



Pratiques évaluatives et formation en classe de FLE au CEIL. Université de Sétif – Algérie

Evaluative practices in FLE class training at CEIL. Sétif University – Algeria

Lydia CHAOUI

Université BATNA 2, Algérie

lydia.chaaoui@gmail.com

Pr Gaouaou MANAA

Centre Universitaire BARIKA

Mana5_m@yahoo.fr

Résumé:

Faisant partie intégrante du métier d'enseignant, l'évaluation constitue un acte pédagogique essentiel dans les situations d'enseignement-apprentissage et cela afin de vérifier le niveau linguistique des étudiants lors d'une acquisition réelle dans le but de lancer une formation ou bien clôturer une formation en prenant en compte ses difficultés.

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 à l'étranger, notamment en France.

Abstract :

As an integral part of the teaching profession, evaluation constitutes an essential educational act in teaching-learning situation to check student's linguistics acquisition level in order to begin or to finish a training session; we have to take account evaluation's difficulties.

For our study, this is a foreign language class reserved for an adult audience made up of students from different fields, often fully or partially Arabized, and that this type of education must prepare them either to improve their general level. Either to provide them with an education allowing them to follow a specialization in Algeria (lessons in French) or abroad, notably in France.

Informations sur l'article

Received

31/10/2021

Accepted

01/06/2022

Mots-clés:

- ✓ Evaluation formative
- ✓ Oral, écrit,
- ✓ Tests de langue
- ✓ Savoir-faire communicatifs

Article info

Reçu

31/10/2021

Acceptation

01/06/2022

Keywords:

- ✓ Formative Oral
- ✓ Written assessment
- ✓ Language tests
- ✓ Communicative skills

Introduction

Une question incontournable se pose de prime abord : Qu'est-ce que l'évaluation ?

On peut tenter une définition de l'évaluation scolaire en s'interrogeant sur ses buts. Jean Cardinet, en définit quatre, fondamentaux :

- améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève
- informer sur sa progression l'enfant et ses parents
- décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société
- améliorer la qualité de l'enseignement en général. » (Cardinet, J. 1988).

Il précise qu'il ne peut s'agir d'évaluer de la même façon dans tous les cas. L'évaluation, en effet, même si elle porte sur le même objet, à savoir une production d'élève, comporte des fonctions différentes : pédagogique, sociale et institutionnelle.

Évaluer consiste donc essentiellement à fournir des informations à différents destinataires : élève(s), professeur lui-même, parents, administration scolaire, autres professeurs, société... surtout en vue de prendre des décisions : proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation ; décerner un diplôme ou certifier de la maîtrise de compétences ; transformer les méthodes et les modalités de l'enseignement ; etc.

Nous retiendrons également la définition de l'évaluation proposée par G. de Landsheere « *Estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit.* » (De Landsheere, G. 1992).

Les procédures d'évaluation constituent l'une des lacunes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie.

Dans les pratiques scolaires de l'évaluation, enseignants et apprenants assimilent souvent évaluation et notation. Depuis longtemps, de nombreuses interrogations ont intrigué les chercheurs en sciences de l'éducation :

- Qu'est-ce qu'évaluer ?
- Pourquoi évaluer ?
- Que faut-il évaluer ?
- Quand évaluer ?
- Quelle(s) fonction(s) peut (peuvent) remplir les évaluations ?
- Comment évaluer efficacement ?

Ces questions qui se posent d'une façon permanente, expriment le désir profond de ces chercheurs de donner une autre conception à l'acte d'évaluation pour qu'il devienne selon l'expression de L. Porcher : « *un outil de régulation et d'optimisation de l'enseignement* ». (Porcher, L, cité par Martinez, P. 1996. p. 102).

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 Canale, La compétence est constituée des règles de fonctionnement de la langue intériorisée par le sujet.

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.

Il ajoute qu'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.

1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

La compétence d'un élève, si on la rapporte à l'évaluation de ses comportements et de ses productions, représente l'ensemble de ce qu'il est capable, potentiellement, d'accomplir. Sa performance représente, elle, l'actualisation partielle de sa compétence, dans un contexte et une production définis.

Évaluer consistera donc à juger de la compétence d'un élève à travers sa performance, à extrapoler sa compétence à partir de comportements observables et/ou d'un produit réalisé

1.1. Un modèle de l'évaluation (G. Delacôte, 1996)

L'acte d'évaluation peut s'inscrire dans un triangle dont les sommets figurent les trois pôles entre lesquels s'affrontent le plus souvent les différentes conceptions, les différentes pratiques l'évaluation.

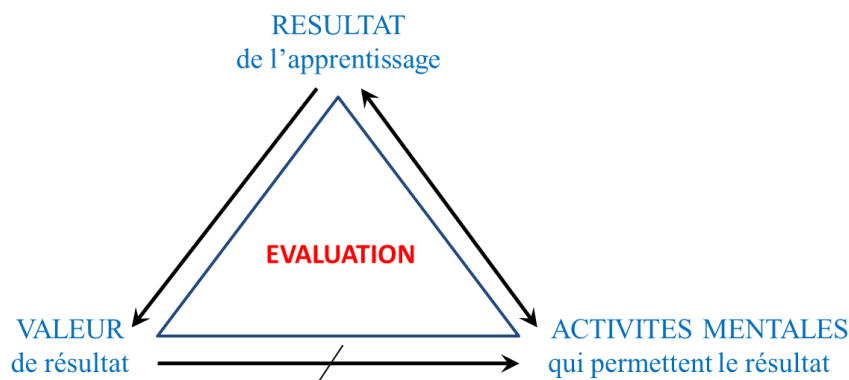


Figure N° 1. Un modèle de l'évaluation (G. Delacôte, 1996)

Le résultat de l'apprentissage est un produit ou un comportement qui montre ce que l'apprenant sait et sait faire au moment et dans les conditions où il est évalué. Il est, le plus souvent, un indicateur des apprentissages réalisés.

Le jugement émis par l'évaluateur porte principalement sur la présence et la maîtrise de savoirs et de compétences et l'information évaluative produite sur ce résultat est de l'ordre de la réussite ou de la non-réussite en fonction des critères retenus.

1.2. En classe de Français Langue Etrangère

Faisant partie intégrante du métier d'enseignant, l'évaluation constitue un acte pédagogique essentiel. Il est impossible de parler d'enseignement sans parler d'apprentissage, comme il est impossible de parler d'apprentissage sans cerner l'évaluation de cet apprentissage.

Il importe de préciser au début que l'évaluation peut viser les performances, soit le processus d'apprentissage. Dans cette optique, bon nombre de recherches considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent lorsqu'elles sont centrées exclusivement sur la performance. En effet, les travaux de Stanley Hall (1995) ont affirmé que la motivation intrinsèque diminue, au fil du temps, à cause du recours abusif aux notes et récompenses : l'apprenant travaille uniquement pour la note et non pas pour le plaisir que lui procure l'apprentissage.

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.

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

Dans ce contexte, un défi de taille est en face de l'enseignant : faire de l'évaluation une composante d'un enseignement qui favorise la motivation. 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.

Cette phase coïncide avec une nouvelle tendance dans les pratiques d'enseignement de plus en plus centrées sur l'apprenant en tant que partenaire actif et autonome. En écho avec cette rénovation, l'acte d'évaluation s'est orienté, cette fois-ci, vers le processus d'apprentissage.

L'objectif est de prendre des décisions/actions au moment opportun : pour continuer l'apprentissage ou le réguler par un enseignement correctif. 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 diplômes.

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.

Les nouvelles tendances éducatives sont de plus en plus centrées sur l'autonomie de l'apprenant et son droit de réussir ses apprentissages. La piste à suivre est celle qui privilégie une évaluation centrée sur le processus d'apprentissage.

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 milieu guidé et non guidé ?

3. 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 de l'apprenant. D'après Martinez, 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. (Martinez, P. 1996 : 33).

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, TV 5, la 5, 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 ? »

4. Les tâches de l'évaluation en classe

Dans l'évaluation démystifiée (1997 – ESF) Charles Hadji (Hadji, C. 1989) 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, le non – natif connaissant une nette difficulté à élaborer la réplique. 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 de constructions linguistiques) et sémantique (relation entre les entités linguistiques et le monde). (Le Larousse).

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 da natif en situation. Pour déclencher ces comportements langagiers, au sens de Charles Hadji, il

faudrait imaginer comment un apprenant étranger (Algérien) en milieu exolingue 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, lexic) mais également son actualisation en situations. Il y aurait donc presque autant de référents que de situations, d'individus, de relations interpersonnelles...

5. Apprentissages et évaluation

La fonction remplie par l'école est [...] celle d'une présentation des savoirs, immédiatement suivie de leur évaluation. Mais entre les deux, le temps essentiel de l'appropriation se trouve comme escamoté, laminé.

Sans vouloir forcer le trait, on ne peut nier que cela peut correspondre à une réalité trop fréquente. Il pose de façon aiguë la question de ce qui est exactement évalué lorsqu'un temps trop court sépare le moment de la présentation des savoirs, souvent abusivement tenu comme un moment d'apprentissage, et celui de l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative d'ailleurs.

Une séance d'apprentissage est un moment de contact de l'élève avec un objet d'apprentissage, parfois de premier contact. Il est rare qu'elle soit également un moment d'appropriation, tout simplement parce que celle-ci nécessite, outre l'acquisition des savoirs, leur consolidation et leur assimilation. Et seuls le temps et l'exercice le permettent. Il en résulte, qu'à suivre de trop près le repérage des objets d'apprentissage proposés, l'évaluation court le risque de se tromper de cible. Il faut noter fort justement que :

Lorsque, après une leçon qui porte sur une notion nouvelle, suivie de deux ou trois exercices d'application, l'enseignant décide d'une évaluation notée, il ne se rend pas compte que, au moins pour une fraction de la classe, ce moment, dit d'évaluation, est souvent le premier où les élèves sont vraiment... en situation d'apprentissage ; autrement dit le premier où ils ont à mobiliser de façon personnelle, des connaissances qui ne leur ont été antérieurement que présentées.

On n'évalue donc que la capacité d'attention de l'élève, l'efficacité de sa mémoire immédiate, le poids relatif du conflit entre ses représentations spontanées et ses représentations « apprises », ou tout autre facteur de ce type. Il semble, par conséquent, nécessaire de différer le moment de l'évaluation pour lui assurer une validité et une cohérence suffisantes.

Dans ce sens, il faudrait être plus que circonspect face à des pratiques comme celles du contrôle en cours de formation qui, souvent, consiste à évaluer (de façon sommative) des apprentissages maîtrisés, certes, mais insuffisamment ou momentanément, parce que l'évaluation intervient trop tôt dans le processus d'assimilation.

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 « *utilisation de matériaux sociaux* » (Galisson, R. 1980), documents didactisés, photos, cartes...

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'auto-évaluation.

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 auto-évaluation. 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.

6. Enfin, les difficultés de l'évaluation

Il n'est peut-être pas inutile de terminer en rappelant quelques problèmes, souvent évoqués, liés à l'évaluation du travail des élèves.

6.1. Fidélité

La fidélité de l'évaluation est très fréquemment remise en question. En effet, c'est un lieu commun de signaler que les enseignants ne forment pas les mêmes jugements devant le même produit à évaluer.

Il faut ajouter que, dès que l'on veut évaluer des attitudes par exemple, la subjectivité de l'évaluation et les jugements de valeur propres à l'évaluateur interviennent de façon plus importante encore.

De même, tous les évaluateurs n'utilisent pas l'échelle d'évaluation dont ils disposent de manière identique. Certains l'utilisent dans sa totalité, de 0 à 20 ; d'autres la restreignent, n'allant pratiquement jamais en-deçà de 5 ou au-delà de 15. L'écart-type n'est donc pas le même selon les évaluateurs : certains, en ne donnant que des notes moyennes le restreignent ; d'autres, au contraire, en accordant des notes extrêmes, obtiennent un écart-type plus important.

On peut toutefois observer que :

D'une manière générale, les matières les plus normées (dictées, exercices de mathématiques) et les outils les plus fermés (questionnaire à choix multiples) donnent lieu à une fidélité meilleure et à une utilisation plus large de l'échelle de notes (on peut atteindre 0 ou 20). En revanche, en dissertation, version, travaux de synthèse, c'est plus rare.

6.2. Validité

Le problème de la validité de l'évaluation est l'un des plus épineux qui soit.

Non seulement un test valide doit mesurer ce qu'il prétend mesurer, mais, en outre, il ne doit pas mesurer quelque chose d'autre.

Or des " variables parasites " viennent presque toujours interférer dans les pratiques d'évaluation. Quelques-unes de ces variables sont bien connues :

le favoritisme (ou son contraire)	les élèves qui renvoient une image gratifiante au professeur sont surévalués, les autres souvent défavorisés ;
l'effet d'ancre	Une copie est surévaluée lorsqu'elle est corrigée après une mauvaise, et inversement ; la fatigue : au fur et à mesure des corrections, à cause de la fatigue du correcteur, la moyenne des notes attribuées a tendance à baisser, les écarts de notes entre copies sont plus importants. Ce phénomène est particulièrement visible dans les circonstances où un enseignant doit corriger un grand nombre de copies (plus de 30).
la stéréotypie	lorsqu'un enseignant a " établi " son jugement sur un élève, il a tendance à se conformer à ce jugement ; l'effet de halo : la sympathie pour un candidat, sa façon de s'habiller, de s'exprimer, l'écriture, la présentation d'une copie etc., peuvent influencer l'évaluateur.

D'autres variables encore peuvent entrer en ligne de compte lors d'une évaluation, celles qu'Y. Abernot appelle les « variables choc » et les « variables de débordement ».

Les « variables choc » sont représentés par les éléments sur lesquels les enseignants sont intraitables, ce qu'ils souhaitent rencontrer, ou au contraire ne jamais voir, dans une production d'élèves.

Ces variables peuvent donc être positives (idée développée par l'élève et qui « plaît » tout particulièrement à l'enseignant) ou négatives (si tel ou tel élément, des abréviations par exemple, apparaît dans un devoir, l'enseignant refuse de corriger ou note très sévèrement, en tout cas très en-dessous de la valeur « réelle » du travail fourni).

Les « variables de débordement » sont celles qui sont prises en compte dès que leur nombre dépasse un certain seuil, comme la goutte d'eau qui fait déborder le vase : la ponctuation, les accents, l'écriture... Si certaines peuvent constituer, parfois, des critères d'évaluation, d'autres, en revanche, sont plus difficiles à accepter comme tels.

Faire entrer, dans une évaluation sommative des savoirs et des savoir-faire d'un élève, des paramètres comme par exemple le délai de remise d'un travail ou encore le comportement de cet élève, fausse tout particulièrement la validité de cette évaluation. Or beaucoup d'élèves en difficulté sont évalués sur des paramètres qui ne recouvrent pas toujours leurs capacités effectives, tant il est vrai qu'ils cumulent les « handicaps », cognitifs, procéduraux et comportementaux. A trop faire intervenir des variables de débordement, on se prive des moyens d'assurer les conditions de la réussite.

6.3. Sensibilité

Une évaluation sensible doit être adaptée au produit à évaluer. Il n'est pas toujours nécessaire de noter un travail de 0 à 20. Dans certains cas, une évaluation dichotomique est suffisante : réussi / non réussi ; dans d'autres, un élargissement de l'échelle d'évaluation peut être souhaitable : 40, 50... 100. C'est d'ailleurs ce qui se passe lorsque l'échelle de 0 à 20 est subdivisée par $\frac{1}{2}$ ou $\frac{1}{4}$ de point : d'une échelle à 21 degrés on passe ainsi à une échelle à 81 degrés si les notes sont calculées au $\frac{1}{4}$ de point !

Si tous les problèmes évoqués - et ce sont loin d'être les seuls - peuvent donner à croire que les enseignants évaluent « n'importe comment », il ne faut pas perdre de vue que la grande majorité ont le sentiment d'évaluer honnêtement le travail de leurs élèves. L'évaluation est l'une des pratiques les plus sensibles du métier d'enseignant, l'une des plus difficiles aussi. Et c'est malheureusement aussi celle pour laquelle ils sont le moins préparés.

D'une manière générale, la note comporte toujours une auto-évaluation de l'enseignant. Ainsi l'enseignant consciencieux ne peut que s'interroger sur l'adaptation de ses méthodes et du contenu de son enseignement lorsque la majorité des notes est systématiquement inférieure à la moyenne. Il ne sera pas le seul à s'interroger, car les notes sont aussi un indice de ce qui se passe dans la classe et donne lieu à une évaluation extérieure. Les parents, l'administration s'inquiéteront de notes systématiquement trop hautes ou trop basses.

L'image que l'enseignant veut se donner et donner aux autres est donc une variable parasite, sans rapport avec la qualité des productions des élèves, mais qui institue la distribution normale des notes comme règle : peu de très mauvaises notes, beaucoup de moyennes et peu d'excellentes. L'enseignant qui s'en éloigne risque de se faire une réputation parfois injuste et toujours difficile à vivre. (Y. Abernot, 1993).

Il faut ajouter que, dès que l'on veut évaluer des attitudes par exemple, la subjectivité de l'évaluation et les jugements de valeur propres à l'évaluateur interviennent de façon plus importante encore.

De même, tous les évaluateurs n'utilisent pas l'échelle d'évaluation dont ils disposent de manière identique. Certains l'utilisent dans sa totalité, de 0 à 20 ; d'autres la restreignent, n'allant pratiquement jamais en-deçà de 5 ou au-delà de 15. L'écart-type n'est donc pas le même selon les évaluateurs : certains, en ne donnant que des notes moyennes le restreignent ; d'autres, au contraire, en accordant des notes extrêmes, obtiennent un écart-type plus important.

On peut toutefois observer, avec Y. Abernot que

D'une manière générale, les matières les plus normées (dictées, exercices de mathématiques) et les outils les plus fermés (questionnaire à choix multiples) donnent lieu à une fidélité meilleure et à une utilisation plus large de l'échelle de notes (on peut atteindre 0 ou 20). En revanche, en dissertation, version, travaux de synthèse, c'est plus rare. (Ibid.).

7. 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, italien...etc. On essaie de les évaluer : (lire – écouter – parler – écrire) ainsi que les critères de compétences (linguistique –

C'est une démarche intégrée à un apprentissage où l'apprenant peut mesurer le chemin parcouru et celui restant à faire.

Nous terminerons cette contribution en disant que, comme tout système, le système éducatif algérien ne peut prétendre à sa santé, et encore moins à sa performance, qu'à la condition de mieux asseoir, dans la transparence, l'équité et la constance des procédures d'évaluation concernant l'enseignement/apprentissage du FLE.

Bibliographie

- 1- Cardinet, J. : (1988), Pour apprécier le travail des élèves, De Boeck, 2ème édition.
- 2- De Landsheere, G. : (1992), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Presses Universitaires de France, 2ème édition revue et augmentée.
- 3- Porcher, L, cité par MARTINEZ, P : « La didactique des langues étrangères » 1996. Paris, PUF, Octobre 2004. Coll. Que Sais-je ? P 102
4. G. Delacôte, « *Savoir apprendre, Les nouvelles méthodes* ». Paris : Editions Odile Jacob, 1996.
- 5- Hadji C. « *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*. Paris : ESF Éditeur, 1989.
- 6- Galisson. R – 1980 « *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris, Nathan, Clé international.
- 7- Abernot, Y. « *L'évaluation scolaire* » in J. Houssaye (Ss la dir. de) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F. Éditeur, 1993, pp. 240-241