

« Réactions des étudiants à l'usage des tests en ligne pour évaluer les compétences langagières »

Patricia Kohler*, Hervé Platteaux **, Catherine Blons-Pierre*

*Centre de langues, Université de Fribourg, Suisse

**Centre Nouvelles Technologies et Enseignement, Université de Fribourg, Suisse

patricia.kohler@unifr.ch; herve.platteaux@unifr.ch; catherine.blons-pierre@unifr.ch

Résumé :

Dans le cadre de sa politique linguistique et de ses cursus bilingues, l'université bilingue de Fribourg (Suisse) a lancé en 2008 un projet-pilote d'évaluation en ligne des compétences langagières qui fait ici l'objet d'une analyse sur le regard porté par l'utilisateur sur ces nouvelles formes de culture numérique. En quoi ce dispositif est-il innovant et transférable à d'autres domaines que celui des langues? Quelles sont les représentations de l'étudiant-e sur ces nouvelles formes d'évaluation et en quoi peuvent-elles ou non participer à la construction d'une nouvelle identité d'apprenant-e ?

Mots-clés :

Evaluation, autoévaluation, compétences langagières, tests en ligne, représentations, bilinguisme

Introduction

Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education, ou TICE, sont de plus en plus utilisées dans l'accès au savoir à tous les niveaux, ce qui pousse les milieux de formation à s'interroger sur l'impact réel des TICE sur les stratégies d'apprentissage et les modalités de l'évaluation. Leur utilisation dans le domaine plus spécifique de l'évaluation en langues et leur perception par l'utilisateur constituent cependant deux domaines encore peu présents dans les recherches appliquées passées ou présentes; c'est pourquoi nous avons choisi de présenter le dispositif du test online des compétences langagières, mis en place dans un contexte universitaire bilingue, et d'en analyser les perceptions chez l'utilisateur.

Rappelons que c'est sur la base d'un projet e-learning de l'Université bilingue de Fribourg (Suisse) que le Centre de langues mène depuis 2008 avec le Centre Nouvelles Technologies et Enseignement (NTE) cette expérimentation d'évaluation en ligne des compétences langagières. Outre la recherche appliquée liée à ce projet, son objectif principal consiste en la mise en place de tests de positionnement utilisés pour répartir au mieux les étudiants dans les cours de langue proposés. Le choix de cette modalité de passation électronique n'est pas étranger au nombre de candidat-e-s, généralement très important en contexte universitaire plurilingue. Nous avons donc fait le pari que la mise en ligne des tests d'évaluation des compétences langagières allait permettre un gain de temps et d'organisation aussi bien pour l'étudiant-e que pour l'institution puisque l'utilisateur pourrait aussi s'inscrire en ligne aux divers cours proposés sur la base des résultats obtenus au test.

Après avoir présenté le dispositif du test online, nous nous proposons d'analyser le regard de l'étudiant sur les conditions-cadre de ce projet-pilote, et plus particulièrement les représentations d'ordre socio-culturel que l'utilisateur se fait de ces tests. En quoi la culture

électronique modifie-t-elle l'accès au savoir ? Comment l'utilisateur interprète-t-il les messages et les styles de communication internes au test en ligne? Quel rôle joue la relativité culturelle des perceptions, des valeurs et des pratiques dans ce nouveau type d'évaluation? En quoi tous ces préconstruits fondamentaux de l'individu dans son rapport au monde vont-ils influencer sur la perception de ces nouvelles modalités d'évaluation des compétences langagières ?

Une enquête de terrain menée auprès des publics-cible début mars 2010 nous a permis de récolter des données auprès d'une centaine d'étudiants sur la base d'un questionnaire dont nous nous proposons ici de présenter les résultats les plus significatifs.

Avec l'analyse de cette expérience de perception de l'évaluation en ligne, nous nous interrogerons enfin sur la réception de ces tendances universalistes induites par le test en ligne conçu comme une tension entre un produit standardisé et un outil de la diversité linguistique et culturelle (Liu, 2004 ; UNESCO, 2005).

Le test de classement en langue : rappel des fonctions et objectifs de l'évaluation

Les fondements théoriques et les principes de l'évaluation pour notre dispositif de test ont déjà été présentés¹. Rappelons-les brièvement.

Qui dit évaluation pense d'abord à la fonction sommative de tests validant des niveaux de langue. Le Test de Connaissance du Français (TCF)² et le Test d'évaluation de français (TEF)³ relèvent de ce type ainsi que les diplômes du DELF/DALF⁴ qui permettent d'obtenir des certifications reconnues au niveau international car adaptées au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)⁵.

Nous nous intéresserons à une autre forme de l'évaluation, la fonction formative, processus de l'enseignement/apprentissage ayant principalement pour objectifs :

- d'identifier les points forts et les difficultés de l'apprenant,
- d'optimiser les stratégies d'apprentissage,
- de permettre au formateur d'analyser les procédures d'enseignement d'après un retour sur les objectifs atteints et non atteints.

Cette fonction formative, pouvant être proactive, interactive et rétroactive⁶ (Allal, 1999), débouche sur l'autoévaluation et sur la fonction diagnostique de l'évaluation.

Ce troisième type d'évaluation vise plusieurs objectifs :

- faire le point sur les connaissances acquises de l'apprenant,
- fournir des indications pronostiques sur les progrès possibles et les orientations probables de l'apprenant (Veltcheff § Hilton, 2003),

¹Kohler P., Platteaux H., Blons-Pierre C., (à paraître), Un test de classement en ligne pour évaluer les niveaux de compétence, diagnostiquer, pronostiquer, Dans *Innover dans l'évaluation des apprentissages : pourquoi et comment ?* Journée d'études 08.09.2009 AIPU (section suisse) : Lausanne.

² <http://www.ciep.fr/tcf/>

³ <http://www.fda.ciep.fr/tef>

⁴ <http://www.ciep.fr/delfdalf/> et http://fle.asso.free.fr/asdifle/E2/7_evaluation.pdf

⁵ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levels.html

⁶Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (Dir.) : *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck.

- opérer des classements à visée formative, par exemple, pour répartir les apprenants en groupes opérationnels.

Notre test de classement en ligne est un test diagnostique qui détermine le niveau de compétence de chaque apprenant afin de lui proposer des cours correspondant à son niveau. Le test, au regard de l'institution, permet aussi la constitution de groupes relativement homogènes.

Dispositif du test en ligne : description du modèle

La structure de notre test de classement pour le français se construit autour des compétences suivantes : compréhension orale, compréhension écrite, lexicale et structure de langue. Plusieurs niveaux, définis dans chaque compétence, articulent une sous-structure. Dans notre cas, il y en a six : A1, A2, B1, B2, C1 et C2 (niveaux CECRL). Le test de classement est géré à partir de la plateforme d'apprentissage Moodle.

Le test online de français est construit sous la forme d'un test adaptatif fondé sur l'autoévaluation. Les différentes tâches sont centrées sur l'évaluation d'une compétence et d'un seul niveau de cette compétence. L'idée est alors d'adapter les tâches proposées, pour une certaine compétence, au fur et à mesure que se précise le niveau du/de la candidat-e au cours du test. L'étudiant-e commence par un test d'autopositionnement et choisit le niveau de compréhension orale qui semble le mieux lui correspondre, sur la base des descripteurs des différents niveaux du CECRL.

Il/elle active un lien vers les tâches de ce niveau. Si celui-ci est confirmé par un score supérieur à 60%, on cherche à savoir si l'étudiant-e ne s'est pas sous-estimé-e, et les tâches du niveau supérieur lui sont proposées. Au contraire, si le score est inférieur à 60%, on lui propose les tâches de niveau inférieur. Et ainsi de suite. Le niveau final de l'étudiant est alors déterminé d'après le niveau le plus élevé où il a obtenu au moins 60%. L'étudiant-e recommence alors le processus pour la compréhension écrite puis le lexicale.

Aspects méthodologiques : conditions-cadre de l'enquête

Groupe-cible et taux de participation

Les étudiant-e-s ayant participé à l'enquête de terrain suivent tous des cours de langue française au Centre de langues qui accueille un total de plus de 1200 étudiants par semestre. Le groupe-cible ne concerne que des nouveaux étudiant-e-s qui commencent un cours de langue française au semestre d'été 2010 (mi-février/fin mai) et complètent des classes déjà constituées par les étudiants du semestre d'hiver 2009-2010 (mi-septembre/fin décembre). C'est de cette promotion d'été qu'est issu l'échantillon des cent étudiant-e-s interrogé-e-s.

Notons qu'environ 10 % de l'échantillon n'ont pas été en mesure de répondre de façon complète au questionnaire car le test avait été effectué en automne 2009, date jugée un peu trop éloignée pour se remémorer de façon précise le test et les conditions de sa passation. Ce fait explique que le total des étudiant-e-s n'atteint parfois pas les 100%, et ce taux de 10 % d'indécis-e-s pourrait représenter un biais méthodologique. Par contre, cela nous permet de fonder notre analyse sur les données les plus récentes, recueillies auprès d'un public qui aura bénéficié d'environ deux semaines de recul entre le moment de passation du test online et la participation à l'enquête. Le fait que le questionnaire ne soit pas soumis directement après le

test, mais après un certain laps de temps devrait jouer en faveur d'une certaine qualité dans les données recueillies, fruit d'une réflexion indépendante du test et de ses objectifs d'évaluation.

Très motivé-e-s à l'idée de participer à ce processus, les étudiant-e-s ont rempli ce questionnaire sur base volontaire avec beaucoup d'enthousiasme. Ces comportements sont des indices de confiance de la part d'individus qui semblent s'impliquer dans une démarche personnalisée au sein d'une communauté virtuelle. L'individu-apprenant s'exprime à travers et sur les « technologies du soi »⁷, même si cette mobilisation est clairement prescrite par les concepteurs du test. L'analyse qui suit nous apportera d'autres éléments de réponses sur cette éventuelle tension entre « individualisme expressif » et « renoncement à soi »⁸.

Objectifs du questionnaire

Outre la recherche actuelle, ce questionnaire fait partie d'un dispositif qui a aussi pour fonction de révéler les éventuelles lacunes actuelles afin d'améliorer les tests ultérieurs sur la base des réponses et des remarques obtenues. Le diagnostic des problèmes relevés par l'utilisateur s'inscrit dans une double dynamique, pour l'étudiant mais aussi pour le dispositif mis en place par l'institution. D'une part, la réflexion de l'étudiant-e sur son test après sa réalisation, peut l'amener à interroger ses pratiques et objectifs d'études tout en favorisant un développement de nouvelles stratégies d'apprentissage à l'autonomie par les nouvelles technologies. D'autre part, les résultats de cette évaluation sur le test permettent de justifier les éventuels réajustements apportés au test par leurs concepteurs afin d'en perfectionner la version suivante. Ce processus, tout à la fois rétrospectif et prospectif, fait de l'évaluation du test online par son usager, un véritable outil de gestion et de contrôle de qualité.

Gestion du questionnaire

Etant donné les délais relativement courts dont nous disposons pour récolter ces données relatives au test online du début de l'actuel semestre, le questionnaire d'enquête a été directement distribué aux intéressé-e-s début mars. Aussitôt remplis, ces documents ont été traités de façon manuelle.

Un approfondissement nous est très vite apparu nécessaire sous la forme d'entretiens de type qualitatif en cours de réalisation.

Outre le profil-type de l'étudiant-e, nous avons choisi de construire notre questionnaire selon le protocole suivant : une première partie est consacrée à la motivation au français, à la maîtrise de la plate-forme moodle ainsi qu'à l'autoévaluation, la seconde partie est consacrée à la gestion de l'espace-temps et la dernière partie concerne la perception globale du test en ligne par l'utilisateur.

Profil des interviewé-e-s : âge, L1, genre, cursus

Tous les apprenants de notre échantillon appartiennent à 80% à la même tranche d'âge, entre 19 et 25 ans, les 20% restants correspondent aux doctorants et post-doc, mais n'ont pas plus de 27 ans. Si la majeure partie est constituée de germanophones, on compte également 27 étudiants de mobilité externe, d'origine anglophone, hispanophone, slave, japonaise, finlandaise, turque.

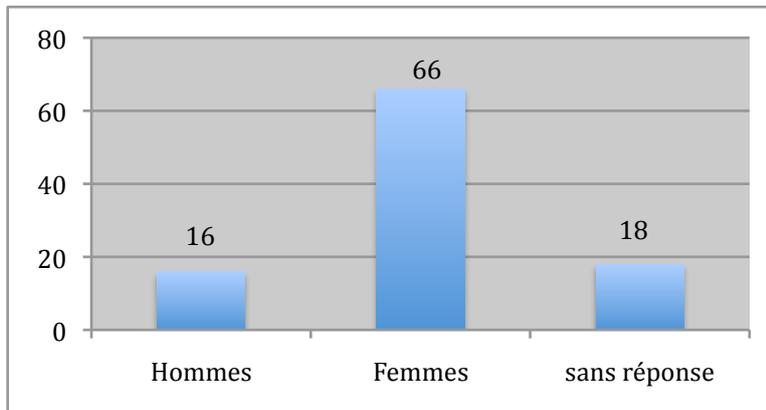
⁷ Abbas Yasmine & Dervin Fred (2009). *Technologies numériques du soi et (co)-constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan, p.91.

⁸ *ibid.*, p.39.

Genre

Notre échantillon est représentatif du rapport que l'on peut établir entre le sexe et l'attrait pour les langues puisque 66% des personnes interrogées sont des étudiantes contre 16% d'étudiants (cf. graphique 1). Depuis la nuit des temps, il est notoire que les femmes sont plus enclines à apprendre les langues étrangères et cette relation reste donc inchangée.

Effectif général par genre (1)



Cet élément ne touche pas seulement les tests de positionnement puisque nous retrouvons les mêmes tendances au niveau des certifications comme le Delf/Dalf⁹ où 67,4% de femmes réussissent leurs examens contre 32,6% de candidats. Ce rapport correspond à une corrélation très nette entre apprentissage des langues et population féminine qui fait partie autant de l'histoire des langues en Occident que de l'histoire de ses représentations, voire de l'Histoire.

Si nous examinons par exemple le rapport au français des étudiant-e-s slaves de notre échantillon, il n'est pas rare de découvrir la volonté de faire ressurgir les valeurs culturelles d'une langue apprise dans leur pays avec la génération des grands-parents, la grand-mère ayant joué le rôle de relais culturel inter-générationnel.

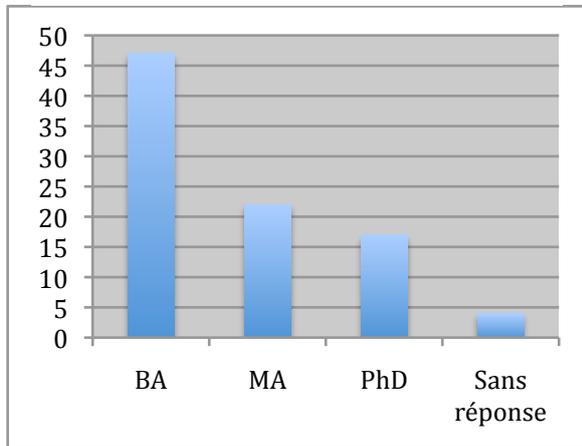
Concernant le cursus d'études des étudiant-e-s interrogé-e-s, le questionnaire révèle que près de 50% d'entre eux sont inscrits dans un cursus de Bachelor contre 22% en Master et 14% en doctorat (cf. graphique 2). Notons que les étudiante-s de la faculté de droit, en cours intensif de droit au moment où le questionnaire a été distribué, n'ont pas eu l'occasion de se prononcer mais ils sont bel et bien présents non seulement dans les cours de langue du Centre de langues, mais aussi dans les programmes spécifiques développés au sein de la faculté de droit.

Si la faculté des Lettres est largement représentée, il est remarquable que celle des Sciences arrive en deuxième position, avec quasiment autant d'étudiant-e-s au niveau Bachelor que Master ou Doctorat (cf. graphique 3). Des entretiens de type qualitatif permettraient de compléter ces données pour clarifier les compétences visées par ce type de public prétendument anglophile. Nos résultats tendraient à aller à l'encontre de toutes les idées reçues concernant le rapport de la langue française aux milieux scientifiques. Bien que non systématiques, quelques éléments de réponse révéleraient la crainte des scientifiques de se sentir marginalisés par la seule connaissance de l'anglais à l'heure où la globalisation pourrait nécessiter la connaissance d'autres langues-clés pour les valeurs culturelles qu'elles

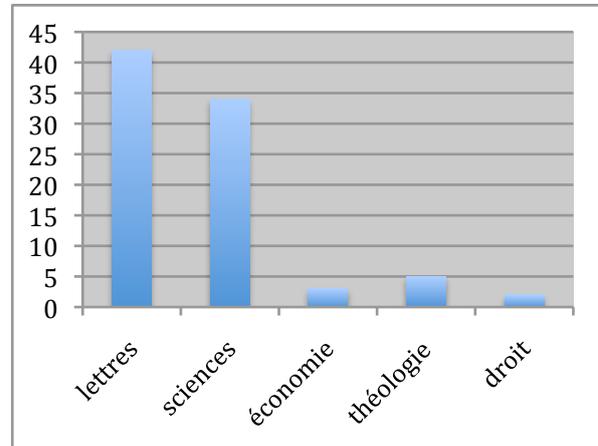
⁹ Mavel, M. (2007). Rapport Delf/Dalf .

véhiculent aussi bien dans la communication et la négociation professionnelle que dans les relations humaines (cf. graphique 4). En Lettres, les langues sont largement représentées dès le niveau Bachelor dans le cadre de la formation des futur-e-s enseignant-e-s d'un pays plurilingue (cf. graphique 5).

Effectif général par cursus (2)

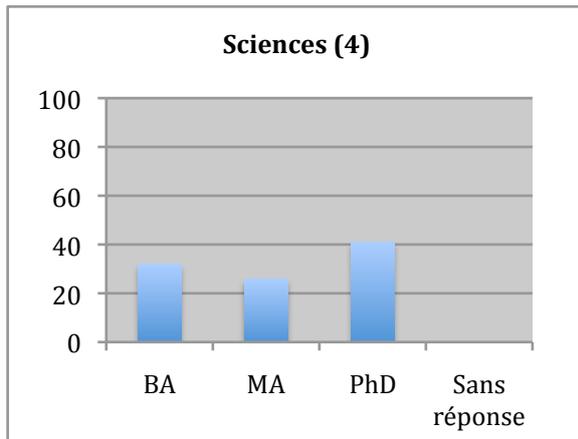


Effectif général par faculté (3)

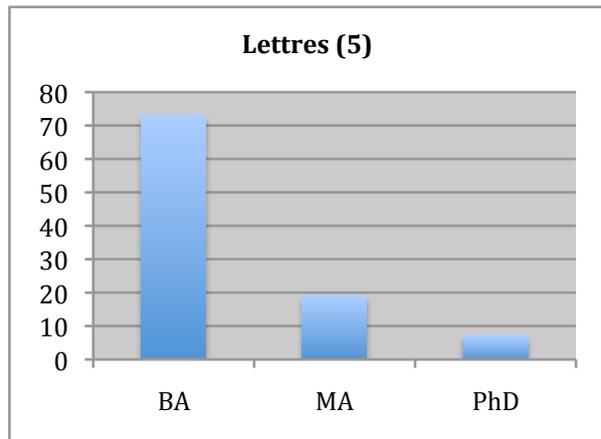


Effectif général par cursus et faculté : exemple en Sciences (4) et Lettres (5)

Sciences (4)



Lettres (5)



Perceptions socio-culturelles du test online par l'utilisateur

Motivation à l'apprentissage des langues

Plus de 75% des étudiant-e-s interrogé-e-s sont avant tout motivé-e-s par l'envie et la volonté d'apprendre le français. Or Fribourg, sis à la frontière des deux principales régions linguistiques de la Suisse, rassemble à la fois les atouts de l'immersion en contexte bilingue français/allemand et la possibilité de suivre en milieu universitaire, des cursus français et/ou allemand. Cette diversité dans la reconnaissance de cursus « à la carte » valorisant les langues est la carte de visite de l'université et de ses étudiant-e-s. Un tel paysage, riche de sa diversité linguistique, est sécurisant car il dédramatise une représentation idéale de la langue parfaite tout en participant à construire un bilinguisme personnalisé.

Mais comment l'apprenant reçoit-il cette offre ? Comme le signale Laveault qui cite Perrenoud, « *le discours didactique se meut encore très souvent dans un monde de fiction où les élèves veulent apprendre, maîtrisent les prérequis et ne résistent pas au génie de la méthode* »¹⁰ et la motivation ne va de loin pas de soi. Pourtant, nous avons la chance d'avoir un public très majoritairement acquis à l'apprentissage des langues, un public qui affiche à plus de 80% sa motivation et son désir de profiter de la situation géographique de la ville et de son université à la frontière des langues, dans un pays où l'accès au marché du travail et à toute communication professionnelle est étroitement lié aux compétences plurilingues. Ces résultats n'ont pas de corrélation avec un milieu socio-culturel particulier, si ce n'est en faculté des lettres où l'apprentissage des langues permettrait au/à la future enseignant-e d'accéder au secteur secondaire où il/elle compte faire carrière.

Contre toute attente, seuls 10% d'étudiant-e-s déclarent suivre des cours pour recevoir des crédits ECTS/CTC.

Accès aux nouvelles technologies de l'information et à la plate-forme Moodle

Environ 70% des étudiant-e-s ont effectué le test online à partir de leur ordinateur privé à la maison, dans l'espace et le temps qu'ils ont déterminés sans contrainte extérieure, contre 20% à partir d'un ordinateur mis à disposition dans une des bibliothèques de l'université ou au centre d'auto-apprentissage du Centre de langues. On ne peut pas établir de corrélation entre genre et accès aux technologies depuis la maison.

Si c'était une première expérience d'utilisation de la plate-forme d'apprentissage Moodle pour 18% des personnes interrogées, seules 6% se sont senties mal à l'aise dans cette expérience car elles utilisent seulement de temps à autre Moodle qui constitue par contre un outil familier pour 38% du public interrogé.

Pour plus de 75% de notre échantillon, nous pouvons relever les trois éléments suivants :

- les nouvelles technologies favorisent nettement l'accès au savoir et s'inscrit dans une perspective « *lifelong learning* »,
- le test online fait partie des attentes d'un public inscrit dans une université bilingue,
- le critère du genre ne joue pas de rôle dans l'utilisation ou l'accès à Internet.

L'autoévaluation, fondement du test : défi prometteur

Un test en langues qui évalue toutes les compétences, est souvent trop long. C'est pourquoi nous avons choisi de fonder notre test en français sur l'autoévaluation afin de réduire idéalement à 60 minutes la durée totale du test.

De plus, cette procédure doit permettre à l'étudiant d'estimer son niveau acquis et de le prendre comme base de départ au test en lui évitant des étapes inutiles car trop inférieures ou supérieures à son niveau réel. Le test lui offre donc d'entrée la possibilité de s'autoévaluer sur la base des descripteurs de la grille du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le CECRL, qui lui est proposé avant chaque compétence à évaluer.

L'objectif pédagogique est aussi de mettre en conformité l'évaluation avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, fondée sur l'autonomie de l'apprenant dans la construction de son savoir langagier tout au long de sa vie, grâce également au Portfolio des langues.

¹⁰ Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.

1er constat

Pour 85%, c'était la toute première fois qu'ils/elles utilisaient l'autoévaluation et les référentiels de compétences dans un test de positionnement des langues. Ce résultat est légèrement inquiétant car il révèle l'inutilisation de cet outil dans les apprentissages antérieurs alors que le discours de la didactique des langues semble bel et bien fondé sur l'autoévaluation et l'autonomie de l'apprenant¹¹. Où est le portfolio des langues ? Mais cette surprise est teintée d'encouragement puisque l'autoévaluation semble perçue comme un point très positif par la plupart de nos étudiants.

En effet, l'autoévaluation est d'emblée très largement perçue par plus de 70% comme une aide pour définir le niveau de compétence et un outil suffisant pour donner une idée globale du niveau acquis. Outre le fait que l'utilisateur n'a jusque-là jamais été sollicité à s'autoévaluer selon ces référentiels, le premier contact avec la grille du CECRL ne le perturbe pas, bien au contraire, ce support est considéré comme une aide bien perçue en début de test. Loin d'être un risque, le test fondé sur l'autoévaluation à partir de référentiels de compétences, semble être un pari rassurant puisque l'autoévaluation est perçue comme faisant partie intégrante du dispositif d'évaluation online. Et nous rejoignons ici les conclusions de L. Allal pour laquelle l'autoévaluation, au-delà de ses pièges, est surtout « un défi à relever dans tous les ordres d'enseignement. Les promesses touchent aux fondements de l'action éducative. »¹²

2ème constat

Néanmoins seul le quart des étudiants juge l'autoévaluation comme un outil suffisant pour donner une idée globale du niveau de langue. Quelles en sont les raisons ? Si nous nous doutons que l'étudiant-e peut invoquer l'absence d'évaluation des compétences de production à l'oral comme à l'écrit, il/elle est surpris-e que les exercices de grammaire représentent moins d'un tiers du test. Même si le test online lui apparaît aussi varié et intéressant que le test-papier, l'utilisateur s'attendait parfois à plus d'items sur les connaissances grammaticales. Ce qui est encore une fois le reflet de son mode d'apprentissage et d'évaluation des compétences langagières avant le test online. Néanmoins, le test, essentiellement fondé sur une approche communicative dans l'apprentissage des langues, lui paraît globalement correspondre à ses objectifs.

Ces deux premiers éléments mettent en relief le hiatus entre le contenu attendu de toute évaluation en langues et le test online: en effet, si les étudiant-e-s se montrent très ouvert-e-s à l'utilisation de nouveaux outils avec leurs objectifs, ils/elles semblent surpris-e-s de ne pas voir plus de grammaire conformément à leur mode d'apprentissage des langues.

3ème constat

Même si cela ne concerne encore qu'une minorité d'étudiant-e-s, l'autoévaluation est perçue comme un moment de réflexion bénéfique sur l'apprentissage. Ce moment de réflexion, bien qu'intégré au tempo du test, ne les perturbe pas, bien au contraire. Est-ce que d'autres facteurs pourraient expliquer cette réaction ? Il semble que les étudiants de niveau A2-B1-B2 se montrent les plus réceptifs à ce moment de réflexion qu'ils utilisent volontiers. Ces catégories

¹¹ Holtzer G. (1995). *Autonomie et didactique des langues*, Le Conseil de l'Europe et les Langues Etrangères, 1970-1990.

¹² Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (Dir.) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck.

d'étudiant-e-s ne sont plus débutant-e-s, mais pas encore avancé-e-s, ils font partie de ces niveaux situés au cœur des apprentissages, et qui représentent la grande masse des apprenants de langue. Cela signifierait-il qu'une réflexion sur les apprentissages mériterait d'être encore plus intégrée au cours de langue par l'utilisation du Portfolio et l'harmonisation des objectifs d'apprentissage avec les référentiels de compétence du CECRL? Comme dans d'autres disciplines, la métacognition dans l'apprentissage des langues mérite d'être entretenue afin d'aider les apprenants « (...) à ce qu'ils prennent conscience de leur métamorphose (...) à ce qu'ils puissent attribuer des degrés de certitude à leurs connaissances et à leurs compétences, développant ainsi plus de contrôle et d'autonomie pour des actions ultérieures"¹³ .

Mais il se peut aussi que la perception de ce moment de réflexion soit liée à d'autres facteurs tels que les conditions de passation du test. Examinons maintenant ces éléments spatio-temporels dans lesquels s'est déroulée l'épreuve.

Perception de l'espace-temps du test online

Là encore, pour la majorité d'entre eux, les candidat-e-s ont effectué le test avec leur ordinateur à la maison, et sans interruption. Un étudiant a dégusté sa pizza en faisant son test, tandis qu'un autre s'est arrêté à cause d'un coup de téléphone. Cette extrême désinvolture n'est qu'une exagération du sentiment de souplesse et de liberté exprimées par la plus grande partie des candidat-e-s : liberté du moment de passation du test, liberté du lieu, expression d'une solitude bien vécue.

Dans près de 70% des cas, l'utilisateur déclare s'être senti seul avec sa machine, et il a fait ce que son ordinateur lui demandait sans se laisser ni interrompre ni distraire. La modalité de l'activité du test est très directive. Le fait que cette directivité soit déléguée à une machine va nécessairement modifier le(s) rôle(s) de l'enseignant-e, essentiellement concepteur/-trice d'une banque de données d'items à cette phase du processus d'apprentissage.

Si nous examinons l'espace où le/la candidat-e a généralement passé ce test online, on peut globalement le définir comme espace privé où l'individu interagit avec son ordinateur. Selon Foucault (2001), ces « technologies du soi » renvoient aux nouvelles procédures de connaissance et d'expression du soi où l'homme interagit avec sa machine devenue nouvel art de vivre, relation quasi-fusionnelle et expression d'une nouvelle liberté dans « l'écriture du soi ». Et si les candidat-e-s trouvent le test online aussi intéressant et varié que le test-papier dans son contenu, ils apprécient par contre très nettement les conditions-cadre favorisées par le support numérique du premier. La forme électronique du test est devenue indissociable de son contenu en participant par le dispositif qu'elle suppose, au déchiffrement et à la connaissance que l'utilisateur fait de sa personne dans son rapport au savoir. On mesure ici l'importance de ce qui était autrefois considéré seulement comme support au savoir ; toutes les pratiques électroniques de communication s'apparentent aujourd'hui à cet « individualisme communautaire » né avec Internet.

L'apprenant, objet devenu sujet de sa construction identitaire

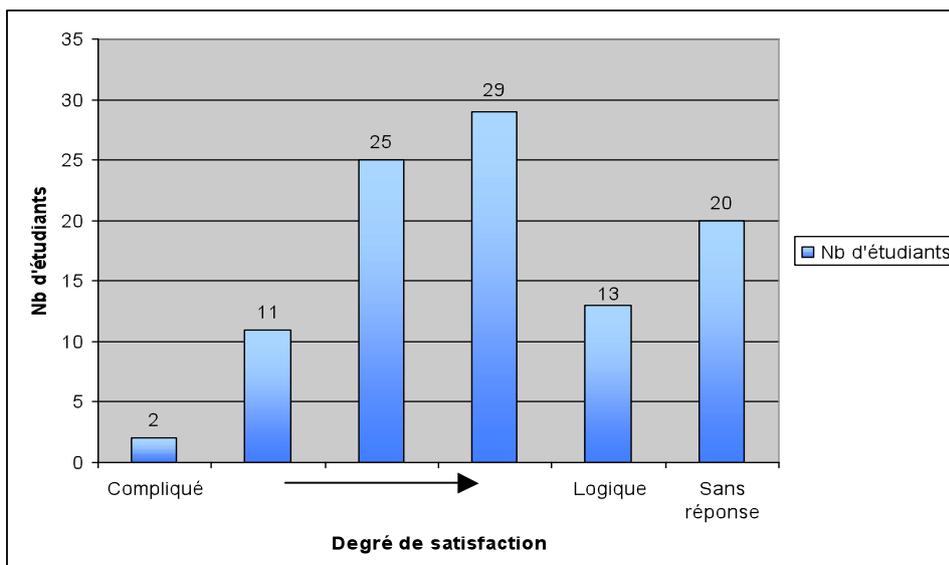
Ces nouvelles technologies du savoir redonnent à l'étudiant-e le statut de sujet participant et ce sentiment s'exprime sous diverses formes dans notre enquête : 15% des étudiant-e-s ont le sentiment de participer à la construction de leur savoir par le test online, 10% déclarent mieux

¹³ Tardif J. & Presseau A. (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF .

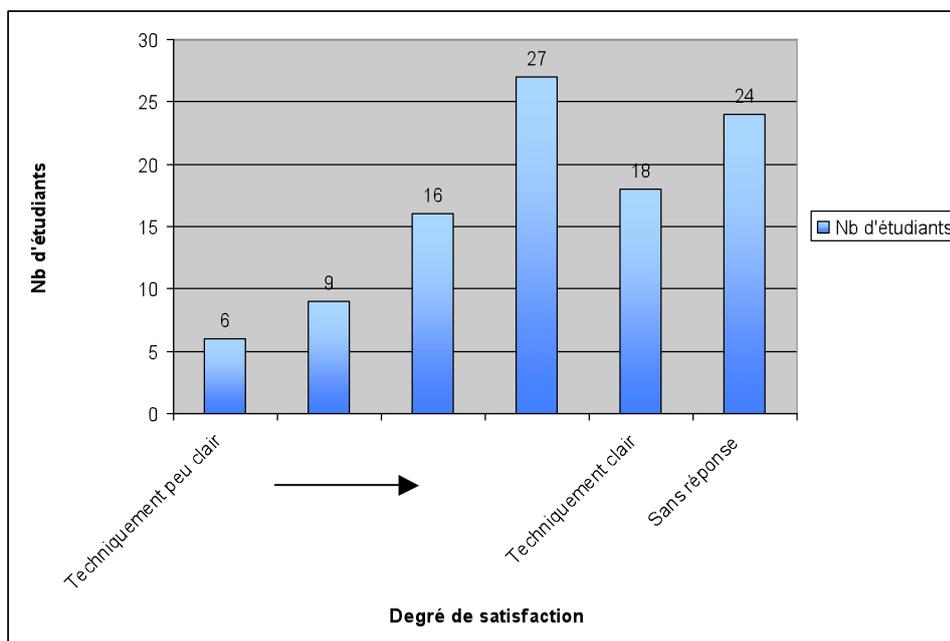
se préparer à leur apprentissage par ce nouveau dispositif tandis que 15% notent le confort paradoxal de l'anonymat et de la liberté du lieu de déroulement du test. Seuls 3% relèveront un manque de flexibilité liée à la technologie et se sentiront « dominés » par la machine et une évaluation institutionnelle trop prescrite. Le message étudiantin est donc très clair en préfigurant l'université du savoir tout au long de la vie : on apprend quand on veut, d'où on veut. A cette souplesse spatio-temporelle du test online, s'ajoute la revalorisation de la personne anonyme qui bénéficie d'une égalité de statut à travers les quatre coins du monde dans l'évaluation de son savoir qu'elle gère librement. La construction de son savoir lui appartient et se co-construit à l'aide des outils d'apprentissage mis à sa libre disposition. Néanmoins, notre enquête ne révèle que très faiblement le sens d'appartenance à une communauté ou à un espace virtuel universitaire que la plate-forme moodle pourrait générer dès sa première utilisation. Ce constat est probablement lié au fait que les étudiants ont comme premier objectif d'effectuer leur test avant de partager un espace virtuel. Il n'en reste pas moins que l'interaction individu-ordinateur pour un test de positionnement est considérée comme une avancée technologique qui apporte confort et modernité, à mettre en lien avec les attentes d'un public qui s'apprête à étudier dans une université bilingue et à vivre dans une ville elle aussi bilingue. La motivation de l'utilisateur est donc bien présente dans notre cas.

Quant aux réactions face aux aspects techniques du test, une tendance similaire se dégage quels que soient les critères qu'on interroge. Une échelle de graduation de 1 à 5 (1 = insuffisant, 5 = excellent) a été soumise aux étudiant-e-s pour se prononcer sur les degrés de complexité, de fatigue, de difficulté à suivre ou de convivialité ressentis lors du test. Ils/Elles sont généralement satisfait-e-s du dispositif, un-e seul-e étudiant-e notera qu'il « faut cliquer trop souvent, qu'il y a trop de liens » et 6 étudiant-es ont eu quelques problèmes techniques liés à l'installation de programmes-son sur leur ordinateur. Les graphiques ci-dessous, qui concernent par exemple la structure et la clarté technique du test, reflètent une satisfaction toujours supérieure à la moyenne.

Représentation de la structure du test (6)



Représentation de la clarté technique du test (7)



Bilan : Conclusions et perspectives

Notre analyse mériterait encore d'être approfondie par le croisement de nombreuses autres données, et sur la base d'un échantillon plus important, sans compter l'apport d'entretiens de type qualitatif qu'il reste à mener.

Les enseignements principaux peuvent néanmoins être tirés:

- Un tel dispositif de test online de type adaptatif, fondé sur un référentiel de compétences, est transférable à d'autres domaines d'enseignement. Il est fondé sur la conception de tâches, chacune centrée sur une compétence et un niveau. Ces tests de puissance automatique peuvent toujours être complétés par d'autres tests tels qu'un entretien oral.

- La mise en route d'un projet d'évaluation ne peut s'effectuer sans la mise en synergie de tous les services et acteurs concernés à l'intérieur d'une même institution.

- Concernant l'apprentissage des langues, le public féminin reste toujours le plus réceptif au plurilinguisme. Mais les représentations de l'apprentissage de la langue française sont très nouvellement reliées à une demande de formation humaniste, déjà intégrée aux cursus de lettres, mais encore revendiquée par les populations des formations scientifique, économique et juridique.

- La motivation des apprenants est bien entendu fondamentale pour l'apprentissage des langues et la bonne réception de l'autoévaluation. Nous avons l'avantage d'avoir un public motivé, demandeur de formation en langues par le paysage linguistique quadrilingue. Mais si

nous avons pu mettre en place un test fondé sur le principe de l'autoévaluation, c'est précisément parce qu'il correspond à des attentes aussi bien institutionnelles qu'étudiantes dans la mesure où il met en cohérence les outils les plus modernes tels que Portfolio européen des langues, référentiels et utilisation des nouvelles technologies avec le domaine de l'évaluation.

- Expression de liberté, le test online fondé sur l'autoévaluation, redonne à l'apprenant son statut de sujet autonome dans ses apprentissages qu'il participe à co-construire.

Nous avons fait le pari de fonder le test de positionnement sur l'autoévaluation faite par l'utilisateur de son niveau de langue, et ce dispositif s'est révélé rassurant puisque bien reçu et compris par l'apprenant. Néanmoins, on a pu constater qu'il resterait à approfondir et à développer la réflexion métacognitive sur les compétences langagières par l'utilisateur.

En conclusion, cette enquête a permis de mettre en lumière les apports de la culture numérique dans l'évaluation des compétences langagières en milieu universitaire. Contre toute attente, elle semble même révéler les prémises d'un effet « boomerang » dans la didactique du FLE. Au-delà du discours utilitariste, l'utilisateur revient vers une perception profondément humaniste de l'apprentissage des langues, à la rencontre de l'autre et de soi. Et la culture numérique ouvre de nouvelles voies à investir pour transformer l'utilisateur en un véritable « cré-acteur »¹⁴ culturel.

¹⁴ Donnay J. (1999). Des processus d'apprentissage dans quel(s) sens ? Dans C. Depover et B. Noël (Dir.) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck.

Références bibliographiques

Ouvrages

Abbas Y. & Dervin F. (2009). *Technologies numériques du soi et (co)-constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan.

Allal L. (1999). *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation*. In L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes, dirigé par Depover C. et Noël B. . Bruxelles : De Boeck.

Bonniol J.-J. & Vial M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Depover C. et Noël B. . (199). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck.

Donnay J. (1999). *Des processus d'apprentissage dans quel(s) sens ?* Dans C. Depover et B. Noël (Dir.) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck.

Foucault M. (2001). *L'Herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard.

Holtzer G. (1995). *Autonomie et didactique des langues*. Le Conseil de l'Europe et les Langues Etrangères, 1970-1990.

Kohler P., Platteaux H., Blons-Pierre C. (à paraître). *Un test de classement en ligne pour évaluer les niveaux de compétence, diagnostiquer, pronostiquer*, in *Innover dans l'évaluation des apprentissages : pourquoi et comment ?* Lausanne : AIPU (section suisse).

Liu, A. (2004). *The Laws of Cool: Knowledge Work and the Culture of Information*. Chicago and London: The University of Chicago Press, UNESCO 2005.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif J. & Presseau A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

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

Rapports

Rapport mondial de l'UNESCO: *Vers les sociétés du savoir*. (2005). Editions UNESCO, Paris.

European Commission. (2003). *Student Perceptions of the Use et ICTs in European Education : Report of a Survey*, Kay Mac Keogh

Mavel, M. (2007). *Rapport Delf/Dalf* .

Sitographie

<http://acedle.org/spip.php?article604>

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

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levelsf.html

http://www.admee.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=4

<http://www.ciep.fr/tcf/>

<http://www.fda.ccip.fr/tef>

<http://www.ciep.fr/delfdalf/>

http://fle.asso.free.fr/asdifle/E2/7_evaluation.pdf