

## Statut de l'évaluation dans la didactique du français comme langue étrangère

En tant que sujet de recherche incontournable en didactique des langues et des cultures et dans la formation des enseignants, beaucoup de didacticiens ont étudié ce sujet et proposé leurs modèles, je prête particulièrement mon attention comme suit : (1) Le schéma sur « les 3 étapes dans l'évaluation » proposé par C. Tagliante. (2) Le modèle de « réseau » proposé par C. Puren.

<b>Évaluation initiale</b> <b>Formative</b> <b>1<sup>ère</sup> étape</b>	<b>Évaluation continue</b> <b>Formative</b> <b>2<sup>ème</sup> étape</b>	<b>Évaluation finale</b> <b>Formative</b> <b>3<sup>ème</sup> étape</b>
<b>État</b> <b>Initial</b> <b>réel</b>	<b>Enseignement</b> + <b>apprentissage</b>	<b>État</b> <b>(semi) final</b>

Schéma 1: Les 3 étapes dans l'évaluation (proposé par C. Tagliante)

C. Tagliante (1991) a proposé trois étapes comme le schéma ci-dessus (Voir de gauche à droite). Selon elle, elles permettent de démarrer la formation sur l'évaluation, et d'associer le processus d'enseignement et d'apprentissage pendant la formation.

C. Puren voit ce sujet d'un autre point de vue, et met son accent sur les rapports entre « l'évaluation » et les autres facteurs didactiques. Pour lui, ces rapports peuvent s'exprimer par le modèle présenté ci-dessous.

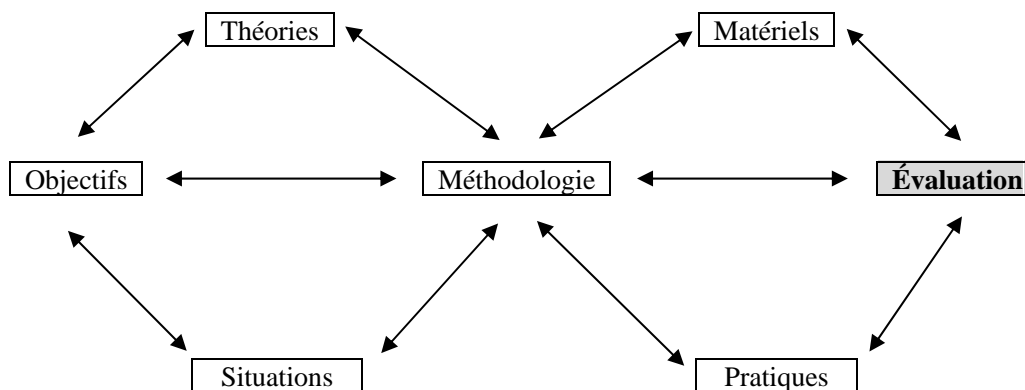


Schéma 2: Rapports entre « l'évaluation » et les autres facteurs didactiques (proposé par C. Puren)

Puren (1999, p. 52) pense que l'enseignant doit se demander « combien exactement parmi ses apprenants maîtrisent cette structure et à quel niveau (en reconnaissance, en compréhension du mécanisme, en application, en production dans le cadre d'exercices, en situation d'expression personnelle spontanée), et ensuite il envisagera de faire les tests correspondants ». Pour lui, l'évaluation comporte un rapport réciproque avec les trois autres facteurs didactiques : la « Méthodologie », les « Matériels » et les « Pratiques ». Ceux-ci ont une influence sur la nature, le contenu et la forme dans l'évaluation.

En ce qui concerne la typologie de l'évaluation, en général, elle est catégorisée par les différents moments de son application. Elle comporte : (1) « L'évaluation formative » contre « L'évaluation normative » (Meyer, 1995, p. 34-35). (2) « L'évaluation diagnostique », « L'évaluation sommative » et « L'évaluation formative » (Puren, 1999, p.47) (3) « L'évaluation pronostique », « L'évaluation diagnostique » et « L'évaluation inventaire » (Tagliante, 1991, p. 19). Quelquefois, les différents classements cités ci-avant se superposent. Pourtant, pour cet article, j'entends l'évaluation par « **l'examen écrit après l'enseignement/apprentissage** ». En d'autres termes, la discussion sera exclue de l'examen oral, et limitée dans le « degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet », à savoir « L'évaluation normative » et « L'évaluation inventaire ».

### **Le processus de préparation avant la rédaction**

Dans la période de préparation, afin d'éviter les mauvaises surprises dans les produits rendus, l'enseignant se doit de faire faire attention aux faits suivants :

- Le questionnaire est préparé pour quel niveau d'études ? Qu'est-ce que l'apprenant devrait connaître ou maîtriser comme connaissance linguistique, telle que la structure linguistique, le vocabulaire, les expressions, ou même la connaissance sur la culture française ?
- L'enseignant doit se demander combien de temps l'apprenant doit prendre pour finir le questionnaire ? Est-ce possible de le finir en temps voulu selon le niveau de l'étudiant ? Pour certains établissements où les autorités demandent aux enseignants de répondre aux heures où les apprenants ont rendu le questionnaire, l'enseignant doit peut-être se demander si le questionnaire ne serait pas trop simple pour certains apprenants et s'ils ne peuvent pas quitter plus tôt la salle d'examen.
- Combien de points l'enseignant doit retirer lorsqu'il s'agit d'une erreur ?

- L'enseignant doit se demander quels sont les objectifs de l'évaluation. Souhaite-t-il que l'apprenant montre son niveau réel en français ? Ou bien si l'enseignant doit être satisfait quand l'apprenant montre qu'il a bien révisé la partie de cours prévu pour l'examen ?
- Y a-t-il d'autres limites spéciales avant, pendant ou après l'examen ? Dans l'université où je travaille, par exemple, les autorités administratives demandent aux enseignants de rendre le résultat scolaire définitif 5 jours après l'examen final. Cette demande influence inévitablement la quantité et le type de questions dans l'examen final, car l'enseignant tente de faire un questionnaire qui comporte peu de questions et qui sera facile à corriger.

### **Discussion sur les exemplaires**

Les produits suivants viennent de la première expérience d'une telle fabrication pour l'ensemble de leurs auteurs. Après toutes les précautions notées ci-dessus, il est intéressant de voir si les étudiants arrivent à saisir l'idée et leurs premières créations dans ce type. Dans l'ensemble, les apprenants comprennent ce qu'ils doivent et peuvent réaliser comme produit. Néanmoins, il existe certaines similarités et différences entre les produits « utilisables » et les produits « plus ou moins ratés » (tout en évitant une distinction de « bon produit » et « mauvais produit ») qui sont comme les suivants :

#### ***Que signifie un « questionnaire idéal » ?***

D'après mon expérience personnelle, les questionnaires qui donnent une bonne impression et qui sont plus utilisables pendant l'examen portent en général les caractéristiques suivantes :

- Premièrement, le volume des questions est convenable par rapport au temps prévu pour l'examen.
- Deuxièmement, les questions ne sont ni faciles ni très difficiles, mais posent quand même un défi par rapport au niveau des étudiants en question.
- Enfin, je constate que, dans un produit bien présenté, la mise en page est importante. L'imprimerie doit être assez grande, facile à lire. Certaines questions pourraient même être présentées en petits dessins (en couleurs ou non).

#### ***Que signifie un « questionnaire raté » ?***

Contrairement à ces produits réussis, je constate que les caractéristiques suivantes apparaissent dans les questionnaires peu utilisables, soit plus ou moins ratés :

- L'étudiant qui avait fait le questionnaire n'a pas précisé le niveau d'études de son questionnaire.
- La quantité des questions est trop nombreuse par rapport au temps prévu pour l'examen. Cela signifie que l'étudiant ne pourra pas finir toutes les questions, ou qu'il pourrait manquer certaines questions faciles à répondre.
- J'observe dans certains questionnaires des mots ou expressions qui dépassent le niveau correspondant des étudiants. Pourtant, celui qui a fait le questionnaire n'a pas autorisé l'usage du dictionnaire pendant l'examen.
- La consigne n'est pas claire. Cela conduit au fait que la réponse de l'étudiant ne correspond pas forcément à l'attente de l'enseignant.
- La notation n'est pas raisonnable par rapport à l'effort consacré à la réponse. Par exemple, l'étudiant pourra obtenir deux points quand il a bien rempli un mot sur le blanc. Mais il aura le même point quand il s'agira de combiner deux phrases. Dans le même questionnaire, je constate que l'enseignant ne donne que 10 points à celui qui a écrit un très bon résumé.
- L'étudiant n'a pas réussi à éviter les « fautes de frappe » quand il élabore une évaluation. On en trouve même beaucoup dans certains questionnaires rendus par les étudiants.

### **Les opinions des apprenants**

Tous les étudiants qui ont rédigé un questionnaire sont demandés de noter leurs opinions à la fin de ce travail. Elles peuvent être conclues par les faits suivants :

- Premièrement, tous les étudiants qui ont reçu cet entraînement affirment qu'ils ont beaucoup appris d'une telle expérience. Ils consentent que « concevoir un questionnaire » est une tâche très amusante, mais plus difficile que son apparence. Il y a beaucoup de facteurs dont il faut tenir compte, y compris le niveau des apprenants, la connaissance antérieurement acquise, la mise en page du questionnaire, le temps prévu pour l'examen, le nombre, la forme et la répartition des points par question.
- Beaucoup d'étudiants consentent que la forme des questions est primordiale dans l'évaluation, car elle décide si l'on peut connaître le niveau réel de chaque apprenant. Néanmoins, les étudiants s'accordent aussi pour dire qu'il est difficile de donner un bon questionnaire avec les questions qui incluent des niveaux et des formes différents.

- Beaucoup d'entre eux pensent qu'il faut réfléchir à maintes reprises pour chaque question, et prévoir tous les problèmes logiques éventuels pour ceux qui y répondent. Cela est particulièrement important quand la question ne vient pas d'un livre déterminé, mais établie par l'enseignant.
- Certains participants affirment que chaque questionnaire est accompli par un groupe de 2 étudiants. Comme ce travail est la première expérience pour tous les participants, « travailler par groupe » sert à apaiser leur crainte sinon l'insûreté, et encourager une discussion qui aide à améliorer le produit.
- Plusieurs étudiants pensent qu'à cause de leurs connaissances limitées en français, ils ne sont pas sûrs d'écrire correctement une phrase. Ainsi, ils ont du mal à rédiger eux-mêmes leur questionnaire. Il arrive parfois aux étudiants d'être incapables de répondre aux questions tirées d'autres manuels ou cahiers d'exercices. Néanmoins, ces étudiants ont trouvé certains manuels et méthodes intéressants pendant le processus de la documentation.
- Certains étudiants disent qu'à travers cette expérience, ils s'aperçoivent eux-mêmes de leur progrès en feuilletant leurs livres de la première année pour donner un questionnaire (du niveau débutant). D'autres étudiants disent au contraire qu'ils n'ont pas bien mémorisé telle partie de vocabulaire en première année. Ils considèrent qu'il est nécessaire de préparer une partie de questions sur le vocabulaire. Cela sert à pousser les apprenants à bien mémoriser les nouveaux mots avant l'examen.
- Beaucoup d'étudiants disent que cet entraînement leur permet de réviser ce qu'ils avaient appris en français. Pour eux, c'est une obtention supplémentaire inattendue. Certains disent que cette expérience leur offre l'occasion de se souvenir de leur processus d'apprentissage antérieur, ce qui leur paraît précieux aujourd'hui.

### **Les aspects complexes révélés par la formation d'évaluation**

Comme l'étude sur les autres facteurs en didactique des langues et des cultures, la formation dans l'évaluation se laisse aussi influencer par plusieurs facteurs, qui peuvent être exprimés par le schéma suivant :

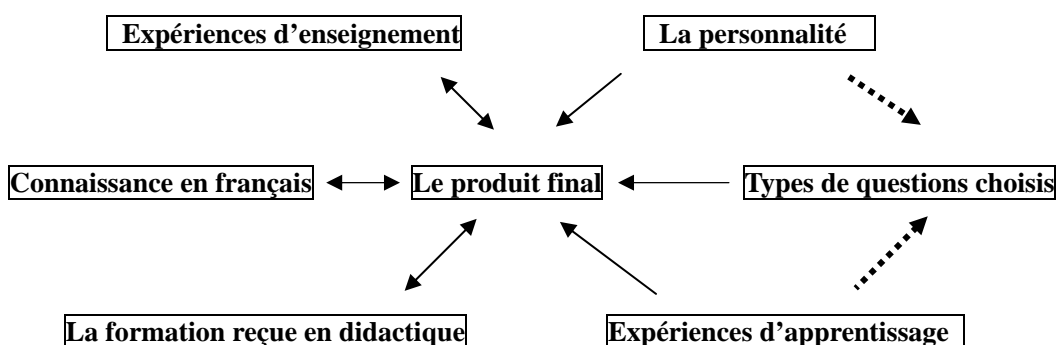


Schéma 3: Modèle de complexité dans la problématique d'évaluation (proposé par K. L. Chang)

Le schéma ci-dessus que j'ai proposé montre que, quand l'apprenant crée son questionnaire, les 6 facteurs suivants influencent sur son produit final, à savoir « la formation reçue en didactique des langues et des cultures », « la personnalité », « la connaissance en français », « les types de questions choisis », « les expériences d'apprentissage », et « les expériences d'enseignement ». En ce qui concerne le premier facteur (« la formation reçue en didactique »), il sert à informer à l'apprenant la typologie de questions et les conditions nécessaires à prendre en compte, ainsi que les différentes sources de référence en FLE pour faire un questionnaire. Le second facteur (« la personnalité ») est aussi important car il pourrait être de nature créative ou imitative, stricte ou indulgente, ce qui ne conduit pas au même résultat dans le produit final.

Le troisième facteur (« connaissance en français ») exerce une influence sur la capacité créative dans le produit final. Ce facteur décide si l'apprenant est capable de rédiger lui-même son questionnaire, ou de transformer selon sa volonté les questions ou activités trouvées dans des manuels ou des cahiers d'exercices.

Le quatrième facteur, « types de questions choisis », influencé souvent par « la personnalité », « les expériences d'apprentissage » et « les expériences d'enseignement », détermine directement la nature et la forme du questionnaire. Enfin, le cinquième et le sixième facteurs, « expériences d'apprentissage » et « expériences d'enseignement », révèlent aussi la préférence personnelle pendant la rédaction d'un questionnaire.

En outre, on constate la présence de six flèches au sein du Schéma . Elles représentent la relation entre le produit final et les autres facteurs. Par exemple, entre le « produit final » et la « formation reçue en didactique », la flèche est dans les deux sens. Cela signifie que l'influence est réciproque pour ces deux facteurs. D'un côté, « la formation reçue en



est destiné à connaître le niveau linguistique réel de l'étudiant. Le côté de l'extrême droite représente aussi que la réponse n'est pas unique pour une question ou une activité. La correction et la notation exigent donc plus d'efforts.

Ce qui est intéressant dans le Schéma, c'est de faire réfléchir aux apprenants quelles sont les possibilités entre les deux extrêmes. Par exemple, en ce qui concerne le contenu du questionnaire, l'enseignant pourrait pousser les étudiants à réfléchir et à concrétiser dans leurs produits les types de questions dont la nature oscille entre les deux extrêmes. Il pourrait naturellement faire le contraire, à savoir rassembler tous les questionnaires rendus, et demander aux étudiants de classer en catégorie tous les types de questions. Pour la « forme » de questionnaire, l'enseignant pourrait faire répondre que la nature d'un tel produit penche vers le côté gauche (à savoir « Évaluer le résultat d'apprentissage ») ou le côté droit (à savoir « Évaluer le niveau linguistique réel »).

### **Conclusion**

À travers la réflexion sur l'expérience personnelle de ce sujet, je me suis rendue compte que « faire élaborer une évaluation » est une expérience précieuse à la fois pour le formateur et l'étudiant. Elle est précieuse pour le formateur dans la mesure où elle lui permet de réfléchir sur ce qu'il avait appris dans l'entraînement de la formation d'enseignant, les insuffisances éventuelles dans son application, et surtout de s'apercevoir de nouveau de la nature complexe dans tous les problèmes en didactique des langues et des cultures, dont fait partie la rédaction d'un questionnaire ! De même, cette expérience est précieuse pour l'apprenant, parce qu'elle lui permet de réexaminer ce qu'il avait appris en français, de feuilleter dans la méthode et le manuel du FLE pour s'inspirer ou trouver des questions appropriées à son questionnaire. Enfin, à travers le Schéma qui sert à schématiser les aspects complexes de ce sujet (« Modèle de complexité dans la problématique d'évaluation »), je me suis rendue compte que l'évaluation porte, comme d'autres sujets dans la formation d'enseignant, une nature non seulement pratique, mais aussi théorique ! Pour un enseignant, il est souvent plus facile de s'apercevoir de ses insuffisances et de résoudre ses problèmes en classe, quand il tient compte de ces derniers qui sont toujours complexes, et d'essayer de les réexaminer d'un point de vue schématisé, à savoir théorisé !



## Bibliographie

- Cochet, H. (1996). *Complexité en formation. Défi...Diversité...Dérive*. Paris: L'Harmattan.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Galisson, R. (1994). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures, *Études de Linguistique Appliquée, juillet-septembre, n° 95*, 119-159.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R., & Puren, Ch. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Meyer, G. (1995). *Évaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris: Hachette, Coll. Profession Enseignant.
- Morin, E. (1991). De la complexité : complexus, In Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les Théories de la complexité. Autour de l'oeuvre d'Henri Atlan, colloque de Cerisy (pp. 283-296)* . Paris: Seuil, Coll. La couleur des idées.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier-Crédif.
- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée, n° 109*, 9-37.
- Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE international, Coll. Technique de classe.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris: CLE international, Coll. Technique de classe.