

Pierre angulaire de l'enseignement des langues étrangères dans un environnement d'apprentissage virtuel : l'évaluation

Ana Maria de JESUS FERREIRA NOBRE

LE@D¹ – Universidade Aberta, Portugal

Résumé

Le concept d'évaluation en langues étrangères nécessite une redéfinition liée non seulement au modèle traditionnel (évaluation des connaissances) mais aussi à l'intégration des technologies tant dans l'enseignement/apprentissage que dans l'évaluation (évaluation des compétences). Évaluer les langues étrangères dans ses modalités orales dans l'enseignement supérieur à distance au Portugal revêt un caractère particulièrement sensible. Le passage de l'évaluation **des** apprentissages à l'évaluation **pour** les apprentissages est une expérience qui a été vécue à l'Universidade Aberta. Des *podcasts* aux *showcasts*, le chemin est tracé. Nous passons de l'approche d'évaluation des connaissances à une approche qui vise le développement des compétences, si nécessaires aux étudiants de ce siècle. Le modèle que nous présentons a fait ses preuves.

Mots-clés

Évaluation, langues étrangères, enseignement / apprentissage à distance.

Abstract

The concept of evaluation in foreign languages learning needs to be redefined in relation not only to the imperative revision of the traditional model (knowledge assessment) but also to the integration of technologies in both teaching and assessment practices (skills assessment). Assessing oral skills in a foreign language, in the context of distance higher education in Portugal, is a sensitive matter. The transition from the evaluation **of** learning to the evaluation **for** learning has been experienced at the Universidade Aberta (Portugal). From podcasts to showcasts, the way forward has been marked out. We are moving from a knowledge assessment approach to an approach that seeks the development of the skills that are crucial to students in the 21st century. The model presented in this article has already proven its worth.

Keywords

Assessment, foreign languages, distance learning / teaching.

¹ Laboratório de Educação a Distancia e eLearning.

1. Introduction

« Les technologies sont comme des instruments de musique joués par toute une culture à un moment précis » (Kerckhove, 1997 : 213). La première étape dans la production d'un son harmonieux est de connaître les instruments, les utiliser et les mettre au service de la communauté scientifique, à tous les niveaux du monde éducatif. Selon Figueiredo (2000), le nouveau défi est de construire des situations en contexte où les apprenants construisent leurs propres connaissances, leurs propres savoirs. Il est donc nécessaire de changer l'évaluation où le « critère d'excellence, hiérarchique, compétitif, basé sur l'agressivité par rapport à l'autre » (Kerckhove, 1997 : 100) se traduira par une appréciation de l'interactivité et de la collaboration. Compte tenu de la nécessité d'un changement de vision à propos de l'évaluation et d'une adaptation progressive aux nouvelles technologies, nous avons défini l'évaluation des langues étrangères selon le Modèle Pédagogique Virtuel (MPV) de l'Universidade Aberta (UAb) du Portugal et selon les compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ainsi, cet article est constitué de quatre points. Dans un premier point, nous souhaitons ouvrir le débat sur l'évaluation des compétences en montrant les changements qui concernent les méthodes d'évaluation utilisées dans le processus d'apprentissage. Au point suivant, nous présenterons les répercussions du changement d'objet d'évaluation sur l'apprentissage : le passage de l'évaluation des connaissances vers l'évaluation des compétences ; le passage des évaluations des apprentissages vers l'évaluation pour les apprentissages. Dans le troisième point, nous décrirons l'impact des évaluations sur le processus d'apprentissage des étudiants en langue étrangère et les modes d'évaluation utilisés dans une classe virtuelle. Finalement, dans le quatrième et dernier point, nous montrerons que les évaluations ainsi dégagées conduisent à un jugement sur les apprentissages, qui permettent de recueillir, d'analyser et d'interpréter des données en vue de répondre à des décisions pédagogiques.

2. L'évaluation des compétences

Le nouveau système éducatif résultant de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) valorise la mobilité des étudiants et la compatibilité des cursus universitaires. Entre autres, ce scénario européen vise à former des professionnels et des citoyens, au-delà des connaissances techniques et scientifiques. Ces citoyens du siècle naissant doivent acquérir un ensemble de compétences à mettre en œuvre face à des situations professionnelles complexes, certaines étant encore à découvrir. Dans ce contexte, l'accent est mis sur des compétences générales. Habituellement, on préconise le développement de compétences liées au travail d'équipe : organiser, communiquer, rechercher et traiter l'information, l'analyse et la synthèse et l'utilisation d'outils technologiques. Dans une perspective holistique et globale, le projet DeSeCo (*Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs*, 2002) met en évidence trois catégories de compétences clés :

- agir de manière autonome ;
- lier l'autonomie aux traits identitaires de chaque étudiant ;
- utiliser des outils physiques et socio-culturels de manière interactive et « travailler » dans des groupes socialement hétérogènes.

Cette catégorisation de compétences oblige à des changements profonds dans l'organisation des cursus proposés par les universités. L'accent est mis sur les étudiants et leur apprentissage, ainsi que sur les compétences qu'ils doivent développer. Tout ceci remet en question le modèle centré sur l'enseignant. Cette option d'orientation opère non seulement une modification sur le choix des pédagogies utilisées, mais aussi les stratégies d'évaluation à

mettre en place. Il est reconnu qu'une évaluation unique ne suffit pas à évaluer toutes les compétences d'un individu. Comme « une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation » (Tardif, 2003), il est nécessaire de remplacer, la « culture de test » par la « culture de l'évaluation » (Birenbaun, 1996 ; Dierick et Dochy, 2001). La « culture de l'évaluation » a un regard critique sur l'utilisation des tests² comme la seule forme valable d'évaluer l'apprentissage et sur l'importance attribuée à ces derniers dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle met aussi l'accent sur les acteurs et les processus d'évaluation et sur l'utilisation de multiples techniques, de multiples moments. L'évaluation de compétences requiert une approche où connaissances, capacités et attitudes doivent être mobilisées pour des savoir-agir complexes. Ainsi, le recours à une variété de stratégies d'évaluation se revêt d'évidence. Les environnements d'apprentissage dans l'enseignement supérieur à distance exigent un déplacement dans l'axe paradigmatique évaluatif : concevoir des modèles numériques évaluatifs différents de ceux de l'enseignement traditionnel. C'est dans ce contexte qu'apparaît la Culture de l'Évaluation instaurée à l'Universidade Aberta.

L'Universidade Aberta (UAb) est une université publique de l'enseignement supérieur, dont le siège principal se situe à Lisbonne. Elle est l'institution pionnière de l'enseignement à distance (enseignement online et e-learning) au Portugal. En 2007, l'UAb adopte un modèle pédagogique (Pereira *et al.*, 2007) et tous les cours formels ou non-formels sont enseignés virtuellement sur la plateforme Moodle : classe et salle virtuelle. En termes généraux, le modèle de l'UAb préconise, entre autres, un apprentissage centré sur l'apprenant, la flexibilité de l'apprentissage, l'inclusion des technologies de l'information et recommande fortement aux étudiants de privilégier un travail régulier. L'étudiant a « [...] un rôle actif dans la gestion temporelle de ses activités, dans le suivi des apprentissages réalisés, dans les objectifs de travail et dans la communauté d'apprentissage modérée par les étudiants eux-mêmes » (Pereira *et al.*, 2007). Ainsi, trois principes façonnent la pédagogie online « qui prend en charge les activités éducatives du modèle de l'UAb » (Pereira *et al.*, 2007) à savoir : la primauté de la flexibilité, la prééminence de l'interaction et le principe de l'inclusion numérique. La flexibilité est entendue par les auteurs de ce modèle comme « [...] l'étudiant peut apprendre, quand il le souhaite, indépendamment de la distance, n'importe où, sans l'embarras d'un horaire ; le profil de l'étudiant de l'UAb : adultes, avec des responsabilités professionnelles, familiales, civiques, des citoyens actifs et acteurs de la société ». Enseigner et apprendre à l'UAb, c'est accepter des défis. Dans le contexte des langues étrangères, le champ de notre action pédagogique et de réflexion, les provocations sont peut-être plus grandes, en particulier dans les modalités orales. Alors, comment évaluer les compétences de communication orale ?

3. Culture de l'évaluation : système conservateur, structuré, normalisé ou système centré sur les étudiants ?

La Culture du Test qui remonte aux pratiques mises en place à la fin du XVIII^{ème} siècle dans les institutions scolaires publiques, exprime aujourd'hui son insuffisance. Pour démontrer l'apprentissage, la réalisation d'une épreuve écrite (examen, test, etc.) préfigure un des moyens utilisés pour vérifier les acquisitions. D'une façon générale, ces épreuves écrites servent à légitimer la propre institution dans le sens où il existe la matérialisation de

² La culture du test renvoie au choix des interrogations écrites classiques et autres modalités de vérification écrites d'acquisition de connaissances.

l'évaluation et ainsi une certaine reconnaissance de la société. Force est de reconnaître que la Culture du Test évalue simplement des connaissances et non des compétences. La Culture de l'Évaluation, quant à elle, n'évalue pas seulement des connaissances, elle va plus loin, par sa perception plus large et intégrante, elle bouleverse les méthodologies et les instruments. Au-delà de leur participation aux activités, il est demandé à chaque étudiant d'intégrer une réflexion sur les démarches mises en place. Dierick et Dochy (2001) soulignent justement ce changement de paradigme, quand :

Several developments in society have slowly but surely changed the way we value the importance of having a firm knowledge store. Surely, highly knowledgeable individuals are a starting point of education but cannot be its goal ; other aspects, such as problem-solving skills, professional skills and being able to function in authentic, i.e., real-life contexts are important (Dierick et Dochy, 2001 : 307).

Selon ces auteurs, la Culture du Test implique que les étudiants assimilent des connaissances et les mémorisent dans le but de les montrer au moment de la réalisation de tests spécifiquement conçus pour vérifier les résultats de leurs efforts. La Culture du Test fournit des résultats ponctuels, mais elle ne nous donne qu'une idée incomplète de toute la dynamique mise en place pour que l'apprentissage s'effectue réellement.

De leur côté, et dans le cadre de la Culture de l'Évaluation, les professeurs cherchent à analyser non seulement les produits, mais aussi les processus. Pour être compétent, un étudiant doit démontrer qu'il peut mobiliser ses ressources internes (connaissances, habiletés, attitudes) et externes (ouvrages de références, collègues, etc.) pour agir dans différents contextes. Ainsi, l'emphase est placée sur l'observation des compétences à atteindre grâce à la façon dont l'étudiant applique les connaissances assimilées pour résoudre des problèmes dans des contextes différents de ceux qu'il connaît déjà et comment il fait face aux situations qu'il rencontre au quotidien. En fonction de ces deux représentations de l'évaluation, le rôle du professeur et de l'étudiant change. L'apprentissage cesse ainsi d'être centré sur le professeur et évolue vers une centration sur l'étudiant qui devient responsable de la gestion de son processus d'apprentissage. Le professeur doit guider et orienter l'étudiant dans ce processus en lui fournissant des tâches susceptibles de le défier. Mclellan (2004) affirme que :

The dominance given to students' interpretations of their world is well suited to formative assessment, which is concerned with the facilitation of learning. However, higher education must also be concerned with summative assessment for reasons of accountability and certification (Mclellan, 2004 : 319).

L'évaluation continue tendancielle à privilégier la composante sommative au détriment de la composante formative (voir Tableau 1).

	Évaluation sommative	Évaluation formative
Fonction / Pourquoi ?	Dresse un bilan des connaissances	Intègre toutes les situations d'apprentissage
Moment / Quand ?	Fin de l'apprentissage	Effectuée au cours des apprentissages Participation active des étudiants
Moyen / Comment ?	Attribution d'une note par rapport aux critères	Des occasions de production individuelle ou collective librement choisies
Note ?	Oui	Non. Une note peut être donnée mais à titre indicatif

Tableau 1 : Critères d'évaluation sommative et formative

Procéder à une analyse continuée et réajuster sa démarche pédagogique et l'évaluation en fonction des savoirs déjà assimilés requièrent plus de temps et plus de respect pour le serment de Socrate³ que prêtent les professeurs en Belgique. Il est traditionnellement plus facile de faire correspondre une valeur numérique finale à un ensemble d'acquisitions de connaissances. Dans ce contexte, s'agit-il alors de mettre en place une évaluation **pour les** apprentissages au lieu d'une évaluation **des** apprentissages ? Birenbaum *et al.* (2006) considèrent que :

current assessment practices tend to focus on the assessment, or testing, of learning. These assessments largely fail to address Assessment for learning, i.e. assessment as a means to measure learner progression and to inform the learners about their progression. In other words, a paradigm shift from Assessment of learning towards Assessment for learning is required (Birenbaum *et al.*, 2006 : 63).

La dénomination « Évaluation **des** Apprentissages » indique un processus terminé qui se maintient de façon pérenne dans le temps. Elle implique une évaluation postérieure et une position extérieure au processus. En contrepoint apparaît la perfectibilité inachevée de l'« Évaluation **pour les** Apprentissages » qui semble orienter vers une action en cours et continue dans le temps tout au moins tant que la situation d'apprentissage persiste. Ainsi, de nouveau selon Birenbaum *et al.* (2006) :

accordingly, assessments tend not to be designed as assessment for learning, but as assessment of learning. In other words, assessment systems tend to be summative and not formative. These assessment systems do not allow learners (and their teachers) to develop a clearer understanding of how they can improve in their learning. Instead, they tend to be considered as an endpoint instead of a beginning or a step forward (Birenbaum *et al.*, 2006 : 63).

L'Évaluation **des** apprentissages fait ainsi référence à un processus posthume et nous semble bien incomplète. En réalité, ce qui est évalué n'est qu'une proposition d'enchaînement de connaissances sans offrir des solutions pour combler leur non-développement dans le cas où les résultats obtenus ne correspondraient pas au niveau espéré.

L'Évaluation **pour les** apprentissages – évaluer **pour** apprendre (évaluer pour évoluer) – nous semble donc être un processus bien plus vaste et complexe. Elle présuppose un procédé continu ou une attention continuée de façon à permettre un accompagnement tout au long de la situation. Des rétroactions régulières sur le niveau de développement des compétences sont déduites afin que d'éventuelles corrections puissent être incorporées. Birenbaum *et al.* (2006 : 63) réfèrent que « *Assessment for learning are assessment systems that allow both learners and teachers to gain information about learning progression* ».

Au niveau des apprentissages, il doit exister un ensemble de principes (une implication accrue de l'étudiant dans les processus d'apprentissage et d'évaluation ; des situations d'apprentissage « authentiques » significatives pour les étudiants) qui valorisent les acquisitions et les productions des étudiants et ceci dans un environnement propice aux processus de développement personnel et social afin de favoriser la réussite des étudiants. À cet ensemble de principes s'en ajoutent d'autres plus sous-jacents : le respect des différences individuelles ; la valorisation des expériences antérieures ; la considération des intérêts des étudiants ; les motivations et les besoins individuels ; la promotion des interactions ; le partage des savoirs ; l'accession à l'autonomie et à la décision. De tout cela découlent des stratégies d'évaluation

³ « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ». Voir : <http://www.agers.cfwb.be>.

qui régulent les processus d'apprentissage tout en définissant une fonction régulatrice de la relation pédagogique.

Les évaluations doivent ainsi être ajustées aux contenus et/ou aux dimensions à évaluer, diversifiées dans leur forme et leur nature et porter sur les processus, les compétences et les acquisitions. Une évaluation excessivement centrée sur les produits de l'apprentissage, majoritairement sommative ne sert qu'à certifier l'acquisition des connaissances de l'étudiant mais n'informe pas, ne guide pas et n'ajoute aucune valeur à l'apprentissage proprement dit. Il est pourtant souhaitable qu'il existe des stratégies d'évaluation qui orientent, tant l'étudiant que le professeur, c'est-à-dire, des techniques qui leur indiquent, à tous les deux, les progrès réalisés par l'étudiant et qui servent d'aiguillage au professeur pour orienter les apprentissages.

4. Évaluation dans un environnement numérique

Le scénario éducatif dans un environnement numérique est marqué par la croissante évolution des nouvelles technologies obligeant les personnes, les entreprises et les universités à communiquer différemment entre elles. Il faut donc créer des stratégies de production, des outils technologiques et promouvoir aussi le développement des capacités qui permettent l'adaptation à ces changements. L'utilisation croissante du e-Learning, les perspectives constructivistes accompagnées par des modèles d'apprentissage distribués sur la toile (par exemple les *Massive Open Online Course*) incitent l'étudiant à avoir un rôle plus actif au sein des communautés d'apprentissage et conduisent à l'introduction de techniques d'évaluation numérique, à savoir l'évaluation de tâches accomplies dans et par les groupes, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation. L'inévitabilité temporelle nous oblige à imaginer et à concevoir de nouvelles évaluations dans les environnements virtuels de l'enseignement supérieur.

L'utilisation de nouveaux outils de communication en ligne qui allient le son et l'image – skype, hangout du google... – et le recours à de nouvelles techniques d'évaluation numérique – les « tests » (compréhension et production écrite), l'enregistrement de podcast (production orale) et le *Colibri* (interaction orale) sur la plateforme Moodle – représentent un défi pour les professeurs de l'Universidade Aberta (UAb) dans le domaine scientifique des langues étrangères. La mise en œuvre de ces outils numériques impose un processus d'actualisation constant. Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères à l'UAb, dont les piliers de base sont le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et l'actuel Modèle Pédagogique Virtuel (MPV) de l'institution (Pereira *et al.*, 2007), nous présentons quelques-unes de ces stratégies et solutions d'évaluation numérique de la compétence orale, la compréhension, la production et l'interaction.

Le *Colibri* est un environnement collaboratif multimédia pour la communauté académique et scientifique du Portugal qui permet de réaliser des vidéoconférences et de conserver les enregistrements disponibles à tout moment.

Le CECRL – Apprendre, Enseigner, Évaluer (2001) est un document qui émane du Conseil de l'Europe dans le cadre du Projet « Politiques Linguistiques pour une Europe Plurilingue et Multiculturelle ». Ce document présente dans un premier temps le contexte politique et éducatif de sa conception, il définit aussi des lignes d'orientation et l'adoption de l'approche méthodologique, mais surtout, il propose la définition de six niveaux communs de référence pour trois grands types d'utilisateurs : l'utilisateur élémentaire, l'utilisateur indépendant et l'utilisateur expérimenté. Il s'agit d'un document de référence dont la prétention est

d'appuyer la création d'environnements qui facilitent un apprentissage motivant et proche des situations réelles de communication. D'autre part, suivant le Modèle Pédagogique Virtuel de l'UAb (Pereira *et al.*, 2007) mis en place à partir de l'année scolaire 2007-2008 et intégré dans le nouveau paradigme dynamique et innovateur de l'institution, toutes les unités de valeur, et en particulier celles de langue étrangère, ont pu inclure et mettre effectivement en pratique l'évaluation numérique. Quand nous nous penchons sur la problématique de l'évaluation, il nous semble pertinent de nous interroger sur les différences et les ressemblances entre l'évaluation dans l'enseignement à distance et l'enseignement présentiel, sur les instruments et les méthodes les plus adéquats, ainsi que sur la meilleure façon de déterminer les indicateurs des compétences développées ou à développer. En fait, nous ne pouvons pas ne pas réfléchir à la nécessité d'allier l'évaluation formative, il est vrai plus motivante pour les étudiants, à une autre facette tout aussi indispensable, la certification des compétences acquises qui, dans un environnement d'apprentissage à distance, relève de plusieurs challenges.

Dans l'enseignement à distance où nous nous insérons, il existe des possibilités qui ne se vérifient pas en présentiel :

- l'enregistrement de toutes les interventions des étudiants autant en compréhension écrite que orale est nécessaire dans l'enseignement à distance et globalement peu utilisé dans l'enseignement en présentiel ;
- l'élaboration d'activités et de tâches diversifiées : exercices « Vrai-Faux, Complétez..., Développer la phrase ou développer l'idée » ;
- l'utilisation d'outils numériques sous forme de logiciels pour diversifier les modes, les processus et les produits relatifs à l'évaluation ;
- recours à des supports numériques en ligne : exemple TV5 monde.

Le principe qui oriente l'évaluation devrait être à la fois un moyen d'encourager l'apprentissage et une façon de l'atteindre. Les étudiants engagés et inspirés dans leurs activités d'évaluation, et qui reçoivent un retour rapide et significatif du professeur, s'engagent plus facilement dans les défis proposés et dépassent plus aisément aussi leurs difficultés.

À l'Universidade Aberta, les cursus formels de Licence en Langues, Littératures et Cultures – Langues Etrangères, Langues Appliquées, Études Européennes, Sciences Humaines dont Histoire – intègrent dans leurs plans d'études les langues étrangères qui suivent : du niveau I au niveau VI en allemand, espagnol, français et anglais. Ces six niveaux suivent le Cadre Européen Commun de référence pour les Langues Etrangères du Conseil de l'Europe (CECRL) déjà mentionné : le I et le II correspondent au niveau B1, le III et le IV correspondent au niveau B2 et le V et le VI correspondent au niveau C1.

5. Évaluation dans les Unités de Valeur de langue étrangère

L'évaluation en langues étrangères, dénommée contrôle continu, s'effectue en deux temps et la classification finale est le résultat de la somme des deux notes obtenues. Le premier correspond à la réalisation, sur la plateforme d'apprentissage, de deux tâches évaluatives (évaluations formatives) en support numérique appelées *e-Fólios*. Pour le deuxième, il s'agit de la réalisation d'une épreuve écrite en présentiel en fin du semestre et appelée *p-Fólio*. À chaque *e-Fólio* est attribué un maximum de 4 points. Comme le contrôle continu est obligatoire, il a été décidé que chaque étudiant devait obtenir une note minimum (supérieure ou égale à 3,5) dans les deux évaluations numériques, c'est-à-dire les deux *e-Fólios* réalisés

sur la plateforme Moodle, pour pouvoir réaliser le *p-Fólio* et ainsi conclure l'Unité de Valeur (discipline) de langue étrangère avec succès. Le *p-Fólio*, c'est-à-dire l'épreuve écrite en présentiel, est réalisé pendant la période officielle d'examens de l'UAb et représente 12 points sur 20. Les évaluations formatives numériques demandées dans les *e-Fólios* ont permis à l'UAb de mettre en place le caractère obligatoire d'une évaluation numérique orale en langues étrangères. Cette expertise orale est réalisée en compréhension et en production dans tous les cursus formels et à tous les niveaux de langue étrangère.

Pour faciliter cette mise en place, des *Kits* d'orientation ont été élaborés pour les professeurs et pour les étudiants. La durée (de 4 à 12 heures) des *e-Fólios* est définie, ainsi que l'agencement des dates de leur réalisation dans les différentes langues et différents niveaux, afin d'éviter les superpositions. La concrétisation d'une évaluation orale numérique a ainsi pu être mise en place « partout dans le monde » puisque la distribution géographique des étudiants de l'UAb est planétaire.

L'énoncé d'un *e-Fólio* est normalement composé de deux parties distinctes. La première partie contient un *podcast* (fichiers audio) ou un *showcast* (fichiers multimédia didactiques) dont l'auteur est l'enseignant ou alors une autre ressource choisie sur la toile en accord avec les thèmes abordés dans la classe virtuelle. L'évaluation de la compréhension orale et de la production écrite est réalisée à partir de ces ressources. Dans la deuxième partie, il est demandé à l'étudiant de réaliser un document (audio et/ou vidéo) sur un thème d'actualité et qui permet l'évaluation de la production orale.

Si pour l'enseignement en général les *podcasts* sont des ressources très utiles, pour l'enseignement des langues étrangères leur intérêt est encore plus grand. La plupart des étudiants a peu de contact avec la langue étudiée. Au Portugal, même si les films, feuilletons et séries télévisées ne sont pas doublés en portugais, la cinématographie en anglais domine. Le public en général et les étudiants en particulier ont ainsi un contact raisonnable avec la langue anglaise. Ce n'est pas le cas pour le français ou les autres langues étrangères enseignées à l'UAb et les *podcasts* peuvent donc jouer un rôle essentiel. Sur la toile numérique, on peut trouver bon nombre de documents audio authentiques en français par exemple. Comme ils sont très différents des documents fabriqués ou didactisés, ils permettent une approche plus juste de la réalité des locuteurs natifs dans différents contextes. Cette authenticité que nous appelons « français véritable » permet à l'étudiant de langue de comprendre que le natif peut, comme lui, se tromper, chercher un mot, hésiter et ceci non seulement le rassure pour la suite de son apprentissage, mais lui permet aussi d'accéder au langage non formel utilisé par le locuteur natif. Pour ce qui est des *showcasts*, en tant que ressources didactiques, il faut reconnaître leur usage récent dans l'enseignement des langues étrangères et en particulier dans l'enseignement à distance. Suivant la définition élaborée par le « Projet d'Enseignement/Apprentissage des Langues Etrangères dans l'enseignement à distance » du centre « Laboratório de Educação a Distância e eLearning » (LE@D), le terme *showcast* désigne spécifiquement un document *PowerPoint* à finalité didactique et qui intègre texte, image et audio/vidéo. Dans le concept de *podcast*, nous pouvons considérer que le *showcast* est un type spécifique de *podcast*, tout comme les *audio podcasts*, les *enhanced podcasts*, les *vodcasts* et les *screencasts*. Comme le *showcast* utilise des caractéristiques propres, dont celle d'être gratuit, nous le situons dans une autre catégorie.

Le *showcast* est une ressource très utile dans l'enseignement à distance des langues étrangères car il assure le développement de différentes compétences linguistiques et technologiques. Son utilisation permet l'accès à une multitude d'exercices et de tâches numériques, de la reproduction écrite d'une information orale, identique à une dictée (comme dans l'activité où les étudiants doivent écrire les questions d'interprétation qu'ils entendent dans le *podcast* proposé à l'argumentation, souvent demandé dans les *e-Fólios*), en passant par la présentation de réponses à des questionnaires ou l'exposition d'opinions et de points de vue. Ses caractéristiques en font donc un instrument qui peut être utilisé tant dans la pratique de la langue que dans les moments plus formels de l'évaluation numérique de l'oralité.

Comme nous l'avons montré, l'enseignement d'une langue étrangère relève d'un processus complexe qui recouvre un ensemble de compétences de compréhension et de production écrites et orales. Définir d'autres stratégies d'évaluation facilite la pratique systématique de l'oralité et une évaluation numérique adéquate. Notre objectif principal à l'UAb, a été d'ouvrir le chemin de l'Évaluation **pour** les Apprentissages. À l'aide de *podcasts* et de *showcasts*, il est possible de faire apprendre les langues étrangères en créant des situations d'apprentissage. En 2015-2016, un questionnaire a été soumis à tous les étudiants de langues étrangères et les résultats obtenus démontrent qu'ils ont confiance en leur savoir et en leurs compétences pour gérer eux-mêmes leurs apprentissages. Ils développent leurs compétences en matière d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs et affinent l'adaptation de leurs stratégies d'apprendre à apprendre.

Nous avons pu vérifier que l'utilisation de ces outils requiert un entraînement constant qui mène à un perfectionnement des apprentissages grâce à la proximité des contextes vécus au quotidien et au développement de compétences significatives pour le futur de ces étudiants, tant dans le domaine des technologies comme celui des langues étrangères, en particulier dans le domaine de l'oralité. La méthodologie adoptée à l'UAb a permis d'évaluer les compétences de l'oralité⁴, de promouvoir des activités de pratique orale de la langue (par l'utilisation de *podcasts* et de *showcasts*), de donner un nouvel essor au développement des compétences de l'oralité, de garantir la centration sur l'étudiant lors du processus enseignement/apprentissage et du processus d'évaluation des langues étrangères tout en assurant qu'il assume l'autorégulation de son apprentissage, en définissant des stratégies pour le dépassement des difficultés et en développant des pratiques effectives d'auto- et hétéro-évaluation de l'oralité. En stimulant ces attitudes, nous désirons que les étudiants prennent connaissance de leurs méthodes d'apprentissage. En démontrant leur intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères, les étudiants construisent leur autonomie dans l'apprentissage. Ils vivent alors l'évaluation numérique, non comme un obstacle ou une étape obligatoire, mais comme un chemin parcouru activement où ils laissent leur témoignage et leur marque. Cette qualité est fondamentale pour l'intégration de tous dans la société connectée où nous vivons actuellement. En réalité, les apprenants en langues étrangères à l'UAb sont, en même temps, utilisateurs et producteurs de contenus numériques. L'innovation mise en place pour la conception, l'analyse et le test de nouvelles stratégies – dans l'optique « Évaluer pour Évoluer » – nous mène à croire qu'il s'agit véritablement du chemin à suivre pour l'évaluation numérique de l'oralité des étudiants de *l'Universidade Aberta*.

⁴ La grille d'évaluation considère les trois grandes catégories de critères suivants: compétences pragmatiques et sociolinguistiques ; compétences et orthographe lexicales ; compétences et orthographe grammaticales.

5. Conclusion

Tous les enseignants de langues étrangères à l'UAb intègrent les technologies numériques dans leurs activités et dans leur évaluation qui vise le développement des compétences. Utiliser des technologies numériques dans l'évaluation est possible et les étudiants s'y prêtent volontiers car ils se repèrent facilement dans ces contextes évaluatifs. Pour maximiser la motivation intrinsèque, l'estime de soi et les compétences reliées au savoir, l'évaluation au sein de l'apprentissage doit, bien sûr, évaluer l'apprentissage de l'étudiant afin de voir ce qui est compris et appris, mais doit particulièrement fournir des rétroactions aux étudiants pour qu'ils puissent prendre connaissance de leurs méthodes d'apprentissage. C'est pourquoi, l'évaluation dans les unités de langues étrangères reflète les compétences nécessaires à la vie réelle et professionnelle. L'apprentissage et l'évaluation dans les unités de valeur de langues étrangères à l'*Universidade Aberta* sont conceptualisés comme un processus par lequel les étudiants construisent activement leurs connaissances et leurs compétences.

Références bibliographiques

- Alves, J. (dir.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Conselho da Europa. Porto : Edições Asa.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. et Vleuten, C. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education : A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. Dans M. Birenbaum et F. J. R. C. Dochy (dir.), *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge* (p. 3-29). Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. Dans M. Segers, F. J. R. C. Dochy et E. Cascallar (dir.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (p. 13-36.). Dordrecht, The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J. et al. (2006). EARLI position paper. A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid : Narcea, S.A. de Ediciones.
- Dierick, S. et Dochy, F. J. R. C. (2001). New lines in edumetrics : new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307-329.
- Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO) : Theoretical and Conceptual Foundations Strategy Paper*. OCDE.
- Figueiredo, A. (2000). Novos Media e Nova Aprendizagem. Dans A. Carvalho, A. Figueiredo, E. Morin, G. Delacôte, J. Silva, J. Pinheiro, J. Antunes, J. Tribolet, J. Azevedo, L. Resnick, M. Ambrósio, R. Carneiro, R. Filho et S. Papert (dir.), *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem* (p. 71-81). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kerckhove, D. (1997). *A Pele da Cultura*. Lisboa : Relógio d'Água.
- MacLellan, E. (2004a). How convincing is alternative assessment for use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* ?, 29(3), 311-321.
- MacLellan, E. (2004b). Authenticity in assessment tasks : a heuristic exploration of academics' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 23(1), 19-33.

- Mc Connell, D. (2006). *E-learning Groups and communities*. Berkshire : Open University Press.
- Pereira, A. *et al.* (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta para uma universidade do futuro*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Tinoca, L., Pereira, A. et Oliveira, I. (2014). A Conceptual Framework for E-Assessment in Higher Education: Authenticity, Consistency, Transparency and Practicability. Dans S. Mukerji et P. Tripathi (dir.), *Handbook of Research on Transnational Higher Education* (p. 652-673). USA : ICI Global.