

L'évaluation en classe de langue

Dr.Yamina Bouteflika

Université de Sidi Bel Abbés

Abstract :

The evaluation in the school context is one of the important dimensions of learning, one of the determinants of institutional learning. In the practice of the class, it is present at all stages of learning. It is an integral part of the educational activity and is recorded in the programs with methodological indications. Note that in the new programs a large place is reserved for this component was almost absent in the former.

Keywords :

*evaluation - school context – learning- educational activity-
component*

L'évaluation dans le contexte scolaire constitue l'une des dimensions importantes de l'apprentissage, l'un des facteurs déterminants de l'apprentissage institutionnel. Dans la pratique de la classe, elle est présente à tous les stades de l'apprentissage. Elle est partie intégrante de l'activité didactique et est consignée dans les programmes avec des indications méthodologiques. Notons que dans les nouveaux

programmes une large place est réservée à ce volet qui était quasiment absent dans les anciens. L'évaluation constitue un processus interprétatif, elle sert à renseigner l'enseignant sur les résultats de l'enseignement/apprentissage. Elle est conçue comme une démarche d'explication des attentes de l'enseignant (et normalement celles de l'apprenant) quant à l'acquisition d'un savoir et surtout l'appropriation d'un savoir-faire. En effet l'objectif de l'apprentissage d'une langue est de maîtriser l'interaction langagière dans toutes les situations de communication dans lesquelles se trouve engagé l'apprenant. Le programme doit prévoir les différentes évaluations, les personnels chargés de l'évaluation, la validité de l'évaluation et le type de diplôme ou de certificat. Signalons tout de suite que le concept «évaluer» n'est pas utilisé par la majorité des enseignants. Nous avons souvent recours, dans l'enseignement général et technique, aux termes « noter, corriger ». Ces concepts semblent renvoyés plus à un geste punitif ou gratifiant.

Par les définitions que nous proposons, nous tenterons de comprendre la signification profonde de « évaluer » et les risques qui en découlent (ambiguïté de sens).

Dans le domaine scolaire, évaluer veut dire attribuer une note à partir d'une épreuve écrite ou orale. Nous pourrions aussi évaluer les attitudes de l'élève : la participation, l'assiduité....

Dans le sens courant, l'évaluation appartient à deux grands axes : l'approximation et la précision. Si nous reprenons la définition du dictionnaire le Petit Robert, nous retiendrons trois sens : porter un jugement sur la valeur de ; par extension fixer approximativement, apprécier, dans le sens abstrait estimer (évaluer les risques).

Un paradoxe apparaît tout de suite : l'idée de calculer et l'idée d'approximation. Il y a beaucoup à apprendre de ce paradoxe. En plus, de là émanent les difficultés d'évaluation scolaire. On confond souvent estimation /appréciation et notation, mais en évaluation scolaire, les deux sont utilisées.

Voyons les définitions proposées par des spécialistes des sciences de l'éducation, J.M.De Ketele (1982), « *Evaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision* ».

G.Noizet (1978) ajoute : « *Dans son acception la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères, quelques que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement* »

Dans les dictionnaires spécialisés, nous retenons la notion d'objectifs par rapport auxquels il est possible de situer une production grâce à des critères déterminés. Dans le

domaine scolaire, nous pouvons proposer la définition synthétique et succincte suivante :

« *L'évaluation consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou de degré de proximité d'une production par rapport à une norme* » (Abernot : 7).

Donc l'évaluation consiste à transposer les productions scolaires (domaines d'origine) dans un système de notes (domaine d'arrivée), de manière à pouvoir pratiquer des opérations. Il s'agit de ne pas confondre l'*appréciation* du qualitatif et la *mesure* du quantitatif. La problématique de l'évaluation se pose en termes de nécessité de fournir à plusieurs types de destinataires, une image des compétences d'un élève, à partir de performances fragmentaires. Concrètement, l'amélioration de l'évaluation passe par un meilleur choix des situations représentatives de compétences. Les outils d'évaluations doivent correspondre aux objectifs pédagogiques. Aucune forme d'évaluation ne saurait rendre compte à elle seule de la nature si diverse des acquis scolaires. L'évaluation sera intermédiaire lorsqu'elle permettra à l'élève de se situer dans la progression envisagée. Elle sera terminale lorsque sa fonction sera de faire un bilan des acquis de la période pédagogique achevée.

Deux types d'évaluations se distinguent d'emblée : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. La première est un repérage. Elle fait partie intégrante du processus

d'acquisition des connaissances. La seconde est une sanction (au sens large) qui clôt une période pédagogique et donne lieu à une note qui certifie un acquis et participe à l'orientation de l'élève. L'innovation la plus radicale serait de supprimer toute forme d'évaluation. Certains auteurs y ont pensé, ou y pensent encore. En revanche, il est indispensable de rénover et d'adapter les formes actuelles d'évaluation, en fonction des exigences d'une société en évolution.

L'évaluation occupe une place importante dans tous les systèmes éducatifs et fait partie intégrante de tout apprentissage. Le terme « *évaluation* » est intervenu dans le vocabulaire pédagogique autour des années 70 au moment où le caractère arbitraire des notes est devenu évident. C'est à partir de ce moment- là qu'est apparu le fait qu'on pouvait faire un lien entre l'échec scolaire et les pratiques traditionnelles de notations. Des tentatives pour supprimer les notes n'ont pas réussi avant tout parce qu'elles sont plus objectives et plus faciles à interpréter, surtout par les familles et par les élèves eux-mêmes.

L'évaluation en classe de langue étrangère ne peut pas s'articuler uniquement autour de la notation. C'est un processus qui accompagne tout le processus d'apprentissage et permet de mesurer sa réussite. Dans le cadre de l'enseignement de langue étrangère l'objet ultime de l'évaluation est « *la compétence de communication propre au*

niveau d'âge des apprenants et au développement de cette habileté à développer » Lussier (1992 : 54).

Quand un enseignant veut établir des situations d'évaluation et des grilles d'appréciation, c'est dans cette perspective qu'il doit avant tout identifier les paramètres et critères permettant d'apprécier les diverses compétences de la communication. Puisqu'il n'est pas possible de tout évaluer et en même temps, ces paramètres et critères serviront de repères pour juger de l'habileté à communiquer chez les apprenants. L'enseignant a besoin d'indices pertinents pour arriver à juger de cette habileté et le degré de performance.

L'apprenant, de son côté a besoin d'être informé à tout moment de son progrès. « *Il ne peut progresser qu'en connaissant ses lacunes et ses points forts, et cela, indépendamment du niveau atteint par les autres élèves de la classe* » Tagliante (1991 : 115). L'apprenant a le droit de savoir jusqu'où l'enseignant souhaite le mener et dans ce cas il devrait pouvoir visualiser les résultats. Un système efficace d'évaluation est aussi important pour lui qu'il ne l'est pour l'enseignant.

D'après certains spécialistes, la définition précise des objectifs pédagogiques permet une évaluation cohérente. Cela permet d'apprécier l'importance de l'évaluation en tant que « partie intégrantes » du processus d'apprentissage. Le but de l'évaluation devrait être de vérifier si l'objectif fixé a bel et bien été atteint, « *pour s'assurer que la modification*

comportementale que l'on désirait susciter s'est affectivement opérée ». Au-delà de l'évaluation des progrès de l'élève, la description précise des objectifs peut permettre « *une appréciation plus objective de la valeur du cours et de l'efficacité de l'enseignant* » Minder (1996 :23).

Dans le cadre de l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères, les situations d'évaluation doivent comporter certaines caractéristiques, selon Lussier (1992 :54-55) :

*elles doivent être cohérentes avec les objectifs d'apprentissage qui sont définis en termes de compétences langagières, de situations de communication ou de types de discours.

Il s'agit alors d'une évaluation de la compétence des élèves dans une situation donnée.

* elles comprennent le niveau de la performance des élèves à un stade donné de leur apprentissage.

* elles sont en contexte. Il faut qu'elles répondent à un objectif.

Si par exemple c'est la capacité à comprendre qui est en jeu, il faut une mise en situation globalisante. Pendanx (1998) propose une évaluation à deux niveaux quand il s'agit de la compréhension ou accès au sens : d'une part mesurer le degré de maîtrise de certains processus (la capacité d'inférence par exemple) et d'autre part juger de la capacité de l'apprenant à saisir le sens des textes (oraux ou écrits).

* ces situations d'évaluations sont axées sur des techniques d'évaluation analogues à celle utilisées au niveau de l'enseignement, par exemple les simulations, jeux de rôles, etc.

* même s'il s'agit du domaine de l'apprentissage des langues, elles utilisent les types d'items usuels (choix multiples, réponses élaborées, etc.) mais qui sont convenablement adaptés.

Tout le monde est d'accord pour affirmer que l'évaluation ne doit pas être laissée au hasard.

Pour assurer la progression des apprentissages Lussier (op.cit :64) mentionne trois éléments importants :

1) la planification des objectifs d'apprentissage et de l'enseignement

L'évaluation pédagogique assure, nous l'avons déjà dit, « *la congruence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation* ». Pour y arriver, l'enseignant doit bien cerner l'univers du programme d'études qu'il utilise et bien se présenter l'approche d'enseignement à la base des objectifs d'apprentissage.

Les objectifs d'apprentissage, en tant qu'assises de toute méthodologie d'enseignement permettent de faire des consensus et offrent aux enseignants la possibilité de s'entendre pour qu'une habilité ou comportement ait dans la mesure du possible, « *une même signification pour tout le*

monde ». L'évaluation doit viser les mêmes aspects qui ont été ciblés par les programmes d'études.

Lussier propose trois questions aux quelles il convient de répondre pour déterminer s'il y a « congruence » entre les objectifs d'apprentissage et les situations d'évaluation :

* Est-ce que la situation d'évaluation reflète bien l'objectif d'apprentissage ?

* Est-ce que l'accent est mis sur la communication plutôt que sur les connaissances linguistiques ?

* Est-ce que les éléments d'apprentissages mesurés sont définis en termes de « messages à comprendre ou à produire et de tâches à réaliser ».

2) Le choix des activités d'apprentissage et des moyens pédagogiques

A partir des objectifs d'apprentissage, l'enseignant peut réfléchir sur la méthodologie à mettre en œuvre, les types d'activités à proposer aux apprenants et les démarches pédagogiques à favoriser. Dans le cas où l'apprentissage est axé sur la communication, le choix d'activités doit être orienté vers les comportements ou habilités qui seront vérifiables au moment de l'évaluation. Pour assurer la congruence des situations d'évaluation avec la méthodologie de l'enseignement, l'évaluateur doit répondre aux quatre questions ci-après :

* Est-ce que la situation d'évaluation reflète bien les activités d'apprentissages vécus par les élèves dans une approche communicative?

* Est-ce qu'on propose à l'apprenant une tâche reflétant le niveau d'habileté demandé dans l'objectif d'apprentissage ?

* Est-ce que la technique d'évaluation utilisée est appropriée aux techniques d'animation utilisées en situation d'apprentissage ?

* Est-ce que le type d'item est justifié ?

3) La précision des objets et des situations d'évaluation

La nature et la progression des objectifs d'apprentissage « dictent les objets et les moments de l'évaluation et interviennent dans l'élaboration des situations d'évaluation » Lussier (op.cit : p.65). Dans le contexte de l'approche communicative différents paramètres doivent être identifiés, notamment :

* « *une mise en situation* » : les situations d'évaluation doivent placer l'apprenant dans un contexte le plus authentique possible.

* « *une tâche à effectuer* » : la façon la plus efficace de mesurer une habileté et le niveau de performance est de donner une tâche à accomplir à l'apprenant.

* « *une consigne* » : l'apprenant à besoin de savoir ce qui on lui demande. La consigne doit être claire, complète et facile à repérer.

* « *un barème de correction* » : celui-ci établit la valeur accordée à chacun des éléments d'une bonne réponse en fonction de l'importance accordée aux objectifs d'apprentissage.

* « *un seuil de réussite* » : celui-ci exprime le nombre ou pourcentage de questions aux quelles les apprenants doivent répondre correctement pour que leur performance soit jugée acceptable.

Tout en souscrivant à ce que dit Lussier, nous retiendrons également ce que disent d'autres didacticiens par rapport aux fonctions de l'évaluation. D'après Tagliante (1991) et Grandguillot (1993), par exemple, l'évaluation est formative ou sommative selon les fonctions que l'on veut lui faire assumer.

En ce qui concerne l'évaluation formative (ou formatrice), Grandguillot met en évidence sa qualité de relance qui permet de revoir et corriger les erreurs commises par les apprenants. Dans cette optique, l'apprenant « *est capable d'ajuster et de rectifier, en cours de l'apprentissage, les démarches qu'il emprunte* ».

De ce point de vue l'évaluation formative devrait déboucher sur une auto-évaluation qui serait plus bénéfique pour les apprenants.

Il est important de ne pas oublier les objectifs différents des pratiques de classes au moment d'élaborer les situations d'évaluation. Tagliante (1991 :100), propose deux

types de test dans une perspective d'évaluation formative : les premiers seraient à utiliser en situation d'apprentissage et permettraient à l'enseignant de voir dans quelle mesure l'objectif sur lequel on travaille est maîtrisé.

Nous retrouvons ici le concept de correction d'erreurs et son importance dans l'apprentissage.

Le deuxième type de test est utilisé en situation de contrôle dans ce que Tagliante (op.cit :100), appelle « *la troisième étape de l'évaluation formative* » et définit comme une évaluation « *sommative intermédiaire ou finale* », différente de « *l'évaluation sommative traditionnelle, qui ne prend pas en compte les individus mais seulement leurs résultats* ».

Celle ci menée à la fin d'un apprentissage, ne donne pas de véritables possibilités de correction des erreurs.

D'après Grandguillot (op.cit :86) dans ce type d'évaluation :

« *Une fois l'erreur soulignée et sanctionnée, l'élève ne s'y intéresse plus et il est illusoire d'attendre qu'il reprenne sa copie pour s'en occuper* ».

A tout ceci s'ajoute ce que dit Esch (2000) qui, en citant Little (1991) affirme que l'évaluation formative est l'occasion de développer un raisonnement critique qui favorise chez l'apprenant le développement de l'autonomie. Dans le contexte d'une langue étrangère tout ceci ne va pas de soi. Maîtriser l'usage d'une autre langue que celle de sa

scolarisation est un processus long et difficile. Les formes d'évaluation mise en place doivent se méfier de la notion du programme qui « *alimente l'illusion que tous les apprenants sont en quelques sorte les mêmes* » Esch (op.cit :125) et ne prend pas en compte les différences habituelles d'aptitude et de motivation entre les apprenants.

Les pratiques pédagogiques doivent profondément changer et aller dans le sens d'une évaluation moins normative, plus critériée et formative pour lutter activement contre l'échec scolaire et pour décomplexer les apprenants face à cet objet, la langue étrangère, par sa fonction sociale puisqu'elle porte sur le devenir de l'apprenant. Comme le dit si bien Ph.Perrenoud : « *on ne devrait plus, aujourd'hui, oser enseigner sans poursuivre des buts explicites, communicables aux étudiants et sans évaluer régulièrement, avec les apprenants, le degré de réalisation, d'abord à des fins de régulation(évaluation formative), ensuite, lorsqu'il ne reste plus de temps d'enseignement-apprentissage à des fins certificatives* » (1997 :23). L'évaluation ne sera donc pertinente que si elle intègre une pratique pédagogique rigoureuse reposant sur les objectifs précis bien définis, objectifs de l'apprentissage et ceux, bien sûr posés sur l'enseignant lui-même.

L'évaluation formative (et surtout sommative) ne doit pas seulement servir de *quantification* souligne J.Courtillon : « *tout devrait être mis en œuvre à travers l'évaluation pour*

que se développent les capacités à apprendre aux élèves, et pour qu'on évite le bachotage » (1995 : 119). Dès lors que l'enseignant se dispose à évaluer les travaux des élèves, il ne doit plus agir en tant que juge mais se comporter en tant que conseiller, entraîneur : « Les actes d'évaluation impliquent des acteurs et les institutions qui légitiment leur position (évaluateur/ évaluataire) et valident des procédures. Il n'y a pas d'évaluation « en soi », il s'agit d'une interaction ». P.Chardenet. (1999 :24).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Abernot, Y. *Les méthodes d'évaluation scolaires. Dunod. Savoir enseigner, 2^{ème} Edition (1996).*
- De ketele, J. M., (1982). *Docimologie Louvain La-neuve, Cabay (1982). CEPEC.*
- Esch wicke (2000).S.13.
- Chardenet, P, (1999). « De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer : analyse des discours », in le français dans le monde, août-septembre.
- Courtillon, J. (2002) *Elaborer un cours de FLE, Paris, Hachette.*
- Grandguillot, M. C. (1993). (Préface de J. P. Obin) *Enseigner en classe hétérogène. Pédagogie pour demain. Nouvelles approches.* Paris : Hachette Education.
- Little, D.1991). *Learner Autonomy: Definitions.Issues and Problems.*Dublin: Authentic.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative.* Paris: Hachette.

- Minder, M. (1996). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université. 7^e édition.
- Noizet, G. *La psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF 1978.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Collection dirigée par Moirand. Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph (1997). *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.
- Tagliante, C. (1991). *Evaluation. Les pratiques de classe*. Paris : CLE International.

Dictionnaire :

- Le petit Robert. (1996). Paris Vie.