

Objectifs Et Perspectives de L'évaluation En Contexte Universitaire Objectives and Perspectives of Evaluation in A University Context

Nadjiba Benazouz

Université Mohamed Khider Biskra (Algérie), benaz_nadj@yahoo.fr

Date de réception: 22/03/2020 Date d'acceptation: 27/12/2020 Date de publication:31./01/2021

Résumé:

L'évaluation des étudiants n'occupe pas le devant de la scène des questions abordées autour de l'Université, pourtant, elle devrait être considérée comme la pierre angulaire de l'apprentissage parce qu'elle le conditionne, et ne peut se faire qu'en fonction des objectifs visés. De ce fait, la présente intervention se propose de répondre aux questionnements suivants : que représente le mot « évaluation » dans la situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ? Que faut-il exactement évaluer lorsqu'on est dans une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ? La compétence en langue ne pouvait se mesurer que par le biais de la maîtrise des éléments linguistiques c'est pourquoi, l'enseignement universitaire des langues se donne simultanément trois objectifs généraux, à savoir la langue, la culture et la formation.

Mots clés : Evaluation, objectifs, enseignement des langues, formation

Abstract:

Student evaluation does not take center stage in issues discussed around the University, yet it should be seen as the cornerstone of learning because it conditions it, and can only be done 'depending on the objectives. As a result, this intervention aims to answer the following questions: what does the word "evaluation" represent in the teaching-learning situation of a foreign language? What exactly should be assessed when in a teaching-learning situation of a foreign language? Language competence could only be measured through mastery of linguistic elements, which is why university language teaching has three general objectives simultaneously, namely language, culture and training.

Keywords: evaluation, objectives, language teaching, training.

Auteur correspondant: Nadjiba Benazouz, Email: benaz_nadj@yahoo.fr

Introduction

L'évaluation des étudiants n'occupe pas le devant de la scène des questions abordées autour de l'Université. Les responsables universitaires ont été ces dernières années absorbés par les travaux relatifs à la mise en place du système LMD, travaux au sein desquels il s'agissait surtout de recomposer l'offre de formation et où la question de l'évaluation n'a pas été traitée. Pourtant, cette dernière devrait être considérée comme la pierre angulaire de l'apprentissage parce qu'elle le conditionne, elle permet de se poser les bonnes questions.

L'évaluation est présente à tous les stades de l'apprentissage, elle constitue l'une des préoccupations majeures parce qu'elle est partie intégrante de l'activité didactique, dès lors, nous sommes posée les questions suivantes : que représente le mot *évaluation* en formation universitaire? Où est-ce qu'on veut amener les étudiants? Et est-ce que les moyens utilisés les y entraînent? Mais l'objectif n'est pas seulement de communiquer des résultats aux évalués et aux instances administratives, l'évaluation constitue également un processus interprétatif, elle sert à renseigner l'enseignant sur les résultats de l'enseignement-apprentissage.

1. L'évaluation

Si pour L. PORCHER l'évaluation est définie « *comme étant l'ensemble des processus par lesquels on mesure, on apprécie les effets d'un produit par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis* »¹, elle est à la fois une représentation sociale et un objet de savoir. Elle intéresse de plus en plus les chercheurs, dans son fonctionnement et dans les rôles qu'y jouent les différents acteurs. Elle permet de même une rétroaction sur les pratiques enseignantes : « *L'enseignant a besoin de prendre conscience des décalages entre ce qu'il veut faire, ce qu'il croit faire, ce qu'il fait réellement et l'impact de ses actions.* »². La démarche de l'évaluation consiste donc à se donner des objectifs, à opérationnaliser et à définir les moyens appropriés (instruments de mesure) qui permettront de déterminer si les objectifs sont atteints par les étudiants.

L'évaluation se caractérise généralement par une action ponctuelle, administrative, souvent et surtout représentée par des résultats quantitatifs, agrémentés (ou entachés) d'interprétations diverses envers le travail de l'évalué. Elle concerne en général les travaux réalisés pendant le cours, la note finale reflète l'ensemble du cours, du trimestre ou de l'année (les interrogations et les contrôles). Pourtant l'évaluation ne doit pas s'arrêter à une sorte de synthèse des travaux réalisés. Puisqu'elle est une pratique omniprésente dans un parcours d'apprentissage, elle doit se faire de manière continue, d'où l'appellation « *évaluation continue* ».

Mais l'objectif n'est pas seulement de communiquer des résultats aux évalués et aux instances administratives, l'évaluation constitue également un

processus interprétatif, elle sert à renseigner l'enseignant sur les résultats de l'enseignement-apprentissage. La situation d'évaluation est donc une situation de communication. La démarche traditionnelle de l'évaluation la définit comme étant une tâche de l'enseignant dont le rôle est de communiquer aux évalués les résultats constatés à la fin d'une séquence d'apprentissage. C'est une situation de communication linéaire dans laquelle l'évalué est placé dans un rôle réceptif passif. Ce modèle repose sur l'autorité dont le but est la reproduction de la norme, visant la répétition des connaissances transmises, l'évaluateur contrôle le savoir appris. C'est un acte sommatif se caractérisant par l'inscription ou non à la norme établie. En somme, c'est une évaluation sanction qui repose uniquement sur la notation et qui ne prend pas en compte les différences individuelles.

Mais aujourd'hui, les recherches ont montré qu'une approche fondée sur l'interaction en classe, mobilise les apprenants « *Ils jouent alors un rôle actif, ils sont sollicités sur le mode de la régulation* »³. Dans cette approche, l'acte d'évaluation appelle plusieurs formes de communication entre partenaires, en effet, lorsque l'enseignant communique les résultats aux apprenants, il fait apparaître de façon concrète les objectifs et les critères en disant s'ils sont atteints ou non, comme le souligne BELAIR L. M: « *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* »⁴. Cette approche interactive permet de concevoir l'évaluation comme une démarche d'explicitation des attentes de l'enseignant quant à l'acquisition d'un savoir et/ou l'appropriation d'un savoir-faire. C'est le procédé réflexif qui est enclenché, la correction devient et la rectification des erreurs, des difficultés et des lacunes. TAGLIANTE C. dit à ce propos 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* »⁵.

2. L'évaluation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

BELAIR L.M. propose le schéma suivant qui résume la démarche de communication dans l'évaluation :

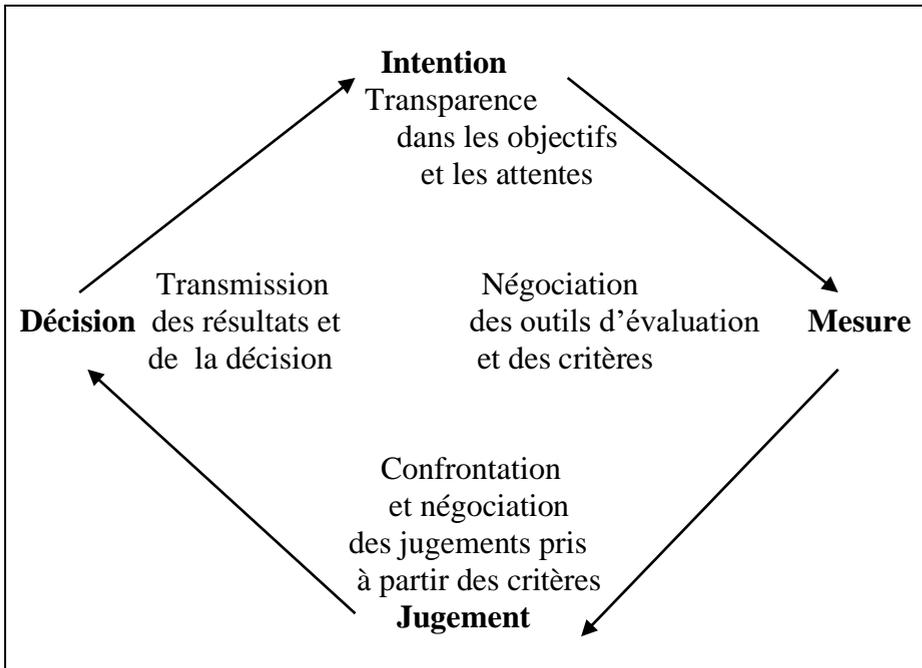


Schéma 01 : La démarche de communication dans l'évaluation⁶.

Ce schéma fait ressortir le contrat didactique qui impose à l'enseignant d'être transparent dans les objectifs et les attentes, de négocier avec les étudiants les outils d'évaluation, de poser et d'expliciter les critères, et de transmettre les résultats tout en confrontant et en négociant les jugements et les décisions pris à partir des critères. Toutes ces opérations reflètent le processus de communication.

Etant donnée que l'évaluation est une pratique omniprésente dans un cours de langue, des questions s'imposent : que représente le mot « évaluation » dans la situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ? Que faut-il exactement évaluer lorsqu'on est dans une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ? Le modèle structuraliste de l'évaluation en langue s'intéressait plus aux connaissances qu'au savoir-faire. La compétence en langue ne pouvait se mesurer que par le biais de la maîtrise des éléments linguistiques. Ainsi, comme le souligne Y. Reuter : « *De cette évaluation, qui n'est en rien formative, on ne s'étonnera pas qu'elle soit perçue par les enseignants et les enseignés comme ennuyeuse et inefficace. Rare consensus qui n'empêche pas cet état de perdurer* »⁷. Aujourd'hui, il est question d'envisager la compétence en langue dans une perspective pragmatique, comme le souligne C.

Springer : « *On accorde une plus grande place à l'aspect pragmatique, étant entendu que le jugement ne peut pas se borner à l'analyse de la seule composante linguistique.* »⁸. Mais cette perspective pourrait laisser entendre qu'il n'y a plus de place pour l'évaluation de la compétence linguistique.

3. Évaluation et objectifs

Si l'on admet qu'un objectif c'est un but assorti d'une démarche pour l'atteindre et d'un instrument d'évaluation permettant de mesurer si on l'a atteint ou dans quelle mesure on l'a atteint (c'est-à-dire le degré d'atteinte), il est permis de considérer que, dans l'enseignement du français langue étrangère, les années récentes ont apporté de profondes transformations allant dans le sens d'une pédagogie par objectifs.

3.1.L'évaluation, un processus de communication

L'objectif suprême de l'enseignement - apprentissage des langues étant de rendre l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère, développer sa compétence de communication demeure une priorité. Pour les auteurs du CECRL, l'évaluation est prise au sens d'« (...) *évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue* »⁹. C'est-à-dire la capacité à utiliser la langue dans telle(s) ou telle(s) situation (s) de communication, la compétence, dans ce cas, consiste à adapter son discours à la situation de communication. Ce qui « *exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit* »¹⁰, c'est en somme, l'évaluation de la performance.

Ces auteurs soulignent qu'il y a un certain nombre de distinctions importantes en ce qui concerne l'évaluation. Ils proposent une liste de points, entre autres, la distinction entre évaluation du savoir et évaluation de la capacité. La première « (...) *porte sur ce qui a été enseigné, (...), elle est en relation au travail de la semaine, du mois, au manuel, au programme.(...), elle est centrée sur le cours.* »¹¹. La deuxième correspond à « (...) *ce que l'on peut faire ou (...) ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel* »¹². Cependant, il faut signaler qu'en contexte d'enseignement - apprentissage axé sur une évaluation communicative de la langue, la frontière entre les deux types d'évaluation est minime, dès lors que la première évaluation (évaluation du savoir) teste l'utilisation pratique (effective) de la langue dans une (des) situation(s) significative(s) et que les contenus portent sur l'application au monde réel notamment en production.

L'évaluation de la langue comme outil de communication s'est développée en référence à des comportements d'échange observables entre divers intervenants dès lors que le langage est reconnu comme un acte social, d'où l'importance de la langue telle qu'elle est utilisée en situation. Cette utilisation de la langue suppose l'habileté de l'apprenant à comprendre et à produire des messages oraux et écrits. Les tâches évaluatives doivent

permettre d'apprécier dans quelle mesure l'apprenant est capable d'utiliser la langue dans des situations de communication. Il s'agit surtout d'évaluer son aptitude à agir de façon appropriée en langue étrangère dans telles ou telles situations de communication.

En effet, tant qu'on élabore des épreuves en langue testant seulement les connaissances déclaratives (par exemple, les connaissances linguistiques), il est facile de mesurer puisqu'il s'agit de savoirs de restitution. Cependant dès lors que l'on s'éloigne de l'évaluation de ce type de connaissances, on mesure certes, mais on apprécie aussi. Apprécier signifie évaluer une compétence complexe qui mobilise des savoirs, des savoir-faire et des savoir se comporter. TAGLIANTE C. résume ainsi cette compétence complexe : *« Evaluer une compétence complexe, c'est prendre en compte non seulement les divers savoirs et savoir-faire dont elle est constituée, mais aussi tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affectivité de l'élève. En un mot, de sa personnalité. »*¹³.

3.2.Objectifs langagier, culturel et formatif

Toute évaluation ne peut se faire logiquement qu'en fonction des objectifs visés, les spécialistes rappelant justement qu'un objectif n'en est un, véritablement, que s'il intègre dès le départ les modes et critères de son évaluation à venir. Or on sait que l'enseignement universitaire des langues se donne simultanément trois objectifs généraux, à savoir la langue, la culture et la formation.

L'évaluation de l'enseignement/apprentissage va dépendre de l'importance respective accordée à chacun des trois objectifs, cet équilibre relevant des traditions propres à chaque langue. La recherche d'objectivité voire de « scientificité » dans l'évaluation implique une approche très analytique, avec au minimum une dissociation des différentes compétences de compréhension/expression orale/écrite, l'évolution récente de la didactique des langues a réactivé l'idée ancienne d'une indissociabilité entre les trois objectifs fondamentaux. D'une part l'objectif actuel de compétence de communication inclut une « composante socioculturelle » (la maîtrise de la langue suppose la maîtrise des codes qui régissent son emploi en situation). L'approche cognitive, d'autre part, met l'accent sur l'importance des activités réflexives (et donc de la formation intellectuelle) dans le processus d'apprentissage linguistique. Enfin l'approche par les tâches, ne va pas simplifier le problème puisque c'est principalement le produit final d'une activité personnelle ou en petits groupes qui devra désormais être évalué, alors que jusqu'à présent l'enseignant pouvait dans une certaine mesure observer et évaluer directement et en temps réel l'activité même d'apprentissage parce qu'elle était étroitement liée à son enseignement.

Les grilles proposées par DELAHOUSSE B. et WALLET F. pour deux épreuves classiques au niveau universitaire font tout naturellement apparaître des critères relevant de la formation intellectuelle et générale de la personne : pour l'exposé, « *structure, cohérence, documentation, lit/ne lit pas ses notes* »¹⁴ ; pour l'entretien oral, « *capacité d'argumentation, pertinence et spontanéité des réponses, qualités d'initiative et d'adaptation* »¹⁵.

3.3. Connaissances, performances et compétences

En évaluation, une différence essentielle entre l'erreur de performance ; lapsus, faute d'inattention que les étudiants peuvent corriger d'eux mêmes, par exemple en se relisant ou si l'enseignant pointe la forme erronée et l'erreur de compétence que l'étudiant n'a pas encore les moyens de corriger, même s'il est aidé et guidé pour ce faire.

L'enseignement universitaire des langues a instauré toute une procédure destinée à assurer un apprentissage très progressif – nécessaire pour compenser la faible quantité de contact avec la langue étrangère, mais aussi pour assurer le progrès collectif et s'en assurer – entre la présentation première d'une nouvelle forme linguistique et son « assimilation » (capacité à la réutiliser spontanément pour son expression personnelle en situation de communication authentique), procédure construite sur la base de capacités successives intermédiaires : capacité à repérer cette forme puis à la reconnaître, à découvrir puis à se remémorer son fonctionnement (connaissance de la « règle »), à appliquer la règle, et enfin à réutiliser la forme de manière intensive dans des exercices. Ce qui explique le conseil que donne J.G. KUHN dans son article de 1984, les quatre compétences : comprendre, parler, lire, écrire qui « *constituent la capacité à communiquer sont les objectifs terminaux de notre enseignement, alors que la maîtrise de tel ou tel point de grammaire, de tel ou tel champ lexical ne constitue que des objectifs intermédiaires. [...] Il ne s'agit pas pour autant de brûler les étapes et de négliger les exercices d'apprentissage ; il est même dangereux d'évaluer de manière prématurée un (ou des) savoir-faire dont l'apprentissage vient juste d'être amorcé.* »¹⁶.

4. Pour une évaluation au service des objectifs de la formation

L'évaluation des étudiants est un sujet à la fois complexe et qui relève aussi de quantité de pratiques qui engagent des positionnements professionnels divers, traduisant des conceptions diverses non seulement de l'évaluation, mais aussi des études universitaires tout entières. L'enseignement supérieur universitaire a besoin de mettre au point un concept d'évaluation spécifique, en phase avec ses objectifs de formation, qui lui permette d'améliorer significativement la qualité de ses évaluations et, partant, des apprentissages des étudiants. Pour construire plus systématiquement l'évaluation des étudiants au service des objectifs de formation, nous proposons ce qui suit :

- Simplifier l'évaluation et rendre du temps à l'enseignement, si on en reste aux schémas actuels, il est nécessaire de régler aussi bien la question de la surcharge de l'année universitaire par les examens et ce qui les accompagne (semaines de révisions, de rattrapage, etc.).
- Limiter l'impact des examens sur le calendrier de l'année universitaire. Le temps des examens, quand il ne s'agit pas de contrôle continu et donc qu'il vient réduire le temps d'enseignement doit d'abord être rigoureusement compté et évalué : l'université doit à partir de cette évaluation formuler un objectif de restriction de la durée du calendrier des examens et atteindre cet objectif par une meilleure maîtrise à la fois des examens eux-mêmes et de l'ensemble du calendrier universitaire. Il s'agira par exemple de refuser de laisser hypothéquer l'organisation du temps universitaire par celui des vacances scolaires trimestrielles alors que l'année universitaire est organisée en semestres : les vacances doivent être placées au moment où du temps sans enseignement peut être nécessaire en marge des évaluations, soit pour les révisions, soit pour un travail de recherche ou de production des étudiants, soit pour les corrections..
- Construire les évaluations en cohérence avec les objectifs de formation, les modalités d'évaluation ne doivent pas diriger la formation, mais elles sont si importantes quant aux effets produits en termes d'acquis des étudiants qu'elles doivent être l'objet d'un travail systématique, individuel et collectif, de la part des enseignants pour qu'elles soient en phase avec les objectifs de la formation.
- Définir les termes d'un contrôle continu efficace, le contrôle continu doit devenir le modèle central de référence des évaluations universitaires. Cela non pas parce qu'il serait plus « facile », mais parce qu'il est aussi bien plus formateur que plus en phase avec les missions de l'Université, à la fois de recherche et d'accueil de publics divers. Il s'agit d'abandonner explicitement les modèles d'évaluation empruntés aux concours de classement et de sélection, qui sont inadaptés à l'ambition de l'Université de former les masses et de développer chez les étudiants les facultés d'innovation que les modèles sélectifs ni ne repèrent ni ne cultivent.
- Mettre en place des évaluations adaptées à une grande diversité d'objectifs de formation.
- Veiller à une même qualité d'évaluation quelle que soit la diversité des publics.
- Faire progresser méthodiquement les étudiants en considération à la fois de leurs faire de l'évaluation une activité plus collective de pilotage des formations. Il a été rappelé à quel point les modalités d'évaluation des étudiants sont souvent de la responsabilité individuelle de chaque

Objectifs Et Perspectives de L'évaluation En Contexte Universitaire

enseignant : la meilleure perception par les universitaires du fait que l'évaluation débouche sur l'attribution d'un diplôme qui a une signification par rapport à la société devra conduire à un travail plus collectif sur cette évaluation.

- les universités devront synthétiser les travaux des différentes composantes, et mettre à disposition du public, en particulier sur les sites internet, l'ensemble des données et analyses relatives aux évaluations, données et analyses qui doivent être transparentes.
- Définir les attentes placées pour ce domaine dans la formation des enseignants-chercheurs. L'amélioration du pilotage n'aura pas d'impact si la sensibilisation et la formation des acteurs, et en particulier des enseignants, n'est pas le lieu d'une prise de conscience urgente : il faut que les parties comprennent que la question de l'évaluation des étudiants est posée au cœur de leurs pratiques professionnelles, et requiert l'élaboration et la mise à disposition d'outils.
- Fournir de meilleures garanties aux étudiants sur la qualité des évaluations, la nécessité de mieux assurer l'équité du traitement des candidats et plus généralement d'améliorer les conditions de leur évaluation.
- Mieux intégrer les évaluations aux processus de formation, les évaluations doivent être constamment pour les étudiants l'occasion de travailler sur leurs acquis et de progresser : le compte rendu et la correction des exercices et des épreuves doivent être une occasion incontournable d'apprendre, les exercices peuvent être « refaits » chaque fois que l'apprentissage peut en être facilité.
- Mieux assurer le droit des étudiants à un traitement équitable. L'objectif d'équité implique de lutter plus efficacement contre les diverses formes de fraude.

Conclusion

Pour conclure, cet article présente une approche axée sur les pratiques évaluatives qui ne se limite pas à une simple tradition en formation universitaire. Il n'y a pas d'objectifs pédagogiques sans inclusion de leurs moyens d'évaluation, c'est pourquoi, nous avons mis l'accent sur différents points de réflexion incontournables permettront à chaque acteur de l'évaluation, dans l'enseignement supérieur, de développer une praxis de l'évaluation et de favoriser le développement des formations et de l'université.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ¹ - L. PORCHER, *L'enseignement de la civilisation*, in *Revue française de Pédagogie*, n° 108, 1993, p.186.
- ² - GIORDAN A., *Apprendre!*, Débats Belin, Paris, 1998, p.222.
- ³ - ALLAL L., *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck, 1991, p. 57.
- ⁴ - BELAIR L. M., *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*, ESF éditeur, Paris, 1999, p. 44
- ⁶ - BELAIR L.M. *Op.cit.*, p. 34.
- ⁷ - REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, E.S.F., Paris, 1996,
p.96
- ⁸ - SPRINGER, C., *Recherches sur l'évaluation en L2*, ENS Éditions, Paris, 2002, p. 70
- ⁹ - <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- ¹⁰ - *Ibid.*
- ¹¹ - *Ibid.*
- ¹² - *Ibid.*
- ¹³ - TAGLIANTE C., *Op.cit.*, p. 30.
- ¹⁴ - PUREN C., La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues, in *Langues modernes*
N° 2/2001, consacré au thème « Évaluation et certification en langues », p. 12.
- ¹⁵ - *Ibid.*
- ¹⁶ - KUHN J.G., Les objectifs de l'enseignement des langues. Que faut-il évaluer ? in *Les Langues modernes*, N° 4. Paris, 1984, p. 270.