ADOPTATION DE L'ÉVALUATION AUX COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET AUX MOMENTS D'APPRENTISSAGE

Postovanu Steluţa, master în psihopedagogie, lector
Bahneanu Vitalina, Doctor în filologie, conferenţiar universitar
Departamentul Limba Engleză şi Limba Franceză Specializate, USM

În prezent, evaluarea este recunoscută drept o pistă privilegiată de intrare în procesul de predare-învăţare. Abordarea problemei evaluării reprezintă una din problemele fundamentale ale pedagogiei moderne. Noţiunea de evaluare, scopul şi obligativitatea acesteia, formele de evaluare şi funcţiile ei, precum şi practicile de evaluare adaptate la competenţele de limbaj şi la procesul de învăţare al limbilor străine, constituie obiectul de studiu al multor cercetări în domeniu. Evaluarea, reprezentînd o unealtă în procesul de învăţare, vine în ajutor studentului şi contribuie la cunoaşterea profilului de învăţare. Astfel, o parte din evaluare poate şi trebuie să fie delegată acestuia. În consecinţă, evaluarea reprezintă un proces permanent ce implică profesorul şi studentul într-o comunicare continuă şi constructivă.
Cuvinte-cheie: evaluare, competenţe, instrument de învăţare, obiective, proces de predare-învăţare

L'évaluation a toujours soulevé des questions. On se demande jusqu'à présent, que faut-il évaluer? C'est nécessairement l'étudiant ? N'est-ce pas aussi les situations d'enseignement – apprentissage ? Dans l'évaluation, faut-il s'axer uniquement sur les aptitudes, les intérêts et les préacquis des étudiants ? Ne faut-il pas prendre aussi en considération les situations dans lesquelles a été placé l'étudiant ? Sur quels types d'objectifs doit porter l'évaluation ? Doit-on courir tout le programme étudié ? Comment évaluer ? Est-il possible de tirer des conclusions, à partir des résultats de l'évaluation ? La liste de ces questions est bien longue et toute question est susceptible d'en entraîner d'autres. Dans cet article nous nous proposons de répondre à ces questions et d'interpréter les diverses analyses en les situant dans le contexte de la réflexion pédagogique.

Selon les recherches de longues années de Jean Cardinet il existe 3 fonctions de base de l'évaluation pédagogique : prédictive, sommative et formative [4, p 142-143]. Dans le premier cas, l'évaluation vise le futur, pour fonder des mesures de sélection ou d'orientation ; elle donne une estimation des possibilités d'étudiant. Dans le second cas, l'évaluation se tourne vers le passé ; elle cherche à faire le bilan d'apprentissages réalisés. Dans le troisième, elle décrit la situation présente pour permettre une intervention corrective immédiate. La thèse soutenue par J.Cardinet est que le rôle essentiel du point de vue pédagogique revient à cette dernière : l'évaluation formative.

J.Cardinet a relevé quelques oppositions qui pourraient constituer autant de questions-cadre préalables à la mise en place d'une évaluation formative :

Selon qu'on veut enseigner des savoir-faire, ou stimuler un développement intellectuel général, on évalue des effets à court ou à long terme, qui sont très différents.

Selon qu'on se satisfait du résultat (réussite ou échec), ou qu'on veut remonter aux causes (représentations et démarches cognitives), on examine en fait toute autre chose.

Selon qu'on s'appuie sur une motivation externe, ou interne, on peut repousser ou admettre la participation des étudiants à l'évaluation de leur travail.

Selon qu'on s'en tient strictement au programme ou qu'on décide de suivre les possibilités des étudiants de façon individualisée, on place un même étudiant en situation d'échec ou de réussite.

Mais, il faut donc garder à l'esprit que " l'évaluation formative n'est qu'un moyen au service d'un système et il ne suffit pas de changer l'évaluation pour changer le système, comme le rappelle M. Detheux - Jehin en 1979 [1, p.18].

D'après la conception proposée par L'Allal dans son important article " Stratégie d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application "(1979) " Pour élaborer une stratégie d'évaluation formative, il faudrait se référer à un cadre théorique qui tient compte des multiples aspects (cognitif, affectif, social) des apprentissages et des interactions à l'intérieur d'un système de formation ". [2, p.57]. L.Allal situe le rôle de l'évaluation formative dans le cadre de la pédagogie de maîtrise. Dans ce contexte, l'évaluation a une fonction de régulation " formative " car elle fait partie de la stratégie de formation individualisée adoptée par le système. Le but de l'évaluation formative est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage.

La véritable évaluation formative commence au moment où l'on fait réfléchir l'étudiant sur les enjeux de ce qu'on lui propose. La pédagogie par objectifs passe totalement à côté de cette exigence, et frustre l'étudiant de la réflexion la plus importante, la plus intéressante et la plus productive sur ce qu'on lui propose de faire : la prise de conscience de l'enjeu, en tout que moteur et instrument de l'ancrage.[1, p.96].L'évaluation formative est un instrument d'aide ; et celui-ci sera d'autant plus intéressant que cette aide sera pertinente et multidirectionnelle, c'est-à-dire désignant du contexte interactif dans lequel se déroule l'apprentissage.

L'évaluation formative a pour but de guider l'étudiant, de situer ses difficultés et ses points forts, de lui faire découvrir des procédures pour s'améliorer. Elle guide également l'enseignant par un retour sur ses objectifs. Elle fait d'évaluation un instrument de l'apprentissage et s'appuie, par exemple, sur des grilles d'autoévaluation. Elle conduit, informe et s'approprient les objectifs d'apprentissage.

Exemples : tests, exercices autocorrectifs, grilles d'autoévaluation, production de programmes d'apprentissage individuels.

Les autres deux fonctions de l'évaluation sont l'évaluation diagnostique, nommée par J. Cardinet et évaluation prédictive et l'évaluation sommative. [3, p.15-16].

Pratiquée au début d'une période d'apprentissage (année, semestre..), **l'évaluation diagnostique** remplit différentes fonctions. Elle permet de faire le point sur les connaissances acquises, elle est aussi l'occasion pour l'étudiant de mobiliser ses connaissances. Elle peut fournir des indications pronostiques sur les progrès possibles et les orientations probables de l'étudiant. Enfin, c'est un des moyens pour l'évaluateur et les évalués de faire connaissance.

Exemples : tests d'entrée, test de placement, relevés de performances.

Dans l'enseignement- apprentissage du FOS, l'évaluation se réalise en fonction des compétences langagières. Le Cadre européen commun de référence définit la compétence présente à plusieurs composantes :

- une **composante linguistique**, qui comprend les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, a la phonétique, à la syntaxe ;

-une **composante sociologique**, qui comprend les paramètres socio-culturels, en relation avec les normes sociales ;

-une **composante pragmatique**, qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, à la réalisation des fonctions langagières et d'actes de parole, à la maîtrise du discours.

Communiquer langagièrement, c'est mettre en œuvre ces composantes [6, p.38-39].

Dans la pratique nous utilisons les diverses dimensions de la compétence langagière :

- **la réception** : écouter (compréhension orale), lire (compréhension écrite) ;
- **la production** : prendre part à une conversation (expression orale), s'exprimer oralement en continu (expression orale), écrire (expression écrite) ;
- **l'interaction** (dans la réalité des échanges à deux ou plus, réception et production s'entrecroisent constamment) ;
- **la médiation** (dans la réalité des échanges, nous sommes tous appelés à avoir une activité de médiation : nous traduisons, reformulons, résumons à l'oral ou à l'écrit).

La suite de l'article s'appuiera essentiellement sur les activités langagières pour deux raisons : d'une part parce que vous avez l'habitude de les utiliser, qu'elles sont opérationnelles ; d'autre part parce que le domaine de l'évaluation nécessite une telle attention qu'il nous semble préférable d'adopter une démarche simple que vous pourrez vous approprier en la complexifiant selon vos besoins, sachant qu'il n'existe pas de catégories pures, que tout acte langagier est complexe. [5, p.62].

Notre objectif est d'aider à mettre en œuvre l'évaluation selon les compétences - *comprendre (lire, écouter) parler (prendre part à une conversation*, s'exprimer oralement en continu)*, écrire* – et les moments de l'évaluation (initiale, continue, finale).

Commençons par la compréhension. La compétence de compréhension concerne la compréhension orale (écouter) et écrite (lire). Pour résumer sur cette première compétence *lire* vue sous l'angle de l'évaluation, on peut retenir que :

- l'évaluation initiale tiendra compte des stratégies et de la capacité de lecture;
- l'évaluation continue s'appuiera sur des lectures orientées et indiquera quelle orientation donner à la lecture car il est plus facile de lire dans un but précis ;
- l'évaluation finale pourra tester toutes les aptitudes et compétences précédentes.

En termes d'évaluation, la compétence ***écouter*** est la mal aimée. La compréhension orale est pourtant une condition indispensable à une communication, à une interaction réussies. En termes d'apprentissages, la compétence de compréhension orale est motivée, comme la compréhension écrite par une méthode d'écoute dans un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Cette compétence se caractérise aussi par l'adaptation à des situations d'écoute.

La compétence ***écrire*** est une compétence omniprésente dans l'évaluation. Notre objectif est d'offrir des pistes pour évaluer l'écrit. Comme la compétence d'expression écrite est constamment évaluée, l'omniprésence de l'évaluation de cette compétence s'explique en grande partie par des raisons pratiques : autant il est difficile et dévorateur de temps de pratiquer des évaluations en expression orale, autant il est facile de proposer des évaluations de l'écrit, d'un exercice de grammaire isolé en dix minutes à la rédaction longue d'une heure.

L'écrit académique possède la caractéristique suivante : on ne sait pas pour qui ni pour quoi on écrit. C'est pourquoi, au moment de la conception de sujets d'examen, il est important de motiver l'écriture, de toujours la situer par rapport à une situation de communication précise et plausible.

La compétence ***écrire*** peut être abordée de manières diverses en évaluation. Elle n'est qu'une des quatre compétences et ne peut pas donc monopoliser l'évaluation. Il s'agit d'une compétence complexe autour de laquelle des enjeux de réussite sociale très forts se cristallisent. C'est à ce titre qu'elle mérite une réflexion et un approfondissement autour de la faute et de l'erreur, particulièrement en évaluation continue.

La compétence ***d'expression orale*** présente deux spécificités au regard de l'évaluation :

- elle met en jeu des aspects particuliers du savoir-être des étudiants – la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte ;
- elle présente une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'évaluateur. Par manque de temps souvent, cette compétence est moins systématiquement évaluée que les autres ou bien elle l'est en termes vagues de participation (si un étudiant participe beaucoup oralement au cours, il recevra une sorte de bonification d'évaluation), si l'évaluateur veut réellement mettre en place des évaluations de l'oral, se pose la question du comment et avec quels critères. Nous tenterons en continuation de répondre à ces questions. [7, p.134-135].

Tout d'abord, ***parler*** veut dire ***converser*** c'est-à-dire prendre part à une conversation et, à ce moment-là, tout ce qui est lié à l'interaction entre en jeu c'est-à-dire tout ce qui concerne les prises de paroles, la coopération, le cadrage de la discussion … Ensuite *parler* veut aussi dire s'exprimer *oralement en continu*, dans les situations d'exposés ou de développement d'une argumentation personnelle. L'évaluateur éprouve le plus souvent des difficultés à évaluer la conversation.

Tous les travaux depuis les années 1970 autour des simulations globales et des jeux de rôles visent à stimuler et à faire circuler la parole et donc à intégrer l'évaluation quelle que soit sa forme de la conversation. [7, p.126]. Pour conclure sur l'évaluation de la compétence ***parler*** il faut valoriser les enregistrements audio plutôt que vidéo : ils sont moins traumatisants, qu'il s'agisse d'oraux individuels ou de jeux de rôles. Ils autorisent ce que la chaine parlée interdit, à savoir le retour en arrière. Les actions de coévaluation enseignant-étudiant sur la base claire de l'enregistrement, peuvent permettre de comprendre et d'entendre les erreurs.

Tout d'abord, ***parler*** veut dire ***converser*** c'est-à-dire prendre part à une conversation et, à ce moment-là, tout ce qui est lié à l'interaction entre en jeu c'est-à-dire tout ce qui concerne les prises de paroles, la coopération, le cadrage de la discussion … Ensuite *parler* veut aussi dire s'exprimer *oralement en continu*, dans les situations d'exposés ou de développement d'une argumentation personnelle. L'évaluateur éprouve le plus souvent des difficultés à évaluer la conversation.

L'évaluation est un thème assez passionnant. L'objectif de notre parcours était de dédramatiser l'acte d'évaluer, évaluer peut prendre des formes très diverses, voire ludiques- tout en indiquant quelques règles de l'évaluation, qui constituent une sorte de contrat négocié avec les étudiants. Concevoir l'évaluation en FOS aujourd'hui s'inscrit dans une réflexion plus générale. Cette réflexion pose le FOS comme partie intégrante des langues et interroge tout le champ de l'évaluation sur les apprentissages.

L'évaluation est envisagée comme un accompagnement du processus d'apprentissage, elle doit aider et permettre à chaque étudiant de connaître son profil d'apprentissage. En ce sens, une partie de l'évaluation peut et doit être déléguée à l'étudiant. Enfin , l'évaluation est un processus permanent qui lie l'enseignant et l'étudiant dans une communication continue autour des apprentissages.

Références bibliographiques:

1. ABRECHT, Roland (1991) – *L'évaluation formative*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 144 p. ISBN : 2-8041-1522-4.
2. ALLAL, Linda (1991) – *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 158 p. ISBN: 2-8041-1534-8.
3. CARDINET, Jean (1992) – *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 232 p. ISBN : 2-8041-0916-X.

4. CARDINET, Jean (1994) – *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 268 p. ISBN : 2-8041-0917-8.
5. *Les cahiers de l'asdifle* (2008), Paris, Arras, p.208. ISSN : 1159-604X.
6. TAGLIANTE, Christine (2005)- *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE international, 207p. ISBN : 209-033119-4.
7. VELTCHEFF, Caroline – HILTON, Stanley (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette Livre, 265p. ISBN : 2-0115-5225-7.