



Quel scénario d'évaluation d'un public universitaire algérien plurilingue ?

Ghazala Merazga

Université de Bordj Bou Arreridj, Algérie

ghazala.merazga@univ-bba.dz

Reçu le 14-04-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Notre contribution se veut précise en convoitant un contexte déterminé, celui d'une formation universitaire en Algérie face à des représentations et pratiques d'évaluation « appréhendées » d'un public attesté plurilingue. Une démarche particulière qui espère concilier deux éléments riches en connotations souvent péjoratives : un plurilinguisme officiellement délaissé mais également une évaluation vue dans le sens de la dévalorisation et de la provocation. Il s'agit en effet d'un parcours susceptible de prendre en charge les trois moments de l'évaluation de ce public plurilingue, sous forme de questions à choix multiples (QCM), de tests de niveaux adaptés aux critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et de documents supports à négocier, portant aussi sur les langues et les cultures d'origine. Bref, un scénario voulant assurer, dans ses pratiques évaluatives, un apaisement, une continuité et une progression à caractère plurilingue, là où la composante socioculturelle serait un atout, source d'enthousiasme et de richesse dans ce contexte privilégiant la formation académique, un savoir et savoir-faire, au détriment d'un savoir-être personnel et sociétal.

Mots-clés : plurilinguisme, évaluation, conciliation, public universitaire, contexte algérien

ما هو سيناريو تقييم جمهور جامعي جزائري متعدد اللغات؟

الملخص

إن مساهمتنا تهدف إلى أن تكون دقيقة من خلال البحث في سياق معين ، وهو سياق التكوين الجامعي في الجزائر في مواجهة التصورات "الموقوفة" وممارسات التقييم لجمهور متعدد اللغات. كنهج خاص يأمل في التوفيق بين عنصرين غنيين في كثير من الأحيان بالمفاهيم السلبية: تعدد اللغات الموجودة المهملة رسمياً ولكن أيضاً تقييم ينظر إليه بمعنى تخفيض قيمة العملة والاستفزاز. إنها في الواقع رحلة قادرة على تولي مسؤولية اللحظات الثلاث لتقييم هذا الجمهور المتعدد اللغات، في شكل نظام مراقبة الجودة، واختبارات المستويات المكيفة مع معايير لجنة وضع الإستراتيجية، ووثائق الدعم التي يتعين التفاوض بشأنها، والتي تغطي أيضاً اللغات وثقافات المنشأ. وباختصار، سيناريو يسعى إلى أن يضمن في ممارساته التقييمية تهدئة واستمرارية وتقديم ذات طابع متعدد اللغات، حيث يكون العنصر الاجتماعي - الثقافي رصيذاً، ومصدراً للحماس والثروة في هذا السياق لصالح التدريب الأكاديمي والمعرفة والدراسة الفنية، على حساب الدراسة الشخصية والمجتمعية.

كلمات مفتاحية

تعدد اللغات والتقييم والتوفيق والجمهور الأكاديمي والسياق الجزائري.

What scenario of evaluation of a multilingual Algerian university audience?

Abstract

Our contribution is intended to be precise by coveting a specific context, that of a university training in Algeria in the face of representations and evaluation practices “apprehended” of a multilingual authenticated audience. A particular approach which hopes to reconcile two elements rich in often pejorative connotations: an officially neglected plurilingualism but also an evaluation seen in the direction of devalorization and provocation. It is a journey that can take over the three moments of the evaluation of this multilingual audience, in the form of QCM, level tests adapted to the CECRL criteria and supporting documents to be negotiated, also related to languages and cultures of origin. In short, a scenario that seeks to ensure that appraisal evaluation practices a continuity and progression of a multilingual nature, where the sociocultural component would be an asset, a source of enthusiasm and richness in this context favouring academic training, knowledge and know-how, to the detriment of personal and societal lived.

Keywords: Plurilinguism, evaluation, conciliation, university audience, algérien context

Introduction

Dans « une pédagogie active » (Lardé, 2019 : 21), l’enseignant s’apparente à une personne-ressource censé rendre les élèves actifs dans l’apprentissage. La « prise de conscience que la didactique des langues évolue comme toute science et qu’elle n’est pas un simple appendice des sciences fondamentales » (Springer, 2004 : 15) a progressé. Les recherches en psycholinguistique ont modifié les représentations négatives sur le plurilinguisme à l’école. L’idée d’une « éducation et sociétés plurilingues » (Delhaye, Gatsi, 2013 : 138) basée sur l’épanouissement de l’identité plurilingue au sein même des offres de formation (dans leurs parcours même évaluatifs) a été renforcée. La conception des interventions (et aménagement linguistique) rend sensible toute démarche et condition jugées favorables à la création d’un espace harmonieux mais encore dynamique. Celui qui part de l’affirmation d’un capital plurilingue, de la valorisation d’un engagement culturel.

En effet, à l’heure où les institutions et les enseignants s’interrogent toujours sur la mise en place de nouvelles politiques d’enseignement des langues étrangères, notamment au niveau universitaire, de nombreux travaux de recherche empiriques sur les différents systèmes éducatifs au sein d’un contact de langue ont eu lieu. Des compétences et des habilités sont donc visées allant jusqu’aux pratiques évaluatives dans des milieux dits « plurilingues ». Évidemment, dans l’ère de la mondialisation avec l’expansion des moyens technologiques d’information et de communication,

nous avons l'impression d'être plongé dans un univers marqué par la pluralité dans tous ses sens, à savoir ethnique, culturelle et linguistique auquel il faut faire face.

Une réalité qui affirme une cohabitation certaine entre langues ainsi que l'idée selon laquelle il n'existe point un pays ou un individu monolingue. Le phénomène du « plurilinguisme » et « contacts de langues », ici, est intimement lié à celui de « contexte de formation ». D'ailleurs, le débat sur la nécessité et les avantages d'une prise en charge d'éducation plurilingue (Dabène, 1994 : 182) semble être évoqué depuis longtemps, s'intéressant aussi aux processus d'accompagnement et d'évaluation des langues étrangères en présence de celles dites d'origine.

Notre démarche entend concilier deux pôles : plurilinguisme et évaluation. Il s'agit aussi d'aborder certains concepts et travaux sur le terrain en essayant de présenter un scénario d'une possibilité d'entente et d'éventuel épanouissement lié au phénomène du plurilinguisme officiellement délaissé mais également à une évaluation avouée comme étant non appréciée. En effet, les moments d'évaluation, même s'ils sont pratiqués, sont rarement bien vécus.

Réalité des langues en contact : cas de l'Algérie

Pour notre cas, un « Constat irréfutable que les Algériens parlent et écrivent plusieurs langues et différentes variétés de ces langues » (Morsly, 2014 : 226). Ce qui a poussé beaucoup de spécialistes à s'interroger. D'ailleurs, elle poursuit en se demandant : « comment décrire, analyser et présenter la complexité inhérente au plurilinguisme algérien, comment repérer le changement, les corrélations entre contextes de communications et pratiques linguistiques, quelles méthodologies de recueil de données sont plus aptes à rendre compte de la diversité des configurations plurilingues ? ».

Ainsi, en réclamant, de plus en plus, une formation certifiée de citoyens avoués plurilingues, on exige de l'école l'aménagement de nouvelles politiques linguistiques aussi bien dans l'enseignement que dans l'évaluation. Cela justifie, rappelons-le, la mise en place de pratiques innovatrices et contextuelles pour enseigner les langues (ici le français) en leur attribuant conjointement une évaluation conforme.

Dans ce sens, une « évaluation significative et rassurante » devrait s'engager, ciblant ouvertement les traits de la compétence multi-plurilingue, s'inspirant de la diversité des modèles théoriques, à cheval entre la sociolinguistique éducative, la didactique et l'acquisition des langues, envisageant la maîtrise de la compréhension et de l'expression. Il s'agirait d'une sorte de sensibilisation à une forme d'éducation plurilingue adaptée aux dispositifs réels des apprenants qui pourrait constituer un

référentiel de formation développant sereinement autant un plurilinguisme marginalisé qu'un pluriculturalisme sollicité.

Car, il faut le rappeler, tout apprenant dans des situations d'échange et de formation est censé avoir son mot à dire, une position à connaître (à travers certaines questions posées), une idéologie à défendre... Bref, une condition à faire découvrir et valoriser quand il s'agit d'attentes et de priorités : « Vous disposez de peu de temps pour apprendre une nouvelle langue étrangère. Etablissez des priorités en notant de 1 à 4 les quatre options proposées. Vous souhaitez : a) comprendre l'autre quand il parle, b) comprendre des textes écrits (journaux, livres, revues et magazines), c) parler en LE, d) écrire en LE. 1 est le plus important, 4 le moins important » (Klett, Estela, 2015 : 109).

De surcroît, l'intérêt que nous y portons s'explique, aussi, par la nécessité d'évoquer l'environnement linguistique de nos apprenants pour pouvoir délimiter, par la suite, la particularité du rapport que ces derniers entretiennent avec les langues en présence dans le cadre des différentes étapes d'une évaluation sous-estimée.

En effet, les recherches sur le sujet de l'évaluation ont maintes fois montré que les évaluations des apprenants sont grandement influencées par les pratiques linguistiques/pédagogiques et, plus généralement, par tout ce qui peut jouer un rôle significatif à leurs yeux.

On estime que l'exploitation d'outils d'évaluation sur mesure constituerait un apanage des contenus d'enseignement efficaces. QCM, grilles ou autres moyens contextualisés : une disposition d'évaluation qui puisera sa légitimité et son sens par rapport aux objectifs d'apprentissage visés. Une formation de qualité serait donc celle qui arrive à un équilibre entre ces objectifs et les pratiques (évaluatives) suggérées.

Nous nous retournons vers un panorama qui n'a fait qu'alimenter des débats et fournir des pistes de recherche dans tous les domaines à l'instar de la sociologie, la sociolinguistique, l'éducation. La didactique n'est pas en reste de cette attention particulière accordée à ces phénomènes : plurilinguisme et évaluation ; d'ailleurs, nous assistons ces dernières années à l'émergence d'une nouvelle discipline connue sous le nom de « *didactique du plurilinguisme* » dont le statut épistémologique est constitué indépendamment de celui de la didactique des langues.

Cela dit, la diversité d'aujourd'hui dont jouit la société (dans notre cas algérienne) constitue une source d'originalité et de créativité. Elle a de surcroît pu avoir des répercussions évidentes sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans

la mesure où la classe de langue est de plus en plus plurilingue (des sondages ont prouvé que ce phénomène n'a fait que percer). Elle est le lieu par excellence de cohabitation des langues et dialectes. C'est pourquoi, il est difficile pour l'enseignant de langue non seulement d'assurer une interaction harmonieuse et un vouloir vivre ensemble de personnes (des apprenants) aux identités culturelles à la fois plurielles et variées mais surtout d'assurer une bonne formation linguistique et extralinguistique capable de répondre aux exigences de l'époque contemporaine dans une société ouverte. Et là, la tâche confiée aux enseignants devient de plus en plus difficile, notamment quand il s'agit d'établir et de faire aimer les pratiques d'évaluation et choisir les outils et stratégies les plus conformes à la situation en les impliquant davantage.

Dans ce cadre si précis, il convient de s'interroger sur les modalités ainsi que les outils d'évaluation les plus adaptés qui pourraient être mis en place par le formateur dans une classe de langue si hétérogène et les compétences visées, à la lumière de la diversité linguistique et culturelle imposée, loin d'être facilement maîtrisées.

Pour tenter de cerner un souci pareil et répondre à de telles interrogations, il nous semble important de rappeler que l'évaluation est une partie intégrante du processus de l'enseignement et de l'apprentissage en général et des langues en particulier. Elle est de surcroît indispensable pour que l'enseignant sache si son enseignement a été acquis ou pas par ses apprenants. Elle a aussi acquis un statut particulier pour servir une progression de formation. Alors, que devient-elle quand on lui ajoute « plurilinguisme » ?

Une évaluation au service du plurilinguisme VS un plurilinguisme au service de l'évaluation

L'utilisation de la communication aussi diversifiée qu'harmonieuse au sein d'une confrontation et/ou cohabitation linguistique appelée plurilinguisme pour déclencher de bons apprentissages en langue étrangère pourrait être attribuée à une sorte de « communication exolingue ». Une communication scolaire qui s'établit entre individus ne disposant pas de langue maternelle commune (« exolingue », un concept qui a fait couler beaucoup d'encre alors que dans notre cas, on ne fait que l'évoquer).

Nos apprenants, même s'ils sont conscients de cet état de fait, ne sont pas capables de se réjouir de leur plurilinguisme ni de l'ignorer et encore moins lors des évaluations. Des représentations, pas souvent positives, s'entremêlent à chaque fois et à divers degrés, empêchant l'adaptation des comportements et de conduites langagières.

Rappelons-le, en classe de langue précisément, il est nécessaire d'apprécier les points forts sur lesquels construire la progression des apprentissages et les points faibles pour parvenir à une remédiation appropriée. Les apprenants également en ont besoin car elle fait partie de leur quotidien, leur progression en langue et de ce fait, différente, elle peut contribuer à les encourager et à les motiver. Il est temps de procéder à une évaluation fiable et judicieuse dans une situation où le plurilinguisme semble être vécu difficilement. En effet, si ce phénomène a été longtemps considéré comme handicap dans le domaine de l'acquisition des langues, que ce soit pour le niveau scolaire ou universitaire (surtout comme une alternance des langues dans le discours des apprenants algériens), beaucoup de chercheurs et spécialistes s'attachent aujourd'hui à l'idée d'intégration des paramètres et variation linguistique d'origine relativisant l'accès à une formation donnée et à son évaluation.

Ici, l'importance de l'identification et de l'implication des langues est déterminante. Cela s'explique aussi par le fait qu'il est difficile de séparer les langues maternelles et les dialectes locaux de la langue étrangère (d'ailleurs, si une langue étrangère existe, c'est par rapport à une autre qui ne l'est pas). D'où l'importance de l'« approche interlinguistique », comme une tentative d'envisager une solution au problème.

L'évaluation dans ce cas s'explique par la multiplication des stratégies et pratiques qui concourent à la réalisation de l'interaction entre apprenants par le biais du travail collaboratif, le travail des groupes et des ateliers tout en leur offrant une panoplie de véritables situations de communication puisées de la réalité, afin de pouvoir utiliser la langue dans tous ses états. L'essentiel est de capter le plurilinguisme réalisé en dehors de la classe à travers les activités et stratégies réalisées en classe. Le formateur pourrait, de ce fait, proposer des activités portant sur la réalisation des interviews, des dialogues tout en se référant aux échanges quotidiens et aux documents authentiques qui sont pris en considération par les praticiens de classe et didacticiens depuis l'avènement des approches communicatives. En gros, tout support favorisant l'échange et l'interaction au sein du même groupe pour ainsi créer la nécessité de comprendre et d'être compris par l'autre, là où la motivation des apprenants trouve alors une finalité concrète dans le cadre d'une communication aux enjeux authentiques.

Ainsi, se manifestent mutuellement, par des interactions discursives récurrentes, une société linguistiquement et culturellement pluraliste. Une légitimité serait accordée à une évaluation portant sur une identité plurilingue. Celle qui pourrait constituer un attribut positif.

Une évaluation qu'on pratique alors insensiblement, d'une conception de la langue comme système à une vision de la langue comme ensemble de ressources mobilisables en fonction des paramètres du plurilinguisme, et donc du pluriculturalisme censé renforcer la communication. Il s'agit d'une démarche réelle qui tient compte des besoins actuels et rationnels des apprenants dans les pratiques d'évaluation dans ce contexte.

Ce qui fait dire que l'évaluation représente un « aspect incontournable » de toute construction de cours (de langue surtout). D'ailleurs, « si elle est conçue comme une comptabilité des ' fautes' de l'étudiant, elle ne devrait pas s'appeler 'évaluation', mais 'contrôle linguistique'. Le 'contrôle' ne donne en aucun cas la mesure des capacités (...) elles, ne peuvent être évaluées qu'en termes de savoir-faire : savoir comprendre (quoi ? quels types de documents ?) et savoir produire (quoi ? dans quelles situations ?) » (Courty, 2003 : 43). Pour elle, l'évaluation se conçoit à travers la précision des aspects des compétences qui seront évaluées en fonction d'objectifs préalablement définis.

Cette conception, qui ne négligera guère ce « contact linguistique » et civilisationnel/culturel, exige l'adaptation d'un comportement contextualisé selon la région et qui mettrait l'accent sur le fait, qu'au fur et à mesure, des pratiques langagières d'un individu s'étendent de son contexte familial à celui des groupes sociaux. Une politique s'est instaurée prenant en charge une compétence multilingue des apprenants algériens dans leurs milieux spécifiques, afin de promouvoir la compétence communicative mais aussi culturelle.

Le processus méthodologique d'une évaluation universitaire : prétendre une potentialité plurilingue

Aujourd'hui, si on se demande comment favoriser l'émergence d'une nouvelle conduite évaluative langagière au sein de l'université en relativisant les frontières entre les langues et en minimisant les différences entre elles, un scénario s'inscrivant dans une didactique contextualisée et plurilingue semblerait cohérent.

Une conduite appropriée aux faits variables suivant le contexte plurilingue de notre public est à déterminer sur la base des représentations des faits de langue étrangère, ici le français à un niveau dit *avancé*. Hétérogénéité et identité linguistique imposent un positionnement référentiel d'une véritable pratique, sorte d'attention contextuelle portée sur le scénario d'évaluation des apprenants plurilingues en situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'université algérienne, avec une mise en avant de démarches et d'outils rationnels.

Car l'évaluation, de nos jours, qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative, a pris une place très importante dans l'enseignement des langues en exigeant l'interprétation d'une compétence donnée dans un domaine linguistique cible par des dispositifs variés. Elle ne concerne plus uniquement les notes et les diplômes contrairement à ce que croient nos étudiants. Elle a réussi à constituer un champ d'action beaucoup plus colossal. Sans la dramatiser, sans qu'elle ait un caractère trop dogmatique, l'évaluation à laquelle on s'intéresse touche à la fois les apprenants, les enseignants, les dispositifs d'enseignement, les contenus pédagogiques, etc. Le principe est simple : croire en une pratique qui se nourrit de réflexion et de rigueur et non de solutions toutes prêtes voulant mesurer à tout coup et de manière exacte des compétences.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a mis en exergue la covariance des apprentissages des langues, le plurilinguisme et pluriculturalisme, même s'il ne semble pas offrir de pistes précises adaptables à des représentations spécifiques de chaque public notamment en termes d'ouverture et d'épanouissement des plurilingues face à des pratiques d'évaluation. Ce qui rend correcte une réflexion centrale sur les pratiques d'évaluation. En fait, les enseignants doivent prendre position par rapport aux variantes dites d'évaluation des plurilingues : s'interroger sur la faisabilité, l'adaptabilité, la fidélité, la fiabilité... car une évaluation est censée modifier les démarches d'enseignement et permettre de modifier les représentations ainsi que les résultats négatifs des apprenants.

Dans cet article, nous proposons une réflexion basée sur une démarche susceptible de prendre en charge les trois moments de l'évaluation d'un public plurilingue, une alternative qui précise la détermination des phases à parcourir singulièrement en fonction des variables du contexte, une évaluation diagnostique sous forme de QCM et de tests de niveaux adaptés aux critères du CECRL :

- Évaluation diagnostique n'excluant surtout pas une réalité plurilingue algérienne (possibilité d'émettre par les étudiants des jugements sur leurs langues en présence) ;
- Négociation des supports à étudier dans le but de mettre en avant l'importance du recours à la culture d'origine (les références à une culture musulmane, arabe, berbère, ...) ;
- Structuration des opérations mentales en faveur d'une composante linguistique, (qui comprend les savoirs et les savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe), une composante sociologique, (qui comprend les paramètres socio-culturels, en relation avec les normes sociales) et une composante pragmatique, (qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de

la langue, à la réalisation de fonctions langagières et d'actes de parole, à la maîtrise du discours. » (Veltcheff, Hilton, 2003) ;

- Évaluation formative, s'inspirant de l'évaluation diagnostique, dans le but d'assurer une continuité des progressions mais aussi une réconciliation avec son plurilinguisme/pluriculturalisme ;
- Variation à chaque fois des différentes évaluations contenues, tout au long de la formation, selon la disposition de l'enseignement tout en délimitant et/ou déterminer les compétences à viser et les niveaux à atteindre en fonction desquels les objectifs ont été précisés ;
- Bilan d'évaluation comprenant les notes et les certifications attribuées, sorte de globalité de tout un parcours d'apprentissage testant les performances à maîtriser, du niveau à atteindre. Une étape qui tient compte de l'aspect plurilingue déjà affirmé par le public universitaire algérien.

Fort de cela, ce processus part d'une pensée qui s'inscrit en droite ligne dans les préoccupations d'une didactique du plurilinguisme dans le paradigme de l'émergence de la sociodidactique des langues. Cette détermination du champ du FLE, en Algérie n'a toujours pas de dynamique clairement définie en termes d'évaluation des plurilingues mais aussi d'épanouissement.

Exposition des effets du scénario lié aux pratiques retenues

Dans ce contexte, il faut dire et montrer qu'un enseignement des langues axé sur l'ignorance du caractère plurilingue du public ne correspondrait pas tout à fait aux besoins et représentations de ce type d'enseignement et de son évaluation. En fait, il s'est avéré qu'une dissymétrie peut augmenter et que la divergence des interactions entre apprenants se manifestent de façon intéressante :

- Les apprenants en question face à des situations plurilingues se montrent plus enthousiastes ;
- Une motivation remarquable, de leur part, dans l'investissement pour faire émerger leur langue/dialecte d'origine et de leurs valeurs culturelles ;
- La diversité des traits culturels lors des pratiques communicationnelles encourage cette convivialité dans la démarche évaluative ;
- Malgré les contraintes, l'université est toujours capable de constituer des espaces ouverts à la pluralité des langues et des cultures ;
- Un intérêt s'est manifesté par une grande majorité du public pour la découverte d'une nouvelle évaluation faisant apparaître les avantages d'un plurilinguisme reconnu socialement ;

- Les enseignants se plaignant de l'indifférence, de la démotivation tenteront les plaisirs ressentis par le public universitaire dans l'exploitation de cultures particulièrement minoritaires d'origine ;
- Respecter l'appartenance linguistique et culturelle de l'apprenant, c'est reconnaître la possibilité d'utiliser les langues d'origine et de s'y référer, c'est faire « un tour d'horizon » et joindre la souplesse de gestion de formation et donner aux partenaires des informations fiables et précises ;
- Faire participer le public universitaire à la vie académique, par rapport aux choix des supports et des activités, croiser leurs points de vue et fractionner leurs formations en difficultés au point de considérer certains faits un atout à exploiter différemment (transformer, par exemple, le phénomène du choc culturel et/ou linguistique en diversité et richesse) ;
- Intégrer une dynamique basée sur une expression plurilingue dont les référents sont pluriculturels (d'ailleurs, une grande importance est prêtée aux ressemblances plutôt qu'aux différences, la bonne découverte de l'interdépendance des langues, ...) ;
- Dans de tels contextes, être informé de manière précise sur les performances du comportement de l'évalué : son arrière-plan linguistique et forcément culturel, modifierait le constat inhérent de l'existence de la langue dominante, une déculpabilisation qui sert les intérêts de la formation mais aussi la société ;
- Un parcours d'évaluation mettant en valeur l'aspect plurilingue du public favorise non seulement le développement de l'esprit de communication (interaction multimodale, collaboration) mais aussi les capacités d'observation, d'engagement, d'analyse et de mise en relation des langues en contact ;
- Reconnaître la compétence interculturelle et la représentation positive voire le choc culturel comme partie intégrante du bien-être universitaire mais encore sociétal.

En effet, un enjeu sociodidactique a été mené dans des dispositifs spécifiques caractérisés par les particularités linguistiques et culturelles au moment où les individus, dont on mesure les performances, sont placés directement face à un type d'enseignement, par rapport à des filières, des programmes d'études, etc. Des critères sur mesure sont appelés à être exploités sur le terrain, une certaine authenticité des différentes situations de ce contexte universitaire. Cette méthodologie s'annonce cohérente, dans la mesure où elle apporte un aspect pragmatique à la démarche ainsi que la prise en charge de certaines composantes sous l'angle d'un plurilinguisme inévitable et d'une évaluation dans un sens péjoratif. En somme, elle s'articule autour d'éléments censés négocier les contenus et les tâches partant d'un contexte plurilingue réel : une situation « d'assurance »,

« une pédagogie active », des démarches pluridisciplinaires ou interdisciplinaires, parfois sous-estimées, là où l'apprentissage expérientiel d'un public hétérogène conjugue l'acquisition de connaissances, ici des langues et du FLE, et la réalisation de projets d'une pratique enseignante qui s'assume.

Être plurilingue n'est plus un handicap, ce plurilinguisme étant considéré comme un trait positif, un trésor, une perception que notre public doit avoir, afin de pouvoir agir en tant que créateurs de son propre univers, s'échappant ainsi, en quelque sorte, du cadre de la formation classique, de la rigidité du cours magistral, de l'ignorance des documents identitaires, de l'évacuation de l'image de langue maternelle-problème, etc.

Implicitement, on valorise le bricolage communicatif et on table sur l'existence d'un niveau minimal permettant d'entretenir la motivation pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Au-delà d'un tel contexte

Aujourd'hui, concevoir l'évaluation en FLE ne peut que prendre des formes très diverses. Les systèmes éducatifs, afin de s'adapter à la massification et ses exigences quantitatives, ont dû recourir à certaines de ces formes plus que d'autres :

Les critiques et questionnements sont prégnants. Ils questionnent les fondements mêmes de ce concept. Tardif (2006, p. 134) n'écrivait-il pas, à propos de l'évaluation dans une approche par compétences, que « Les exigences de l'évaluation des compétences sont nombreuses et elles posent des défis de taille. D'aucuns pourraient dès maintenant penser qu'une telle entreprise est impossible étant donné les théories et les instruments développés à ce jour dans le domaine de l'évaluation des apprentissages (...) Citons aussi, dans le même ordre d'idées, la conclusion de l'article de Vandermaren et Loye (2011, p. 52) qui, après une vision critique de l'évaluation des compétences, notaient dans leur conclusion : notre réflexion critique, très sinon trop critique selon certains collègues, ne fait que relever l'ampleur et la difficulté de leur tâche et tout le mérite qu'ils peuvent avoir dans leurs tentatives répétées, assidues, ingénieuses de relever ce défi qui, lorsque l'on combine les analyses sociologiques et psychologiques du travail scolaire, peut apparaître parfois comme une tâche impossible à surmonter. (Detroz, Verpoorten, 2016 : 127).

Car en tant qu'enseignants, au sein de nos contextes respectifs, nous avons un énorme défi : l'évaluation en FLE et dans un milieu plurilingue, un raisonnement assez compliqué à faire investir : des publics visés, des compétences à déterminer,

des méthodes à explorer, des parties prenantes à informer, des modèles à découvrir et à appliquer, des finalités à atteindre, autant d'éléments « tellement divergents qu'il est difficile de considérer ces dispositifs comme faisant partie d'un même ensemble unifié ». Une posture d'une délicatesse affirmée dont le dynamisme et la créativité sont porteuses de sens.

Conclusion

Quand il s'agit d'une évaluation en milieu plurilingue, le défi est de taille. Or le parcours semble possible dans la mesure où les besoins individuels et professionnels inspirent des pratiques significatives. Nous sommes partie d'une présentation de la réalité sociolinguistique algérienne souvent absente lors des réformes. Une politique a pu exclure une dynamique favorable des représentations formées à l'issue d'une diversité linguistique et donc culturelle. En fait, tout le monde est d'accord aujourd'hui pour attribuer, au moment de l'apprentissage, une fonction significative pour mieux le gérer. Reconnaître que le plurilinguisme, une fois assumé, est capable de mettre à profit les compétences cognitives mais encore l'estime de soi, jusqu'à l'effacement de la crainte de « l'échec scolaire ».

Un échec qui peut signifier « évaluation » dans le sens de sanction. D'ailleurs, si l'évaluation ne représente qu'un sujet d'examen ou une grille floue sans respecter explicitement son public, sa diversité, ses niveaux de compétence, elle ne permettra pas de renforcer les acquisitions et de concevoir à travers elle un dispositif cohérent et encourageant, des aspects des compétences à évaluer en fonction d'objectifs préalablement définis. Autrement dit, assumer et faire assumer un apprenant entouré d'un éventail de difficultés relatives à ses enjeux personnels, à son affirmation au niveau professionnel, bref, au changement du monde en instance de nouveaux changements.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/Didier.

Courtillon, J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Delorme, C. 1990. *Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure...est-ce possible ? L'évaluation en question*. Paris : Éditions ESF.

Detroz, P. et al. 2016. *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Paris : EME Éditions.

Meirieu, P. 1990. *Pédagogie et évaluation différenciées*. Paris : Éditions ESF.

Merazga, G. 2014. « Un esprit d'évaluation de l'écrit universitaire en FLE...le LMD, un dispositif à respecter. Évaluer...le LMD, un nouveau dispositif! ». *Didacstyle*, n°6, p. 180-193.

Morsly D. 2014. « Algérie : 50 ans de pratiques plurilingues ». *Didacstyle*, n°6, compte rendu de colloque, p. 226-229.

Noel-Jothy, F., Sampsonis, B. 2006. *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, 2006. Paris : Hachette Livre.

Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Tardieu, C. 2005. *L'épreuve de didactique aux concours. L'évaluation en langues*. Paris : Ellipses Edition.

Veltcheff, C., Hilton, S. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Livre.