

La valorisation de l'évaluation certificative en Didactique de Langues-Cultures Etrangères

Aleksandra Ljalikova

Doctorante en Sciences du Langage à l'Université Jean Monnet

de Saint-Etienne CELEC-CEDICLEC-GERFLINT

De l'évaluation on parle et écrit beaucoup car c'est un sujet riche en problématiques de tous genres (humain, cognitif, interactionnel, sociologique, politique etc.) et l'on emploie souvent des formules du type « l'évaluation doit être... », « en évaluation il faudrait... », « l'évaluation c'est... ». Actuellement, les personnes qui s'intéressent (à) et traitent la question de l'évaluation ont tendance à généraliser et à catégoriser. On essaie de trouver la recette de la « potion magique » qui permettra d'universaliser et de réaliser tout acte d'évaluation. Cette démarche est compréhensible dans la mesure où la volonté de donner au sujet un caractère scientifique fait obligatoirement appel à l'objectivation qui, à son tour, conduit à la généralisation. L'obsession de la mesure et de la comparaison introduit des critères de référence qui souvent limitent un objet/sujet évalué. Nous chercherons ici à comprendre pourquoi la question de l'évaluation est toujours actuelle, pourquoi sa problématique n'est toujours pas épuisée, en quoi consistent les problèmes qu'elle continue de poser et où résident certains de ses conflits.

L'évaluation suscite donc toujours de nombreuses recherches. Ces dernières années, notamment, ont beaucoup apporté à l'enrichissement des travaux en évaluation dans le domaine pédagogique (publications De Boeck Université et cahiers de l'ASDIFLE). Mais les résultats de ces recherches n'ont guère apporté de solutions à l'épineuse question de l'évaluation en Didactique des Langues-Cultures Etrangères. Par exemple, comment gérer la faisabilité et la validité de tests communicatifs ? Comment évaluer la compétence communicative ? Quels référentiels retenir ?

Il est évident que l'on ne peut pas adopter le même ton, le même langage ou la même approche en parlant de différents types (on pourrait dire de différentes espèces) d'évaluation. Avant de poursuivre la réflexion sur telle ou telle problématique il serait bon de préciser de quelle évaluation il s'agit, dans quel domaine, qui en sont les acteurs et dans quel but ? Sans ces précisions nous risquons de nous enfermer dans un universalisme dangereux donnant des réponses à toutes les questions et ne répondant jamais à la bonne. Cette démarche facile à exécuter est rarement pratiquée dans les ouvrages portant sur l'évaluation. Soit les auteurs sont tentés de résoudre toutes les questions à la fois, soit ils croient sincèrement qu'il existe une réponse pour toutes et pour toujours.

Malgré l'abondance de travaux traitant les problématiques de l'évaluation, nous

pouvons constater le malaise d'évaluer chez les personnes censées assurer cet acte, car elles ne cessent pas de se poser de nombreuses questions sur le quoi, le pourquoi et surtout le comment ? Personnellement, en tant que membre de la Commission d'élaboration de l'Examen d'Etat sur la langue française en Estonie, en tant que membre du Jury d'examen du DELF et du DALF, en tant que chercheur en Didactique de Langues-Cultures Etrangères et, finalement, en tant qu'enseignante de français, je ne trouve guère, dans les ouvrages existants, de solution adéquate aux problèmes auxquels je suis constamment confrontée lors de mes pratiques et de mes réflexions. Et je ne suis pas la seule à me heurter à des difficultés puisque je puis observer et entendre mes collègues, je ne dirais pas désespérés, mais certainement perplexes devant la nécessité d'évaluer.

Cette situation me conduit à supposer qu'il est temps de changer la manière d'aborder la question de l'évaluation. Mon hypothèse est qu'il faut en revoir les problématiques en fonction des domaines d'application ; autrement dit, de spécifier les démarches évaluatives pour chaque champ à l'intérieur de chaque discipline.

On pourrait établir un parallèle avec la médecine où le terme « évaluation » est très présent. Il suffit de lancer une recherche sur les ouvrages traitant la question de l'évaluation pour repérer deux domaines où ce terme revient avec une fréquence exemplaire : médecine (environ 40%) et éducation (50 %). Les 10 % qui restent touchent à des sphères diverses : économie, administration, sociologie.

En médecine, comme tout le monde le sait, il existe une spécialisation rigoureuse sur laquelle se fonde toute la formation des futurs médecins. Le dispositif est toujours le même (malade, maladie, docteur) mais les méthodes sont concrétisées en fonction de chaque champ (chirurgie, pédiatrie, stomatologie etc.). Pourquoi ne pas appliquer la même démarche en éducation ? A mon avis, il est nécessaire de distinguer l'évaluation en pédagogie de l'évaluation en didactique, ou bien encore l'évaluation en didactique des mathématiques de l'évaluation en didactique des langues-cultures étrangères etc.

Cela ne met pas en question la formation générale en évaluation dont les concepts principaux sont parfaitement présentés dans l'ouvrage de M. Vial, 2001, p.6 : *Se former pour évaluer* où « il est question [...] de l'évaluation de pratique et non pas d'évaluation d'objets : le sujet en évaluation est la particularité de ces recherches qui participent d'une anthropologie de l'évaluation. L'évaluation comme pratique sociale et comme conduite psychosociale est alors caractérisée par deux attributs : c'est un procès d'information (un dispositif dans lequel s'effectuent les échanges finalisés, de contenus, selon des normes établies) et c'est une relation de communication (dans l'intersubjectivité, la coopération sociale, où se fait l'évolution des valeurs choisies et mises en actes par des actions par lesquelles les sujets s'influencent et donc se constituent). Il va s'agir de l'évaluation de sujet à sujet... ». Cette formation est fort souhaitable dans la mesure où elle peut constituer une base solide pour la culture générale en évaluation. Cependant, son caractère universaliste la prive d'application concrète. Une telle hypothèse demande encore réflexion et recherche ; elle n'en est encore qu'au premier stade de mûrissement. La valider ou la réfuter n'est pas l'objectif de cet article. Pourtant elle présente une prémisse importante qui déterminera le développement de notre sujet.

Nous nous placerons donc dans l'étude de l'évaluation en Didactique des Langues-

Cultures, ce qui nous positionne, à notre tour, dans l'approche communicative de 2^{ème} génération qui englobe les théories socio-linguistiques, les schémas interactionnels, l'anthropologie culturelle et le courant neurolinguistique. Dans cet univers complexe nous nous centrerons sur l'évaluation certificative entre le secondaire et l'université. Notre étude portera sur deux types d'évaluation : l'examen d'Etat en Estonie et le Delf /Dalf. Nous continuerons donc à employer le terme « évaluation » pour désigner l'évaluation certificative en langue française qui sert de passeport pour entrer à l'université en Estonie. Dans tous les autres cas nous spécifierons de quelle « espèce » d'évaluation il s'agit.

En revenant aux ouvrages existants, une autre observation touchant à la nature de l'évaluation en Didactiques des Langues-Cultures peut être faite. La majorité des études porte sur l'évaluation formative en milieu scolaire. De nombreux auteurs peuvent nous servir d'exemple Allal L., Bain D., Perrenoud Ph. (Dir.) 1993; Perrenoud Ph.1998, Peretti A. (de) 1992 etc. Dans cet article nous nous intéresserons plutôt à l'évaluation certificative.

L'évaluation certificative sert à la communication entre différentes parties prenantes. Elle a son code et même son langage. Ce « langage » de communication est plein de références et d'implicites culturels et personnels comme tout autre langage. Son but essentiel de communication est primordial. « *L'évaluation apparaît comme un acte de communication sociale, motivé par une intention particulière chez les acteurs qui y participent et déterminé par les valeurs qui sont associées au contexte.* » (M. Laurier, 2003, p.11). Tout fonctionnement de société se fonde sur ce genre de communication servant à prendre des décisions, à entreprendre des actes, à effectuer des changements en fonction des nouvelles informations délivrées. Tout cela forme un système, l'adéquation du code garantissant son fonctionnement efficace. Le rôle de l'évaluation certificative est donc extrêmement important.

L'évaluation certificative est sommative dans notre cas (la distinction entre l'évaluation formative et sommative est établie par Scriven en 1967 et par M. Laurier, 2003, p.104), puisque, habituellement, tout processus d'apprentissage assuré dans le contexte social se termine par l'attribution d'un diplôme qui est supposé justifier la nature de l'apprentissage suivi :

- français général, cours de civilisation, français juridique,
- niveau de difficulté (100 à 200 h de cours.),
- modalités (lieu d'enseignement ou d'attribution du diplôme: école privée ou étatique, organisme officiel,
- direction de l'école, administration, service culturel,
- résultat : note, points.

NB : Souvent le résultat est accompagné d'explications : A – excellent, B – très bien, C- bien, D- passable ou autre. Là, nous avons affaire à un code. Il est flagrant de constater que personne n'explique ce que veut dire « bien ». Bien pour qui et quoi? Bien comment ? I

Il faudrait consacrer tout un article à l'aspect subjectif des formulations de références, notamment en évaluation certificative. Je voudrais ici démontrer le paradoxe existant dans les recherches portant sur le domaine de l'évaluation. Comme il l'a été déjà mentionné, la priorité très nette dans les recherches en pédagogie est attribuée à l'évaluation formative. Suite à cette observation nous pouvons faire deux remarques :

a) l'attention des chercheurs jusqu'à présent a été prioritairement centrée sur la pédagogie et non sur la didactique ;

b) ce qui crève les yeux, c'est la pauvreté des recherches en matière d'évaluation sommative.

Les propos suivants de Linda Allal illustrent parfaitement notre idée :

« Je reste donc persuadée, comme en 1979, que des progrès dans l'affinement des stratégies d'évaluation formative viendront notamment des progrès de la recherche en didactique des disciplines. Cela veut dire que je suis d'accord avec Daniel Bain sur la nécessité d'investir dans la recherche et la formation en évaluation formative des apports conceptuels et des mises en garde qui nous viennent des travaux sur la didactique. Mais je reste convaincue aussi de l'importance de recherches et de lieux de formation centrés sur l'évaluation formative en tant qu'objet prioritaire, voire en tant que point de départ d'une réflexion renouvelée sur la didactique. » (1993, p. 11).

La relation qu'elle établit entre le développement de l'évaluation formative et la réflexion sur la didactique est logique dans la mesure où la première constitue un repère pour la seconde. L'enseignement devient réfléchi et efficace si l'enseignant est capable de mettre en oeuvre les méthodes et théories appropriées. Il peut atteindre cet idéal si l'enseignement est pertinent effectivement grâce à l'évaluation qui devient formative lorsqu'elle permet *« de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants » (Cadre de référence, 2001, p. 141)*. On pourrait même dire que l'évaluation formative devient une évaluation didactique autrement dit *« qui vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement » (Petit Robert, 1993, p. 640)*.

L'objectif de l'évaluation sommative et surtout certificative est autre, elle constitue un acte de prise de décision d'ordre social. Est-ce que l'apprenant est prêt à quitter l'établissement secondaire pour entrer à l'université ? Est-ce qu'il est suffisamment indépendant et mûr pour effectuer un travail qualifié ? Est-ce qu'il est capable de s'exprimer dans une langue étrangère afin d'agir, de travailler, de coopérer dans cette langue ?

La posture épistémologique d'évaluation sommative-certificative est différente de l'évaluation formative. On ne voit plus le sujet-objet évalué dans l'optique d'une construction de savoir ou d'acquisition de compétences. L'objectif didactique s'efface devant l'objectif pragmatique. L'acte d'évaluer devient acte de valider. C'est là où l'on est invité à observer le moment d'un tel changement.

Comme tout le monde le sait, ce sont les objectifs de l'évaluation même qui changent, mais, peu de personnes peuvent réaliser toute l'importance de cette métamorphose. Si

l'approche de l'évaluation formative se place dans une optique de régulation interne : « *partir des objectifs éducatifs et examiner la place que doit prendre l'évaluation pour que le système fonctionne efficacement, c'est-à-dire atteigne la maîtrise de ses objectifs* » (J.M. de Ketele, 1997, p. 253), l'évaluation sommative-certificative se trouve à la croisée d'objectifs d'ordre différent : politique, régulation externe, communication sociale. L'évaluation sommative-certificative se localise au passage entre des mondes différents : scolaire, universitaire, professionnel, institutionnel, gouvernemental et international.

Afin de mieux comprendre cela nous pourrions visualiser les deux phénomènes en recourant à une métaphore.

- Imaginons que la vie des apprenants soit un chemin (image facile à retenir (vu son caractère mythique dans de nombreuses cultures qui emploient la même pour désigner la vie).

- Ils marchent accompagnés de gens (enseignants dans notre cas) qui leur montrent où aller, comment marcher et comment surmonter les obstacles.

- Parfois leurs guides s'arrêtent pour vérifier si les apprenants les suivent (progression des élèves) et pour consulter le plan (programme d'études), bref, pour savoir où l'on en est.

- A un moment défini, le « cortège » arrive au carrefour-frontière où l'on rencontre les « gardiens » (évaluateurs qui assurent une évaluation sommative-certificative) et l'on subit l'évaluation dont les objectifs peuvent être différents : le premier gardien vérifie si l'apprenant a bien passé toutes les étapes (école primaire et secondaire), un autre contrôle sa bonne santé (les résultats des épreuves au cours des années), un troisième teste sa loyauté par rapport au gouvernement du pays où il voudrait entrer (capacité à poursuivre les études dans un établissement universitaire) *etc.*

- A partir des remarques faites par les gardiens, le pouvoir supérieur annonce son jugement et fournit le certificat qui permettra d'ouvrir une des grandes routes, de laisser passer sur un sentier étroit ou de s'arrêter à la frontière. C'est le moment de la décision politique. C'est pour cette raison que les établissements qui assurent la fonction d'évaluation certificative sont reconnus par l'Etat.

Même si De Ketele, dans son article, défend l'idée que « *tout processus évaluatif [d'après le modèle systémique] est essentiellement orienté vers la prise de décision* (cf. Tableau 1, De Ketele, 1997, p. 253) on voit clairement que la nature de ces décisions est fort différente.

Tableau 1 : Les trois grandes fonctions de l'évaluation

FONCTIONS	MOMENTS	DECISIONS
Pronostique	Avant	Orientation-Admission
Formative	Pendant	Régulation interne
Sommative	Après	Certification

L'évaluation pronostique et certificative sont extrêmement importantes et peuvent

même présenter un caractère fatal ou déclencher un nouveau déroulement d'événements dans la vie des apprenants. Le résultat de l'évaluation pronostique ne peut pas être positif ou négatif, il est censé expliciter le potentiel des apprenants. Tout se base sur des hypothèses que l'on peut formuler ainsi : *si l'apprenant connaît cela, s'il peut faire cela, donc il devrait être capable de faire cela et cela.*

Contrairement à l'évaluation pronostique l'évaluation certificative prétend fournir de l'information « vraie », valide, pertinente et... déterminée. On a du mal à imaginer de repasser maintes fois les examens terminaux d'Etat (« riigieksamid » en Estonie) ou le baccalauréat (en France) à la fin du secondaire. Certes, les élèves ont la possibilité de représenter ces examens mais seulement l'année d'après. Et comme ce sont les jalons du développement, le retard par rapport à la norme communément admise introduit une réaction négative de la part de la société.

L'évaluation certificative ne se place pas seulement aux endroits stratégiques de passage d'un niveau à l'autre au sein d'un système, d'une institution ou d'un établissement à autre, mais se présente aussi en elle-même comme un outil d'influence et de pouvoir.

Ecart entre la théorie et la pratique

En évaluation, plus que dans les autres domaines, et surtout dans celle de la compétence communicative, on constate un écart très important entre les discours théoriques et les réalités pratiques. Pourquoi cela est-il possible en dépit du nombre considérable d'ouvrages traitant de ce problème?

- Cela peut s'expliquer d'abord par la complexité d'un phénomène dont on parle beaucoup mais que l'on minimise régulièrement. Si l'on compare l'acte d'évaluation à un iceberg, on peut dire, selon l'image consacrée, que la partie émergée est bien examinée et même familière (corrélation des objectifs d'apprentissage et des objectifs d'évaluation ; prise en compte des parties prenantes ; adoption d'un langage approprié aux publics ; utilisation des barèmes de correction ; harmonisation des notes *etc.*) tandis que la partie immergée est totalement ignorée. Pour filer la métaphore, étudier la réalité dans l'eau est difficile voire impossible sans outils adéquats. Ceux dont nous disposons (barèmes, critères, échelles, points, notes, questionnaires, sondages *etc.*) ne permettent que de relever les représentations de la réalité (Ch. Hadji, 2000). Ces représentations sont réfractées par l'« eau », les performances en l'occurrence, puisque la compétence communicative n'est observable que par celles que l'apprenant effectue. La compétence elle-même reste invisible, donc inétudiée.

L'unanimité n'est même pas atteinte sur la nature de la compétence communicative :

- certains considèrent qu'elle se compose de quatre aspects « primaires » : compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale (S. Bolton, 1987),

- d'autres adoptent une vision constructiviste en niant le caractère sommatif des quatre compétences-composantes et en affirmant qu'elles fonctionnent en synergie, la compétence communicative étant pour eux globale et indécomposable ;

- pour les protagonistes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000) comme C. Veltchef, S. Hilton (*L'évaluation en FLE*, 2003), ils considèrent que la compétence communicative langagière est constituée de la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthopoétique), de la compétence sociolinguistique (relations sociales, règles de politesse, registres) et de la compétence pragmatique (discursive et fonctionnelle en termes d'actes de langage). L'étude est donc complexifiée par la nature même de l'objet et par le manque d'instruments.

- Nous pouvons ensuite constater que ceux qui sont amenés à réfléchir sur l'évaluation, qui font de la recherche scientifique et rédigent des ouvrages théoriques ne sont pas ceux qui sont censés évaluer quotidiennement les connaissances/performances/ des apprenants. Dans notre domaine, il y a un partage des tâches qui se passe en silence : les savants élaborent les théories et les enseignants dans la majorité des cas (puisqu'il y a un pourcentage faible d'évaluateurs et concepteurs d'examens professionnels) sont confrontés à la pratique de classe. Les uns sont parfaitement conscients des objectifs de l'évaluation désignés par A. De Peretti, 1998 (à savoir : formation, orientation, sélection, classement, prévision, diagnostique etc.), des types d'évaluation (formative, sommative Noisette et Cardinet), des modèles de fonctionnement - Ch. Hadji, des phases de développement cognitif de l'apprenant (Christian Depover, Bernadette Noel, 2000) ; les autres recherchent des solutions rapides et efficaces « ici et maintenant » (Ch. Tagliante, *Pratiques de classe*, 1991) et préfèrent les techniques concrètes (C. Veltcheff, S. Hilton, *Evaluation en FLE*, 2003) et les fiches pédagogiques préparées (P.-Y. Roux, *120 Fiches d'évaluation en classe de FLE*, 1998) aux longs débats épistémologiques ou philosophiques. Ce que nous venons d'évoquer ne veut en aucun cas dénoncer l'incompétence des uns ou des autres, mais a pour but de montrer que la nature des connaissances est différente, ce qui amène à un certain enfermement sur l'un des aspects du phénomène de l'évaluation. Même l'initiative louable du Conseil de l'Europe de rapprocher les théories et les pratiques, voire de créer un outil commun de travail – *Cadre européen commun de référence pour les langues* – dont un groupe de chercheurs éminents a été chargé (on n'en doute pas, même s'ils sont restés *incognito* pour des raisons que nous ignorons. Peut-être parce que les concepteurs du projet voulaient priver le Cadre commun de toute dominante de personnalité). Mais cela montre bien aussi que le Cadre est difficilement exploitable sans outils supplémentaires, comme guide d'utilisation.

Méthodes d'enseignement et Evaluation

Outre le problème de saisir la réalité en Didactique de Langues Etrangère, de décomposer ou non les compétences, de définir le référentiel et de le mettre en rapport avec les performances, se pose un problème propre à l'évaluation certificative dans notre domaine, voire en Didactique des Langues-Cultures Etrangères. Les approches et les méthodes d'évaluation certificative sont différentes et même très en retard par rapport aux méthodes d'enseignement des langues. Dans l'enseignement moderne, on part du principe que l'essentiel ce n'est pas ce que l'apprenant sait ou ne sait pas (évaluation pure des savoirs), mais plutôt ce qu'il est capable de faire (compétences et savoir-faire) et surtout ce qu'il est capable d'apprendre à faire (savoir-apprendre). La société moderne en Estonie est très dynamique et exigeante en matière de nouveaux spécialistes. Les employeurs ne se satisfont plus d'employés qui un jour ancien, ont reçu un diplôme. La

société capitaliste demande aux personnes d'être informées, d'apprendre vite à travailler avec les nouvelles technologies, à s'adapter à de nouveaux modes de travail, à accélérer le rythme de production. En enseignant une langue étrangère on ne prête plus autant d'attention qu'auparavant aux aspects formels (connaissance et application de toutes les règles grammaticales), mais, à travers la langue, on essaie d'enseigner les compétences culturelles et fonctionnelles permettant d'établir ou de faciliter la communication et la coopération avec les étrangers. L'important est aussi d'intéresser les personnes apprenant, de leur donner le goût de la langue, le goût d'apprendre et de se rendre autonomes dans l'apprentissage.

Si l'on analyse les exercices proposés aux examens d'Etat en Estonie ou ceux du Delf et du DalF, on voit clairement que la priorité est attribuée à la qualité formelle de la production linguistique des apprenants. Prenons l'exemple de l'examen d'Etat très centré sur l'aspect formel de la langue¹ : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite, auxquelles s'ajoute une cinquième partie intitulée « Grammaire » attribuant 20 % de la note finale à la correction grammaticale. En plus, dans les parties dites « subjectives » de l'examen (expression écrite et orale) le critère « Grammaire » apparaît comme une catégorie différenciée. Les échelles sont présentées comme suit :

Expression écrite (exposé):

1. *Contenu (4 points)*
2. *Construction de texte (3 points)*
3. *Compétence en expression écrite et vocabulaire (4 points)*
4. *Grammaire (4 points)*

Expression orale :

1. *Interaction et tâche accomplie (5 points)*
2. *Capacité de s'exprimer (5 points)*
3. *Grammaire (5 points)*
4. *Prononciation et intonation (5 points)*

Si l'on reprend les deux grands modèles de fonctionnement de l'évaluation : modèle sociologique défendu par Bourdieu et Perrenoud qui suppose « *qu'il n'y a pas d'évaluation sans rapport social ni communication et qu'elle produit d'autant plus de conséquences que l'évaluateur exerce un pouvoir sur l'évalué* » (De Ketele, 1997, p. 256) et modèle systémique déjà évoqué dans cet article où « *quelles que soient les variations, (être) avant tout prescriptif (comment évaluer pour rendre efficace le système enseignement-apprentissage ?)* » (ibid.), on voit que le processus d'enseignement-apprentissage se réfère plutôt au premier modèle tandis que l'évaluation certificative est un exemple net du second.

Lors de l'examen final d'Etat ainsi que du Delf/Dalf, on essaie de niveler, au nom de l'objectivité, tout impact de la personnalité de l'évaluateur et l'on admet que les variables telles que l'humeur de l'évaluateur, la fatigue, la situation stressante ainsi que la sympathie ou l'antipathie peuvent surgir lors du déroulement de l'examen. Mais les personnes restent piégées par leurs représentations sociales : « *l'évaluation menée par l'enseignant est déterminée par son système général de valeurs, lui-même influencé par les normes sociales générales (les valeurs morales, les modèles généraux concernant l'enfant, les rôles...), par les normes scolaires institutionnelles (les objectifs, le fonctionnement de l'école...) et par les idéologies diverses (politiques, syndicales, religieuses...)* » (Gilly dans De Ketele, 1997, p. 259). Lors de l'enseignement on devrait donc essayer de prendre en compte le contexte social de l'apprenant, d'adopter une approche individualisée (ce que l'on appelle une pédagogie différenciée en évaluation certificative). Au contraire, on se borne à appliquer les méthodes les plus objectives pour introduire des entrées mesurables.

Si dans l'enseignement moderne des langues étrangères on propose beaucoup d'activités créatives (rédiger une poésie, élaborer un projet) et si l'on introduit de nouvelles technologies, en évaluation certificative en Estonie on se contente au contraire d'exercices formels : reconstituez l'ordre des phrases, rédigez une lettre amicale où la présentation – date, mise en page – joue un rôle primordial. Il est important de signaler qu'*a priori* cette activité est très artificielle pour les jeunes Estoniens, même s'ils envoient des cartes à leurs amis, car ils le font en version électronique par l'Internet ou par portable.

Finalement, tout enseignement moderne des langues étrangères se base sur l'interaction, et dans la classe on travaille obligatoirement sur des dialogues spontanés, sur des projets collectifs. D'ailleurs un des objectifs de l'enseignement des langues est effectivement de coopération². Si auparavant on voulait apprendre une langue étrangère pour comprendre l'Autre et pour se comprendre (objectif co-culturel), puis trouver un consensus pour pouvoir co-habiter (suite au phénomène d'immigration), maintenant, avec le développement de nouveaux marchés (élargissement de l'Europe) on recherche les possibilités d'établir des contacts professionnels (objectif co-actionnel). Cela influence fortement les pratiques quotidiennes de la classe, mais qui ne trouvent guère d'application dans les activités évaluatives en certification. Toutes les activités demandées sont strictement individuelles. Dans les deux examens (*riigieksam* et Delf/Dalf) nous pouvons constater un manque total d'activités collectives pour évaluer la capacité d'écouter et d'entendre l'Autre, de réagir vite, de défendre sa position et de former son opinion. Normalement, les textes proposés aux évalués contiennent déjà une problématique très évidente car le devoir consiste plutôt dans la formulation que dans la distinction d'un problème. On revient à la même formule : une réponse à la question, tandis que dans les pratiques quotidiennes on adopte une approche éclectique basée sur la notion de complexité relationnelle. (Ch. Puren, 1998).

Conclusion

Reprenons ici les points forts de l'article présent. Le thème de l'évaluation, maintes fois étudié et repris par les chercheurs, présente toujours un intérêt puisque ce n'est pas une discipline ou même un domaine mais plutôt une catégorie de pensée, un objet philosophique. Chaque chercheur peut y trouver matière à réflexion. Il nous semble surtout pertinent d'aborder la problématique de l'évaluation en fonction du domaine d'application et de faire un travail de différenciation. Nous avons constaté la pauvreté des recherches en matière d'évaluation sommative-certificative en Didactique des Langues-Cultures Etrangères. Cette lacune peut être expliquée par la nature complexe du sujet-objet évalué (apprenant-parlant une langue-culture étrangère), par le manque d'instruments fiables et valides d'évaluation et par la place stratégique que ce type d'évaluation occupe. Tout cela fait que les spécialistes de cette question sont très réservés pour introduire des modifications. On ne veut pas prendre de risque car on craint les responsabilités que des changements pourtant souhaitables entraîneraient. Finalement, il existe un écart considérable entre les théories et les pratiques et entre les méthodes d'enseignement et les pratiques évaluatives. La corrélation des dernières devrait constituer l'objectif du système éducatif et être un objet de travail constant pour tous ceux qui y sont impliqués. Mais c'est probablement là un idéal encore lointain.

Bibliographie

Allal L. (Dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berne, 1985.

Allal L., Bain D., Perrenoud Ph. (Dir.), *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestle, Neuchâtel, 1993.

Bolton S, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier-Crédif, Paris, 1987.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001.

De Ketele J.-M., *L'évaluation: approche descriptive ou prédictive?*, 2 éd., De Boeck Université, Bruxelles, 1997.

Depover Ch., Noel B., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.

Hadji Ch., *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux actions*, ESF, Paris, 2000.

Laurier M.D. (Dir.), *Evaluation et communication*, Les éditions Quebecor, Québec, 2003.

Le petit Robert, *Le nouveau Petit Robert de Paul Robert; dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Dictionnaire Le Robert, Paris, 1993.

Ljalikova A., *L'évaluation de la compétence communicative en langue-culture française a la fin du secondaire en Estonie ; Essai d'étude comparative et tentative*

de rapprochement avec le DELF et le DALF, rapport de DEA, Université de Rouen, 2002.

Peretti A. (de), *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, 5e éd., INRP, Paris, 1992.

Peretti A. (de), Boniface J., Legrand J.-A., *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Guide pratique, ESF, Collection Pédagogie/Outils, Paris, 1998.

Perrenoud Ph., *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, Bruxelles, 1998.

Puren Ch., « Eclectisme et complexité » dans Cahiers pédagogiques, n° 360, 1998.

Roux P.-Y., *120 Fiches d'évaluation en classe de FLE*, Didier, Paris, 1998.

Tagliante Ch., *L'évaluation*, CLE international, Paris, 1991.

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

Vial M., *Se former pour évaluer: se donner une problématique et élaborer des concepts*, De Boeck-Université, Bruxelles, 2001.

Notes

¹ Cf Ljalikova Aleksandra, Mémoire de DEA, Rouen, 2002

² Ch. Puren, conférence, Tallinn, novembre 2003.