

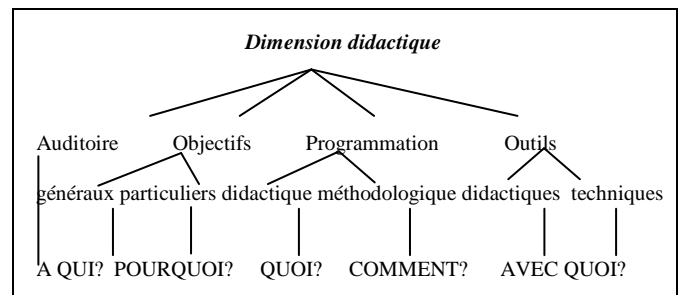
LA CONGRUENCE ENTRE ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGE ET EVALUATION

Corina CILIANU-LASCU*

L'enseignement n'est rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage et, il faut le répéter avec force, il n'a aucune autre fonction. C'est un service dont l'objectif est de construire une compétence chez une personne (l'apprenant) qui utilisera cette compétence socialement, hors de l'école [9, p. 5]. L'idée que l'enseignement est plus important que l'apprentissage, ses propres intérêts étant ceux des apprenants, implique aussi une position inadéquate quant à l'évaluation: c'est la conception selon laquelle il ne faut pas vérifier les compétences d'usage de l'apprenant, les savoir-faire communicatifs qu'il a acquis et qu'il peut employer directement dans le monde extérieur, mais plutôt privilégier ses compétences académiques, donc non pas ce qu'il sait "faire", mais ce qu'il a retenu de l'enseignement. Dans ce cas, l'évaluation est un simple contrôle de la trace de l'enseignement dans l'apprentissage et ne comporte pas trop de risques de tirer des conclusions négatives sur l'inefficacité ou sur l'inadaptation de l'enseignement. Si le contrôle ne vise que ce que l'on a mis dans un système d'enseignement sans rapport avec la réalité, il n'y a pas de risque de dysfonctionnement. Cela signifie que l'évaluation porte seulement sur ce qui a été enseigné au détriment de ce qui doit être su.

1.1. Ces remarques imposent l'analyse de la dimension didactique [4, p. 36] pour mener à une nouvelle conception de l'évaluation en congruence avec d'une part l'apprentissage – prise en compte des besoins langagiers, des motivations, des caractéristiques socio-psycho-linguistiques des apprenants, d'autre part avec l'enseignement – prise en compte des objectifs, des contenus, des stratégies, des outils à utiliser. Les activités d'évaluation devront donc être envisagées dans le cadre d'un "cycle interactionnel" à partir des fondements théoriques se trouvant à la base des

programmes d'études qui tiennent compte des disciplines fondamentales – pédagogie, psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique appliquée à la didactique des langues, docimologie-, pour créer un système cohérent en vue d'un apprentissage efficace.



Ensuite, il faudra définir, selon les apprenants, les *objectifs d'apprentissage* – les contenus des savoirs et des savoir-faire [7, p. 46] et les *activités d'apprentissage* qui mettent en cause tant l'enseignement – comment enseigner –, que l'apprentissage – comment faire apprendre et apprendre à apprendre. Finalement, après avoir parcouru toutes ces étapes du processus, il faut établir les *activités d'évaluation* – *quoi, quand, comment évaluer* que Lussier [id. p. 42] n'introduit qu'en tant qu'évaluation des apprentissages. Ces activités ne mettraient en question qu'une partie des responsabilités de l'enseignement qui devrait, lui aussi, être sujet à des activités d'évaluation spécifiques.

1.2. L'analyse des différents paramètres du processus d'enseignement/ apprentissage met en rapport *ce que l'on enseigne* et *ce que l'on évalue*: il faudra donc qu'il y ait *congruence entre enseignement et évaluation*, savoir donc ce qu'on enseigne pour savoir évaluer. L'évaluation pédagogique, qui n'est pas une fin en soi, est axée sur **une démarche spécifique et**

* Professeure universitaire, docteur ès lettres au Département des Langues Romanes et de Communication en Affaires, Académie d'Etudes Economiques Bucarest

rigoureuse (intention, mesure, jugement et décision) et cette démarche fait partie intégrante de la démarche d'enseignement / apprentissage [id., p. 41]

2. Dans une optique pragmatique de l'enseignement des langues étrangères visant l'acquisition de la compétence de communication, il faudra prendre en compte les rapports entre celle-ci avec les autres types de compétences, notamment l'acquisition du système linguistique. Cette approche centrée sur le développement d'une compétence de communication impose diverses orientations nouvelles en didactique, en sociolinguistique et dans le domaine socioculturel [id. pp : 43-44; 49-70] qui ont un impact direct sur les contenus et les stratégies d'enseignement/ apprentissage.

Pour mettre au point les programmes d'études et, ultérieurement, établir les activités d'évaluation, il faut envisager cette nouvelle conception d'élaboration de programmes selon les objectifs d'apprentissage, les habiletés, les attitudes, les techniques ou les comportements que les apprenants devront avoir acquis à la fin d'un tel programme, c'est-à-dire viser ce qu'ils seront capables de "faire" et pas seulement de "savoir". Les objectifs d'apprentissage en langue étrangère sont donc définis en termes de performance centrée sur l'apprenant et axée sur le développement d'habiletés visant l'interaction sociale dans des contextes sociolinguistiques authentiques. Comme nous verrons par la suite, à *chaque type d'objectifs correspond une fonction de l'évaluation*. Si en **évaluation formative**, l'enseignant tire des conclusions sur la progression des apprentissages et diagnostique les capacités des apprenants selon l'atteinte des objectifs intermédiaires de telle ou telle unité d'enseignement, en **évaluation sommative**, il analysera l'atteinte des objectifs terminaux.

3. Pour nous, les activités d'évaluation visent:

- (a) **le système d'enseignement** - la mesure où les objectifs établis ont été atteints,
- (b) **l'enseignant** – l'efficacité de son travail d'enseignement,
- (c) **l'apprenant** – les progrès qu'il a réalisés, l'efficacité de son travail d'apprentissage.

3.1. A leur tour, les situations d'évaluation prennent en compte :

- *l'approche théorique d'enseignement préconisée,*
- *les objectifs d'apprentissage visés,*
- *les situations d'apprentissage vécues par les apprenants.*

Les situations d'évaluation représentent le prolongement des situations d'apprentissage: les tâches évaluatives doivent être semblables aux types de situations d'apprentissage des techniques de classe. Si l'on ne suit pas cette démarche, on risque de fausser les résultats car les apprenants n'ont pas reçu les apprentissages faisant l'objet des tâches évaluatives et, de cette manière, on ne pourra pas décider de la maîtrise ou de la non-maîtrise des objectifs d'apprentissage d'un programme d'études. En outre, les modes d'évaluation officiels ne comprennent jamais le contrôle de l'apprentissage en situation effective de communication en langue étrangère.

3.2. Pour organiser les activités d'évaluation qui visent (3a), (3b) ou (3c), il faut établir: les critères, les moment(s)/périodicité, les objectifs/fonctions, les compétences évaluées, les outils spécifiques, les exercices/tâches/activités spécifiques

Sans proposer des activités concrètes d'évaluation, nous allons définir dans ce qui suit les différents types d'évaluation selon les éléments visés (3a) - (3c).

Dans l'idée de la congruence entre enseignement, apprentissage et évaluation, **avant, pendant et à la fin du programme**, pour établir le programme d'études d'un certain type de situation d'enseignement / apprentissage selon les informations du schéma de la dimension didactique [4, p. 36] et la validité de celui-ci, il faut faire appel à :

- **l'évaluation diagnostique ou prospective** – avant la mise en place du programme d'études - qui vise le système d'enseignement à utiliser (3a), s'informe sur la maîtrise des pré-requis, prévoit la meilleure adaptation du programme d'études au niveau des apprenants et prépare les apprenants à tirer le meilleur parti du programme proposé (3c) ;

- **l'évaluation formative** – utilisée pendant le déroulement du programme – qui s'informe sur la qualité de l'apprentissage en cours (3c), ajuste éventuellement les contenus (3a) mais surtout essaie d'améliorer les stratégies d'enseignement et d'adapter les activités et les techniques de classe (3b). Dans ce cas, il faudra établir quelle est la périodicité des activités d'évaluation: à la fin de chaque unité d'enseignement, selon le type de tâches à accomplir, etc. ;

- **l'évaluation sommative** – à la fin du programme d'études, envisage les trois cibles (3a) - (3c) :

- s'informe sur les objectifs atteints, donc sur la validité de l'enseignement proposé ;
- fait le bilan des acquisitions des apprenants, note les apprenants et donne une certification à ceux-ci (3c) ;

- évalue l'efficacité des techniques de classe des enseignants (3b).

4. Nous allons analyser l'évaluation sous l'angle des trois vecteurs : *l'enseignement*, et les deux acteurs en présence, *l'enseignant* et *l'élève*.

4.1. Les composantes de l'évaluation dépendent tout d'abord du *type d'enseignement envisagé*. Selon la bibliographie de spécialité [8], l'évaluation prend en compte :

- *la compétence linguistique ou grammaticale* qui vise le respect des règles formelles et la capacité d'utiliser les formes linguistiques de la langue étrangère au niveau de la proposition (phonologie, morphologie, lexique, syntaxe);
- *la compétence stratégique* qui comprend des techniques verbales – questions ou consignes à l'interlocuteur pour mieux comprendre son message, recours à des aides du type: les paraphrases, les analogies, les hypothèses, etc. ou non verbales – emploi de gestes, la mimique, etc., donc divers moyens compensatoires pour maintenir la communication ;
- *la compétence référentielle* qui évalue la connaissance et la maîtrise du domaine de référence par l'adéquation au sujet traité et à la précision de l'expression ;
- *la compétence sociolinguistique et socioculturelle* qui contrôle le respect des règles régissant la parole en situation – prise en compte de l'adéquation des intentions de communication, de l'intelligibilité du message, de l'adaptation du discours à tous les paramètres de la situation de communication ;
- *la compétence discursive* prend en compte les types de discours, les règles de cohérence et de cohésion, donc le respect des règles régissant la langue au niveau du "texte".

Toutes ces compétences représentent les savoir-faire des apprenants et leur évaluation est en fait l'évaluation des habiletés langagières acquises. Le choix des activités proposées pour l'évaluation dépend de la compétence à évaluer, donc la notation tiendra compte en premier lieu des exigences spécifiques à la compétence respective.

Par rapport à l'évaluation concernant d'autres matières, comme l'histoire, la géographie, etc., l'évaluation en langues étrangères présente des caractéristiques spécifiques : elle a un caractère *cumulatif, limitatif, distributif, synchrone et subjectif* [1]. Cette spécificité devrait constituer l'objet d'une étude approfondie destinée à remettre en cause tous les

types d'évaluation en langues étrangères, qu'il s'agisse d'auto-évaluation, d'évaluation des acquis ou d'évaluation institutionnelle.

4.2. Selon les objectifs intermédiaires fixés, l'évaluation des apprenants devra porter sur les habiletés linguistiques *réceptives* (compréhension orale et écrite) et *productrices* (production écrite et communication orale), selon les intentions de communication comprenant les différents types de discours (informatifs, argumentatifs, etc. dans leur expression orale ou écrite) et les fonctions langagières propres à la vie courante ou professionnelle que les apprenants devront maîtriser après le parcours du programme d'études. Un cinquième domaine de compétence dont on parle actuellement est *la compétence interactive* évaluée par des techniques différentes par rapport aux seules compétences de réception et de production.

L'évaluation des habiletés langagières passe par des tâches évaluatives axées sur des épreuves analogues aux techniques de classe de l'enseignement établi en situation de communication aussi réelles que possible. Il s'agit d'une *simulation de scénarios d'évaluation tout comme il s'agit de scénarios d'apprentissage en situations d'enseignement*.

Après avoir défini le niveau de performance visé, on évalue des habiletés en situation de communication réelle suscitant l'interaction autant que possible, selon des niveaux de complexité variés, par diverses techniques d'évaluation – semblables aux techniques de classe, en proposant des types différents de stimuli plus ou moins contraignants.

4.3. On estime que la mise en forme de l'apprentissage d'une langue se fait au travers d'un *dialogue continu entre apprenants et enseignants*, les uns exprimant leurs besoins, leurs attentes, leurs satisfactions et insatisfactions, les autres, toujours à l'écoute des apprenants, proposant des contenus, des stratégies et des techniques, et justifiant leurs démarches pédagogiques. Il y a deux tests, *test de profil et test-bilan*, qui peuvent être considérés comme étant des points de départ d'un dialogue dans la classe, tests qui permettent aux apprenants de prendre la parole et de participer à l'élaboration de leur apprentissage et de faire changer l'ancienne position où l'enseignant, détenant tous les savoirs et tous les savoir-faire, avait tous les pouvoirs. Cette démarche suppose une nouvelle éducation de l'apprenant, soumis à l'ancienne position de "sujet exclusivement subissant" du processus d'enseignement. Ces tests interdépendants permettront au professeur de moduler et de modifier

son enseignement en fonction du public et de se soumettre, par la suite, à une démarche de sa propre évaluation, à partir des choix qu'il a faits et des techniques de classe qu'il a empruntées.

Premièrement, il s'agit d'un test de profil pour cerner le profil des apprenants pour l'adaptation de la démarche pédagogique dans sa totalité au public concerné.

Deuxièmement, dans la mesure où l'enseignant a bien analysé ce premier test, il pourra, à un moment donné, proposer un test-bilan, sous forme d'enquête anonyme, d'une part pour voir s'il a bien répondu aux besoins et aux objectifs fixés lors de la conclusion du "contrat" entre lui et ses apprenants, et d'autre part pour envisager comment continuer le cours et ce qu'il doit modifier. Cela suppose la volonté et la capacité de l'enseignant et surtout des enseignants en tant que partie(s) du "contrat" de se remettre en cause et de modifier son (leur) enseignement :

- aider les apprenants à cibler leurs besoins, voir si sa démarche pédagogique est opérationnelle et intéresse vraiment l'apprenant ;
- savoir si son opinion sur son cours, sur lui-même et sur les apprenants correspond à celle des étudiants ;
- connaître les évolutions éventuelles apparues en cours d'apprentissage quant aux besoins, motivations, attentes ;
- déterminer où et comment faire des modifications au niveau de son cours et au niveau de son comportement.

Ce type de test est proposé au terme de l'apprentissage, mais surtout en milieu de parcours, pour rendre possibles les réaménagements et la constitution d'un groupe capable de parler de son apprentissage et de supporter une remise en question, par un bilan oral, complément de l'enquête anonyme. Il s'agit dans ce cas d'une initiative de l'enseignant pour ses propres classes. Certaines institutions en Amérique du Nord ont proposé de tels tests à des fins institutionnelles pour faire évaluer leurs enseignants par les étudiants. Il s'agit de questions d'ordre pédagogique, psychologique, comportemental et relationnel portant sur l'adaptation du cours aux besoins personnels ou professionnels, sur l'efficacité des stratégies et des techniques utilisées, sur les types d'activités préférées et considérées les plus efficaces, sur les types de compétences à insister, sur le rythme d'enseignement, sur les qualités et le comportement du professeur, sur le groupe-classe, sur soi-même par rapport à ce cours [6, p : 47-48].

La prise de conscience des activités proposées en classe est un des facteurs les plus importants de

l'efficacité de l'enseignement d'une langue étrangère : on sera d'autant plus sûr d'atteindre les objectifs fixés que les apprenants sauront où, comment et pourquoi chaque activité qu'ils vont faire s'inscrit dans l'ensemble de leur apprentissage. Mais, à partir du simple fait de donner une consigne, on ne permet pas toujours aux apprenants de comprendre la finalité d'une activité.

Le groupe de questions portant sur les rapports de l'apprenant avec le cours, les autres apprenants et le professeur, est un bon point de départ pour l'*auto-évaluation* et constitue un élément important pour la prise en compte par l'apprenant de son apprentissage.

L'utilisation de ces tests ainsi que les activités d'auto-évaluation supposent une nouvelle éducation des apprenants, éducation à laquelle le professeur lui-même a une contribution importante qui implique en premier lieu un changement personnel d'optique sur son rôle dans le processus d'enseignement / apprentissage.

Parmi les questions du test-bilan, celle qui demande de donner une note globale au professeur fait partie d'un *système paritaire d'évaluation* où l'on donne la possibilité aux apprenants d'évaluer leur professeur, ce qui clôt la boucle d'un système cohérent d'envisager la congruence entre enseignement, apprentissage et évaluation.

Ce dernier point de nos remarques montre bien la nécessité d'envisager la situation de classe comme possibilité d'apprendre mais aussi d'"apprendre à apprendre" pour les étudiants, et "apprendre à enseigner" pour les professeurs ce qui implique une remise en cause des processus intellectuels et comportementaux des deux acteurs du processus d'enseignement / apprentissage.

5. Les critères d'évaluation seront en fait différents selon :

- le type d'évaluation : sommative, diagnostique ou prospective, formative ;
- le moment et la périodicité de l'évaluation : avant, pendant, à la fin du processus ;
- les objectifs de l'évaluation : objectifs atteints, bilan des acquisitions des différents types de compétences évaluées, adaptation des contenus, des méthodes, des activités, etc., donc l'évaluation est centrée sur l'apprenant (informations à l'usage de l'apprenant, auto-évaluation) ou sur l'enseignant et l'institution (informations à l'usage de ces acteurs, évaluation de ou par l'enseignant).

En fait la notation en didactique scolaire :

- informe les apprenants, les enseignants, les parents, l'administration sur le classement des

- apprenants les uns par rapport aux autres, sur la position de chaque apprenant par rapport au niveau exigé, donc sur la qualité de leur travail d'apprentissage, et doit déboucher sur des réflexions individuelles et collectives sur les lacunes à combler à l'avenir, sur ce qu'il faut faire à la suite et comment faire etc.;
- vérifie si les objectifs d'enseignement fixés ont été atteints ;
 - informe les enseignants sur l'efficacité de leur travail d'enseignement.
 - Les résultats obtenus constituent des repères pour l'évaluation de la congruence entre le processus d'enseignement / apprentissage d'une part, et, d'autre part, entre l'enseignant et l'apprenant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ANTOINE, B. - "Programme et évaluation" in *Langues modernes*, no.4, Paris, APLV, pp. 259-268, 1984
2. BOLTON, S. - *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier-Didier, Paris, 1987
3. COSTE, D. et autres - *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976
4. CRISTEA, T. - *Linguistique et techniques d'enseignement*, Universitatea din București, 1984
5. JOHANSEN, S. - "Norvège : évaluer autrement" in *Le Français dans le monde*, no.207, pp. 48-53, 1987
6. LE DOLEDEC, R. - "L'évaluateur évalué", in *Le français dans le monde*, no.209, pp. 45-48, 49, 1987
7. LUSSIER, D. - *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette FLE, Paris, 1992
8. MOIRAND, S. - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982
9. PORCHER, L. - "L'évaluation des apprentissages en langue étrangère", in *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier-Érudition, no.80, oct.-déc., pp. 5-37, 1990
10. * * *- *Le Français dans le monde*, "L'évaluation", no. 165, Librairies Hachette et Larousse, 1981
11. * * *- *Le Français dans le monde* no. spécial *Recherches et Applications*, "Évaluation et certification en langue étrangère", août-septembre, Paris, EDICEF, 1993.