CZU: 81:165.81:37 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13364969**

DE LA SUBJECTIVITE DANS LE LANGAGE. QUELQUES MISES DIDACTIQUES (II)

Diana GRADU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași, România
orcid id: https://orcid.org/0009-0002-0525-8521

The article explores the subjective dimension of textual coherence, highlighting that coherence is not solely based on linguistic markers but also on the cognitive and emotional state of the interlocutor. Subjectivity arises from individual knowledge, which varies significantly among people, influencing their interpretation of a text. The concept of coherence as a principle of interpretability is discussed, emphasizing the role of shared knowledge in communication. Grice's cooperative principle and Sperber and Wilson's relevance theory are examined, stressing the importance of mutual cognitive environments. Subjectivity also affects the didactic process, where learner autonomy is crucial. Teachers must recognize the diverse backgrounds and motivations of learners, adapting their methods accordingly. In evaluation, multiple subjective decisions, such as criteria and indicators selection, influence the outcome. Despite efforts to achieve objectivity, subjectivity remains inherent in educational evaluation, shaping the effectiveness and fairness of the process.

Key-words*: subjectivity, textual coherence, cognitive environment, cooperative principle, learner autonomy, educational evaluation*

1. La dimension subjective de la cohérence textuelle

Comme on a vu, la subjectivité est présente dans plusieurs secteurs de la vie humaine et elle peut avoir plusieurs sens, opposés ; cela dépend du fait si l'on considère, tout simplement, comme la caractéristique de la personne qui énonce ou comme la somme des marques spécifiques aux capacités intellectuelles et émotionnelles de celle-ci.

On a dit que la subjectivité est présente dans l'esprit humain, donc la cohérence textuelle peut avoir elle-aussi une dimension subjective parce qu'elle tient de l'esprit. Bien sûr, on doit admettre qu'il n'y a pas de subjectivité absolue. Tout au long des années, on a essayé d'expliquer en quoi consiste la cohérence d'un texte ; on a donné en ce sens des marques linguistiques d'après lesquelles on reconnaît un texte comme étant cohérent ou non. On reconnaît que ces marques sont nécessaires, mais elles ne sont pas suffisantes, parce que la cohérence ne tient seulement, de la matérialité du texte, mais de l'esprit du locuteur ou interlocuteur. Michel Charolles a donné les méta-règles de cohérence qui ont le même destin que les marques, lui-même ayant reconnu qu'elles ne sont pas suffisantes. Après cela, on a essayé d'utiliser la cohérence comme principe d'interprétabilité, qui nous paraît un peu plus pertinent. Dans ce sens, Petöfi dit qu'un texte est déclaré accessible/cohérent si on obtient satisfaction communicative. Mais il faut dire qu'on

obtient satisfaction communicative si on reconnaît les informations transmises par le texte ; si on ne les reconnaît pas, on n'obtient pas la satisfaction. Ici intervient Grice qui dit que dans la langue il y a un contrat établit entre les participants à un échange communicatif. Tout d'abord, on fait confiance à notre interlocuteur, on suppose qu'il veut nous écouter / lire les pages que nous avons écrit ou, au moins, on suppose qu'il veut apprendre des choses nouvelles, on lui accorde un crédit de confiance. La plus ample est la théorie de pertinence proposée par Sperber et Wilson. Ils introduisent la notion de « connaissances » encyclopédiques et logiques que le locuteur doit posséder pour déclarer un texte cohérent ; et à propos du contrat de coopération de Grice, Sperber et Wilson proposent la notion de « environnement cognitif » : ce sont les informations connues par tous les participants à la communication. Ici intervient un problème : d'où on sait que l'interlocuteur possède les mêmes informations que le locuteur ? On ne le sait pas, mais on le suppose et si cette supposition est fausse, alors la communication finit par un échec. Un autre problème peut être le suivant : l'interlocuteur possède d'autres informations que le locuteur, alors il peut donner au texte une interprétation fausse ou subjective. Nous sommes arrivés de nouveau à la notion de subjectivité.

Jusqu'ici nous avons parlé de la subjectivité dans la psycholinguistique et dans le langage, maintenant nous allons essayer de dire en quoi consiste la subjectivité de la cohérence textuelle.

Nous avons vu qu'il y a dans la cohérence textuelle une dimension rationnelle assurée par les marques linguistiques, les règles de cohérence et les maximes, mais il y a une partie dans toutes ces théories qui est insuffisante et où intervient un phénomène qu'on nomme « subjectivité ». Dans cette perspective, un texte peut être cohérent pour une personne et incohérent pour une autre.

D'où vient cette subjectivité ? Nous avons vu que la subjectivité se trouve dans l'esprit du locuteur, tout comme la cohérence, mais ici on trouve aussi les connaissances des individus et, comme nous avons dit ces connaissances peuvent être partagées ou non. Donc, la subjectivité est assurée :

- En premier lieu par **les connaissances** possédées qui sont très différentes d'une personne à l'autre ;
- Un deuxième point de la subjectivité peut être **la disponibilité à l'effort**, les émotions éprouvées par l'interlocuteur envers le texte ou envers le locuteur.

À partir de ces considérations on peut admettre :

1. Une **subjectivité d'âge**, parce que les connaissances des personnes peuvent être plus ou moins solides en fonction de l'âge.
2. On peut avoir aussi une **subjectivité des groupes sociaux** : il y a des groupes sociaux qui détiennent plusieurs informations que d'autres. Par exemple, il y a une très grande différence entre les agents économiques et les poètes, et c'est facile à comprendre pourquoi ; parce que le langage économique est connu seulement par ceux qui l'utilisent et le langage poétique de même. Bien sûr, il y a des interactions, mais elles ne sont pas suffisantes pour qu'un poète comprenne un texte économique.
3. Comme on a affirmé plus haut, on peut avoir aussi une subjectivité qui vienne de la **disponibilité à l'effort** de l'interprète. Les participants à l'échange communicatif

peuvent éprouver des émotions différentes et à cause de cela peuvent considérer le texte cohérent ou incohérent. Ou, dans d'autres situations, l'interlocuteur peut ne pas vouloir continuer à lire ou écouter ce que lui dit le locuteur parce qu'il n'a pas la disposition nécessaire ou parce qu'il connaît tous ce qu'il dit. Donc, on ne peut pas dire que le savoir est toujours partagé, il est seulement supposé partagé.

Sperber et Wilson parlent encore d'effort et d'effet ; en fonction de ces deux procédés on peut déclarer un texte cohérent ou non. Mais, il faut préciser que l'effort est strictement lié de ce qu'on a parlé avant, des connaissances qui peuvent être partagées ou non. De cette façon, une personne qui ne possède pas les connaissances demandées par le texte fait un effort plus grand et elle peut même considérer le texte incohérent, et inversement : une personne qui possède les connaissances demandées par le texte fait un effort plus petit et elle obtient l'effet plus vite, donc elle peut considérer le texte cohérent ou non, en fonction de sa disponibilité.

En voici un exemple :

« L'exception française qu'est le régime des intermittents du spectacle, largement remise en cause ces derniers mois, a spectaculeusement mis en grève la culture »

(*Le français dans le monde* nº 330 nov. /déc. 2003)

Dans cet exemple le mot qui pose un problème c'est le mot « intermittent » qui peut déterminer la cohérence du texte, en fonction de sa connaissance. Un lecteur qui ne connaît pas ce terme peut déclarer le texte incohérent, bien sûr en lisant l'article on comprend qu'il s'agit des artistes français. Ce n'est pas un exemple très éloquent, mais on peut observer mieux la manifestation de la cohérence textuelle par l'étude de différents textes interprété de différentes personnes.

Dans cet ouvrage on veut montrer qu'il y a de la subjectivité aussi dans l'acte didactique ; et si on analyse avec attention les informations qu'on a présentées jusqu'ici sur la subjectivité et les facteurs de son apparition, on peut bien affirmer qu'il y a de la subjectivité, sinon une grande subjectivité dans l'acte didactique. Mais, on va discuter ce problème plus largement dans un chapitre suivant.

2. La dimension subjective dans le processus d´enseignement

L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à produire en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant est conçue comme la disparition progressive du guidage [1]. Cette disparition progressive suppose une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage.

Parallèlement à l'objectif d'acquisition de la langue, l'objectif que peut se fixer l'enseignant, c'est de développer des compétences chez l'apprenant qui lui permettent de participer activement à son apprentissage [2].

D'ordinaire, on conçoit le rôle de l'enseignant comme étant le producteur de l'apprentissage puisque c'est lui qui définit ce qui va être acquis, les moyens à mettre en œuvre pour réaliser cette acquisition, les modalités de mise en œuvre de ces moyens et celui qui évalue enfin le résultat de l'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, fait ce qu'on lui dit de faire, comme on lui dit de le faire.

Pour Porcher et Barbot [3] « l'autonomie constitue à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre…seul. L'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage ». L'apprenant, en prenant en charge ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement.

Alors, un apprenant qui serait capable de produire son apprentissage, qui participerait à la prise en charge de son apprentissage, ce serait un apprenant qui déterminerait, avec l'aide de l'enseignant, ses objectifs, son parcours et les moyens d'évaluer son apprentissage.

Il faut donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation de le faire. Mais, comme il ne s'agit pas de le laisser diriger tout seul son apprentissage, il faut lui apprendre à le faire, il faut lui apprendre à développer des compétences de travail en autonomie [4].

Bref, il s'agit d'apprendre à apprendre. Cela consiste à acquérir les savoirs et les savoir-faire qui rendront l'apprenant capable de :

- se donner un objectif, c'est-à-dire définir ce que l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée ;
- sélectionner les moyens d'atteindre ces objectifs, c'est-à-dire comment l'on va apprendre : choix des supports d'apprentissage et leurs techniques d'utilisation;
- organiser son apprentissage dans le temps et dans l'espace ;
- évaluer les résultats obtenus en fonction des objectifs visés ;
- évaluer l'apprentissage en tant que tel, c'est-à-dire la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le quoi et le comment.

Imaginons qu'un enseignant s'interroge sur les raisons pour lesquelles ses élèves ne parviennent pas à assimiler une structure grammaticale qu'il a pourtant introduite, expliquée et fait travailler comme les autres, et recherche par conséquent la faille dans la méthode qu'il a utilisée. La démarche véritablement didactique consistera de sa part à réfléchir à partir de chacun des éléments extra-méthodologiques du champ didactique (donnés ici dans un ordre non significatif) [5] :

- l'évaluation : il se demandera, par exemple, combien exactement parmi ses apprenants maîtrisent cette structure et à quel niveau (en reconnaissance, en production dans le cadre d'exercices ad hoc, en situation d'expression personnelle spontanée), et il envisagera de leur faire réaliser les tests correspondants ;
- les objectifs : il se demandera par exemple s'il n'a pas introduit trop tôt cette structure dans la progression de son cours, ce qui fait que les apprenants manquent de la motivation et/ou des moyens linguistiques qui seraient nécessaires à son réemploi ;
- les pratiques : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué la structure étrangère de manière tout à fait différente de celle dont le professeur de langue maternelle ou d'une autre langue étrangère explique le fonctionnement d'une structure parallèle dans ces langues ; ou encore s'il n'a pas utilisé, pour le faire, des termes inconnus des élèves.

- les situations (d'enseignement/apprentissage) : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué et fait travailler initialement cette structure à un moment où les apprenants manquaient particulièrement de concentration (en fin de semaine, ou la veille de vacances, ou à une heure qui précédait ou suivait un contrôle de mathématiques...) ;
- les matériels : il se demandera par exemple si la structure n'a pas été introduite dans un contexte (dialogue oral ou texte) qui oriente les apprenants sur des hypothèses erronées concernant son fonctionnement,
- les modèles : il se demandera par exemple si ce n'est pas le modèle de description linguistique auquel il a eu recours pour faire conceptualiser le fonctionnement de la structure, et pour construire les exercices, qui est inadéquat ; ou si le modèle pédagogique utilisé n'a pas été constamment trop directif (exercices très guidés et fermés), ne fournissant pas aux élèves suffisamment de situations personnelles de réemploi pour amorcer chez eux le mécanisme d'appropriation ou transfert [6].

Il y a beaucoup de situations où l´enseignant ne réussit pas obtenir le résultat proposé au commencement du cours, précisément à cause de cette subjectivité didactique qui intervient dans le processus d´enseignement du FLE. On peut affirmer maintenant que cette subjectivité vient de plusieurs facteurs :

– l´âge/le niveau des élèves
– la disponibilité à l´effort des élèves et aussi de l´enseignant (ici on peut parler de l´heure du cours, de l'état de santé)
– le matériel didactique (un film classique par exemple ne présentera beaucoup d'intérêt pour les élèves d'un lycée technologique, par exemple)
– le niveau d´éducation familiale (il y a des familles où le français n'est pas très apprécié et alors, les élèves ne présentent pas beaucoup d'intérêt pour le français à cause de l'éducation familiale)
– la situation matérielle des familles des élèves (on ne peut pas demander aux élèves de faire une recherche sur internet s'ils n'ont pas d'internet ou bien, on ne peut pas leur demander d'apporter à l'école des matériels qu'ils n'ont pas la possibilité de les acheter).

Il est impossible d´attendre le même résultat pour un même problème de grammaire, on doit être conscient que les individus sont différents et subjectifs et à cause de ça on ne pas voir tous les choses dans les mêmes couleurs. L´enseignant doit être satisfait si ses élèves connaissent et reconnaissent les règles de grammaire, même s´ils les reproduisent de manières différentes. Ainsi comme les élèves sont des individus différents, les enseignants sont aussi différents et ils voient les choses de manières distinctes; c´est pourquoi, ils doivent prendre les méthodes et les didactiques seulement comme des exemples ou des modèles. Le parcours didactique est construit / doit être construit en tenant compte de la particularité du groupe des élèves, de leurs préoccupations, de l´heure du cours et de tout autre facteur qui apparaît, connu par l'enseignant. Certes, cela suppose de l´expérience, mais comme tout enseignant qui se respecte, nous croyons aussi à la formation continue, tout au long de la vie.

3. La subjectivité dans l'évaluation

Lors de nombreuses interventions relatives à l'évaluation, que ce soit à propos de l'évaluation d'actions de formation, de projets, de manuels scolaires ou encore des acquis des élèves, la réflexion que nous entendons le plus souvent est « nous faisons de l'évaluation, mais un peu n'importe comment, nous devrions faire une évaluation plus objective... ».

Cette réflexion traduit une préoccupation légitime — les enjeux de l'évaluation sont importants, et on ne peut pas se permettre de « faire n'importe quoi » — ainsi qu'une réelle difficulté — comment faire pour ne pas « faire n'importe quoi » [7].

Les tentatives tant théoriques que pragmatiques de rendre l'évaluation objective sont dès lors nombreuses, mais au bout du compte elles semblent toutes déboucher sur un échec : atteindre l'objectivité semble être de l'ordre de la chimère, du rêve inaccessible.

Évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables • et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, • en vue de prendre une décision [8]. D'après cette définition on peut établir quelques types de subjectivité impliquée dans le processus d'évaluation :

– Première subjectivité : le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation

L'évaluation prépare une décision. Celle-ci n'est bien sûr pas connue au départ (sinon, il ne servirait à rien d'évaluer...), mais ce qui doit être connu, pour pouvoir orienter le processus d'évaluation, c'est le type de décision qui pourrait être prise au terme de l'évaluation :

• est-ce que j'évalue un élève pour décider s'il peut passer dans la classe supérieure ou pour décider ce que je dois faire pour l'aider à progresser dans ses apprentissages ?

• est-ce que j'évalue un projet pour décider si je peux liquider la dernière tranche du budget ou pour décider si je peux reconduire un projet du même type ?

• est-ce que j'évalue une action de formation pour décider si je peux accorder une augmentation à ceux qui l'ont suivie ou pour décider si je peux recommencer une nouvelle session avec le même formateur, la même durée, etc. ?

Selon tel ou tel type de décision, tout le processus d'évaluation sera modifié pour pouvoir atteindre l'objectif qui est visé par l'évaluation. On n'utilisera pas les mêmes critères, les mêmes indicateurs, ni les mêmes outils, etc.

– Deuxième subjectivité : le choix des critères

Une fois connu le type de décision à prendre, l'évaluateur va devoir choisir les critères auxquels devra correspondre l'objet évalué. Un critère est une qualité que l'on attend de l'objet évalué, c'est un point de vue duquel on se place pour porter un regard sur l'objet. Par exemple, pour évaluer un projet ou un système de formation afin de décider s'il est nécessaire de lui apporter des modifications, je peux me demander si le projet ou le système est efficace, c'est-à-dire si les résultats atteints correspondent aux objectifs visés, mais aussi s'il est efficient, c'est-à-dire si ces résultats sont atteints de

la manière la plus « économique » possible, ou encore s'il est équitable, c'est-à-dire s'il permet à chacun d'atteindre les résultats visés quelles que soient les conditions de départ. L'efficacité, l'efficience, l'équité sont différents critères qui peuvent être utilisés. D'autres critères pourraient encore être choisis : la pertinence des objectifs poursuivis, la cohérence des moyens mobilisés, l'adhésion des acteurs, etc. [9]

Alors, un choix va être effectué. L'enseignant va-t-il tenir compte ou non de la présentation du travail qu'il veut évaluer, de l'orthographe, de l'économie du raisonnement, de l'exactitude de la réponse, etc. ? Pour toute évaluation, il y a une multitude de critères qui peuvent être retenus. Un choix doit être effectué, d'une part parce qu'il est impossible d'un point de vue pratique de gérer trop de critères, et d'autre part parce que cela déboucherait vraisemblablement sur une standardisation socialement inacceptable.

Il faut donc choisir des critères, mais ce choix ne peut pas s'effectuer « n'importe comment ». Les critères retenus doivent être :

- Pertinents ;
- Indépendants ;
- Peu nombreux ;
- Pondérés.

Le choix des critères est une opération importante de l'évaluation. Elle est délicate et difficile, parce qu'il convient de choisir les « bons » critères, c'est-à-dire ceux qui permettront de prendre la « bonne » décision. Deuxième inévitable et indispensable subjectivité [10].

– Troisième subjectivité : le choix des indicateurs

Les critères définissent, de manière abstraite et générale, l'idéal auquel doit correspondre l'objet évalué. Pour savoir si ces critères sont atteints, l'évaluateur doit observer un certain nombre d'indicateurs. Ceux-ci ne sont pas de l'ordre de l'idéal, mais de la réalité. Ils ne sont pas abstraits, mais concrets ; leur caractère n'est pas général, mais particulier.

À nouveau, l'évaluateur a le choix entre une multitude d'indicateurs. S'il veut évaluer la qualité matérielle d'un manuel scolaire, va-t-il observer le format, le nombre de couleurs, le grammage du papier, les polices de caractères utilisées, le type de couverture, etc. ?

Le choix qui va s'effectuer devra bien sûr ne pas être arbitraire. L'élément décisif est, comme le relève la définition de De Ketele [11], la pertinence de l'indicateur. Cela veut dire que l'indicateur choisi doit effectivement apporter à l'évaluateur de l'information relative au critère auquel il se réfère. Autrement dit, les informations qu'il recueille, c'est-à-dire les indicateurs, doivent lui permettre de vérifier ce qu'il veut vérifier. Par exemple, si un responsable de formation veut évaluer la qualité du dialogue formateur-participants en salle de cours (= critère), il ne doit pas chercher à connaître le niveau de connaissances des participants (= indicateur non pertinent), mais bien l'avis de ceux-ci sur la qualité du dialogue (= indicateur pertinent). Les informations à recueillir ne sont pas des connaissances, mais des avis, c'est-à-dire des représentations. Par contre, s'il veut vérifier si les participants ont acquis les connaissances et compétences visées par la formation, il ne lui sert à rien de demander aux participants si les cours ont été intéressants.

Il existe deux types principaux d'indicateurs : les faits, que l'on peut constater, et les représentations11, c'est-à-dire ce que les personnes pensent, ce qu›elles disent. D'autre part, les indicateurs peuvent être quantitatifs, lorsqu'ils contiennent des données chiffrées, ou qualitatifs, lorsqu'ils ne s'expriment que par des mots, à l'exclusion de chiffres. La recherche de « l'objectivité » ne doit pas conduire à ne privilégier que les faits et les indicateurs quantitatifs. Les représentations et les indicateurs qualitatifs sont tout aussi intéressants, parfois même plus, parce qu'ils permettent souvent de mieux comprendre la situation, et donc de donner sens à l'évaluation. Ce qui compte, c'est d'une part que les indicateurs soient pertinents par rapport aux critères, et d'autre part que l'information recueillie soit valide. Ceci dépend du choix de la stratégie de recueil d'informations dont nous parlerons dans les lignent qui suivent [12].

Pour référer un objet d'évaluation à un critère, l'évaluateur doit donc choisir un certain nombre d'indicateurs (pour de nombreux critères, un seul indicateur ne suffit pas si l'on veut que la démarche soit rigoureuse). Troisième inévitable et indispensable subjectivité.

– Quatrième subjectivité : le choix de la stratégie

Pour recueillir l'information à propos des indicateurs, l'évaluateur va devoir choisir une stratégie, parmi plusieurs méthodes de recueil d'informations. Il peut interviewer des personnes, les interroger par voie de questionnaire, étudier des documents, observer une situation, etc. Toutes ces méthodes peuvent être utilisées, mais certaines sont plus adaptées que d'autres à l'une ou l'autre situation [13]. Pour garantir la rigueur du processus, le choix de la stratégie doit permettre de garantir deux caractéristiques importantes de l'information recueillie : sa validité et sa fiabilité.

Les informations récoltées seront valides si elles correspondent effectivement aux informations recherchées, ce qui implique que l'évaluateur choisisse la bonne stratégie (méthodes, techniques, outils) à mettre en œuvre pour recueillir les informations qu'il souhaite obtenir. Par exemple, si un enseignant veut vérifier si ses élèves sont capables de mesurer un courant à l'aide d'un multimètre, il ne doit pas demander aux élèves de décrire par écrit les opérations à effectuer, mais bien les mettre en situation pratique de mesurer un courant à l'aide d'un multimètre. Si un responsable de formation veut étudier la qualité du dialogue entre un formateur et les participants, s'il a identifié les indicateurs pertinents et les informations à recueillir (les avis des participants), il doit créer un climat de confiance pour que ceux-ci s'expriment librement, ou bien recueillir les avis de façon anonyme, pour que les participants n'aient pas peur d'exprimer des avis négatifs. S'il recueille les avis oralement, par exemple en présence du formateur ou même du chef hiérarchique, les informations ne sont pas valides, même si elles avaient été identifiées comme pertinentes [14].

Le choix de la stratégie a donc un impact important sur le processus d'évaluation. C'est vraisemblablement à ce niveau que l'évaluateur peut le plus « objectiver » sa démarche, en étant particulièrement attentif à la validité et à la fiabilité de telle sorte que l'information recueillie reflète bien la réalité évaluée. Il n'en reste pas moins vrai que même à cet égard, c'est une question de choix, et que deux évaluateurs peuvent pour la même évaluation choisir deux stratégies différentes, garantissant l'une et l'autre un

bon niveau de validité et de fiabilité. Quatrième inévitable et indispensable subjectivité.

– Cinquième subjectivité : l'examen de l'adéquation entre indicateurs et critères, ou la question du sens

Une fois l'information recueillie, il s'agit de confronter les indicateurs aux critères pour voir s'il y a adéquation ou non entre la réalité et l'idéal. Cette opération est au cœur-même de l'évaluation, car c'est à ce moment-là que va vraiment se déterminer la « valeur », c'est à ce moment-là que va être donné le sens, par l'intermédiaire d'un « jugement de valeur » de l'évaluateur.

Pour comprendre ce qui se passe dans l'évaluation, reprenons l'exemple du contrôle de vitesse. Lorsqu'un radar contrôle la vitesse de ma voiture et que celle-ci dépasse la vitesse autorisée, il se contente de faire un constat. Il s'agit d'un contrôle. Admettons que je reconnaisse l'excès de vitesse, mais que j'estime pouvoir le justifier pour l'une ou l'autre raison (je me rendais au chevet de mon fils accidenté, j'avais un avion à prendre,). Je vais m'adresser au juge pour qu'il entende mes explications. Le juge, sur la base d'un certain nombre de critères qu'il aura déterminés et sur la base des indicateurs en sa possession, va prendre une décision. Il va faire un « jugement de valeur » qui pourrait, si j'ai de la chance, pardonner mon excès de vitesse en raison de circonstances atténuantes. Le juge a fait de l'évaluation. Il ne s'est pas contenté de constater un écart entre la norme et la réalité, mais il a donné du sens à tous les éléments en présence. Il en va de même lorsqu'on évalue, avec toute la rigueur souhaitée, la réussite ou l'échec d'un élève, l'efficacité d'un projet, l'adéquation d'un manuel à un système éducatif, etc. Chaque fois, l'évaluateur donne du sens. Non pas « n'importe comment » : il fonde ce jugement de valeur sur tout un processus qu'il s'est efforcé de rendre le plus rigoureux possible, le plus systématique. Mais l'acte du sens reste fondamentalement un jugement de valeur. Cinquième inévitable et indispensable subjectivité [14].

***

La plus grande partie du processus d'évaluation est fondamentalement subjective, parce qu'en de nombreuses étapes du processus, l'évaluateur doit réaliser un certain nombre de choix, qui vont conditionner le processus et donc aussi le résultat de l'évaluation.

Il est vain de vouloir éviter cette subjectivité. Bien plus, il faut en avoir pleinement conscience, et savoir que c'est parce qu'il y a cette subjectivité que l'on peut parler d'évaluation. Mais il faut être réellement conscient des choix qui sont faits, savoir pourquoi on fait tel choix plutôt qu'un autre, savoir quelles sont les implications des choix effectués, vérifier que ces choix permettent de préparer la décision consécutive à l'évaluation de la manière la plus rigoureuse possible.

Bibliographie :

1. Cuq, J-P. & Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, P.U.G., 2005, p. 123
2. Valenzuela, O., Université de Playa Ancha (Valparaiso-Chili), « *La didactique des langues étrangères et les processus d´enseignement/apprentissage* », Synergies Chili n°6 – 2010, p. 83

3. Barbot, M.-J., *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International, 2000, p. 21
4. Valenzuela, O., Université de Playa Ancha (Valparaiso-Chili), « *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage* », Synergies Chili n°6 – 2010, p. 84
5. Puren, C., «*La didactique des langues étrangères entre méthodologie et didactologie*», *Les langues modernes* n°3/1999, Paris- APLV, p. 6
6. Puren, C., « *La didactique des langues étrangères entre méthodologie et didactologie* », *Les langues modernes* n°3/1999, Paris- APLV, p. 6.
7. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes,* n° 156, avril 2002, p. 26.
8. DE Ketele, J.M., L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire, 1989
9. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes,* n° 156, avril 2002, p. 28
10. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes,* n° 156, avril 2002, p. 31
11. De Ketele, J.M., *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire, 1989
12. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes,* n° 156, avril 2002, p. 33
13. De Ketele, J.M. & Roegiers, X., *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck Université, 1993, p. 75
14. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes,* n° 156, avril 2002, p. 34