

**L'évaluation en LMD : difficile exercice.
MERDJI Mohammed Aziz.**

Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

.Reçu le: 28.04.2017 -.Expertisé le: 30.06.2018 -.Accepté et publié le: 18.02.2019

Abstract

Assessing the language skills of learners of a foreign language remains a difficult task when the quest for objectivity and equity remains a major concern for teachers who become evaluators in the context of their professional obligations. For many teachers, docimology was not addressed in their training. This situation, combined with the absence of a skills descriptor reference system, leads to approximations. Do we assess language skills (know-how) or the ability to memorize / return content (knowledge)? The exercise seems even more laborious because the teacher is a subject designer and evaluator. When an entire promotion of students and supported by two or three teachers providing a "same module", significant differences in grades between groups generate discontent or satisfaction. What to say then, when there is no harmonization of exam subjects? Today, the "Common European Framework of Reference for Languages" (CEFR) could be an interesting working tool for lack of an assessment instrument specific to the Algerian institutions. Any evaluation not based on a shared scale makes the visibility and readability of the levels unreliable. In addition, a breach of ethics and ethics produces controversy that educational teams would be happy to do.

Résumé

L'évaluation des compétences linguistiques des apprenants d'une langue étrangère demeure un travail difficile quand la quête d'objectivité, d'équité demeure une préoccupation majeure chez l'enseignant devenant évaluateur dans le cadre de ses obligations professionnelles. Pour de nombreux enseignants, la docimologie n'a pas été abordée dans leur formation. Cette situation conjuguée à l'absence d'un référentiel descripteur de compétences, conduit à des approximations. Évalue-t-on des compétences linguistiques (savoir-faire) ou la capacité de mémorisation / restitution de contenus (savoirs) ? L'exercice semble encore plus laborieux car l'enseignant est concepteur de sujets et évaluateur. Lorsqu'une promotion entière d'étudiants et prise en charge par deux ou trois enseignants assurant un « même module », des écarts importants de notes entre groupes génèrent mécontentements ou satisfactions. Que dire alors, quand il

n'y a pas d'harmonisation de sujets d'examens ? Aujourd'hui, « le cadre européen commun de référence pour les langues » (CECRL) pourrait constituer un outil de travail intéressant faute d'un instrument d'évaluation spécifique aux Institutions Algériennes. Toute évaluation non fondée sur une échelle partagée rend la visibilité et la lisibilité des niveaux peu fiables. De surcroît, une entorse à l'éthique et à la déontologie produit de la contestation dont les équipes pédagogiques se passeraient bien volontiers.

Mots-clés

Évaluation, compétences, linguistique, docimologie, écarts, apprenants, enseignant, langue étrangère, cecr/l, mémorisation, équité.

Aborder la problématique de l'évaluation dans le système LMD se révèle un sujet provoquant des frilosités tant les repères font défaut. Si dans les formations des enseignants¹, le volet docimologie a été abordé avec plus ou moins de réussite, la réalité du terrain impose que l'on aborde la question de l'évaluation avec beaucoup de prudence. L'absence d'une harmonisation dans les techniques d'évaluation en cursus universitaires, génère une surévaluation² des prestations des étudiants. En effet, pour de multiples raisons, l'appréciation manque cruellement d'objectivité. Sommes-nous en évaluation de la « régurgitation » et de la « mémorisation » ou des compétences linguistiques visées³ ? Il semble avéré que consciemment ou non, l'enseignant « gratifie » l'étudiant qui reproduira son énoncé sans en avoir saisi les contenus permettant l'appréhension de compétences. L'autisme consensuel quasi général en matière d'évaluations objectives produit des promotions entières d'étudiants médiocrement compétents en pratique de L2. Nous le déplorons en oubliant qu'il s'agit du « produit » de notre évaluation. Il y a là, une occultation d'une soudaine amnésie et un déni de réalité. Les incidences du contexte social ou socio professionnel dans lequel nous baignons faussent nos évaluations car notre référence « scientifique » est absente. Il existe néanmoins un cadre spécifique aux évaluations en LMD, mais il ne prend en charge⁴ que les fréquences durant le semestre, l'année et le cursus.

L'enseignant « évaluateur » ne dispose pas d'un outil d'évaluation spécifique à la discipline. Il est concepteur de son propre barème, de

¹ Beaucoup d'enseignants n'ont pas abordé « l'évaluation » durant leur cursus universitaire

² Rarement le contraire.

³ Faudrait-il encore les déterminer !

⁴ Inexistence de grilles de notation. Même à titre indicatif.

son sujet d'examen et du corrigé. La démarche semble à priori « normale » mais ne répond pas à des critères objectifs d'évaluation. A l'issue d'une évaluation révélant des résultats « médiocres », l'enseignant révisé sa grille d'évaluation pour qu'elle soit plus favorable voir « présentable », car un échec du groupe est aussi le sien.

Se montrer bienveillant en excluant la rigueur permet d'éviter la contestation, les « interférences » et bien souvent les remarques relatives aux objectifs « statistiques » non atteints. La réalité démographique, la répartition géographique des Universités, l'insuffisance de places pédagogiques malgré les efforts consentis par la hiérarchie, ne permettent¹ pas un taux d'échec² important.

Le « confort » de l'enseignant lui dicte assez souvent, un évitement des « confrontations³ » quand sa préparation psychologique⁴ est prise à défaut. Ses attributions⁵ lui permettent une adaptation aux situations pas toujours confortables au détriment de la rigueur. L'entorse à « l'éthique et à la déontologie » se manifeste, malheureusement.

Le cursus LMD permet à une communauté étudiante une spécialisation (communication, journalisme, affaires, enseignement...) Les contenus modulaires diffèrent selon la spécialité ciblée dans un département de langue française. Une relative harmonisation d'une référence pour les évaluations exigerait volonté et énergie. D'une Université à une autre, les critères subjectifs⁶ d'évaluation pénalisent ou favorisent les étudiants. Cette situation regrettable ne saurait être imputable à l'enseignant mais bien à l'inexistence de « modèles » pratiques d'évaluation. N'a-t-on pas constaté que certains étudiants quittent une faculté pour rejoindre une autre car son « climat » y serait plus favorable ? L'enseignant, malgré sa bonne volonté et son équité ne saurait se satisfaire de son évaluation car ne possédant pas les outils nécessaires pour la bonne conduite de sa mission. La conscience impose que l'on s'interroge sur nos appréciations. Sommes-nous équitables envers les étudiants ?

En phase d'évaluation, l'absence de repères nous conduit à des appréciations faussées et donc inadmissibles. Évalue-t-on des

¹ Il n'y a pas d'injonctions. Les délibérations sont libres. Cependant, on ne peut accepter des taux anormalement élevés.

² Quand bien même l'évaluation est objective.

³ Avec certains étudiants.

⁴ Face à l'introduction d'une demande de « deuxième correction » par un étudiant, l'enseignant peut se sentir diminué car contesté.

⁵ Conçoit un sujet, établit un barème et apprécie.

⁶ Car chacun élabore en autonomie son échelle de notation.

compétences particulières, des savoirs, des savoir-faire ou des « régurgitations » ? Les attitudes des étudiants sont édifiantes à plus d'un titre. En phases d'évaluations, l'étudiant se prépare à « restituer » des contenus discursifs sans chercher si ces mêmes contenus lui permettent d'aborder en autonomie un document ou d'en produire. Se « cantonner » dans ce genre d'évaluation ne permet pas d'attester des compétences acquises.

Lorsque des modules sont obligatoirement programmés en début de cursus universitaire (tronc commun), les intitulés des modules¹ diffèrent, les contenus aussi. En cursus LMD par exemple, au sein d'un même département, d'une même Université, un même module est assuré par trois ou quatre enseignants. Chaque enseignant « apporte » ce qu'il peut et évalue comme il veut². Nous avons constaté que des enseignements « modulaires » sont assurés par des enseignants ne disposant pas de contenus précis hormis un intitulé puisé dans un programme calqué. A charge pour l'enseignant de construire son programme et de sélectionner des contenus précis. N'ayant souvent pas de références, l'enseignant « reprend » ce qu'il a appris, ou ce qu'il a reçu de collègues. Il suffirait d'inventorier les contenus enseignés pour constater qu'ils sont souvent récurrents au fil des ans et que l'étudiant de la promotion 2017/2018 ne dispose pas des mêmes compétences que l'étudiant 2007/2008. Les exigences devraient être revues ; l'évaluation aussi. L'absence de coordination spécifique aux modalités d'évaluation conduit à des formes d'injustices. L'inexistence par ailleurs, d'une harmonisation des contenus³ modulaires aboutit à des appréciations subjectives. Les niveaux de difficulté rencontrés par les étudiants diffèrent d'une université à une autre et ont pour conséquence des évaluations approximatives.

Les principales causes ayant faussé les évaluations pourraient se résumer ainsi :

*Initiation inexistante ou lapidaire à la docimologie chez les enseignants issus directement des Universités.

Il n'est pas surprenant de constater que l'évaluation puisse poser problème lorsque l'évaluateur ne cumule aucune expérience. En effet, l'enseignant versé à l'Université directement après avoir achevé ses

¹ Module PLE ou MLE ou TEEO. Les nombreux groupes mobilisent 3 à 5 enseignants.

² Ceci expliquerait pourquoi les étudiants souhaitent être encadrés par X ou par Y.

³ Dans un même département, des enseignants assurant un même module à un niveau identique ne proposent pas de « supports » similaires.

études¹ se trouve démunie en matière de pratique d'évaluation. Pour les enseignants issus de l'éducation nationale, leurs expériences en évaluation de compositions officielles² permettent un recul et un savoir faire. Cependant, il convient de signaler que la présente remarque ne peut s'appliquer à l'ensemble des intervenants.

* Expérience insuffisante dans les évaluations de copies d'examens.

L'expérience en « pratique » de classes contribue à la formation de l'enseignant et des ses capacités « à mieux » évaluer. L'Université doit faire l'économie d'évaluations approximatives. Voilà pourquoi certaines Universités exigent des futurs enseignants une expérience³ de « classes ».

Un enseignant cumulant une expérience en matière d'évaluation de copies « d'examens officiels » ou autres, dits « externes », rencontre moins de difficultés d'appréciations. La technique de la double correction, accompagnée d'un barème et d'une « correction commune » de production, permet d'affiner l'évaluation tout en la crédibilisant.

*Pas de simulation d'évaluation de production et pas de contre-correction permettant de se remettre en cause.

Nous sommes nombreux à n'avoir jamais soumis notre évaluation à un autre évaluateur. Cette gêne à accepter un regard tiers, entraîne contestations ou satisfaction, attitudes en inadéquation par rapport à une évaluation objective. Pareilles situations nous conforte dans nos certitudes, préjudiciables envers les étudiants. Lorsqu'un étudiant « conteste » une note obtenue, l'enseignant devrait d'abord réexaminer la copie avant qu'elle ne soit soumise à un collègue. La survenue de ce type de demandes s'explique assez souvent par l'absence d'un barème ou par sa difficile lisibilité.

*Pas de contenus modulaires communs même si un programme commun semble respecté.

Les Universités adoptent un même programme⁴ durant les premiers semestres en cursus LMD. Cela signifie que les mêmes modules sont

¹ Passer du statut d'étudiant au statut d'enseignant universitaire sans « pratiques de classes ».

² En correction de la composition de français au Baccalauréat. Il y a harmonisation.

³ Entretien avec Mme Tirard. Université Lille 3. (cumuler une dizaine d'année d'enseignement avant un admission à l'Université.

⁴ En principe

assurés durant la première et la deuxième année quelque soit la localisation géographique de l'Université. Théoriquement, les contenus modulaires devraient être identiques mais en pratique, chaque enseignant « meuble¹ » « son² » module comme il l'entend. Cette situation, en l'absence d'une harmonisation des contenus, nous conduit à proposer des supports de niveaux inaccessibles³ ou élémentaires⁴.

*Inexistence de grilles de correction communes en adéquation avec des contenus modulaires communs.

*Pas de descripteurs des compétences à évaluer à un niveau donné.

L'évaluation des savoirs « bruts » ne reflète pas les compétences des étudiants. Quelle est l'utilité de disposer d'un savoir ne pouvant pas être investi ? En apprentissage des langues étrangères, la mémorisation d'un registre lexical peut s'avérer inutile si l'apprenant ne peut, en autonomie, le réinvestir dans une morphosyntaxe. Quelle utilité encore de mémoriser un mode et un temps, en étant peu assuré de savoir dans quelles circonstances précises les utiliser ? Le caractère polysémique des termes en langue française induit des productions discursives souvent erronées. Les savoirs devraient compléter les compétences multidimensionnelles. L'absence d'évaluation de ces dernières ne permet pas d'attester des niveaux atteints par les étudiants. Il suffirait pour en faire l'amer constat, de demander à un apprenant de produire une synthèse de document, un résumé ou une contraction. La confusion entre les termes (synthèse, résumé et contraction) résulte d'une méconnaissance des définitions et entraîne du « hors sujet ». Pourtant ces termes ne sont pas d'un rare usage.

*Pas de référent à l'image du CECR pour les langues.

Il existe un Cadre Européen Commun des Références pour les langues (CECR). Il a le mérite de décrire quelles sont les compétences devant être installées chez un apprenant pour attester de son niveau atteint. Les niveaux sont A1, A2, B1, B2, C1, C2. A titre d'exemple, il est exigé à un étranger désirant poursuivre ses études supérieures en France, le niveau B2 (ou TCF) au minimum.

¹ Chaque enseignant élabore « son programme » en toute autonomie...

² Il ne s'agit plus du module mais de son module.

³ Comment envisager une étude des textes médiévaux à des étudiants de première année ?

⁴ Comment accepter d'étudier l'imparfait durant une « séance » de Pratique de la Langue ou TEEO ? Nous sommes bien avec des étudiants en français langue étrangère ? Beaucoup de notions sont sensées être acquises. La « remise » à niveau ne doit pas accaparer la durée du TD. Les objectifs sont ailleurs.

L'intérêt pour ce cadre des références résulte d'une observation. Notre expérience nous permet d'attester que de nombreux étudiants titulaires d'une Licence de français langue étrangère ne réussissent pas les épreuves du niveau B2 lors des passations d'examens organisés par les Centres Culturels Français d'Algérie. La logique voudrait qu'un détenteur d'une Licence réussisse l'examen niveau C2 sans grandes difficultés

Les évaluations portent sur la maîtrise des 04 compétences requises :

Compréhension de l'oral

Expression orale

Compréhension des écrits

Expression écrite (résumé, synthèse, contraction)

Il est aisé de constater que les étudiants sont peu évalués sur leurs compétences en compréhension de l'oral ou en expression orale.

En cursus LMD, l'introduction d'un module (PSL ou TEE0 ou PLE) prend en charge l'installation des 04 compétences requises. Cette volonté ne pourrait être couronnée de succès que si le travail projeté respecte un référent. Une simple enquête nous conduit à annoncer que de nombreux étudiants n'ont jamais « accédés » à une « écoute » de documents sonores¹. Nous utilisons, en ce qui nous concerne, des supports sonores puisés dans la documentation dont dispose les CEIL² Algériens ou la documentation « libre³ ». La constitution de « sa⁴ » documentation ne constitue pas un exercice difficile.

*Influences de l'environnement socioprofessionnel.

L'environnement socioprofessionnel influe souvent sur les modalités d'évaluation. En effet, certaines recommandations relatives aux taux de réussite sont émises ; l'évaluateur est confronté à une difficulté difficilement surmontable lorsque la « préparation » psychologique est insuffisante. Il reste entendu que l'enseignant est « souverain » dans son évaluation mais quand cette dernière ne respecte pas un référent,

¹ Garder à l'esprit l'absolue nécessité de disposer de productions orales d'un locuteur « français langue maternelle »

² Centre d'Enseignement Intensif des Langues. Dispose de documents semblables à ceux des CCF.

³ Il existe des « méthodes » permettant un travail sur l'expression et la compréhension orales.

⁴ Enregistrements et sélection de supports.

des abus peuvent survenir. Un regard sur les notations des étudiants permet de faire certaines lectures. Il arrive que des groupes entiers, dans un module donné, n'obtiennent que des notes comprises entre 01 et 07 sur 20. A cette situation, une explication logique est avancée : l'apprenant ne se situant pas au niveau des attentes, l'enseignant propose des sujets d'examens en adéquation avec le niveau attesté et non théorique. Il est donc nécessaire de se remettre en cause en évaluant les apprenants. Un excès d'assurance et de certitudes peuvent fausser nos appréciations. N'a-t-on pas entendu : « dans mon module, personne ne peut avoir 17 ou 18 sur 20 ! » L'enseignant considère souvent qu'il est détenteur de compétences inaccessibles pour l'apprenant vu les prestations souvent médiocres de ce dernier. Cette attitude s'expliquerait par le niveau réel des apprenants en inadéquation avec le niveau théorique requis. En l'absence de référent clair, pratique, l'enseignant prend appui sur des modèles¹ n'ayant plus cours dans l'environnement linguistique actuel.

Propositions

1. Etablissement de programmes communs et spécifiques pour les 04 premiers semestres du LMD. Harmonisation des programmes.
2. Définition des contenus (savoirs et savoir-faire) à transmettre dans le cadre d'un module.
3. Conception d'une grille commune précisant les compétences à asseoir durant chaque semestre.
4. Elaboration de grilles d'évaluations spécifiques à chaque module en arrêtant les points devant être pris en compte pour l'appréciation.
5. Communication aux étudiants des informations relatives aux modalités d'évaluation en précisant ce qui sera pris en compte pour l'attribution d'une note.
6. Conception de sujets communs (si possible), lorsqu'un même module est assuré par plusieurs enseignants. Dans ce cas de figure, si les sujets diffèrent, la grille d'évaluation doit être la même.

¹ Le référent pour l'enseignant est celui rencontré durant sa propre formation.

Conclusion

Il ressort clairement que l'évaluation, dans le système LMD et celui dit « classique », engendre des dysfonctionnements lorsqu'elle est insuffisamment maîtrisée¹. L'évaluation en tant qu'acte pédagogique mériterait un intérêt² accru de la part du corps enseignant. Les évaluations non basées sur des critères scientifiques objectifs génèrent des approximations dans les appréciations des prestations d'apprenants. Il importe de garder à l'esprit que de nombreux étudiants ayant une maîtrise insuffisante de la langue finiront par prendre en charge après recrutement à l'Université, des promotions entières de nouveaux étudiants de moins en moins performants³ en langue française. La « déperdition » des compétences linguistiques iront en s'accroissant si l'on ne définit pas un niveau requis pour prétendre enseigner une langue étrangère. La définition d'un niveau ne devrait pas seulement se circonscrire à la présentation d'un titre⁴ si ce dernier ne reflète pas des compétences requises et attestées⁵. Nous ne pouvons transmettre que ce que nous avons acquis et ce que nous pouvons acquérir en autonomie. Il est inutile de se lamenter⁶ sur les niveaux des étudiants en occultant notre participation consciente⁷ et plus souvent inconsciente à cette situation. Il n'est point utile de chercher à situer à quel moment dans le cycle de la formation de l'étudiant, la prise en charge a été indigente. Il nous appartient, dans l'immédiat, de nous efforcer à évaluer de manière objective, afin de demeurer dans une relative équité et ainsi rehausser à la fois les compétences des étudiants, futurs enseignants. Le respect de critères objectifs dans les évaluations permet une « sélection » dans la reconnaissance des mérites. Les Facultés des différentes Universités seraient en mesure de proposer des « grilles » d'évaluation spécifiques aux « modules » programmés puis de les harmoniser. Ainsi, nous disposerions d'un Cadre (régional ou national) Commun de Références. Une sensibilisation du corps enseignant puis l'organisation de rencontres sont à envisager. Nul doute que l'Institution encouragera pareille initiative. La proposition doit émaner des « praticiens ». A terme, nous serions en mesure d'évaluer de manière plus objective et

¹ En l'absence de référent commun

² Il est urgent de souligner l'importance de l'évaluation

³ Pour des raisons sociolinguistiques, les apprenants sont de moins en moins compétents en langue française. La tendance pourrait être inversée

⁴ Un diplôme doit attester de compétences définies. Un licencié en français devrait réussir sans difficulté les épreuves C1, voir C2 du CECR.

⁵ Par un niveau défini dans une échelle nationale ou internationale.

⁶ Nous déplorons une situation en omettant que nous sommes acteurs.

⁷ Nous constatons qu'il y a existence de dysfonctionnements et n'agissons pas concrètement. Pour de multiples raisons.

nous disposerions d'un outil fiable. Il conviendrait de programmer des journées d'études avec comme thématique l'évaluation. Il s'agira essentiellement d'évaluer des productions en s'appuyant sur des grilles élaborées en commun puis de constater des récurrences¹ dans les « écarts ». Le présent appel à une réflexion sur « l'évaluation », atteste d'une identification des difficultés rencontrées et ce faisant d'une pratique certaine d'activités de « classes ». Se soucier des modalités d'évaluations est déjà un respect à l'éthique et à la déontologie.

Bibliographie

AGUILAR M. *Dilf A1.1, 150 activités*, Clé interna. Paris 2008

BARFETY Michèle, *Compréhension orale niveau 4*, Ed. Clé interna./Sejer 2010

BARTHELEMY, PERRICHON, Version originale, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, Maison des langues, 2012

BLOOMFIELD A. *Delf B2 200 activités* Clé international Paris 2006

DOLLEZ C., BERTHET A., *Alter Ego 4, B2*, Hachette, 2008

ELIMAM Abdou. *Le français langue seconde d'enseignement*. Ed. ILV. 2012

LEHMANN Denis. *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Hachette 1993

LAFONT (R) *Le travail et la langue*, Flammarion 1978

PARIZET, GRANDET. *Activités pour le CECR, B1 Clé interna*, 2009

TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, Nelle Ed, Clé interna. 2007

- ❖ **Merdji Mohammed Aziz**
- ❖ **Université des Sciences et de la technologie. Mohamed Boudiaf. USTO / MB. Oran**
- ❖ **merdji_aziz@yahoo.fr**

¹ Proposer à 3 correcteurs d'évaluer une même copie et constater. Proposer une même production au même correcteur quelques mois plus tard et établir un constat.