

Concilier formation et évaluation en classe de langue étrangère.

Manaa Gaouaou
Département de Français
Université de Batna

Résumé

L'évaluation peut être considérée comme un moment spécifique entre des étapes où l'on progresse ou comme un temps où s'opère une réelle acquisition.

Avec l'apprentissage des langues étrangères dans un monde en devenir, la mobilité accompagnée du plurilinguisme gagne du terrain.

Dans ce vaste mouvement d'échange, comment estimer avec fiabilité le niveau linguistique réel des étudiants en graduation ou celui des candidats au déplacement dans le milieu professionnel? Quel que soit la pertinence des démarches proposées, la meilleure évaluation ne réside-t-elle pas dans l'interaction?

ملخص

يمكن ان يعد التقييم فرصة نوعية ويتم ضمن مراحل أين يجري الاكتساب الحقيقي للغة المتطور مع الزمن ومع اكتساب اللغات الأجنبية في عالم متغير تزداد الحركية المصاحبة لتعدد الألسن واللغات توسعا.

إن حركية التبادل الكبيرة هذه تجعلنا نتساءل كيف نقدر احتمالية التحكم في المستوى اللغوي الحقيقي لطلبة التدرج والمعددين للانتقال إلى الوسط المهني. وأيا ما كانت المساعي المقترحة والملائمة فإن أحسن تقييم لا يمكنه البقاء خارج التفاعل بين الجانبين.

Introduction

Pendant des décennies, l'apprentissage des langues étrangères s'est fait en privilégiant l'écrit : on s'appuyait sur un manuel de style littéraire (et selon les niveaux, d'extraits de textes littéraires) couplés avec l'étude de points grammaticaux.

Aujourd'hui, les tenants de l'approche communicative mettent l'accent sur la compétence de communication et se démarquent des précédentes méthodes par la prise en compte des besoins et des motivations de l'apprenant d'une part – dont dépend en majeure partie l'élaboration du contenu du programme – et des divers paramètres de la communication d'autre part.

On ne néglige pas pour autant l'aspect linguistique, mais on accorde également de l'importance aux autres composantes de la communication.

Selon Canale¹, il nous faut en effet considérer la composante linguistique, mais aussi les composantes sociolinguistique, discursive, stratégique (ou interactive). On vise ainsi d'autres habiletés et on ouvre plus largement l'éventail des connaissances à acquérir par rapport aux approches précédentes.

Il s'agit ensuite d'évaluer ces connaissances et les habiletés langagières des apprenants au cours du programme (évaluation formative) et en fin de programme terminer par une (évaluation sommative).

La prise en compte de l'évaluation de la compétence linguistique et de ses relations avec les compétences sociolinguistique, discursive et stratégique rend plus complexe l'étape de l'évaluation.

En classe de langue étrangère.

Soit une classe de français langue étrangère (F.L.E), où des apprenants adultes non francophones cherchent à apprendre le français en immersion. Apprentissage et enseignement de la langue y sont fondés sur l'interaction. L'apprenant est donc sensé apprendre à communiquer en communiquant, la langue étrangère étant à la fois objet et outil d'apprentissage.

Pour notre étude, il s'agit d'une classe de langue étrangère réservée à un public adulte formé d'étudiants de filières différentes, souvent arabisées totalement ou partiellement, et que ce type d'enseignement doit les préparer soit à améliorer leur niveau général soit à leur dispenser un enseignement leur permettant de suivre une spécialisation en Algérie (enseignements en français) ou en France.

Evaluation et formation sont-elles compatibles en classe de F.L.E ?

La difficulté majeure de cet enseignement consiste en ce que l'évaluation formative, outil quotidien de progression, devrait porter sur l'activité communicative comme sur l'acquisition de savoirs linguistiques.

Outre l'évaluation formative, l'enseignant dispose d'outils d'évaluation sommative qui se traduisent, le plus souvent, par une simple certification attestant de l'assiduité aux cours et/ou par des diplômes²

Quel que soit le type d'évaluation, l'essentiel est de concevoir que l'objet que l'enseignant veut évaluer (efficacité de la langue apprise en milieu naturel) est différent de l'objet évalué (utilisation de la langue enseignée en milieu institutionnel) Comment, finalement, éviter l'éternelle dichotomie entre milieux guidé et non guidé?

Pratiques évaluatives.

Le dispositif de formation observé comprend des classes de langue, réparties en trois niveaux : débutant, intermédiaire et avancé.

Le niveau de l'étudiant est déterminé après passage d'un test d'évaluation (oral et écrit). Le groupe classes, constitué de 15 à 20 étudiants, est hétérogène du point de vue de la langue maternelle, de l'âge, des intérêts, des objectifs, du degré de motivation et du type d'immersion auquel l'apprenant est exposé (famille d'accueil, cité universitaire, quartier de résidence, statut professionnel, etc....)

Il convient d'ajouter à ces facteurs le niveau atteint pour chacune des quatre aptitudes classiques en langue (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale).

Dans le but de développer ces aptitudes, l'enseignant établit des séquences d'une vingtaine de minutes chacune, articulées autour d'activités différentes telles que : grammaire, lecture d'articles de presse, conversation, écoute d'informations, exposés, élaboration de textes...

Nous adoptons une typologie des activités évaluatives en fonction de leur nature (orale ou écrite) et du type de savoir-faire impliqués (linguistique ou communicatif). Nous relevons ainsi les différentes manifestations des résultats de l'évaluation.

En exercices, inclus ou pas dans les tests, l'évaluation de la mise en œuvre des savoir-faire concernant l'utilisation du système linguistique (syntaxe, morphologie, lexique) est facilement réalisable.

Nous noterons que c'est l'évaluation « mesure » qui domine. Toutefois l'échelle de notation utilisée assez couramment relève plutôt de l'appréciation (A–B–C ou: bien, assez bien...) sont bannies délibérément les notes au-dessous de C : un mauvais résultat peut, à la limite, se solder par un C-, les D–E , ne sanctionnant que l'absence d'effort ou d'assiduité.

Cette attitude laisse déjà transparaître le rejet de toute mesure arrêtée sur l'état de l'interlangue ³ de l'apprenant.

S'inscrivant dans la fameuse approche communicative, la conduite didactique témoigne ici de la volonté d'encourager avant toute chose les apprenants en évaluant leurs seuls progrès et efforts.

Il est donc évident que le rapport établi entre les partenaires de l'interaction sous contrat didactique modifie les perceptions et les pratiques d'évaluation/formation.

Quand ce savoir-faire linguistique est mis en situation (écoute de la radio ou de la télévision: Fr./Inter, TV5, la5, Arte ...) l'évaluation du résultat global commence à être malaisée car il faut à ce moment-là prendre en compte une quantité d'autres savoir-faire (essentiellement culturels et communicatifs).

Dans un tel contexte, faire une évaluation formative sans avoir choisi d'instrumentation particulière relève davantage d'une évaluation intuitive qu'objective. L'étudiant qui a réalisé la tâche demandée de façon opérationnelle est félicité et celui qui n'y est pas parvenu est encouragé à poursuivre ses efforts.

Le problème se fait plus aigu dans l'évaluation des savoir-faire communicatifs eux-mêmes, c'est-à-dire des actes langagiers authentiques, propres à une culture et/ou des habitudes sociales, impliqués dans une situation simulée: jeux de rôle (pour savoir demander, exiger, s'excuser, répliquer) ou débats (pour défendre un point de vue, prendre son tour de parole...) La pertinence des stratégies utilisées par les apprenants, comme la répétition, l'évitement et la reformulation, n'est pas transparente et ne laisse qu'une impression positive ou négative de l'intervention de l'apprenant.

Dans ce cas-là, l'évaluation est nécessairement instantanée, intuitive, orale et se concrétise par la modalité gestuelle, faciale ou

manuelle, la modalité vocale et bien sûr la modalité verbale (y compris les rires, onomatopées et phatiques).

Dans ce dernier cas, l'enseignant ponctue la prestation de tel ou tel apprenant d'un «très bien», « bien » ou alors signale implicitement des difficultés «ça m'intéresse ce que tu as dit et ça me permet de vous signaler qu'il vaut mieux dire dans cette situation» ou encore «c'est bizarre non? ou « je ne suis pas sûr qu'on dise ça, qu'est-ce que vous en pensez, les autres ?»

Les tâches de l'évaluation en classe.

Dans l'évaluation démystifiée (1997–ESF) Charles Hadji énumère les quatre grandes tâches de l'évaluateur: déclencher des comportements à observer, interpréter; observer et interpréter; communiquer les résultats de son analyse et son appréciation finale; remédier aux difficultés analysées.

Serait-il judicieux d'appliquer ce modèle général de l'évaluation à l'évaluation spécifique des productions orales des apprenants algériens ?

Nous en revenons au même constat : le système linguistique reste plus facilement appréciable (à l'écrit ou à l'oral) que l'usage de la langue au niveau pragmatique ⁴, le non–natif connaissant une nette difficulté à élaborer la réplique.

Pour évaluer l'usage que fait l'apprenant de la langue étrangère, il convient tout d'abord de réfléchir à la première tâche de l'évaluateur : déclencher des comportements langagiers présents dans l'usage du natif en situation. Pour déclencher ces comportements langagiers, au sens de Charles Hadji, il faudrait imaginer comment un apprenant étranger (Algérien) en milieu exo lingue devrait se comporter dans des situations autres que celles de la classe, donc extérieures à elle. Dans notre situation d'apprentissage/enseignement, le référent est la langue (syntaxe, morphologie, lexique) mais également son actualisation en situations. Il y aurait donc presque autant de référents que de situations, d'individus, de relations interpersonnelles...

Comment alors peut-on atteindre un objectif authentique avec un déclencheur artificiel ?

Mettre en place des déclencheurs efficaces est possible dans les classes de débutants: au début de l'apprentissage, il est aisé de définir quelques comportements langagiers nécessaires à la «survie» de l'apprenant (demander un renseignement de sorte qu'on lui réponde, s'excuser, se présenter, décrire, etc.)

Pour la réalisation de l'aspect communicatif à un niveau plus avancé, ceci reste insuffisant puisque le vrai déclencheur se trouve, lui, en milieu non guidé, c'est-à-dire en dehors de la classe.

Il s'avère absolument impossible d'aborder en classe les différentes situations auxquelles les apprenants peuvent être confrontés et de prévoir la réaction verbale adéquate. Nous leur offrons qu'un bagage linguistique et culturel relativement efficace pour comprendre certains comportements, certaines habitudes qui leur sont étrangers (Galisson, 1980:«utilisation de matériaux sociaux», documents didactisés, photos, cartes ⁵)

Contrairement à la situation de classe, en milieu non guidé, l'évaluation passe par le regard et le comportement de l'interlocuteur natif ainsi que par l'autoévaluation. Ainsi, un locuteur potentiel à Biskra, vivant dans un milieu arabophone, n'aura pas beaucoup d'occasions de s'exprimer, d'écouter, d'échanger des propos avec d'autres interlocuteurs, c'est pourquoi il lui sera difficile, d'abord d'apprendre, ensuite de vérifier ses connaissances par son autoévaluation.

L'enseignant n'est plus présent pour interpréter. Il peut au mieux intervenir lorsque l'apprenant revient, en classe, sur une situation qu'il a vécue.

Lorsqu'il est en classe, l'apprenant se retrouve dans un groupe dont l'objectif commun est l'acquisition de la langue étrangère ; lorsqu'il sort de la classe, c'est pour mettre en pratique ce qu'il a acquis.

Comme un apprenti, il va tester la théorie, essayer, tenter, recommencer, s'interroger et faire progresser ses compétences grâce à cette complémentarité.

Conclusion

On ne peut que se réjouir du dynamisme de la recherche en évaluation. Les études et expériences se sont multipliées dans beaucoup de pays, y compris l'Algérie, à la faveur de stimulations diverses. En particulier, à tous les niveaux d'apprentissage des langues étrangères: anglais, français, allemand, espagnol... ; on essaie d'évaluer les : (lire - écouter-parler-écrire) ainsi que les critères de compétences (linguistique-sociolinguistique-discursive-stratégique/interactive.)

Comme toute évaluation, l'évaluation en approche communicative n'est pas dissociable de l'approche méthodologique. Le plus souvent il s'agit d'approche notionnelle ou d'approche fonctionnelle.

L'évaluation en approche communicative reste encore au stade expérimental, même si la pratique a déjà permis d'en vérifier certains aspects.

Référence

1- La compétence est constituée des règles de fonctionnement de la langue intériorisée par le sujet.

(Martinez–1996). « Savoir une langue consiste non seulement à connaître son système linguistique mais aussi à montrer une compétence de communication, c'est-à-dire à savoir s'en servir en fonction du contexte social »(Bachmann, Lindenfeld, Simonin, 1981).

Ainsi, pour Canale :

- La compétence linguistique réfère à la maîtrise du code de la langue.
 - La compétence sociolinguistique réfère à la maîtrise de l'usage approprié de la langue dans différents contextes sociaux.
 - La compétence discursive réfère à la cohésion et à la cohérence du langage (lien grammatical et lien logique).
 - La compétence stratégique réfère à l'adresse mise en œuvre dans les interactions et plus spécialement à l'influence du message sur l'auditeur.
- 2- Le ministère français de l'Education nationale a confié au CIEP (Centre international d'Etudes Pédagogiques), la mission d'élaborer un test d'évaluation des niveaux de compétence en français langue étrangère. Les services culturels et linguistiques rattachés aux différentes ambassades de France à l'étranger sont habilités à délivrer des diplômes: DELF et DALF (Diplôme d'étude en langue française et Diplôme approfondi en langue française), ainsi que le plus récent TCF (Test de connaissances en français), internationalement reconnu et présents dans 136 pays, y compris l'Algérie.
- 3- D'après Martinez (1996–33), il s'agit du « propre système d'expression transitoire de (l'apprenant) car il s'agit bien d'un système évolutif, avec sa logique propre, qui est en perpétuelle recomposition au fur et à mesure que l'apprenant avance dans ses expériences langagières et en fonction d'une intériorisation, consciente et inconsciente à la fois, des règles de la langue seconde. »
- 4- Selon le dictionnaire de linguistique Larousse: l'aspect pragmatique du langage concerne les caractéristiques de son utilisation (motivations psychologiques des locuteurs, réactions des interlocuteurs, types socialisés du discours, objet du discours etc.) par opposition à l'aspect syntaxique (propriétés formelles des constructions linguistiques) et sémantique (relation entre les entités linguistiques et le monde).
- 5- Galisson. R–1980« D'hier à aujourd'hui la didactiques des langues étrangères. » Paris, Nathan, Clé international.