

Les pratiques évaluatives en phase élémentaire de l'enseignement du français et nouveaux outils à envisager dans l'optique de l'acquisition

TAN Jia
Université des Langues étrangères de Beijing
tan_jia1978@hotmail.com



Synergies Chine n° 7 - 2012 pp. 203-211

En Chine, en phase élémentaire de l'enseignement du français, les pratiques évaluatives se caractérisent par le contrôle des contenus linguistiques enseignés, la domination de l'enseignant et de l'écrit. Dans une optique d'acquisition, qui se focalise sur la compétence langagière mise en oeuvre par l'apprenant en tant qu'acteur social impliqué dans son apprentissage, nous envisageons de nouveaux outils évaluatifs à introduire dans le système en vigueur, en vue de favoriser une nouvelle logique de l'évaluation, voire de l'enseignement du français.

Mots-clés : évaluation, compétence langagière, apprenant, acquisition.

In China, the evaluation practices in the teaching of French language at the undergraduate level are characterized by the assessment of the linguistic content, in which the teacher and writing tests are in the dominant position. This article addresses an other approach of language acquisition, in which focus is placed on language proficiency of the learner, considered as a social actor involved in learning. Based on existing measures, the study aims to develop new tools to assess comprehensive language skills, and fits the new system to the assessment of French learning, and even to the teaching process.

Key words: assessment, language proficiency, learner, acquisition.

在中国, 本科基础法语教学评估以检查课堂教授的内容为主, 教师和笔头测验占据了评估体系的主导地位。本文从语言习得的角度出发, 关注作为社会行为人的学生在学习过程中所展现的实际语言能力, 并以现有手段为基础, 探讨如何开发综合考察语言行为的新型评估工具, 以便在法语评估, 乃至法语教学过程中引入新的机制。

关键词: 评估、语言能力、学习者、习得。

Introduction

C'est au départ une expérience personnelle qui est à l'origine de cette étude. Ayant commencé l'apprentissage de français à l'Université des Langues étrangères de Beijing en 1996, nous y avons entamé l'enseignement du français

en 2003. Au cours de nos propres études de français et du travail auprès des étudiants de première année, nous avons remarqué que malgré les efforts des enseignants sur le plan pédagogique, les étudiants chinois, surtout en phase élémentaire, avaient toujours des difficultés à s'exprimer en français lors qu'ils s'acquittaient d'une tâche, et que certains problèmes restaient récurrents dans les comportements langagiers des apprenants. Comment expliquer ces phénomènes ? Si l'on ne réussit pas à trouver une réponse sous l'angle pédagogique, il est nécessaire de changer d'optique, autrement dit, de s'intéresser aux apprenants, qui occupent en effet la place centrale dans le déroulement de l'apprentissage. Dans cette étude, nous réfléchissons à partir des pratiques évaluatives en vigueur, sur de nouveaux outils à introduire en phase élémentaire de l'enseignement du français, lesquels permettraient d'optimiser l'acquisition linguistique à travers le processus d'évaluation.

1. Aperçu sur les démarches évaluatives en première année

Avant de faire l'état des lieux de l'évaluation en Chine, il convient de préciser la notion d'« évaluation », qui, dans le présent article, renvoie à toute forme de test en vue d'évaluer « la mise en oeuvre de la compétence de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001 : 135). Notre intérêt porte sur les pratiques évaluatives de l'enseignement du français adoptées à l'Université des Langues étrangères de Beijing (désormais *Beiwai*) pendant la première année universitaire, où les étudiants qui se spécialisent en français acquièrent les connaissances linguistiques élémentaires du français avant de poursuivre des études plus approfondies et variées sur la langue française.

- Ecrit

A Beiwai, durant la phase dite « élémentaire » de l'enseignement du français, l'évaluation se base essentiellement sur l'écrit, sous deux grandes catégories : les exercices informels tels que la dictée, les devoirs à la maison (en particulier traduction de L1 en L2), la rédaction, et les tests formels qui donnent lieu à une notation : contrôles hebdomadaires, examens semestriels, etc.

Quelle que soit la forme des résultats, commentaires de l'enseignant ou notes chiffrées, ces tests écrits ont pour objectif principal de contrôler si les contenus enseignés sont maîtrisés et de s'assurer que les objectifs sont atteints. Les problèmes diagnostiqués sont ensuite transformés en répétition des règles grammaticales de la part de l'enseignant, dans le but de faire disparaître les formes douteuses ou inappropriées. Tout cela se déroule en chinois la plupart du temps, pour que l'explication soit plus claire et comprise par tout le monde. Cette intervention « réparatrice » de l'enseignant semble indispensable pour corriger, voire éradiquer les erreurs.

- Oral

Il paraît normal que l'écrit occupe la place centrale dans l'évaluation durant la phase élémentaire de l'apprentissage du français, car il s'agit d'un moyen fiable, direct et surtout efficace pour contrôler les acquis et les manques. Pourtant,

l'oral n'est pas exclu. En classe, en plus de l'interprétation des phrases de chinois en français en vue d'appliquer les moyens linguistiques requis, les étudiants ont aussi l'occasion de jouer des saynètes en français, souvent en reconstruisant la scène du texte/dialogue, parfois en inventant eux-mêmes le scénario, mais avec des consignes toujours de nature métalinguistique, telles que : « Essayez d'utiliser le plus possible de mots et d'expressions que l'on a appris dans la leçon ».

A partir du 2^e semestre, les étudiants sont invités à faire, tour à tour, un exposé dont le sujet est au choix des apprenants ou imposé par l'enseignant. Comme pour les saynètes, l'enseignant note les expressions « non standard », pour en commenter certaines après la présentation des apprenants.

Par rapport à l'écrit, l'évaluation orale formelle s'avère peu fréquente et n'a lieu qu'à la fin du semestre. Les étudiants sont confrontés à un texte choisi par tirage au sort. Après une préparation de 5 minutes, ils lisent le(s) paragraphe(s) demandé(s) par le professeur et répondent aux questions sur le texte, avant de faire un exposé plus personnalisé sur un thème parmi un éventail de sujets proposés bien avant l'examen². Les étudiants sont notés selon une grille de critères : intonation et prononciation pour la lecture, pertinence pour question-réponse, et aisance et fluidité pour l'exposé. Naturellement, les erreurs font perdre des points dans les résultats finaux.

2. Faiblesses du système évaluatif actuel du point de vue de l'acquisition

La distinction entre *l'enseignement* (enseigner) et *l'acquisition* (acquérir) réside dans le fait que le second terme adopte la perspective de l'apprenant, et non celle de ceux qui l'aident dans cette tâche, enseignant ou entourage social (Klein, 1989). Nous nous focalisons sur l'acquisition et non l'enseignement, car au cours de l'apprentissage d'une langue, si l'enseignant est capable de déterminer les matériaux linguistiques, donc la nature et le débit des connaissances linguistiques à transmettre et les activités d'apprentissage, c'est de l'apprenant que dépend la saisie de ce qui entre. La proposition d'Ellis, « a computational model of L2 acquisition », aide à mieux appréhender le processus acquisitionnel d'une L2 (1997 : 35).

Entrée → saisie → connaissances en L2 → sortie²

Parmi les données linguistiques auxquelles est exposé l'apprenant (entrée), certaines sont saisies, c'est-à-dire identifiées et transférées en mémoire à court terme, dont une partie est ensuite gardée et stockée dans la mémoire à long terme, en tant que connaissances linguistiques de la langue cible. Le processus acquisitionnel se compose ainsi de la saisie des données linguistiques et de la construction en connaissances en L2, et ce sont ces connaissances que l'apprenant mobilise lors de productions écrites ou orales (sortie).

Dans une perspective psycholinguistique, l'acquisition des langues s'avère soumise à des lois précises, déterminée dans son développement, son rythme et son état final par divers facteurs, qui interagissent à l'intérieur de la « boîte

noire » du processus acquisitionnel. Ce n'est pas un processus que l'enseignant arrive à contrôler ou domestiquer, mais les recherches sur les facteurs éventuels amènent à mieux connaître ce processus naturel, susceptible d'être optimisé avec l'enseignement en tant que tentative d'intervention.

Du point de vue de l'acquisition, les pratiques évaluatives du français adoptées en première année à Beiwai révèle une double faiblesse, l'une associée à l'autre :

- Rôle de l'évaluation : l'évaluation, tant écrite qu'orale, étant destinée à vérifier la transmission des données linguistiques enseignées en classe, autrement dit, l'efficacité de l'enseignement, se réduit à un contrôle où l'on compte selon une certaine grille les formes erronées. C'est surtout le cas de l'écrit : des exercices écrits informels jusqu'aux examens semestriels, tous centrés sur la grammaire et le lexique, la compétence des apprenants est qualifiée par des résultats chiffrés, issus d'un décompte d'erreurs, d'autant plus que l'évaluateur/l'enseignant ne corrige les copies presque qu'en fonction des règles grammaticales, laissant de côté l'aspect communicatif et pragmatique de la langue. L'évaluation s'avère plutôt quantitative, et s'arrête à la remédiation par l'enseignant, sans que l'appropriation soit garantie chez les apprenants (Faraco, 2002).

- Rôle des apprenants : les apprenants se situent toujours à une place très passive dans l'évaluation. Jugés puis « corrigés », ils sont au second plan par rapport à la place dominante de l'enseignant tout au long de cette procédure. Par ailleurs, si les pratiques évaluatives en vigueur, conçues pour mettre en oeuvre les moyens linguistiques enseignés, permettent de rendre compte de la maîtrise des contenus visés, elles ne révèlent qu'une vision partielle des compétences, écrites ou orales, en compréhension ou en production. Le contenu des exercices fermés, la façon d'attribuer les notes selon le décompte des formes erronées, conduisent ainsi à une évaluation négative, et sont susceptibles de constituer un frein ou un obstacle dans le processus d'apprentissage. Car, même si la notation n'a pas pour but de classer ou de comparer les élèves entre eux, donc de sanctionner, le bilan que fait l'enseignant, que ce soit sur le contenu ou sur l'ensemble des résultats, engendre nécessairement une sorte de frustration chez les apprenants moins bien classés, d'autant plus que les notes mêmes sont quelquefois déjà très parlantes.

3. Vers un système évaluatif complété par de nouveaux outils basés sur le Cadre européen

Comme nous l'avons vu, en première année, le processus d'apprentissage se caractérise par la domination de l'enseignant qui conduit les étudiants débutants à l'acquisition des connaissances élémentaires du français, et le système évaluatif se base essentiellement sur l'écrit, étant donné sa fiabilité et son efficacité explicite pour vérifier ce qui a été appris en cours. Pourtant, ayant mené une étude empirique sur le terrain, portant sur l'acquisition de la spatialité en français (Tan, 2011), nous avons pu constater, en nous appuyant sur des analyses comparatives effectuées à partir des productions orales spontanées, que la capacité langagière des apprenants manifestée en temps réel pourrait bien être éloignée de la « compétence linguistique » qualifiée par des examens écrits : certains apprenants très « brillants » à l'écrit, sont

beaucoup moins remarquables dans la représentation spatiale, au niveau de l'organisation de l'information spatiale ou des événements spatiaux. Par ailleurs, les productions orales que nous avons recueillies ont démasqué des zones de difficultés d'acquisition, que l'on croyait pouvoir franchir par l'enseignement. Bref, être équipé d'un répertoire linguistique conforme à la norme et savoir le mobiliser de façon pertinente sont deux choses différentes.

3.1 Une évolution nécessaire

Dans la perspective de l'acquisition, il est grand temps de compléter le système d'évaluation en vigueur, qui, axé sur les examens écrits, est loin de pouvoir refléter la véritable compétence langagière des apprenants. Ainsi, nous avons décidé de nous appuyer sur *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* pour envisager de nouveaux outils évaluatifs complémentaires, qui mettront en valeur l'apprenant en tant qu'acteur de l'apprentissage et utilisateur de la langue, au lieu d'être un simple élève recevant passivement les données linguistiques, ensuite noté par les examens (Noyau, 2011 ; Tagliante, 2005 ; Tardieu, 2005).

« Chaque contexte scolaire est marqué par une culture éducative spécifique » (Huver & Springer, 2011 : 207). Comment faire évoluer les pratiques évaluatives à Beiwai, où, depuis longtemps, l'apprentissage du français est marqué par la domination de l'enseignant, l'enseignement du code linguistique et l'écrit, vers un nouveau système qui se focalisera davantage sur l'apprenant, la compétence langagière et l'oral, cela constitue le centre de nos propositions réflexives.

Le système actuel semblant pouvoir garantir une certaine efficacité, il est donc difficile, voire impossible d'y apporter un changement complet et profond dans son ensemble. Pourtant, nous pourrions bel et bien envisager d'y intégrer « de petits modules évaluatifs » tout au long de cette phase élémentaire de l'apprentissage du français, en tant qu'un complément nécessaire à l'évaluation sommative reposant essentiellement sur les contrôles ponctuels et les examens semestriels, en vue d'une évaluation plus « objective, quantifiable, externe et fondée sur des comportements observables » (*ibid.* : 321).

3.2 Quelques pistes pour introduire de nouveaux outils

- du point de vue du contenu à contrôler

Les apprenants ne seront plus confrontés aux seuls exercices structuraux dont les réponses sont fermées, mais aussi à des tests plus souples, basés sur des situations authentiques et sociales.

Complétez le mini-dialogue

(proposer) _____

- Ah ! C'est une bonne idée. J'aime bien le Jardin du Luxembourg.

- Et toi, Simon, tu viens avec nous ?

(accepter) _____

- Et après, on dîne au restaurant ?

(refuser) _____

Cet exercice de complétion est destiné à vérifier si les apprenants disposent des capacités à proposer, accepter ou refuser. Il recèle un double avantage : d'un côté, la situation, faisant partie de la vie courante, s'avère plus vraisemblable que les exercices formels hors contexte, et il vise à impliquer l'apprenant dans une communication réelle en tant qu'acteur social ; de l'autre côté, l'accomplissement de la tâche suppose la mobilisation de la capacité à comprendre et à produire à la fois, autrement dit, les apprenants doivent s'appuyer sur les phrases données pour réfléchir aux réponses, lesquelles sont plus ouvertes que dans les tests standardisés. Plus de liberté est laissée à l'apprenant qui pourrait imaginer différentes solutions, et l'attention est ainsi portée plus au sens qu'aux formes linguistiques.

- du point de vue de la forme de l'activité à proposer

Dans une optique d'acquisition, la production orale devra être privilégiée dans l'évaluation. Le discours oral n'est pas réversible. Confronté à une tâche de production orale, le locuteur ne peut pas, comme un rédacteur, construire son discours au rythme qui lui convient. « Les utilisateurs de l'oralité sont soumis au temps, à la fois dans sa nature unidirectionnelle (retour en arrière impossible) et rythmique (débit imposé) » (Berthoud & Py, 1993 : 23). La spécialité de l'oralité en fait le moyen le plus « fiable » d'observer la compétence linguistique de l'apprenant.

En même temps, les tâches organisées sous forme d'un projet à réaliser par groupes sont aussi à favoriser. Un travail effectué en coopération demande la participation de tous les membres et suppose des interactions, des échanges d'idées, des négociations, toutes ayant pour but de mener à bien le projet, qui sera évalué aussi bien par l'enseignant que par les autres groupes, dont le jugement ne se borne plus seulement à la maîtrise attendue des contenus enseignés, mais est orienté davantage vers la vraie compétence de mobiliser les ressources indispensables à la bonne marche du projet (Huver & Springer, 2011 : 198).

Complétez le poème de Jacques Prévert avec des pronoms relatifs appropriés.

Le message

La porte ____ quelqu'un a ouverte
La porte ____ quelqu'un a refermée
La chaise ____ quelqu'un s'est assis
Le chat ____ quelqu'un a caressé
Le fruit ____ quelqu'un a mordu
La lettre ____ quelqu'un a lue
La chaise ____ quelqu'un a renversée
La porte ____ quelqu'un a ouverte
La route ____ quelqu'un court encore
Le bois ____ quelqu'un traverse
La rivière ____ quelqu'un se jette
L'hôpital ____ quelqu'un est mort.

A première vue, ce n'est qu'un simple exercice de structure en vue de vérifier la maîtrise des pronoms relatifs « que » et « où », mais il peut bien servir de support pour une création collective : les apprenants, divisés en groupe, sont ensuite invités à imaginer une histoire selon le poème avant de la présenter devant tout le monde.

Pendant la préparation, les connaissances linguistiques portant sur les pronoms relatifs sont consolidées, converties en actes de langage au cours de la création, ce qui constitue un processus d'appropriation active, au lieu d'une réception passive qui ne correspond plus au désir des apprenants. Une activité basée sur l'application du code linguistique et la mobilisation des compétences autres que langagières sont susceptibles de solliciter largement la créativité des apprenants. Lors de la présentation orale, ces derniers sont avant tout confirmés au niveau de leur compétence par ce qu'ils ont pu réaliser (l'histoire même : originalité, cohésion, cohérence, etc.), non pas jugés par les fautes qu'ils ont commises, comme dans un contrôle traditionnel.

- du point de vue de la façon de juger (la co-évaluation et l'auto-évaluation)

L'enseignant pourra envisager une évaluation formative ciblée, « un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles » (Conseil de l'Europe, 2001: 141). Il ne consacrerait plus la phase corrective des productions des apprenants à tout ce qui paraît fautif d'ordre linguistique, mais à un domaine fonctionnel précis sur lequel on a travaillé précédemment : expression des personnes, expression de l'espace, celle du temps, connecteurs, etc.

L'évaluation constitue un outil important pour observer et influencer le processus d'acquisition, mais à condition qu'elle mène à une rétroaction vers les apprenants. L'évaluation formative fournit la possibilité de recueillir des informations et de les retourner aux apprenants. Dans la perspective de l'acquisition, il s'avère important d'offrir à l'apprenant l'occasion de témoigner de ses comportements langagiers pour qu'il puisse se rendre compte de sa compétence linguistique, prendre conscience de ses lacunes éventuelles, en vue de s'approprier ce qu'il n'a pas encore maîtrisé. Pour l'évaluation de l'oral, que nous conseillons de favoriser, l'enregistrement constitue un outil idéal : l'enseignant enregistre les productions orales, pour les exposer prochainement aux apprenants en tant que sources de rétroaction. Dans la séance suivante, des échantillons typiques sélectionnés en fonction du domaine fonctionnel visé seront exposés aux apprenants, qui seront divisés en petits groupes pour réfléchir, guidés par l'enseignant, à des reformulations souhaitables. Cette procédure de discussion collective qui suppose une négociation métalinguistique, permet de bien comprendre ce qui a été appris et ce qui pose problème. Finalement, une auto-évaluation pourra être proposée, en vue de renforcer le feed-back chez l'apprenant, car « elle est un facteur de motivation et de prise de conscience » (Conseil de l'Europe : 145).

Ainsi, cette procédure évaluative, accompagnée de co-évaluation et d'auto-évaluation, constitue une sorte de plate-forme posée par l'enseignant pour favoriser l'évolution du système linguistique, et fournit constamment des

outils à l'apprenant pour interroger la langue, permettant donc d'activer le dispositif d'acquisition de l'apprenant, de former celui-ci à l'autonomie, et de « développer sa capacité à devenir un quêteur inlassable plutôt qu'un consommateur passif » (Berthoud & Py, 1993 : 76).

Conclusion

En milieu institutionnel, les démarches évaluatives traditionnelles axées sur les normes linguistiques s'avèrent efficaces et relativement moins coûteuses pour vérifier ce qui est enseigné. Ainsi, il s'avère impossible de sortir complètement de cette tradition imprégnée par le contrôle des contenus de cours, surtout durant la phase élémentaire de l'apprentissage du français. Ce n'est d'ailleurs pas le but du présent article, qui vise à envisager, dans l'optique de l'acquisition, de nouveaux outils en tant que compléments nécessaires au système évaluatif en vigueur.

Pour concevoir de nouvelles démarches évaluatives, les enseignants doivent relever un double défi :

- Les outils appropriés doivent être disponibles, et cela demande beaucoup de travail préparatif de la part de l'enseignant : les réflexions doivent porter sur le contenu, la forme, l'objectif à atteindre de l'évaluation, mais aussi sur les moments propices à insérer « ces modules évaluatifs » au cursus, tout en prenant en compte les connaissances linguistiques disponibles des apprenants.
- Les enseignants sont censés être « doublement » équipés pour mettre en oeuvre ces outils : la façon de traiter les données linguistiques recueillies dans une perspective d'acquisition, et celle de renvoyer les informations rétroactives pour favoriser un éveil de conscience langagière chez les apprenants. La formation des enseignants, en ce domaine, reste encore à parfaire.

A condition que les nouveaux outils évaluatifs soient mis en oeuvre, réajustés et développés au fur et à mesure, nous pourrions réfléchir, dans une prochaine étape, à en combiner les résultats avec ceux de l'examen formel, pour que ces nouvelles démarches se marient progressivement avec les pratiques existantes en milieu institutionnel. Dans ce sillage, l'enseignant deviendra surtout médiateur du processus d'apprentissage à travers l'évaluation, au lieu d'un simple juge des prestations, et l'apprenant agira en tant qu'acteur social, qui récoltera des informations qualitatives pour favoriser le développement de sa capacité à « apprendre à apprendre » grâce à l'évaluation. Evidemment, le chemin sera long à parcourir.

Bibliographie

Berthoud, A.-C., B. Py, 1993. *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang S.A.

Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Paris : Didier.

Ellis, R., 1997. *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Faraco, M., 2002. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». *AILE*, n° 16, pp.97-120.

Huver, E., C., Springer, 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

Klein, W., 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

Noyau, C., 2011. « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme ». *Le français dans le monde - Recherches et Applications*, n° 49, pp.137-154.

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

Tan, J., 2011. *L'acquisition de la spatialité en français chez les étudiants chinois : étude longitudinale*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

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

Notes

¹ Les étudiants peuvent ainsi s'y préparer à l'avance : ils ont le temps de rédiger le texte et de le mémoriser avant l'examen, les productions orales n'ont donc rien de « spontané ».

² Notre adaptation sur la base du schéma d'Ellis, dont les correspondances de termes sont : entrée - input ; intake - saisie ; L2 knowledge - connaissances en L2 ; sortie - output.