avons donc dû renoncer à cet idéal pédagogique et opter pour un test plutôt traditionnel. Certes, moins novateur mais qui s'adapte aux besoins et aux caractéristiques du terrain. Après tout, ne vaut-il pas mieux une évaluation décontextualisée finalisée qu'une scénarisée inachevée ou de piètre qualité ?

Une fois ce choix validé et cette étape franchie, nous avons pensé à la façon dont nous pouvons organiser et disposer les différentes compétences à tester. Nous nous sommes inspirés du test de connaissance du français (TCF) et avons évalué isolément chaque composante suivant cet ordre : d'abord, la structure de la langue composée d'une activité de grammaire et une autre de lexique, ensuite la compréhension orale et enfin la compréhension écrite. Nous nous sommes convenus d'adopter ce même agencement pour l'ensemble des sous-niveaux issus du découpage du manuel *Inspire 1* et *2*. Ainsi, par exemple, le sous-niveau A1.1 comprend la totalité de ses composantes. Le fait de procéder par séparation et non pas par fusionnement permettrait à l'apprenant de se familiariser rapidement avec le format du test, et à l'enseignant de se faire facilement une idée sur le degré de maîtrise de chacune des compétences. Cette information est un élément clé dans le processus évaluatif dans la mesure où elle aide à la prise de décision.

Quel que soit le type d'instrument de mesure (test, contrôle, examen) et sa finalité (certifier, réguler, orienter), il se construit sur la base d'un certain nombre d'items, dont la qualité et l'acceptabilité conditionnent la pertinence des données recueillies. Après avoir décidé de la forme et de la disposition de notre test, nous avons procédé à leur confection. Théoriquement, un item se définit comme « un stimulus qui prend souvent la forme d'une consigne verbale qui doit provoquer chez tous les étudiants une réaction, une réponse choisie ou construite [...]. Si celle-ci est appropriée [...] elle devient un indice de la présence de la connaissance, de l'habileté ou de l'attitude souhaitée. » (Morissette &

Laurencelle, 1993 : 66). Au risque de passer à côté de cet indice attendu, tout concepteur se doit de déterminer le contenu de son test en tenant compte des objectifs spécifiques du programme enseigné ou qui sera enseigné. En l'absence de cette congruence, le critère de validité est mis à mal. Afin de s'assurer du respect de ce dernier, nous nous sommes posés préalablement la question suivante : Quelles sont les aptitudes, les savoirs et les savoir-faire qu'un apprenant de niveau A1 et un apprenant de niveau A2 devraient maîtriser ? Nous nous sommes référés au manuel *Inspire*, harmonisé sur la norme européenne des langues, et avons dressé des tableaux de contenus pour chaque sous-niveau. Il s'est agi d'examiner les contenus notionnels constituant les unités et les regrouper selon les compétences que l'évalué doit exercer pour les traiter. Nous avons ensuite sélectionné, parmi les éléments inventoriés, ceux qui sont les plus significatifs et qui feront l'objet de mesure. En quelques sortes, ces tableaux fonctionnent comme des points de repères, des balises, des garants de validité assurant la congruence entre les items du test et le programme. En ce sens, ils nous ont permis de construire les trois composantes de nos tests selon un objectif bien précis.

La composante « structure de la langue » consiste en un examen de l'étendue lexicale de l'apprenant et de son assimilation des règles morphosyntaxiques. Le système linguistique de la langue française étant formé de certaines particularités difficiles pour les apprenants anglophones, il était important de vérifier leur capacité à construire des phrases correctes et à identifier les variations d'un même verbe. Suivant l'ordre de passation prédéterminé, nous avons décliné cette composante en deux sections « grammaire » et « lexicale ». La première comporte 3 items de type QCM avec 3 possibilités de réponses. Pour la seconde, nous avons opté pour des activités d'appariement par cliqué-déposé, des QCM et des textes à trous avec menu déroulant à 4 ou 6 propositions. Ainsi, il était demandé à l'évalué d'associer des images ou des définitions aux mots ou aux groupes de mots les désignant et de sélectionner parmi les choix offerts dans les textes la bonne réponse. Nous avons, autant que faire se peut, varié la forme de nos activités et élaboré des distracteurs plausibles pour réduire l'effet du hasard et de la divination susceptible d'influencer de manière significative les résultats. Prenons à titre d'exemple un item lexical du test du niveau Beginner A1.2 :

Lola va voir une exposition au théâtre à l'opéra **au musée** à la cathédrale.

Pour la clé comme pour les distracteurs, nous avons respecté la même longueur et la même nature linguistique (préposition + nom). L'objectif est de voir si l'apprenant

arrive à faire la différence entre ces mots relatifs au lexique des loisirs et des lieux de la ville.

La compréhension écrite, quant à elle, accorde une place importante aux stratégies mises en place par l'apprenant pour saisir le sens d'un document écrit. Ainsi, cette composante consiste à évaluer la capacité de ce dernier à lire un texte, à identifier sa typologie, à comprendre sa construction et à chercher et à trouver les informations demandées. Outre les connaissances linguistiques, l'évalué doit en effet puiser dans ses connaissances culturelles et référentielles afin de faire des déductions et accéder à l'univers sémantique du texte même s'il ne connaît pas tous les mots. Pour l'orienter dans cette tâche, nous avons précédé tous les documents de compréhension, qu'ils soient écrits ou oraux, d'une consigne qui démontre que nous lisons ou écoutons un texte pour agir ensuite (ex : Ecoutez puis répondez par « Vrai » ou « Faux »). Nous nous sommes également engagés à s'appuyer sur des supports présentant un intérêt culturel et en adéquation avec les objectifs de chaque sous-niveau. C'est-à-dire des supports illustrant des situations proches de la réalité et traitant des sujets très familiers en rapport avec ceux abordés dans notre support de référence : *Inspire*. Selon les descripteurs du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001), en matière de compréhension de l'écrit, un apprenant de niveau A1 est apte à lire et à comprendre des énoncés simples que ce soit sur des sites web, des revues ou des affiches. En ce qui concerne le niveau A2, l'apprenant est capable de comprendre des textes très courts (brochure, témoignage, article simple ...) et à y repérer des informations spécifiques. Comme l'exploitation de ressources externes n'est parfois possible qu'après une autorisation préalable de leur(s) auteur(s), la directrice de l'AFSF nous a recommandés de réemployer autant que possible ceux d'*Inspire*. En effet, les éditions Hachette nous en ont accordés le droit d'utilisation. En fonction de certains critères (longueur, pertinence, sujet, authenticité), nous avons ainsi sélectionné quelques documents puis nous les avons détournés et réadaptés à notre contexte pour pouvoir fabriquer nos propres items. A titre d'exemple, nous nous sommes servis de documents figurant dans le cahier d'activités ou le livre de l'élève destiné à travailler un point grammatical pour évaluer la compréhension écrite. Pour ce qui est des documents retrouvés sur la toile nous avons veillé à mentionner les sources pour éviter tout problème juridique.

La troisième et dernière composante, la compréhension orale, consiste en l'écoute d'un enregistrement audio et le repérage d'informations essentielles. Nous avons opté majoritairement pour des items de type Vrai/ faux. Une attention particulière a été portée

au choix des documents. Plusieurs critères étaient pris en compte : le thème abordé, le débit, le contenu linguistique, l'accent, l'utilisation ou non de vocabulaire familier.

Tout compte fait, c'est en poursuivant et en gardant à l'esprit l'objectif sous-jacent des composantes exposées ci-dessous que nous aspirons à une certaine crédibilité. Il convient de préciser que l'approbation des tests conçus nous était accordée qu'à l'issue d'une examination pointue de la part de notre tutrice.

2. La plateforme Oncord : avantages et limites

Naturellement, après la confection des items constituant notre test de positionnement, le tour est à leur mise en ligne sur le site de l'AFSF. Si nous étions en position de décider du logiciel, il fallait en plus du travail fastidieux fait au niveau de la conception du test, réaliser une comparaison réfléchie entre les plateformes d'évaluation en ligne et choisir celle qui nous était la plus convenable. Cependant, nous étions dispensée de cette tâche compte tenu de la fidélité de l'Alliance à un site portant le nom de « Oncord ». Ce dernier est non seulement un outil numérique d'évaluation mais aussi un logiciel qui permet la gestion complète de l'ensemble des activités et outillages d'un établissement culturel. En effet, plusieurs Alliances françaises de différents pays s'en servent pour faciliter l'administration de leurs affaires dont celle de Sydney. Depuis 2010, L'AFSF est une utilisatrice fidèle de ce logiciel en exploitant tous les paramètres dont il dispose et pas uniquement celui du positionnement : Elle l'exploite également dans la gestion de ses affaires à trait confidentiel. C'est, d'ailleurs, pour cette raison de confidentialité que nous n'avons pu avoir l'accord à son accès que suite à une demande dont le traitement a pris une durée qui dépasse un mois. Son utilisation, par contre, n'a été possible qu'après une formation à distance qui nous a été dispensée par la directrice que durant les deux dernières semaines de notre intervention.

Le premier élément qui a fait l'objet de notre observation est l'esthétique globale et l'ergonomie du site : Une palette de couleurs stimulantes, une manipulation simple et accessible, un contenu clair et expliqué quand nécessaire. A prime abord, la gaieté et la simplicité de l'environnement donnaient envie de l'exploiter. Cette simplicité était d'autant plus claire dans la souscription des internautes qui ne demandait que la création d'un compte utilisateur à l'aide de l'adresse mail sur laquelle on veille d'envoyer les scores et les réponses des examens mais aussi des nouveautés et des rappels de cours et d'événements. Une manière délicate et intelligente de rester en contact permanent avec les

apprenants et de garder une traçabilité de leurs interactions au niveau du site. Une fois l'accès est réussi, la première intention d'un utilisateur est de passer le test de positionnement. C'est un test dont toutes les consignes de passation sont prédéterminées (la durée, le niveau...) et dont les types d'items (vrai/faux, QCM, texte avec menu à dérouler), caractérisés par la variation, abolissent la monotonie au cours de l'évaluation. Du point de vue du concepteur, c'est une plateforme qui permet d'intégrer des éléments et des ressources conçus en externe et qui offre, plus ou moins, une palette de modalités diversifiée.

Néanmoins, cette carte est beaucoup plus large ailleurs avec beaucoup plus d'options. Cette multiplicité de choix qui existent et auxquels on ne pouvait recourir, vu le dévouement de l'AF à "Oncord", nous contraignait et limitait notre degré de liberté et de créativité. La limite que nous considérons majeure sur cette plateforme est en termes de fiabilité. Le site n'étant pas muni d'un détecteur de temps comme Moodle ou encore d'un système anti-triche comme AvalBox laisse la possibilité aux examinés non seulement de chercher les réponses ailleurs mais de répéter le même examen autant qu'ils le souhaitent. Ce manque de sophistication comparé aux autres sites existants à l'heure actuelle est source d'un besoin, que nous avons détecté, au niveau de la fidélité et de la vraisemblance des résultats.

S'il faut impérativement travailler à l'aide d'Oncord, la réponse ne serait pas négative. Mais si nous avions eu le choix, nous aurions opté sûrement pour des plateformes plus en phase avec l'offre sophistiquée du marché d'aujourd'hui.

S'il y a une chose que nous devrions irrévocablement retenir de la réalisation de tout ce projet, c'est que l'anticipation et la planification sont toujours différentes de la réalité du terrain. L'imagination que nous nous sommes faite ne ressemblait en rien à l'expérience en elle-même. Cette confrontation entre les attentes et les faits ne résulte aucunement d'une défaillance au vrai sens du terme mais surtout de notre ignorance du marché de pratique. Ce manque de connaissance qui nous caractérisait à l'époque n'a pas tardé à s'éclipser pour céder sa place à l'adaptation et la rapidité dans la réaction. Et d'ailleurs, c'est ce que nous avons tiré de meilleur de ce stage et que nous jugeons nous sera d'une grande aide au court comme au long terme. Cet écart venait s'accroître avec la conjoncture particulière qui conditionnait notre travail qui se faisait à distance. La difficulté de cette nouveauté imposée par la situation pandémique retombait autant sur nous que sur l'entité d'accueil et rendait le travail chronophage et abstrait. Le projet à

caractère composé que nous avons ambitionné à accomplir demandait une implication, des ressources et un temps conséquents qui étaient difficiles à déployer compte tenu de l'impact de la crise sanitaire et le statut associatif de l'alliance.

En somme, l'expérimentation qui devait suivre la conception du test n'a pas pu aboutir vu toutes les contraintes déjà mentionnées mais cette inconvenance est, sans aucun doute, un apprentissage, un noyau duquel nous avons pu tirer différentes observations et constats.

Conclusion

Le travail à l'origine de ce mémoire s'est déroulé en trois grandes étapes que nous avons traduites, en effet, en trois parties portant sur tous les détails de notre cheminement. En premier lieu, nous avons étudié le contexte de notre intervention à l'échelle macro et puis au niveau de notre entité d'accueil. Cette démarche, qui a nécessité une collecte minutieuse d'informations et une recherche acharnée, a permis de définir les environnements culturels et administratifs dans lesquels nous agissons. Ainsi, nous avons pu adapter notre vision à celle de l'AFSF, l'établissement où nous avons effectué notre stage. Cette mise en phase des attentes était le fruit d'un nombre de réunions avec notre tutrice portant sur des réflexions approfondies sur la faisabilité de chaque proposition par rapport à leurs possibilités, disponibilités et projets.

Dans un second lieu, nous avons bâti notre fondement théorique sur les réflexions de plusieurs auteurs en la matière. Ainsi, nous avons à la fois pris connaissance du champ technique de notre recherche et établi la liaison entre ce que nous devons faire et ce que nous avons appris de ces lectures. C'est une étape dont le principal apport est de fonder notre partie pratique sur un savoir précis et spécialisé : concevoir le test de positionnement en prenant en compte les concepts théoriques sous-jacents.

Ainsi, la dernière partie, portait sur la mise en œuvre d'un test de positionnement en ligne, ce qui constituait l'enjeu de tout le travail derrière ce mémoire. Nous avons fait en sorte que le rapport de cette pratique soit le plus représentatif de la réalité du terrain. Et d'ailleurs, l'expérimentation à laquelle nous n'avons pas pu aboutir, une impuissance majeure que nous avons expliquée, est la meilleure preuve de notre intégrité. Cette contrainte à laquelle nous avons réellement fait face nous a permis une meilleure connaissance de la réalité du terrain et de laquelle nous avons pu tirer des constats et observations.

Avec du recul, la première chose que nous aurions aimé avoir c'est plus de temps. Le facteur temporel était responsable de l'absence de notre expérimentation que nous tenions à mener à bout. Quoique, nous avons pris conscience d'un tas de faits à partir de cette contrainte dont l'importance du contexte : Il n'y a certainement pas un test de positionnement exemplaire mais ce qu'il peut y avoir c'est un produit bien conçu relativement aux circonstances et au contexte de sa conception et à la demande du marché. Cette prise de connaissance était à l'origine d'un délaissement de certains principes

pédagogiques au profit de l'adaptation à la réalité du terrain. Nous avons négligé l'approche actionnelle que nous prônons afin de se conformer au manque des ressources qui conditionnait notre intervention. Outre la liberté dans le temps, nous aurions aimé avoir davantage de liberté dans l'action et dans la décision. Concevoir un test de positionnement suivant le découpage d'un manuel est une condition qui, à notre sens, complique la tâche sans pour autant avoir un apport visible sur la qualité du produit. De surcroît, être condamné à l'utilisation de la plateforme *Oncord* a réduit considérablement notre créativité ainsi que la marge des possibilités auxquelles nous aurions, sans doute, recouru si nous avions eu le choix. La question qui se pose est : Est-ce que nous avons atteint nos objectifs ? Loin de ce que nous avons imaginé, nous avons atteint ce qui nous a permis de réellement apprendre.

Dire que nous avons répondu exactement à cette problématique serait non seulement aberrant à la réalité des choses mais négligeant d'un tas d'horizons que nous pouvons encore creuser. L'expérience qui nous a permis d'acquérir une maturité autant sur la perception des choses que sur l'action a mené à une réflexion, inachevée, sur la position du test de positionnement dans les Alliances et les centres culturels. Etre en contact direct avec ce type d'établissement nous a poussée à nous interroger sur l'objectif réel derrière la mise en place des tests de placement : Cette démarche a-t-elle une visée pédagogique ou plutôt commerciale ? Et si la réponse était le deuxième cas, comment peut-on remédier à ce dépassement de l'aspect « business » sur la moralité derrière l'acte d'enseignement apprentissage ?

De plus, la difficulté à mesurer la performance que présente l'évaluation en ligne remet en question l'exclusivité dans l'utilisation de ce mode. Peut-on envisager un positionnement hybride ou encore la conception d'une plateforme capable d'évaluer la production ?

Notre intervention au sein de l'AFSF est une expérience qui, certes, ne nous a pas permis d'apporter des réponses définitives à nos questions mais de s'en poser d'autres beaucoup plus précises et beaucoup plus problématiques. Elle nous a permis de sortir de l'imaginaire et de l'abstrait vers le réel et le concret, d'adapter nos visions à la réalité et d'agir en conséquence. Une expérience qui ne ressemble en rien à nos attentes initiales mais de laquelle nous avons tiré les meilleurs apprentissages.

Bibliographie

- Abernot, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*. Paris : RIRELF.
- Basque, J., & Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en. *Sciences et Techniques Educatives*, 9(3-4), pp. 263-298. Récupéré sur <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190671/document>
- Belair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école -Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Bertrand, Y. (1990). *Théorie contemporaine de l'éducation*. Montréal : Zen d'Arce.
- Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*(Hors-série), pp. 127-137.
- Bolton, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier.
- Bonniol, J. J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Boutan, P., Morand, B., Quessada, M.-P., Etienne, R., & Verdelhan, M. (juin 2009). Appel à communication: Manuels scolaires en usage et usages des manuels. *5ème journée Pierre Guibbert*. Montpellier. Consulté le Juin 30, 2022, sur http://memoirepedagogique.free.fr/memoirepedagogiquefree/Journees_detude_sur_les_manuels_scolaires/Entrees/2009/6/10_Manuels_scolaires_en_usage_et_usages_des_manuels.html
- Broussal, D., & Cros, F. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. *Éducation et socialisation*(55). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/edso/8911>
- Cardinet, J. (1987). Une évaluation adaptée aux démarches souples. *Les Cahiers pédagogiques*(n° 256), pp. 36-38.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI(3), pp. 8-20. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/apliut/4276>
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2017). Chapitre 3. L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. Dans P. Detroz, A. Fagnant, & M. Crahay, *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 91-110). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Edition Didier. Récupéré sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Cuq, J.-P. (2014). Vers une méthodologie de la comparaison en didactique des langues. Dans J.-P. Cuq, *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique* (p. 86). Paris : Riveneuve.
- De Landsheer, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Paris : Nathan.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF - Presses Universitaires de France.
- Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique : se former, collaborer, innover*. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Récupéré sur <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/124000169.pdf>
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur.
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2002). *L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*. Paris : UNESCO.
- Laveault, D., & Grégoire, J. (1997). *Introduction Aux Théories Des Tests En Psychologie Et Sciences De L'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Maradan, O. (2008). Chapitre 3. L'Espace curriculaire entre horizon et plancher. Dans F. Audigier, *Compétences et contenus: Les curriculums en questions* (pp. 65-84). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Ministère de l'Education. (1994). *Socles de compétences*. Bruxelles : Ministère de la communauté française en Belgique.
- Morissette, D., & Laurencelle, L. (1993). *Les examens de rendement scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mothe, J. C. (1975). *L'Évaluation par les tests dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Noël-Jothy, F., & Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*, pp. 107-118. Récupéré sur <https://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf>
- Rey, O., & Feyfant, A. (2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. (I. :. de, Éd.) *Dossier de veille de l'IFÉ(94)*. Récupéré sur <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

- Robert, P. (1990). *Le petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: Renouveau pédagogique.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE International.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*. Paris : CLE International.
- Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues : quelles perspectives ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*(2). Récupéré sur <https://journals.openedition.org/rdlc/5550#quotation>
- Veltcheff, C., & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Veltman, C., & Lacroix, B. (1987). *L'avenir du français aux États-Unis*. Québec : Service des communications.
- Zakhartchouk, J.-M., & Castincaud, F. (1987). *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens : CRDP et CRAP-Cahiers Pédagogiques.

Sigles et abréviations utilisés

FLE : Français Langue Etrangère

AF : Alliance Française

AFSF : Alliance Française de San Francisco

IF : Institut Français

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

TCF : Test de connaissance du Français

TEF : Test d'Evaluation en Français

DELFB : Diplôme d'Etudes en Langue Française

DALF : Diplôme Approfondie en Langue Française

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

ALTE: Association of Language Testers in Europe

QCM : Question à Choix à choix Multiple

QROC : Question à Réponse Ouverte Courte

C.O : Compréhension orale

C.E : Compréhension Ecrite

P.O : Production Orale

P.E : Production Ecrite

TIC : Technologie d'Information et de Communication

TICE : Technologie d'Information et de Communication dans l'Education

E.C.I : Ecole Cervantes International

Table des illustrations

Figure 1. Carte des Etats américains	10
Figure 2. Changement de classement des langues étrangères les plus parlées aux Etat-Unis en 1980	15
Figure 3. Logos des sponsors et des partenaires de l'AFSF	29
Figure 4. La démarche de communication dans l'évaluation (Belair, 1999 : 34)	38
Tableau 1. Organisation des modules pour adultes à l'AFSF	27
Tableau 2. Comparaison évaluation vs contrôle (Ardoino & Berger, 1989).....	37
Tableau 3. Différents types et fonctions de l'évaluation en fonction du moment de passation (Hadji, 1989 :59).....	46
Tableau 4. Évolution de l'objet de l'évaluation (Tardieu, 2006)	51
Tableau 5 . Calendrier prévisionnel de gestion de projet.....	63
Tableau 6. Nouvelle progression adoptée par l'AFSF	78

Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET ANALYSE DE LA COMMANDE.....	8
Chapitre 1. Contexte géographique et linguistique.....	9
1. Un survol des Etats-Unis.....	9
2. San Francisco, une métropole pluriculturelle	10
3. Politique linguistique des Etats-Unis et langues étrangères	11
4. Le français aux Etats-Unis : quel statut ?	14
Chapitre 2. Contexte institutionnel	17
1. Présentation de l'Alliance Française de San Francisco	17
2. Les acteurs.....	18
2.1. Le conseil d'administration.....	19
2.2. L'équipe administrative	19
2.3. L'équipe enseignante	21
2.4. Les apprenants.....	22
3. Les méthodes.....	23
4. Les moteurs de survie de l'AFSF	24
4.1. La culture	24
4.2. La passation des examens	25
4.3. L'offre de cours.....	26
4.4. Les sponsors et les partenariats	29
Chapitre 3. Analyse de la commande.....	30
1. Définition et origine de la demande du stage	30
2. Analyse des besoins et problématique.....	31
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	33
Chapitre 4. L'évaluation, un processus complexe.....	34
1. Qu'est-ce qu'« évaluer » ?.....	34
2. Evaluation, mesure, contrôle : quelles différences ?	36
3. Les étapes de l'évaluation	38
3.1. L'intention.....	38
3.2. La mesure.....	39
3.3. Le jugement	39
3.4. La décision.....	39
4. Les critères docimologiques de l'évaluation	40
4.1. La docimologie	40
4.2. Les piliers de l'évaluation	41
4.3. Facteurs de variabilité du processus de notation	42
5. Les moments, les fonctions et les types d'évaluation.....	44
Chapitre 5. L'évaluation, une pratique en constante évolution	47
1. L'évaluation entre pratiques traditionnelles et modernes	47
2. Renouveau de l'objet évaluatif.....	50
3. L'évaluation en didactique du Fle : quelle place ?	51
4. Les différentes compétences à évaluer	53
Chapitre 6. Tester en ligne en langues : une nouvelle tendance !	55
1. Evaluation et TICE : un lien qui se fortifie.....	55

2.	Test de placement/ de positionnement : une définition	57
3.	Du support papier au support numérique	58
	PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET D'INGENIERIE	60
	Chapitre 7. Méthode et méthodologie de travail	61
1.	Calendrier et stratégies organisationnelles	61
2.	Analyse du test existant	63
2.1.	Analyse de la forme (la structure)	64
2.2.	Analyse du fond (le contenu linguistique).....	67
3.	Analyse d'un échantillon de test.....	69
3.1.	Niveaux et compétences évaluées	70
3.2.	Les consignes : langue, formulation et vocabulaire.....	72
3.3.	Structure : test scénarisé ou contextualisé ?	74
3.4.	Les types d'items	75
3.5.	Un test de positionnement « modèle » existe-t-il ?.....	76
4.	Le support source : la méthode Inspire.....	77
4.1.	Critères et choix du nouveau Manuel.....	77
4.2.	Caractéristiques de la méthode Inspire.....	79
	Chapitre 8. La conception du nouveau test	81
1.	Spécificités du nouveau test	81
1.1.	Niveaux évalués et structure	81
1.2.	Compétences évaluées et composante linguistique	82
1.3.	Choix des contenus : diversifier pour mieux évaluer	83
1.4.	Création des items	85
2.	La plateforme Oncord : avantages et limites	89
	Conclusion	92
	Bibliographie	94
	Sigles et abréviations utilisés.....	97
	Table des illustrations.....	98
	Table des matières	99

MOTS-CLÉS : TICE, Evaluation, FLE, Positionnement, Test de niveau.

RÉSUMÉ

Dans un monde chamboulé par la nouvelle technologie, aucun domaine n'échappe à la règle du changement dans le but de se conformer à l'ère de la vitesse et de la perfection. L'enseignement, ne sortant pas du lot, vacille toujours entre ses pratiques traditionnelles auxquelles il est fermement attaché et la modernité dans l'action à laquelle il aspire grandement. Ainsi, plusieurs problématiques émergent et couvrent l'ensemble des actes constituant ce secteur. L'évaluation, étant une démarche décisive de l'acte de l'apprentissage, constitue une préoccupation majeure des didacticiens. Intervenant à plusieurs moments de la formation, ce mémoire traite le positionnement, un test administré avant le commencement des cours afin de bien placer l'apprenant, et l'efficacité de sa conception en ligne. Entre limites et avantages, nous avons étudié cette modalité de positionnement en théorie comme en pratique. Et c'est bien dans le cadre d'un stage de 4 mois au sein de L'AFSF, l'Alliance Française de San Francisco, que nous avons mis en œuvre ce projet : La conception d'un test de placement en ligne en FLE. Oscillant entre des contraintes et des réalisations, nous avons essayé du mieux que nous pouvons s'adapter à une réalité de terrain loin de nos attentes et en tirer le meilleur apprentissage.

KEYWORDS: ICTE, French as foreign language, Positioning, Language level test.

ABSTRACT

In a world turned upside down by new technology, no area escapes the rule of change in order to conform to the age of speed and perfection. Teaching, not standing out, always wavers between its traditional practices to which it is firmly attached and the modernity in action to which it greatly aspires. Thus, several issues emerge and cover all the acts constituting this sector. Evaluation, being a decisive step in the act of learning, is a major concern for didacticians. Intervening at several moments of the training, this thesis deals with positioning, a test administered before the start of the course in order to properly place the learner, and the effectiveness of its online design. Between limits and advantages, we have studied this method of positioning in theory and in practice. And it is indeed within the framework of a 4-month internship within the AFSF, the Alliance Française of San Francisco, that we implemented this project: The design of an online placement test in French as a foreign language. Oscillating between constraints and achievements, we have tried as best as we can to adapt to a reality on the ground far from our expectations and to learn the best from it.