

## COMPETENCES THEORIQUES ET EVALUATION: UN “POINT CHAUD” DE L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

*Le Conseil Européen pour les Langues croit aussi que la situation actuelle oblige les experts de langues à :*

- *sortir des limites du débat académique traditionnel ;*
- *entrer en dialogue avec les organisations et les autorités compétentes ;*
- *explorer des voies dans lesquelles les études linguistiques dans l’enseignement supérieur peuvent contribuer à la réalisation du multilinguisme au sein de l’Union européenne ;*
- *considérer les questions de l’enseignement, de la recherche et du développement dans le domaine des relations des langues aux besoins réels, domaine aux multiples facettes.*

*(CEL, Bulletin d’information, no. 2, 1997)*

**Teodora CRISTEA\***

### 1. Interrogations

#### 1.1 Savoir ou savoir faire ?

Parler de l’évaluation des compétences théoriques suppose que l’on croie à l’intérêt didactique de la transmission explicite et systématique des connaissances de langue. C’est effectivement dans cette perspective que nous nous situons ici, en considérant qu’un enseignement qui encourage la réflexion sur les faits linguistiques et les pratiques de systématisation est un outil privilégié dans la construction de progressions pédagogiques. Mais une telle perspective demande une mise en perspective des diverses attitudes adoptées par les didacticiens et les professeurs dans les débats engagés autour du rôle assigné à la théorie et principalement à la théorie grammaticale dans l’enseignement d’une langue étrangère. Il suffit de rappeler la célèbre opposition entre savoir et savoir faire, presque toujours tranchée en faveur du dernier. « Comparant la connaissance d’une langue à la maîtrise d’un comportement, on a en effet opposé savoir théorique et savoir faire. Ce n’est pas avec un manuel théorique qu’on apprend à nager, à danser, à monter à cheval, ou à conduire une voiture ; connaître les règles et savoir

les appliquer spontanément sont deux choses différentes » [7, p : 51] « Tout discours descriptif visant à présenter le système de la langue étrangère était connoté négativement » [1, p : 45]. On est même arrivé à proclamer la mort de la grammaire explicite. On sait maintenant ce que cette prise de position a entraîné sur le plan des activités didactiques : l’extension de la méthode directe à des niveaux d’apprentissage où elle ne se justifiait plus ou à la manipulation des structures qui, comme on le sait, impose une restriction presque insupportable à la liberté d’expression. Ce sont là des méthodes qui subordonnent le choix de l’apprenant à des décisions à l’élaboration desquelles il n’a pas pris une part active et consciente. Depuis, les concepteurs de l’enseignement se sont tournés vers d’autres solutions, en s’attachant à réévaluer toutes les dimensions de l’apprenant : cognitives, affectives, interlocutives, interculturelles. L’intérêt grandissant des didacticiens pour l’approche cognitive s’explique par la nécessité de prendre en compte toutes les dimensions mentionnées et de les inclure parmi les objectifs d’ensemble. Cet intérêt est dynamisé par une réflexion qui touche à une série de problèmes de principe sur lesquels on ne cesse de s’interroger : comment assurer l’autonomie de l’apprenant en évitant sa désadaptation ? Comment évaluer l’impact du

\* *Professeur universitaire, docteur ès lettres, Faculté des Lettres et de Théologie, Université „Ovidius”, Constanta*

théorique sur le pratique et comment l'intégrer dans une vision d'ensemble ? Quels sont les rapports que le théorique entretient avec le fonctionnel ?

A un niveau supérieur de formation, tel le niveau universitaire, on ne saurait se dispenser d'une présentation ordonnée des informations, inconcevable en dehors de la théorie. D'autre part, « à partir d'un certain stade de maturité intellectuelle, l'apprentissage mémoriel, sans le recours aux facultés de raisonnement est ressenti comme une mutilation et un enfantillage » [7, p : 52]. Il apparaît donc comme absurde d'exclure de la formation des étudiants le travail de réflexion, composante constitutive de l'apprentissage. D'une manière générale, le discours analytique vise à développer la connaissance des sous-systèmes et ce faisant, il facilite l'accès aux textes et contribue à une meilleure utilisation de la langue. Grâce à des explications et des généralisations, la formation théorique réalise une économie de temps et des coûts d'apprentissage. C'est aussi la conclusion à laquelle arrive G. Vigner : « l'acquisition de la compétence professionnelle ne peut s'opérer que si elle repose sur une base de connaissances générales spécialisées » [9, p : 23].

## 1.2 Sur quels types de descriptions l'enseignement des langues peut-il prendre appui ?

Une première problématique, familière aux professeurs qui enseignent l'ensemble des disciplines réunies sous la rubrique « Langue française contemporaine » concerne le choix des modèles dont procède la description. Le professeur doit opter pour l'une ou l'autre de ces solutions : une solution « traditionnelle » qui assure une certaine continuité de l'apprentissage, mais qui répond mal ou peu aux exigences de l'approche communicative et une solution qui rompt avec la tradition mais qui, bien plus rigoureuse et plus diversifiée, présente le désavantage d'être d'un accès plus difficile. La notion de choix relève de faits de deux ordres : la nécessité d'apprendre aux étudiants les sous-systèmes de la langue et la nécessité, non moins pressante, de leur transmettre des éléments qui ne trouvent pas de place dans les théories grammaticales qui s'arrêtent au niveau de la phrase. Il s'agit de données pragmatiques et transphrastiques (opérations énonciatives, actes de langage, théorie de la conversation, analyse du discours, grammaire de texte). Le pluralisme des modèles procède de multiples principes et conceptions. Dès lors, l'imbroglio tend à se résoudre par une série de compromis. Certains auteurs voient dans le choix qui définit les contenus

une question fondamentale. L'enseignant est ainsi tiraillé entre « un conservatisme crispé et un progressisme exalté (...) », entre « un uniformisme autoritaire et jacobin » et un « pluralisme girondin » [6, p : 280]

Dans les cours universitaires coexistent diverses manières d'organiser le processus didactique. La tentative est grande alors de multiplier les perspectives et les approches, en accordant plus de poids aux informations théoriques de dernière date, option qui peut paraître périlleuse si elle n'est pas justifiable du point de vue de la description de la langue en question, en accord avec les objectifs opératoires.

Une autre problématique concerne la modalité de transmission des connaissances théoriques : les interventions peuvent être de type expositif, comme dans le cas du cours magistral ou interactif, lorsque le professeur fait appel à la mémoire des étudiants et anime la réflexion par des débats sur les points controversés et l'exploration d'un domaine défini de connaissances.

## 1.3 Allergie à la théorie ou enseignement inadapté ?

Nées des observations d'un enseignant désolé par la résistance d'un assez grand nombre d'étudiants à s'approprier l'appareil théorique des cours de langue qu'on leur propose, les présentes remarques toutes faites de doutes et d'inquiétudes, n'ont d'autre rôle que d'inviter nos collègues à réfléchir sur les modalités de faire passer les données théoriques sans provoquer une réaction indifférente, sinon hostile de la part des étudiants. Cette tendance fâcheuse trouve sa source dans la difficulté inhérente à ce genre d'apprentissage, mais aussi dans l'idée, assez enracinée parmi les étudiants, que ces connaissances n'ont pas de rapport direct avec l'acquisition de la langue. Le professeur devient, d'une certaine manière, vulnérable vis-à-vis de l'opinion du public d'étudiants. « Transmission d'un travail, transposition de savoirs, deux démarches présentes en permanence dans le processus de formation, mais généralement mal accordées, peu ou pas intégrées, ce qui tend souvent à renforcer chez l'élève ce sentiment de coupure entre la formation théorique et les réalités de la pratique professionnelle » [9, p : 22].

Pour notre part, nous pensons que cette tendance ne peut être contrecarrée qu'en faisant ressortir les avantages d'efficacité et d'efficacités d'une approche systématique et à l'aide de dosages bien calculés selon les exigences académiques et les besoins communicatifs. Il faut faire comprendre qu'il n'y a pas

d'antinomie irréconciliable entre la théorie sous-jacente et les actualisations. La démarche empirique de la transmission du savoir faire doit se greffer sur la transmission des savoirs, caractéristique de l'intervention didactique. Si l'on guide la réflexion, en offrant à l'étudiant des points d'appui intégrateurs, syntaxiques, sémantiques, énonciatifs, les résultats seront positifs.

#### 1.4 Comment mesurer les compétences théoriques?

##### 1.4.1. Objectifs et évaluation

L'évaluation est définie comme un ensemble de procédés indiquant si les objectifs visés ont été atteints. Il résulte de cette définition que l'évaluation ne peut être réalisée qu'en concordance avec les objectifs établis préalablement. Un objectif n'existe pas réellement que s'il inclut dans sa description le(s) mode(s) d'évaluation. [8, p : 11p].

Quant à l'évaluation des savoirs, elle présente ceci de particulier qu'elle ne peut pas être dissociée de l'évaluation du savoir faire. Ces deux volets de la formation fonctionnent concurremment avec un permanent va-et-vient entre la théorie et ses applications.

La question qui s'impose est de découvrir par quelles voies nous avons accès aux connaissances de l'apprenant. Quelles seraient donc les procédures qui nous permettraient de saisir la capacité d'analyse, d'une manière directe et d'une manière indirecte à travers les performances, en évitant le risque d'atomiser l'évaluation ?

##### 1.4.2. Composantes de l'évaluation « théorique »

L'évaluation, à la fois formative et sommative des savoirs, comporte une série d'épreuves diverses axées sur les composantes suivantes :

- le type d'évaluation et ses phases
- le cadre de référence
- les paramètres de l'évaluation
- les modalités de vérification
- le système de notation

1.4.2.1. Suivant les *phases* du processus d'enseignement-apprentissage, on distingue plusieurs fonctions de l'évaluation [id., p : 17]:

- phase initiale: *prognostiquer* (servant à orienter l'étudiant dans son activité future) ;
- phase médiane: *diagnostiquer* (comportant l'analyse du stade des connaissances en vue d'organiser le processus d'enseignement et de remédier aux déficiences) ;

- phase finale: *inventorier* (évaluation formative et sommative).

1.4.2.2. Le cadre européen commun de référence élaboré par le Conseil de la Coopération Culturelle [10] demande que les utilisateurs spécifient de façon détaillée les principes de sélection et de classement des éléments, les relations et les opérations en fonction desquelles on évalue. Nous reproduisons à titre d'exemple le cadre de référence pour la compétence grammaticale [id., p : 52]

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :

- sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail
- les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations que les apprenants devront manipuler ou qu'ils devront être outillés pour le faire.

1.4.2.3. Les paramètres d'évaluation des compétences théoriques pourraient être les suivants :

- la capacité de comprendre le modèle de description, ses axes théoriques et sa logique interne ;
- la maîtrise du métalangage différent, la capacité d'opérer avec les concepts ;
- la capacité de valoriser et de mobiliser les connaissances transmises par divers canaux et dans diverses étapes (réseaux d'informations) ;
- la capacité de description : identification et discrimination d'éléments, classification d'éléments avec l'explicitation des critères appliqués ;
- la capacité de construire des exemples propres et la maîtrise des techniques de construction d'un corpus (échantillon) relatif à un secteur donné ;
- la capacité d'interpréter un texte théorique de spécialité ;
- la connaissance et la compréhension de la bibliographie spécialisée.

1.4.2.4. Les modalités de vérification comprendront :

- des activités pratiques et des devoirs sur table
- des cours interactifs
- des examens périodiques.

1.4.2.5. La notation doit refléter les rapports entre le cadre de référence et les performances. On constate avec une certaine déception que la notation prend une importance individuelle et institutionnelle démesurée au détriment des autres opérations. « Elle annexe l'évaluation en lui adjoignant le qualificatif de

*sommative* : ce qui signifie qu'on réunit en une sorte de bilan ou somme (un sigma, dit-on pour les grands concours) les multiples notes ou moyennes attribuées aux productions ou prestations de chaque élève. Elle relègue de la sorte en arrière-plan les cotations liées à des appréciations ordonnées directement à des progrès possibles et pertinents de chaque élève, en vue de constituer une *évaluation formative et personnalisée...* » [6, p : 351].

## 2. Illustration

Nous proposons ci-dessous le cadre de référence pour le segment de grammaire française *Le verbe et le groupe verbal* [2] et un nombre de questions relatives à ce segment.

### 2.1. Cadre de référence

- Le système verbal français
  - Le sous-système fondamental
  - Le sous-système périphrastique
- Les catégories verbales
  - L'aspect
    - L'aspect grammatical
    - L'aspect lexical
  - Le temps
    - Temps déictiques / temps anaphoriques
    - Valeurs temporelles fondamentales des temps de l'indicatif
    - Distributions relationnelles des temps verbaux du récit
  - Le mode
    - Mode et modalité
    - Les formes modales
      - T Indicatif
      - T Conditionnel
      - T Subjonctif
      - T Infinitif
  - La voix
    - La voix active
    - La voix pronominale
    - La voix passive
    - La voix factitive
- La classification syntagmatique des verbes

français

- Traits contextuels du verbe français

Le cours est fondé sur une théorie qui combine la perspective distributionnelle avec l'interprétation sémantique.

2.2. Les questions sur le segment de grammaire du cadre de référence portent sur les acquisitions théoriques et sur les opérations à effectuer. Elles demandent à l'étudiant :

- à préciser la syntaxe de certaines catégories de verbes
- à classifier des unités verbales en précisant les critères choisis
- à analyser les valeurs sémantiques de certains verbes, en mettant en évidence les rapports syntaxe-sémantique
- à illustrer les destinations avec des exemples personnels
- à constituer des corpus sur des unités et des relations spécifiées.
- Illustrez à l'aide d'exemples de votre choix quelques classes sémantiques de verbes français. Justifiez votre classification.
- Quelles sont les valeurs et les fonctions des formes périphrastiques ?
- Analysez la distribution relationnelle des temps verbaux dans un texte de votre choix (registre du récit).
- Analysez les valeurs du pronominal et illustrez-les à l'aide d'exemples de votre choix.
- Quel est l'emploi des temps verbaux dans le style indirect libre ? Trouvez des exemples révélateurs.
- Illustrez à l'aide d'exemples personnels les principales valeurs aspectuelles des temps verbaux (l'imparfait, passé simple, passé composé).
- Illustrez à l'aide d'exemples personnels les principales valeurs aspectuelles des procès.
- Quelle est la principale fonction de la voix passive et comment se manifeste-t-elle linguistiquement ?

Chaque question peut être fragmentée en plusieurs questions ayant trait à des aspects particuliers.

**RÉFÉRENCES**

1. BOURGUIGNON, C., DABÈNE, L. - "Le métalangage, un point de rencontre obligé entre enseignants de la langue maternelle et de la langue étrangère", in *Le Français dans le Monde*, no. 177, p.45-49, 1983
2. CRISTEA, T., - *Grammaire française. Le Groupe Nominal et le Groupe Verbal*, București, Editura Fundației «România de Mâine», 2000
3. CUNITA, A. - "Évaluation", in *10 concepts fondamentaux de la didactique du français langue étrangère*, TUB, p. 103 – 115
4. HÉDIARD, M. - "Évaluer la compétence de communication", in *Le Français dans le Monde*, no. 214, p.60-64, 1988
5. LANGOUET, G. - "L'évaluation : place, modalités et fonctions", in *Le Français dans le Monde*, no. 202, p. 66-69, 1986
6. PERETTI, A. - *Controverses en éducation*, Paris, Hachette, 1993
7. ROJAS, C. - "L'enseignement de la grammaire", in *Le Français dans le Monde*, no. 65, p.50-57, 1969
8. TAGLIANTE, C. - *L'évaluation*, Paris, Collection Clés, 1991
9. VIGNER, G. - "Stratégies de formation. Logique(s) de formation", in *Politiques de formation*, p.21-24, 1989
10. Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg - *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, 1998.