

L'Évaluation du FLE : à la recherche d'une évaluation dialogique-émancipatrice.

La Evaluación del Francés Lengua Extranjera, en busca de una evaluación dialógica-emancipadora

Ricardo Leuro¹

*“yo no sé si se pueda enseñar algo,
Pero el amor por algo sí puede enseñarse”*

Jorge Luis Borges

Abstract

This paper aims to present an overview of the procedures of evaluation at the National Pedagogical University, Bogotá, Colombia, in the French as a Foreign Language program. The aim of this case study was to observe and describe how the different evaluation procedures applied by the French professors of the Language Department are in some way leading towards a dialogical evaluation, which takes into account students' personal learning processes and also include their voices in the process of decision making.

Key words:

Discourse, triadic, dialogical, emancipatory, process, evaluation

Résumé

L'étude présentée ici a l'intention de montrer d'une manière générale les procédures utilisées par les professeurs du programme de Français Langue Etrangère à l'Université Pédagogique Nationale, Bogotá, Colombie. Il s'agit d'une étude de cas dont le propos était d'observer et décrire les différentes procédures menées par les professeurs du Département des Langues qui d'une certaine manière s'acheminent vers la construction d'une évaluation dialogique cherchant à tenir compte des processus individuels des étudiants/es pour l'apprentissage du FLE, de même qu'à inclure leurs voix dans les processus de prise de décisions.

Mots clef:

Discours, triadique, dialogique, émancipateur, processus, évaluation.

Resumen

En este proyecto pretendemos mostrar de forma general los resultados del estudio de caso acerca de la observación y descripción de los procesos evaluativos que se dan en los cursos de Francés como Lengua Extranjera en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, con el fin de mostrar como de alguna manera están dirigidos hacia la construcción de una evaluación dialógica que tiene en cuenta los procesos individuales de aprendizaje de la lengua francesa de los estudiantes así como sus voces dentro del proceso de toma de decisiones.

Palabras clave:

Discurso, triádico, dialógico, emancipador, proceso, evaluación

Artículo recibido el 9 de agosto de 2012 y aprobado el 8 de febrero de 2013

1 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: rleuro@pedagogica.edu.co

Etat de la question

Actuellement, selon on a pu le constater à travers les études révisées pour ce projet, malgré les développements atteints en ce qui concerne les modèles alternatifs d'enseignement des Langues Etrangères, par exemple du type approche communicatif, il existe encore une forte tendance, notamment chez les enseignants et les institutions éducatives, vers l'évaluation sommative et qui homogénéise et produit des hiérarchies (Perrenoud, 2008). On le met en évidence, par exemple, à travers une étude qui nous parle de la préférence des professeurs pour l'application des évaluations appelées « dures », par Frodden, Restrepo et Maturana (2004) et qui continuent fondamentalement à ne pas tenir compte des différences individuelles mais qu'on pourrait réussir à le faire à travers des évaluations appelées « souples », par ces mêmes auteures, c'est-à-dire plus centrées sur les processus individuels des étudiants et qui prennent en compte leur contexte d'application, mais qui demandent, à leur tour, plus de temps des professeurs pour leur dessin et application et qui feraient partie d'une pédagogie différenciée selon l'affirme Perrenoud (2008). Par contre :

Les examens partent de la supposition que tous les élèves apprennent de la même manière, par les mêmes voies, et avec les mêmes niveaux d'intérêt. Ceux qui y réussissent sont les élèves qui coïncident avec ce que chaque professeur considère important et l'expriment de manière que le professeur puisse mieux le comprendre. (Cazares & Cuevas de la Garza, 2007, p.110)

On pourrait dire alors qu'on valorise de manière excessive tant le point de vue du professeur que les résultats standardisés obtenus de cette manière, et qu'en dépit des processus, les professeurs préfèrent les épreuves « dures », voire traditionnelles, étant donné que très souvent l'évaluation se limite à l'application des épreuves dont le but est normalement de mettre en évidence la quantité d'informations que l'élève est capable de retenir dans sa mémoire et d'utiliser dans une épreuve. Une évaluation plus facile à dessiner, à appliquer et à corriger, c'est-à-dire qui n'éveille pas de doutes chez les étudiants/es à l'égard de son objectivité au moment d'en produire

une note (Frodden et al, 2004). Il s'agit d'une évaluation centrée sur la production des nombres qui occultent les processus (Arias & Maturana, 2005). Une évaluation où la première préoccupation est celle de classer et de certifier les apprenants, de créer des hiérarchies, dans les mots de Perrenoud (2008) en laissant derrière elle une trace de démotivation, de malaise, un sentiment de frustration et d'injustice qui ne devrait pas dégager de l'approximation à une Langue étrangère. C'est pourquoi, il devient essentiel de tenir compte de ce qui affirme Connell (1993) au sujet des systèmes évaluatifs dans notre contexte occidental:

Les systèmes évaluatifs occidentaux, et ceux de style occidental dans le reste du monde, suivent un certain régime d'évaluation hégémonique des élèves. Cela veut dire qu'il est culturellement dominat, qu'il est lié aux structures fondamentales de pouvoir de la société, et aussi qu'il fonctionne pour maintenir le pouvoir social et le prestige des groupes dominants. (p.107)

On est encore persuadés que le fait d'évaluer les apprentissages doit se limiter aux processus de mesurer, classer; peu de mots à se débarrasser des cancre; et que ce processus agit adéquatement à côté du dessin des cours et plans de travail ; mais, en ce faisant, on oublie souvent qu'on travaille avec des êtres humains et non dans un processus de production sériée ; c'est-à-dire que nous travaillons pour une communauté de sujets bien divers, avec des intérêts et des habilités impossibles de classer d'une manière forcée; par conséquent qu'on a besoin d'appliquer des instruments de suivi des processus individuels permettant la prise de pouvoir des apprenants (Lopez, 2010) et que si l'on continue sans questionner ces modèles, on ne fera qu'alléger le travail à un système autoritaire visant, toujours davantage, à répandre des frustrations, à déclasser, à déprécier les efforts des apprenants en les considérant comme des enfants mineurs, incapables de prendre en charge leurs propres apprentissages et processus :

Accepter de mesurer la performance académique telle qu'il est conçu dans les modèles behavioriste et technocratique, vise à défendre une espèce de

darwinisme social très dangereux. Dans la sélection et légitimation des connaissances, habilités et habitudes de chaque personne, par le moyen d'une modalité d'examen comme celle-ci, on arrive à accepter de manière implicite que pas tout le monde doit nécessairement réussir et qu'il est « normal » que certains échouent. (Torres, 1996, p. 46)

D'ailleurs parce que les épreuves traditionnelles ne sont pas vues comme une opportunité pour la formation sinon plutôt pour la promotion (Arias & Maturana, 2005) et cet aspect devient très important une fois que les épreuves et examens déterminent non seulement la réussite des élèves mais aussi les activités à réaliser dans le développement d'un cours, aussi bien que les décisions du professeur et les enjeux des élèves (Barletta & May, 2006); en conséquence, les résultats y obtenus, souvent centrés sur les « quatre habilités », ne déterminent pas à long terme ce que les élèves pourront faire, dans le cadre de leur vie réelle, avec la langue qu'ils/elles ont apprise (Arias & Maturana, 2005).

En conclusion, nous dénonçons à l'apprenant la possibilité de voir son apprentissage comme une construction possible, et en même temps, nous servons à maintenir le mythe du professeur *je-le-sais-tout* qui « bat » ses élèves des « coups de note » pour les forcer au travail dans le cours.

L'étude proposée

Cette étude a eu donc pour but d'observer et décrire les processus et procédures évaluatives ayant lieu dans le cadre des cours de FLE au Département de Langues Etrangères [désormais DLE] à l'Université Pédagogique Nationale, plus précisément dans les quatre cours de Langue et Culture Francophones offerts par le DLE pendant le premier semestre de l'année 2011 afin de déterminer leur proximité à une proposition d'évaluation dialogique qui tient compte de la participation active des étudiants/es dans ce processus.

En tenant compte des problématiques observées par d'autres chercheurs au sujet de l'évaluation en Colombie nous nous posons les suivantes questions :

Est-ce que le panorama est-il différent dans le cadre des cours de Langue et Culture Française [dorénavant L&CF] à l'UPN, qu'est-ce que les étudiants/es éprouvent à propos des résultats qu'ils/elles obtiennent dans les différents espaces de L&CF ? Est-ce que leurs efforts pour maîtriser les aspects les plus importants de la langue se reflètent-ils dans leurs notes ? A travers ce projet, on essayera de trouver des possibles explications pour ce fait, peut-être que les enseignants utilisent des systèmes évaluatifs alternatifs, ou bien qu'ils soient centrés sur le mesurage et valorisent principalement les résultats obtenus par le moyen des épreuves, ou des évaluations partielles ; ou peut-être qu'ils s'intéressent aux processus que les étudiants/es ont mené pendant le semestre et ils en fassent un suivi ou bien qu'ils appliquent des systèmes d'autoévaluation ?

Cadre théorique

Le discours pédagogique dès la perspective d'un model triadique de communication

Le discours comme représentation des mondes des locuteurs doit être pris dans un cadre de référence social et culturel où il est construit et c'est de cette même manière qu'il doit être proposé dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage.

Pour commencer on pourrait essayer de rendre compte, d'une manière très générale, du modèle de l'éducation dite traditionnelle à partir d'un modèle de communication conformé par un locuteur dont la mission est celle de transmettre un message à des récepteurs et qui doit donc trouver la meilleure manière de passer ce message.

Dans ce même modèle, il faut considérer le professeur comme quelqu'un de bien informé et formé, aux facultés d'éducation, dans le rôle de locuteur-reproducteur, qui peut *transmettre* une information qu'il a acquise mais qui a été élaborée par des spécialistes qu'il a étudiés dans les cours qu'il a suivi. Il s'agit des informations perdurables et souvent conformées par des vérités établies que le professeur essaie de passer aux élèves ; ceux-là considérés depuis leur rôle d'interlocuteurs-récepteurs, passifs, de cette information.

De surcroît, c'est une information considérée tout à fait nouvelle pour eux, faute de tenir compte de leurs connaissances préalables. En partant de ce modèle comme conception d'éducation, c'est certain qu'on se situe depuis une perspective de pédagogie monologique ou *narrative* qui considère les élèves en tant que *récepteurs* passifs d'une connaissance fixée et élaborée, voire immobile, possédée par un enseignant ayant le devoir, comme on l'a déjà dit, de chercher la meilleure manière de *transmettre* ces informations aux apprenants.

Par contre, en partant d'un *modèle triadique de communication* tel que celui proposé par Ramirez (2007) il faudrait tout d'abord considérer les besoins de communication des élèves dans le cadre de la classe de FLE qui sont censés produire des actes communicatifs et se demander quels seraient donc les discours que l'on pourrait produire dans ce cadre-là. On pourra donc penser à un professeur simultanément locuteur et interlocuteur; aussi persuadé du fait qu'il élabore un discours *polyphonique*, c'est-à-dire construit à partir de diverses voix étant les connaissances qu'il a acquises à travers sa formation et qui représentent son savoir théorique, non pas considéré par lui comme unique ou établie, ou même immobile, mais, plutôt, comme quelque chose de controversable, voire discutable, qu'il pourra toujours reformuler et reconstruire.

Et en même temps, nous pourrions parler d'un savoir qu'il partage avec ses interlocuteurs et qui représente les voix de la culture et du contexte social qui permet qu'ils deviennent des locuteurs capables d'interpréter et de construire leurs propres sens; puisque le professeur prend compte des discours des autres; c'est à travers cela qu'on pourra parler d'un vrai *dialogue entre le professeur et ses élèves*, interlocuteurs à la fois locuteurs, toujours informés par des connaissances préalables, des voix de la culture et du social, c'est-à-dire possesseurs aussi d'un discours polyphonique, qui représente *un savoir partagé* sur le monde qu'il faudra que le professeur mette en évidence en permettant la participation des étudiants/es, tout en considérant leurs voix, leurs connaissances de cette même réalité qu'ils partagent pour pouvoir parler d'un vrai *dialogue* dans la classe,

c'est-à-dire pour établir un échange de savoirs, et non plus d'une *transmission* sinon d'une discussion des savoirs qui peuvent être validés entre locuteurs possibles, professeur et élèves, à travers leurs discussions situées dans un cadre, où elles gagnent du sens.

On pourra donc parler d'une pédagogie *dialogique* où, au lieu d'une narration du professeur, il sera possible *l'argumentation* entre les sujets qui apprennent et qui jouent un rôle central dans la salle de classe.

L'acte d'enseigner, ou bien d'informer, est toujours présent dans le contexte de l'institution scolaire et, selon le modèle pédagogique que l'on utilise, cet acte sera exclusif du professeur, modèle narratif, *monologique*; ou bien partagé avec les apprenants, dans un modèle pédagogique argumentatif, *dialogique*. Donc, dans le premier modèle, qu'on a appelé monologique, les relations établies entre l'enseignant et les apprenants se trouveront notamment dans un contexte hiérarchique où le professeur occupera toujours un lieu supérieur par rapport aux élèves, tandis que dans le modèle dialogique, les relations de pouvoir ne se centreront pas exclusivement dans la figure de l'enseignant, ou de son savoir, mais elles auront tendance à être partagées *tant* par les apprenants *que* par l'enseignant.

On pourrait affirmer ici que dans le contexte de la classe, proposée d'une manière traditionnelle, en se centrant sur la fonction significative de la langue, les enseignants pourraient négliger le fait que la langue n'existe pas comme un objet abstrait mais qu'elle agit à travers les locuteurs pour produire des résultats de ces actes de communication et que tels actes ne devraient pas non plus être perçus comme des faits isolés; car ils sont contrôlés par des contextes sociaux, culturels ou individuels où ils ont lieu (Ramirez, 2004).

L'évaluation depuis cette perspective triadique

Evidemment, la vision que l'on a du discours va influencer non seulement les modèles pédagogiques appliqués, mais aussi la manière d'évaluer les acquisitions qui en dérivent. Donc, si l'on considère le professeur comme quelqu'un chargé de trans-

mettre un savoir construit, comme dans le modèle monologique-narratif, l'évaluation ne pourra être qu'un processus visé à mesurer la quantité d'information provenant des discours du professeur ou du manuel du cours que l'élève est capable d'évoquer, et l'évaluation du professeur lui-même va mesurer à son tour le degré de réussite qu'il montre à faire passer la majeure quantité d'information aux élèves-récepteurs, et qui va déterminer, dans ce cadre-là, la qualité de son enseignement.

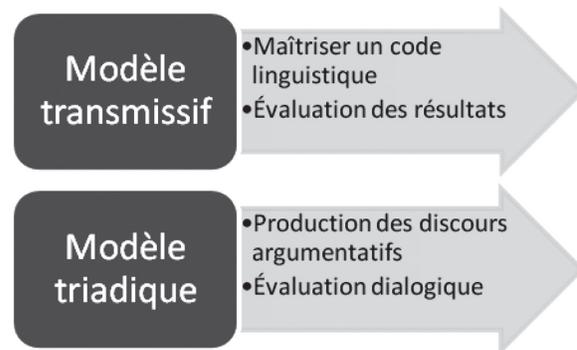
Par contre depuis le modèle triadique présenté ici, il faudrait penser à un type différent d'évaluation où ce ne sera plus *la quantité* d'information acquise par les apprenants qui déterminera la qualité de l'enseignant et de son enseignement, mais la manière de sélectionner ces informations et de les utiliser dans des situations réelles dans un cadre spécifique de communication et où l'évocation de cette même information ne sera plus l'unique aspect à évaluer, voire à mesurer. De ce fait, les informations acquises dans le contexte de la classe ne seront plus le résultat de l'écoute des narrations, ou du monologue du professeur, sinon d'un processus de recherche, de sélection et d'utilisation développé par les apprenants eux-mêmes pour enrichir leurs arguments dans les *dialogues et interactions* avec leur professeur, où il sera possible que ces élèves-interlocuteurs construisent des connaissances, au lieu de simplement les accumuler.

En conséquence, depuis la conception d'un modèle pédagogique argumentatif, il s'avère nécessaire de construire des pratiques évaluatives qui tiennent compte de ces nouvelles manières d'acquisition de la connaissance, qui ne se limitent pas à constater l'évocation des informations isolées ou des discours répétitifs, mais à vérifier la construction des savoirs dans la salle de classe à partir des processus descriptifs et des suivis qui valorisent, au lieu de disqualifier, les progrès atteints par les apprenants à partir des processus de construction des connaissances, à travers leur participation libre et active. Où le professeur devient plutôt un guide qui « risque » d'apprendre dans ce même processus et n'est plus vu comme celui qui possède des savoirs établis et qui cherche à les faire répéter semestre après semestre sans prendre

en compte des apports que les apprenants peuvent faire dans le cadre d'une pédagogie argumentative, donc dialogique.

C'est pourquoi à la base de tout ce raisonnement, on trouve, premièrement, les propositions d'un mouvement qui a bien informé le changement pédagogique partout dans le monde, il s'agit de celui de la Pédagogie Critique.

Types d'évaluation



Graphique 1: Types d'évaluation

Le graphique montre le contraste entre deux types d'évaluation, selon nous, résultants des deux modèles d'éducation conçus :

Tout en mettant en relation trois différents types d'intérêts pour éduquer: techniques, pratiques et émancipateurs, élaborés selon Grundy (1998) sur des principes établis par Habermas, on peut parvenir à identifier ce qui représente l'évaluation pour chacun de ces intérêts. Tout d'abord, pour une éducation technique, telle qu'elle est définie par cette auteure, basée sur la diffusion des informations qui sont transmises du professeur aux élèves, où le but principal est d'obtenir des résultats vérifiables, il est évident qu'une évaluation adéquate sera celle qui promeut la mémorisation et la répétition la plus précise des informations, obtenues normalement en écoutant les discours narratifs des professeurs dans les cours.

Mais ensuite, pour une éducation informée par un intérêt pratique, il s'agit de quelque chose de plus complexe; car on essaiera de faciliter l'apprentissage à partir des interactions et des discussions qui auront lieu dans la salle de classe entre le professeur et

ses élèves, en tenant compte de leurs intérêts pour ainsi prendre des décisions adéquates qui aboutiront dans un meilleur apprentissage des étudiants. Sous cette perspective, le but ne sera plus celui de faire mémoriser les contenus d'un discours sinon de le comprendre et de construire des discours propres et des significations où il n'existe pas une *unique* réponse correcte, qui serait normalement établie hors du cadre de la classe. Sous cette lumière, le rôle de l'élève deviendra plus actif puisque le cours ne sera plus centré sur le professeur et l'acquisition des contenus qu'il transmet. Par contre, les élèves seront vus comme des sujets d'apprentissage, comme les appelle Grundy, capables de construire leur propre connaissance, leur propre vision du monde et aussi d'obtenir des réponses sous le guide de l'enseignant.

Evidemment, dans ce cas l'évaluation ne pourra plus être déterminée par le constat de l'acquisition de telle ou telle information précise et unique de la part des élèves. En conséquence, une évaluation qui s'adapte le plus à ce type d'éducation doit tenir compte de *la diversité* des apprentissages possibles élaborés par les élèves et viser plutôt à *valoriser* leurs manières particulières de construire la connaissance et ce que chaque élève atteint à travers son propre processus d'apprentissage. Pour ce faire, cette évaluation ne pourra plus se centrer exclusivement sur la voix du professeur comme le seul critère pour déterminer la validité des apprentissages, par contre, celle-ci aura recours à des critères extérieurs au professeur, dont ceux des participants; c'est-à-dire, des élèves eux-mêmes, à travers l'inclusion des processus d'autoévaluation et d'évaluation des camarades.

Troisièmement, pour le cas d'une éducation informée par un intérêt émancipateur, basée sur les principes d'une pédagogie émancipatrice telle qu'elle est décrite par Freire, il faut savoir que celle-ci, comme l'affirme Grundy, n'est pas si éloignée d'une éducation informée par un intérêt pratique; pour cela, la différence se trouve dans la conception du monde qui a construit l'enseignant émancipateur. Cette conception est en relation avec une *prise de conscience*, comme le dit Grundy (1998) « Ce dont on a besoin pour le dernier intérêt [émancipateur] d'informer sa pratique plutôt que pour le

premier [technique], c'est une transformation de la conscience, c'est-à-dire une transformation de la manière dans laquelle on perçoit et agit dans 'le monde.'» (p. 99)

Cette éducation considère l'élève, non seulement dans son rôle d'apprenant mais aussi comme capable d'enseigner, à travers le *dialogue* avec le professeur, lorsque celui-ci lui permet de jouer un rôle plus actif et où ce même professeur, en tant qu'agent de transformation d'une réalité, perçoit cette relation maître-élève d'une manière problématique, car elle est construite à partir d'une hiérarchie, comme l'avait affirmé Paulo Freire (1980). En conclusion, ce type d'éducation tient compte des *relations de pouvoir* établies dans le système éducatif et essaie, en même temps, de les mettre en évidence pour les minimiser et commencer à les éliminer.

Une évaluation adéquate pour ce type d'éducation devra précisément essayer de minimiser et d'éliminer ces mêmes relations de pouvoir établies à travers le système évaluatif utilisé dans la salle de classe et viser à construire un type d'évaluation qui tient compte des individus en tant que sujets qui construisent leur propre connaissance et réalité mais libérés des contraintes établies hors du cadre scolaire et qui bénéficient un état qui promeut les relations de soumission et dépendance des individus. Cette évaluation émancipatrice devra évidemment tenir compte des aspects d'évaluation des camarades et auto-évaluatifs en permettant aux élèves d'avoir une voix dans un processus qui vise normalement à les qualifier, les sélectionner et les promouvoir.

Méthodologie de la recherche

Participants

Les participants de cette étude seront d'un côté six *professeurs* chargés/es des 4 espaces académiques de Langue et Culture Francophones [dorénavant L&CF] et de l'autre 20 étudiants/es de ces cours de L&CF choisis/es au hasard et, pour le premier questionnaire appliqué au début de l'étude aussi 24 étudiants/es ayant pris ces mêmes cours du programme de FLE de l'université appartenant au Département de Langues Etrangères [dorénavant DLE].

Contexte des professeurs du DLE à l'Université Pédagogique Nationale

Le DLE compte avec 13 professeurs de FLE, dont *uniquement deux* ont un Contrat Indéfini avec l'université, et seulement *un d'eux* travaille à présent avec les cours de L&CF, tous les autres professeurs ont des Contrats à Durée Déterminée de quatre mois. Ce système de contractations limite notamment la continuité du groupe des professeurs dans le programme, ce qui fait que tous les semestres il y ait des nouveaux professeurs au DLE. En plus, dans les quatre derniers semestres 54% [7 de 13] des professeurs actuels [2011-1] sont arrivés. Pour le moment de l'étude, dix professeurs/es, inclus le chercheur, travaillaient avec les dix cours de L&CF ; dont six ont *accepté* de participer dans cette étude, deux parmi eux n'ont pas continué à la faculté pour le semestre 2011-2.

Caractérisation des professeurs

Pour commencer, nous dirons que *tous* les professeurs participants ont suivi leurs études supérieures dans des universités publiques en Colombie à l'exception d'un des professeurs qui les a suivies dans une université en France; la majorité de ces professeurs possède au minimum plus de 4 années d'expérience dans l'enseignement du FLE et trois d'entre eux en ont plus de 10. Il faut ajouter aussi que leur connaissance sur les processus évaluatifs provient souvent, selon ils l'ont affirmé dans leur questionnaire, de leur expérience ou de leur formation à la faculté d'éducation et dans deux cas seulement de la prise *d'ateliers de formation* en évaluation.

Echantillonnage des étudiants participants

Afin de pouvoir comparer deux types de manières de voir l'évaluation depuis deux perspectives différentes, on a fait une sélection d'étudiants basée sur un critère de *réussite ou échec académique*, à partir des résultats obtenus par ces étudiants. De cette manière, pour une première analyse comparative, on a choisi au hasard dans deux cours différents 24 étudiants de 7^{ème} à 9^{ème} semestres dont 12 qui n'ont jamais répété des niveaux de FLE et 12 qui ont

raté pour le moins un semestre, dans quelques cas plus d'une fois. En tant qu'étudiants des semestres avancés, ces étudiants avaient une expérience plus longue et plus informée au sujet de la pédagogie, ce que, peut-être, leur a permis, de juger des aspects de l'évaluation d'une manière différente par rapport aux étudiants débutants, ceux qui étaient en train de suivre les premiers quatre semestres.

Afin de pouvoir contraster ces réponses avec celles des actuels étudiants/es des cours de L&CF, qu'on a appelés débutants, on a demandé au Département d'Admissions et Registre [DAR] de l'Université, de nous faire deux listes d'étudiants: une avec ceux qui avaient réussi tous les cours de FLE et une autre avec ceux qui les avaient répétés. Pour notre étude nous avons sélectionné 10 étudiants/es de chaque liste qui ont participé en répondant deux questionnaires et aussi nous ont apporté des échantillons d'épreuves, au total 165, corrigées et notées par les professeurs pendant le semestre de l'étude.

Caractérisation des étudiants pour l'étude

Pour justifier notre choix, nous devons donc caractériser le type d'étudiants que requerrait notre étude.

Critère numéro 1 : des étudiants des cours initiaux [semestres 1 à 4] et des cours avancés [semestres 7 à 9] pour pouvoir observer et contraster, dans un premier moment, s'il y avait des différences entre leurs visions de l'évaluation. **Critère numéro 2** : des étudiants ayant répété des espaces de FLE qui pouvaient nous donner leurs perceptions [subjectives] à propos de l'évaluation faite par les professeurs de FLE au DLE depuis un point de vue affecté, nous le croyons, par les résultats qu'ils avaient obtenus. De l'autre côté, **critère numéro 3** : des étudiants ayant réussi les cours de FLE avec des bonnes notes, pour obtenir leur vision, peut-être marquée aussi par rapport aux résultats obtenus à travers les pratiques évaluatives des professeurs dans les cours de FLE. Bien sûr que l'un des aspects éthiques à tenir compte a été de bien garder leurs identités en tout moment mais principalement au moment de citer leurs points de vue dans cette étude et d'avoir leur consentement pour y participer.

Instruments de collecte d'information

Nous avons utilisé des questionnaires à réponse ouverte aux étudiants/es et aux professeurs/es, des simulations pour les professeurs/es et l'analyse de documents: programmes et épreuves. Trois instruments de collecte de données qui ont été utilisés dans cette étude afin de trianguler les données et éviter le biais produits par l'interprétation du chercheur ou par les opinions des participants.

En ce qui concerne les étudiants, l'analyse des questions à réponse ouverte nous a permis dans une première analyse de contraster les réponses des deux groupes, ceux qui avaient réussi et ceux qui avaient échoué leurs cours de Français Langue Etrangère [désormais FLE] qu'ils avaient déjà suivis ou qu'ils étaient en train de suivre, pour trouver des tensions, aussi bien que des similarités dans leurs opinions par rapport aux processus d'évaluation, en tenant compte que leurs points de vue étaient peut-être modelés par les résultats obtenus dans leurs cours. Et ces mêmes résultats nous ont aidé aussi à la construction des catégories d'analyse.

En ce qui concerne les professeurs, l'analyse des questionnaires nous a permis de connaître leurs opinions et intentions par rapport aux processus évaluatifs dans le cadre des cours de FLE et, en les comparant avec les réponses des étudiants, pour trouver des patrons, et parfois aussi des tensions, dans leurs manières de voir ces mêmes processus et pour connaître leurs points de vue à propos des processus évaluatifs qu'ils menaient au Département de Langues Etrangères [désormais DLE].

Ensuite, pour connaître les types d'évaluations utilisés et les aspects pris en compte par les professeurs dans les évaluations, de même que pour les comparer avec ce qu'ils avaient explicité dans les programmes, nous avons recueilli un échantillon d'épreuves corrigés par les professeurs, ce qui nous a permis de connaître les types d'évaluations appliquées à l'écrit. Pour compléter cette vision, car l'évaluation que les professeurs ont mené ne se limitaient pas aux épreuves écrites, mais aussi formatives, descriptives, orales etcetera ; on a appliqué

un instrument de type *simulation*, où les professeurs ont décrit les procédures utilisées pour l'évaluation pendant le semestre, et que l'on a enrichi et contrasté avec les réponses des étudiants au deuxième questionnaire.

La simulation est un instrument où les chercheurs parviennent à faire expliciter des savoirs d'action à des participants par le moyen des procédures de *verbalisation*. Ces mêmes procédures ont l'avantage de permettre aux chercheurs d'obtenir de l'information sur les savoirs d'action des sujets souvent cachés dans un certain niveau d'inconscience pour les sujets eux-mêmes. C'est pourquoi nous l'avons trouvée très importante dans le cas de notre recherche pour parvenir à l'obtention des informations très riches au sujet des pratiques évaluatives des professeurs de FLE, parce qu'à travers cette simulation, ils sont parvenus à évoquer et à faire conscience des démarches qu'ils ont suivis pendant le semestre afin de reconstruire tout le processus qu'ils ont développé pour rendre compte des progrès des étudiants. Donc, ce type d'explicitation verbale peut, évidemment, être utilisé comme un outil pour la collecte des données dans le cadre de la recherche.

Par rapport aux documents, il s'agit des sources de données représentées par des documents normalement écrits ou imprimés qui permettent de collecter des informations pour enrichir ce que l'on a déjà trouvé dans des questionnaires ou des autres instruments, il s'agit donc d'une source de données *complémentaire* qui peut être très pertinente pour une étude. Dans notre cas, nous nous sommes servis, d'un côté, des programmes de FLE à l'Université Pédagogique Nationale, et de l'autre, de l'échantillon de 165 épreuves appliquées et corrigées par les professeurs pendant le semestre de l'étude. En ce qui concerne les programmes, c'est justement là où les professeurs ont explicité au préalable leurs propositions et justifications pour agir dans la salle de classe, concrètement dans le cas de l'évaluation ils représentent la voix des professeurs face aux critères d'action; et ensuite, les épreuves nous ont montré l'application de ces mêmes critères.

Procédures de collection des données

Source de données # 1	Source de données # 2	Source de données # 3 et 4	Source de données # 5	Source de données # 6
Questionnaires aux 22 étudiants dont 10 débutants et 12 avancés ayant perdu des cours	Questionnaires aux 22 étudiants dont 10 débutants et 12 avancés ayant toujours réussi dans leurs cours	Des programmes proposés pour les cours de FLE et 165 épreuves appliquées dans ces mêmes cours	Questionnaires à six professeurs des cours de L&CF.	Exercices de simulation aux six professeurs des cours de L&CF

Tableau 1: Sources de données utilisées

Après le pilotage et les adaptations et corrections pertinentes, nous avons appliqué notre premier instrument de collecté aux étudiants des semestres avancés qui prenaient des cours de méthodologie et de littérature française correspondant au 7^{ème} semestre, dont nous avons trouvé 12 étudiants qui n'avaient jamais raté des cours de L&CF donc, nous avons choisi au hasard les questionnaires d'autres 12 étudiants qui avaient raté au moins un de ces cours. Après nous sommes allés au Département d'Admissions et Registre [DAR] de l'université et nous avons demandé deux listes d'étudiants des quatre premiers cours de FLE, correspondant aux 4 cours de L&CF, l'une avec des étudiants qui avaient raté pour le moins un de ces cours et une autre des étudiants ayant réussi tous ces cours avec de bonnes notes. A nouveau au hasard, nous avons choisi cette fois 10 étudiants de chaque liste. A qui nous avons appliqué aussi le premier questionnaire. Nous leur avons demandé aussi de nous pourvoir des échantillons des épreuves qualifiées par les professeurs dans le semestre.

D'un autre côté après avoir piloté le questionnaire des professeurs avec des professeurs de pédagogie, nous avons parlé avec les professeurs chargés des cours de L&CF dont six d'entre eux/elles ont *accepté de participer* pour répondre aux questionnaires. Et nous sommes passés par le DLE pour collecter les programmes proposés pour les quatre cours de L&CF.

Ayant fait l'analyse de ce premier questionnaire aux étudiants, et après avoir créé les catégories d'analysé à partir de celui-ci et du cadre théorique, nous avons proposé un *deuxième questionnaire*, plus précis, à appliquer seulement aux étudiants débutants, pour tenir compte en particulier des activités d'évaluation orale. Après le pilotage, nous l'avons appliqué aux mêmes 20 étudiants débutants des cours de L&CF. Ensuite, nous avons proposé un instrument de *simulation* aux professeurs afin de préciser des aspects concernant le processus évaluatif pendant le semestre, surtout par rapport aux évaluations à l'oral et aussi aux critères des professeurs concernant l'évaluation.

Finalement, pour l'analyse de ces données, nous avons triangulé les résultats de l'analyse des programmes et des évaluations écrites, les réponses des professeurs au questionnaire et à la simulation et les réponses des étudiants aux deux questionnaires.

Tableau 2: Grille de questions par rapport aux catégories d'analyse

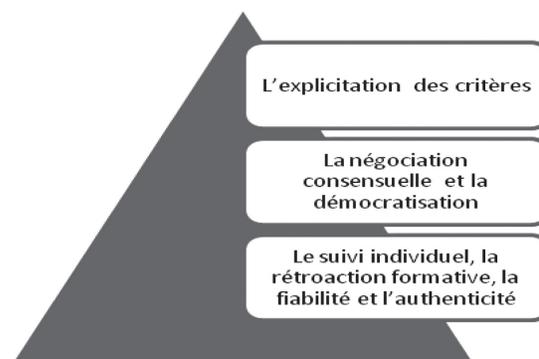
Question [du 2ème questionnaire aux étudiants]	Catégorie
Expresión oral ¿qué actividades orales se realizaron durante el semestre? Exposiciones _____ discusiones _____ Presentaciones _____ juegos de rol _____ Entrevistas _____ otras: _____ / _____	Authenticité [situations réelles] [construction du discours] [Grundy: construction de la connaissance]
¿cuáles fueron los temas tratados en dichas actividades? 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ La iniciativa fue del profesor () de los estudiantes () negociada ()	Authenticité Négociation consensuelle [Grundy: rôle plus actif de la part des étudiants/es]
¿qué habilidades se valoraron para obtener buenos resultados en dicha actividad?	Explicitation [critères]
¿qué falencias se tuvieron en cuenta para desmejorar los resultados?	Explicitation

Antes de la actividad oral... ¿qué aclaraciones hace el profesor sobre los criterios a tener en cuenta para evaluar la actividad?	Explicitation
¿Cómo se negocian dichos criterios entre los estudiantes y el profesor?	Négociation consensuelle
Después de la actividad oral... ¿El profesor hacía comentarios acerca de los resultados? De inmediato _____ Después _____ ¿cuándo? De forma individual _____ Al grupo en general _____ No los hacía _____	Rétroaction formative
¿recuerdas algunos comentarios/recomendaciones hechas por el profesor?	Rétroaction formative
¿Los compañeros también hacían comentarios sobre la actividad de los demás? De inmediato _____ Después _____ ¿cuándo? De forma individual _____ Al grupo en general _____ No los hacían _____	Démocratisation [voix des étudiants/es][Grundy: dialogue afin de minimiser les relations de pouvoir]
Tutorías ¿Fue importante este espacio durante el curso? Bastante () poco () ¿Podría describir el tipo de trabajo realizado allí ?	Rétroaction formative
¿podría describir el seguimiento del proceso de aprendizaje en ese espacio?	Suivi [des processus individuels] [Grundy: mettre en valeur les processus individuels]
¿cómo ha contribuido este espacio al mejoramiento de sus procesos de aprendizaje?	Rétroaction formative
Portafolio ¿Podría describir el trabajo que se dio en el curso de francés a partir de ese instrumento?	Suivi Rétroaction formative
Actividades de clase Además de las pruebas tradicionales [exámenes y parciales]... ¿qué otras actividades son tenidas en cuenta por el profesor para la nota final?	Authenticité
¿qué otros aspectos son tenidos en cuenta para la obtención de la nota final?	Suivi

Analyse des données depuis les catégories établies

Ce graphique montre l'organisation des catégories construites à partir des réponses ouvertes des étudiants et de la littérature consultée. Elles sont organisées ici pour montrer leur degré d'importance pour l'émancipation des étudiants.

Gaphique 2. Categories



Sources de données : Épreuves écrites, programmes de L&CF, simulation et questionnaire-professeurs, 1er questionnaire et questionnaires # 2 [étudiants/es]

L'explicitation des critères : tout d'abord il faut dire que dans les programmes présentés par les professeurs de L&CF du DLE, on explicite minutieusement tous les critères à prendre en compte pour l'évaluation des étudiants/es dans des aspects d'utilisation de la langue, de manière fonctionnelle du point de vue communicatif, mais aussi pragmatique, en tenant compte de la production [écrite ou orale] appropriée des actes de communication par rapport aux différents contextes. On tient compte aussi des attitudes de l'apprenant face à son propre apprentissage et par rapport aux autres apprenants. On évalue des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être. Au début du semestre, chaque professeur présente son programme aux étudiants et ils sont censés discuter ses contenus. Donc, nous pouvons affirmer qu'en principe tous les étudiants/es des cours de L&CF connaissent les critères d'évaluation établis par les professeurs en ce qui concerne leur performance dans ces mêmes cours, et que les professeurs en général partagent ces mêmes critères.

De toute façon, par rapport aux 165 épreuves écrites analysées il n'y en a que trois concernant la Langue Etrangère [désormais LE] où l'on explicite, dans une des questions sur deux pages, les critères à évaluer, dont : cohérence textuelle, le texte répond à ce qu'on demande, orthographe et grammaire et vocabulaire. Dans tout le reste des épreuves on se limite à donner les instructions et consignes pour **répondre** à l'épreuve.

Par contre, dans les cas de l'expression orale les étudiants/es affirment que le 85% des professeurs explicitent sur place les critères à prendre en compte pour évaluer leur performance orale, surtout dans des présentations et exposés, et les étudiants/es citent des critères tels que : [en ordre de fréquence] la connaissance des thématiques présentées, la prononciation, l'utilisation de la langue, la préparation, la gestion du temps, les matériaux utilisés, la ponctualité, la fluidité, la spontanéité, et [moins mentionnées] la créativité, la dynamique, le processus de préparation, la clarté, la cohérence, la pertinence, l'intérêt et la participation.

Nous pouvons en déduire que, puisque les étudiants/es sont censés connaître les critères d'évaluation du début du semestre car on leur a présenté les programmes, au moment des évaluations écrites les professeurs ne les font pas explicites à nouveau dans chaque épreuve réalisée ; ils infèrent que tous les étudiants/es s'en rappellent et il ne faut pas les répéter. Cependant, pour le cas des activités orales, ils précisent à nouveau aux étudiants/es quels seront les critères à prendre en compte pour évaluer leur performance. Par rapport aux critères explicités par les professeurs, à nouveau nous pouvons constater un intérêt penché sur l'utilisation correcte de la langue plutôt que sur des intérêts pragmatiques de son utilisation d'une manière spontanée attachée à la situation de la production du discours.

En même temps, sauf dans les programmes présentés, on ne perçoit pas une unification des critères des six professeurs par rapport à l'évaluation de l'expression orale, même quand on parvient à mettre en évidence des patrons récurrents au sujet de ces mêmes critères dans ce cas-ci, dépendant peut-être du fait qu'ils partagent une vision simi-

laire, élaborée depuis une culture de l'évaluation très répandue dans notre contexte. Il ne suffit pas non plus qu'ils aient explicité les mêmes critères d'évaluation dans leurs programmes, car au moment d'agir on a constaté que la situation peut changer. Il faudrait donc rappeler que c'est toujours à cause des Contrats à Durée Définie de quatre mois, que les professeurs, afin de maintenir leur économie, seront forcés d'accepter au moins un travail extra dans une autre institution, ce qui ne permet pas au groupe de professeurs de conformer une équipe de travail permanent pour planifier ensemble ou se mettre d'accord sur les pratiques pédagogiques ou évaluatives avec des intérêts communs au profit des étudiants/es du programme de Langues Étrangères, par conséquent ils agiraient comme le disent Arias & Maturana (2005) chacun de son côté d'une manière que l'on pourrait appeler *arbitraire*.

La négociation consensuelle : seulement sur un des programmes on propose une négociation classe-enseignant par rapport aux critères d'évaluation, et en suite la plus part des professeurs eux-mêmes affirment qu'ils ne négocient que *parfois* le type d'évaluation à suivre pendant leurs cours [hétéro, autoévaluation ou évaluation des camarades] ou les pourcentages de ces types d'évaluation.

Par rapport aux réponses des étudiants/es le 80% ont dit qu'il n'y a pas eu de négociation des critères d'évaluation, cependant 35% expliquent que c'est parce que dans ce cas particulier les étudiants/es étaient d'accord, ou ils trouvaient ces critères « évidents » ; en plus, certains professeurs leur ont proposé même de l'autoévaluation ou l'évaluation des camarades ; et le 45% ont dit que le professeur a indiqué/ établi/ exposé/ explicité/ créé lui-même ces critères, mais il n'en a pas proposé une discussion. A partir de ces réponses il est clair que les processus de négociation n'ont pas été très considérés par les professeurs du DLE participant à cette étude, c'est pourquoi dans la prise des décisions à ce sujet nous voyons surtout l'avis des professeurs.

La démocratisation : il faut dire que dans tous les programmes de L&CE, on propose de tenir compte des processus d'autoévaluation des étudiants/es, et dans les questionnaires les professeurs expli-

citent les pourcentages qu'ils assignent à ce type d'évaluation où nous pouvons voir que la majorité des professeurs accordent un pourcentage très grand à l'évaluation qu'ils/elles font des étudiants/es [évaluation hétéronome] souvent un 75%, et des pourcentages mineurs, entre 5% et 25%, au processus d'autoévaluation des étudiants/es, un professeur a même affirmé qu'à son égard, on ne trouve guère d'objectivité dans l'évaluation que font les étudiants de leurs camarades; donc, il ne s'en sert jamais ; et il faut avouer que c'est le seul type d'évaluation qui n'apparaît que dans un seul des programmes analysés, ce qui nous mène à penser que, pour la plupart, les professeurs/es du DLE partagent cette même opinion. Par conséquent, nous pouvons affirmer que pour ce qui est d'écouter les différentes voix des participants dans les processus évaluatifs au DLE de l'UPN il nous faut encore avancer, de la même manière que pour l'unification des critères, car, on l'a mis en évidence, chaque professeur suit ses propres méthodes et a ses propres critères, même si on a trouvé des patrons dans ces mêmes procédures.

Le suivi individuel: tout d'abord, dans les programmes des cours de L&CF, il est explicité qu'au long des séances de TAA les professeurs feraient un suivi du travail des étudiants/es, et ensuite dans la partie correspondant à l'évaluation du cours on affirme que toutes les activités développées pour le cours feraient l'objet d'un suivi et d'une évaluation. Afin de réussir à évaluer de manière assez complète les savoirs et savoirs faire des étudiants/es, on propose de mener à bien « diverses épreuves permettant la réalisation d'un suivi formatif du processus d'apprentissage et du développement du programme ». Finalement, on propose l'élaboration d'un *dossier* de compréhension et production écrite de la part des étudiants/es afin qu'il serve d'appui pour l'évaluation et l'autoévaluation qui ne sera pas noté ; il représente seulement une preuve pour l'évaluation, un instrument de suivi.

Un des professeurs affirme, P6 : « jusqu'à présent on a développé un peu plus de vingt activités différentes et cela m'a vraiment permis de voir leur processus, ce qu'ils doivent améliorer, ce qu'ils maî-

trisent déjà, ce qui leur pose le plus de problèmes (de forme générale) et d'établir des stratégies d'amélioration », ce qui nous montre l'exemple d'un processus de suivi réussi au DLE.

Par rapport aux réponses des étudiants, le 70% d'entre eux/elles citent un suivi de leurs processus principalement à travers l'espace de Travail Académique Assisté [dorénavant TAA] et nous permet de confirmer ce que les professeurs avaient affirmé dans leurs programmes. Les étudiants/es déclarent que c'est à travers cet espace que les professeurs parviennent à voir de plus près les processus des étudiants/es, leurs avances ou leurs difficultés afin de les appuyer, ils peuvent aussi faire un suivi en tenant compte des progrès de chaque étudiant/e, ou ils proposent une fiche/table de suivi des erreurs qu'ils révisent constamment pour parvenir à les corriger, ou pour proposer des stratégies d'amélioration. Cela nous montre que dans la majorité des cas les professeurs essayent de faire un suivi des processus de leurs étudiants/es visant à les aider à améliorer leurs apprentissages, et que les étudiants/es eux-mêmes en sont conscients.

La rétroaction formative: pour commencer, il faut expliciter qu'au DLE on a établi, comme complément aux cours collectifs dans la salle de classe, des espaces de tutorat personnalisé, TAA, visant à appuyer et améliorer les processus d'apprentissage chez les étudiants/es. Ces espaces sont organisés toutes les semaines entre le professeur et ses étudiants pour pouvoir travailler ensemble d'une manière plus particulière avec chaque étudiant/e. Tous les professeurs ont dans leur emploi du temps des heures destinées à ce TAA qui correspondent pour chaque cours au même nombre d'heures à travailler avec le groupe dans la salle de classe. En plus, dans les programmes les professeurs explicitent les stratégies à utiliser pour développer leur TAA.

Les professeurs utilisent cet espace de manière diverse selon leurs critères particuliers, ils affirment par exemple que cet espace leur permet de faire un travail complémentaire avec les étudiants pour améliorer leur performance à l'oral ou pour faire un travail complémentaire avec ceux qui ont des difficultés, P1, et en même temps cela permet aux

étudiants/es de venir poser des questions afin de résoudre les tâches proposées dans le cours, P2, « on peut l'utiliser aussi pour orienter ou appuyer le travail avec des mini-projets à développer dans le cours » P5 et P6, ou bien pour accompagner le processus d'apprentissage des étudiants/es, « lorsqu'ils reçoivent une activité révisée, ils y trouveront toujours un commentaire, une appréciation, une suggestion, etc. qui tient compte de leur processus et du progrès qu'ils auront fait », P6.

En outre, 80% des étudiants/es affirment que leurs professeurs donnent beaucoup d'importance à cet espace qui est fréquemment utilisé [par ordre de fréquence] pour préparer des exposés, résoudre des doutes à propos de la langue ou les contenus du cours, avoir du *feed-back* du professeur pour améliorer, faire un suivi des processus individuels, corriger la rédaction ou la prononciation, s'exprimer en français. Et au sujet du bénéfice que les étudiants/es ont tiré de cet espace-là, ils/elles expriment qu'ils/elles ont pu surtout [par ordre de fréquence] résoudre des doutes, prendre conscience de leurs processus ou de leurs erreurs afin de les améliorer, renforcer des contenus, améliorer la phonétique, améliorer leur niveau de langue à l'écrit ou à l'oral, ou obtenir des stratégies pour améliorer leur niveau de langue. Il y a seulement un étudiant débutant qui avait raté un cours de français [désormais DR] DR10, qui exprime son mécontentement avec la manière dont les professeurs gèrent cet espace et le peu de bénéfices qu'il en a obtenus.

À propos du type de rétroaction [ou *feed-back*] que les étudiants/es reçoivent auprès de leurs activités à l'oral, la majorité de la rétroaction donnée est à propos de la *phonétique*, ou de la *structure de la langue*, et parfois aussi des recommandations sur le besoin de pratiquer, l'engagement, la préparation, l'application, l'apprentissage du nouveau vocabulaire, l'utilisation des stratégies pour améliorer. Ce qui nous mène à penser que la préoccupation de la majorité des professeurs des cours de L&CF pour l'amélioration de l'apprentissage de leurs étudiants tourne principalement au tour des *intérêts linguistiques* et non pas *pragmatiques*.

En ce qui concerne les 165 épreuves écrites analysées, seulement 15 montrent de la rétroaction que nous avons classifié en deux types :

1. Rétroaction formative, [qui vise à l'amélioration des apprentissages], trouvé dans quatre épreuves des 165 et caractérisé par des commentaires tels que :

« Excellent travail ! N'arrête jamais d'être autonome et de faire bien ton travail ! Révise cette faute qui est grave ! » [sic]

« Très bonne lecture et excellentes questions ! Révise s'il te plaît : --terminaisons des conjugaisons --accord pluriel/féminin --participes passés »

« Très bien, mais révise ce qui est souligné ! »

« A étudier : les pronoms relatifs. »

« Si vous dites que le radical est x pourquoi vous ne l'avez pas fait ? »

« Attention aux accents ! »

« C'est bien, mais c'est déjà répondu ! » [sic]

« Apprend par cœur et garde dans ton portfolio ! »

2. Rétroaction négative, [menaçante et visant à souligner la faute], trouvé dans onze épreuves des 165 et caractérisé par des commentaires tels que :

« La prochaine fois je ne pourrais pas réviser tes réponses en crayon ! »

« Il faut toujours respecter la consigne car ça baisse la note ! (96 mots de plus !) »

« Qu'est-ce qui se passe ! »,

« Construction inexistante ! »,

« Très incohérent ! »

« Des graves problèmes dans tous les aspects ! » [sic]

« Enormément d'erreurs ! »,

« Bcp. d'erreurs ! » [sic]

[Dans la France] « JAMAIS !!! »

Par rapport à ce qu'affirment Bernal & Lopez (2009) concernant la vision négative ou positive, moins menaçante, que les professeurs peuvent montrer au sujet de l'évaluation comme servant à l'amélioration des processus d'apprentissage des étudiants/es ; dans ce cas-là, on peut mettre en évidence la vision plutôt positive des professeurs qui

ont utilisé la rétroaction positive pour commenter les résultats de leurs étudiants/es et par contre on peut mettre en évidence une vision encore négative de l'évaluation chez les professeurs qui ont pourvu une rétroaction négative.

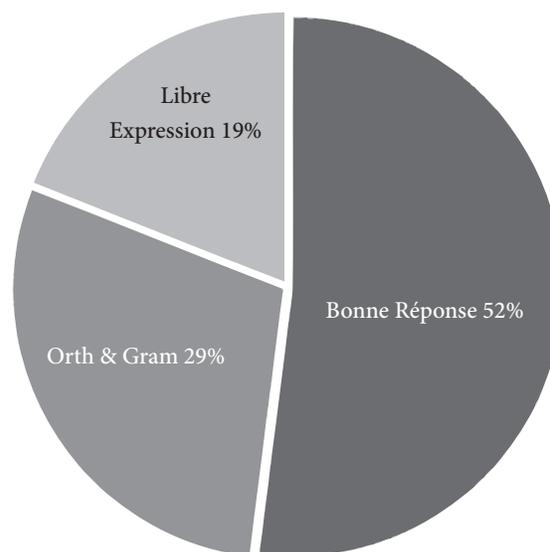
En plus, par rapport à l'affirmation que Bernal & Lopez (2009) font, que parfois la seule rétroaction que les étudiants/es reçoivent est une note finale, il faudrait dire que dans le cas des cours de L&CF au DLE cette situation est différente au moins dans le cas des activités d'expression orale où les étudiants/es reçoivent du retour des professeurs quand-même par rapport à leur performance dans ces activités.

La fiabilité : cette catégorie représente l'un des préoccupations exprimées par les étudiants/es dans le premier questionnaire, mais aussi par un 25% des professeurs participants. Bien que, dans l'analyse des 165 épreuves écrites, on n'ait pu mettre en évidence que les professeurs ont tenu compte des *facteurs externes* associés à l'application de ces épreuves, une fois qu'il s'agit des épreuves standardisées, visant à être objectives, et tel que l'affirment Frodden et al. (2004), les professeurs ont une préférence pour ce type d'épreuves objectives parce qu'elles évitent des conflits avec les étudiants/es au sujet des notes; par conséquent, pour l'application de ces instruments on a surtout négligé les circonstances dans lesquelles l'épreuve a eu lieu. Nous pourrions même avancer qu'il s'agit plutôt de mesurer le niveau des étudiants/es sans tenir compte de leur situation personnelle et particulière ; car dans la majorité des cas, le 81%, il s'agit notamment de constater une Bonne Réponse [désormais BR] par rapport aux aspects travaillés dans le cours ou aux textes qu'ils venaient de lire ou d'écouter ou bien l'utilisation correcte de la langue, ou de sa structure. Même dans les 19% d'épreuves restant , où on leur demande de donner leur opinion au sujet des thématiques plus libres, on ne pourrait pas affirmer qu'on ait pris en compte leur situation actuelle ; donc, au moment de répéter ces mêmes épreuves rien ne garantit que les résultats de ces mêmes étudiants/es pourraient se maintenir en dépendant des circonstances personnelles particulières

dans lesquelles ils/elles se trouvaient au moment de l'application de l'épreuve ou où ils pourraient se trouver au moment de la répéter.

Par contre, au sujet du 30% des activités d'expression orale authentique, dû à leur caractère particulier, on n'a pu mettre en évidence un intérêt d'objectivité ou de standardisation, et nous pourrions affirmer que pour ces activités le professeur a dû tenir compte des contextes et situations particulières d'utilisation de la langue, puisque dans ces cas les *facteurs externes* affectant la production orale des étudiants/es sont plus évidents aussi parce que dans les cas des débats, discussions, tables rondes, entretiens, et en général dans ce 30% des activités promouvant la Libre Expression des apprenants, les circonstances de ces activités sont très particulières et ne sont jamais répétables, ce qui oblige les professeurs à tenir nécessairement compte du cadre dans lequel l'évaluation s'est produite. Le graphique ci-dessous montre les résultats trouvés à partir de la révision de 165 épreuves écrites corrigés par les professeurs de FLE.

Graphique 3 Epreuves écrites



L'authenticité : Dans l'analyse des 165 épreuves écrites on a trouvé que seulement le 19%, 31 épreuves, sont constituées par des épreuves à *question ouverte* qui permettent la Libre Expression [désormais LE] des étudiants/es, et que le 10% du total, représenté par 16 épreuves, peut être classifié comme tenant compte des Situations Réelles [désormais SR], mais aussi que parfois ce type de questions n'étaient représentées que par une seule question dans un questionnaire de deux pages. Ce qui nous amène à penser que l'élaboration des épreuves écrites pour prendre des décisions au sujet de l'apprentissage de la langue par les étudiants/es ; même si dans les programmes les professeurs proposent de tenir compte des aspects pragmatiques, c'est-à-dire des actes de communication dans des situations réelles d'utilisation de la langue ; dans la réalité, ils négligent l'application des instruments qui permettent de le mettre en évidence, se limitant à une évaluation dite « dure » ; c'est-à-dire traditionnelle et visant à être objective, où l'on demande de remplir avec une Bonne Réponse dans des situations très peu trouvables dans la vie réelle, selon Frodden et al. (2009), et si l'on tient compte de la pédagogie qui promeut l'utilisation de ces types d'instruments d'évaluations, nous pouvons déduire qu'il correspond plutôt à une pédagogie *narrative ou monologique* qui demande l'appropriation des savoirs théoriques travaillés dans le cours qui doivent être reproduits dans les épreuves où il n'y a souvent lieu qu'à une seule réponse correcte ou bonne réponse [désormais BR ou bien BR*], celle du professeur. Par conséquent, dans le cas des évaluation écrites, on ne pourrait pas parler de la promotion d'une évaluation *dialogique* ; par contre, dans la majorité des cas, 81%, on dirait qu'il s'agit d'une constatation de la transmission des savoirs préalablement élaborés ou établis faisant partie uniquement de la connaissance du professeur, en termes de Ramirez (2007), ou des contenus des manuels et en plus en négligeant la possibilité de construire un discours dans la classe tout en considérant seulement l'étude d'une Langue Etangère comme un objet abstrait détaché de son contexte d'utilisation et de la réalité des étudiants/es, comme nous l'avons déjà montré

dans le Cadre Théorique, qui demande surtout l'évocation des informations acquises en laissant de côté la construction des connaissances, c'est-à-dire une évaluation où l'on tient compte plutôt des intérêts techniques, tel que les nomme Grundy (1998), un aspect critiqué aussi dans l'étude de Estrada (2009) qui affirme que la formation des futurs professeurs doit être plus intégrale et moins bornée aux aspects linguistiques seulement.

D'un autre côté, une explication pour cela a été avancée dans l'étude de Frodden et al. (2004), qui explique que les professeurs préfèrent les évaluations « dures » (celles qui évaluent plutôt des résultats d'une manière dite objective) au dépit des « souples » (des évaluations alternatives qui rendent compte plutôt des processus) une fois que les premières demandent moins de temps pour leur dessin et correction et posent moins de problèmes au moment de démontrer leur validité et objectivité devant les étudiants/es lorsqu'il y a des réclamations ; c'est pourquoi, tel que l'affirment ces auteures dans leur étude, dans le cas particulier du DLE, il faudrait notamment tenir compte de ce que les Contrats à Durée Déterminée [de quatre mois par semestre] obligent les professeurs à accepter d'autres emplois extra dans d'autres institutions ce qui limite énormément leur temps et les éloigne de l'application des épreuves alternatives, d'évaluation « souple » qui comme l'ont déclaré ces mêmes auteures demanderaient plus de temps de la part des professeurs pour leur dessin et leur application ; un souci explicité aussi par Arias et Maturana (2005).

Ensuite par rapport à *l'expression orale*, on a demandé aux étudiants/es dans quelles activités cette habilité était évaluée dans les cours de L&CF. Les questionnaires nous ont montré que le 35% des étudiants/es a cité une moyenne de 5 types d'activités, utilisés pour observer la performance orale des étudiants/es, les exposés et les présentations étant les préférées [deux types d'activités qui n'impliquent pas nécessairement l'expression spontanée des étudiants/es], suivies des discussions, des tables rondes et des jeux, celles-ci impliquant normalement l'expression spontanée des participants. Tandis que l'autre 65% sont distribués entre les petits pourcentages de ceux/

les qui citent jusqu'à 8 types d'activités ou moins de 3 types d'activités orales travaillées dans les cours.

Sur le total des étudiants/es, le 30% ont cité une moyenne de 3 types d'activités que l'on pourrait associer avec *l'expression spontanée*, telles que les entretiens, les tables rondes, les jeux, les discussions, les jeux de rôles, ou les conversations sur une thématique. Et sur le total des thématiques traitées dans ces mêmes activités, on pourrait considérer que celles qui promouvraient leur *expression spontanée* pourraient être : la contamination, l'homosexualité, l'avortement, l'homosexualité et l'adoption, les films français (2 fois), la politique, l'éducation, la culture (2 fois), le travail, l'enseignement, l'évaluation, la religion (2 fois), la civilisation, la vie, la culture générale (2 fois), une thématique libre, la technologie, un problème familial, comment sera le futur?, le changement climatique, la technologie dans le futur, des expériences, des contes, des auteurs, l'excision, la quotidienneté des étudiants/es.

Dans ce type d'activités d'expression orale évaluées, on peut mettre en évidence l'intérêt de quelques professeurs du DLE pour obtenir des évidences du progrès de l'apprentissage des étudiants/es d'une manière alternative, se servant d'une évaluation « souple ». Nous pourrions affirmer que ces professeurs tiennent compte du risque qu'il existe que les résultats des évaluations soient affectés par des *facteurs externes*, comme on l'avait déjà constaté un 25% des professeurs y sont concernés, liés aux épreuves traditionnelles, « dures », et peut-être aussi afin d'observer la production des actes communicatifs chez les étudiants/es dans des situations de communication plus réelles, plus proches au contexte des étudiants/es, P6, où ils peuvent appliquer leurs connaissances, P2, où ils peuvent donner leurs opinions, exprimer ce qu'ils pensent, P6, élaborer un discours pour convaincre les autres, en tenant compte de leur points de vue et propres intérêts, tel que l'affirme Ramirez (2007). Donc dans 30% des cas cités, nous pourrions parler d'une **authenticité** de l'évaluation dans le cadre des cours de L&CF au DLE. Par conséquent une évaluation obtenue dans le cadre d'une pédagogie plus *dialogique*, où le professeur a considéré le besoin de s'exprimer

de la part de ses étudiants/es, c'est-à-dire de donner leurs points de vue à propos des thématiques concernant leurs intérêts et leur contexte social et culturel, donc de construire leurs propres discours ; de cette manière, dans le cas de ces 30% d'activités de production orale, on pourrait parler de l'intérêt de certains professeurs de promouvoir une évaluation moins centrée sur eux ou sur les contenus du cours, c'est-à-dire qu'ils promeuvent une évaluation plus dialogique.

Cependant, l'un des professeurs, P1, affirme qu'il préfère l'évaluation orale car celle-ci lui permet de mettre en évidence d'une manière plus immédiate la connaissance et l'utilisation de la langue, afin de constater le développement d'une compétence communicative. Tandis qu'un autre, P3, dit qu'il profite de ces épreuves pour corriger leurs fautes d'une manière aimable, et qu'il utilise ce type d'évaluation aussi pour réviser surtout la fluidité de leurs discours, ou bien un autre professeur, P4, considère que dans ces activités les étudiants/es sont obligés/es d'utiliser ce qu'ils/elles viennent de travailler dans le cours, donc il fait l'usage de ces activités afin de constater que les étudiants/es utilisent les correctement les règles de grammaire et sont aussi capables d'adapter cet apprentissage aux diverses fonctions d'application de la langue. Ce qui constate les réponses des étudiants/es et nous montre que pour un nombre de professeurs ces activités sont encore prises du point de vue de l'utilisation de la langue comme un code linguistique qu'il faut parvenir à maîtriser en négligeant les intentions déclarées dans leurs programmes qui étaient plus en agrément avec un intérêt de promouvoir l'authenticité dans l'évaluation du FLE.

Conclusions

Par rapport aux processus d'évaluation, nous pouvons mettre en évidence, à partir des résultats obtenus, que particulièrement les cours de Langue & Culture Française du Département de Langues Etrangères se trouvent sur le chemin d'une pédagogie et une évaluation dialogique, voire émancipatoire. Bien qu'il y ait encore des obstacles sur ce même chemin, il existe déjà des espaces et des

stratégies, dont le Travail Académique Assisté, ou de tutorat, [désormais TAA], visant à permettre un dialogue et des situations où l'étudiant/e se retrouve vis-à-vis du professeur à discuter de ses progrès dans son processus d'apprentissage, et où il est possible aussi pour le professeur de faire un suivi du processus de chaque étudiant/e.

Au sujet de l'explicitation des critères d'évaluation, en ce qui concerne les évaluations écrites, on a trouvé qu'une grande majorité des professeurs ne font pas une explicitation de ces critères une fois qu'il est sous-entendu qu'ils se trouvent déjà bien explicités sur leurs programmes ; par contre, on a pu mettre en évidence qu'au sujet des critères d'évaluation des activités à l'oral, les critères sont bien souvent explicités par les professeurs, 85%, au moment de proposer des tâches ou de réaliser des activités, afin qu'ils soient clairs pour les étudiants/es. Cependant, assez souvent aussi, ces mêmes critères ne sont pas le résultat d'une négociation consensuelle ou d'une construction conjointe de la classe et du professeur ; ils sont tout simplement explicités et les étudiants/es habituellement les acceptent sans discussion. Cela nous a montré que peut-être il n'existe pas chez-eux/elles une habitude de participer dans ces processus de construction de critères, souvent limité au domaine du professeur.

Par conséquent, on a pu mettre en évidence aussi que la participation des étudiants dans les processus d'autoévaluation ou évaluation des camarades est souvent assez limitée, un bon pourcentage des professeurs explicite dans leurs programmes l'application des processus d'autoévaluation, mais pour la majorité ces processus ne se reflètent pas souvent dans les notes et les pourcentages qui leur sont accordés se trouvent normalement entre 5% et 25% ; dans le cas de l'évaluation des camarades, celle-ci n'est même pas mentionnée dans la majorité des cas. Ce qui nous a démontré que le contrôle de la note, donc de la réussite des étudiants/es, se trouve encore très centré sur le professeur et fait partie de son domaine privé ; sa production n'est pas encore assez démocratique dans la majorité des cas.

Par contre, dans le cas des processus de rétroaction ayant lieu dans l'espace de TAA, on a bien mis

en évidence qu'il s'agit d'un espace auquel la majorité des professeurs donnent beaucoup d'importance et qui est souvent utilisé afin d'améliorer ou d'accompagner les processus d'apprentissage des étudiants/es, c'est un espace qui leur permet de résoudre leurs doutes et difficultés concernant l'utilisation de la langue, ou encore de prendre conscience de leurs processus d'apprentissage pour les améliorer, puisque dans cet espace-ci ils/elles ont la possibilité de dialoguer avec leurs professeurs au sujet de leurs propres intérêts et besoins. Bien que, cet espace rende possible aussi la mise en évidence de la conception d'apprentissage particulière qu'ont les professeurs et qui se voit reflétée dans l'utilisation qu'ils font de cet espace. Seulement dans une minorité des cas cet espace est sous-utilisé, puisque les étudiants/es aussi sont conscients/es de son importance il est devenu un espace habituel dans les cours de L&CF.

Par rapport au type de rétroaction reçue par les étudiants/es à partir des épreuves écrites et des activités orales, on a trouvé que dans les premières ils n'en ont pas assez et qu'elle se limite souvent à des petites recommandations ou opinions sur l'utilisation de la langue indépendamment qu'il s'agisse d'une rétroaction positive ou négative ; il en est de même avec la rétroaction reçue pour les activités orales, notamment centrée sur des aspects de l'utilisation de la langue, telle que la phonétique, la structure de la langue, ou les contenus et informations apportées ; peut-être des intérêts plutôt instrumentales, et très peu au sujet de la construction d'un discours ou par rapport au niveau d'argumentation, ou la pertinence, ou des autres aspects plus liés aux intérêts pragmatiques pour l'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne le suivi des processus individuels d'apprentissage, c'est dans l'espace de TAA qu'il existe la possibilité de le trouver d'une manière plus évidente tant pour les étudiants/es que pour le professeur. Finalement, c'est dans l'espace de TAA que les professeurs parviennent à observer de plus près et donc à faire un suivi des processus individuels des étudiants/es qui leur permette d'améliorer leurs processus d'apprentissage. Les étudiants ont bien mis en valeur l'importance d'avoir cette possibilité aux cours de L&CF.

Au sujet de la troisième question de recherche, qui parlait de la cohérence entre les propositions évaluatives des professeurs et leur application dans les cours de L&CF, on pourrait affirmer que dans la majorité des cas l'application que les professeurs font de ce qu'ils avaient proposé dans leurs programmes est assez éloignée par rapport à une évaluation des intérêts pragmatiques de l'utilisation de la langue, surtout dans le cas de la production des actes communicatifs ou des discours dans des situations réelles qui tiennent compte des propres intérêts et besoins des étudiants/es. Et de la même manière, il existe une distance entre ce que les professeurs proposent au sujet de processus d'autoévaluation négociée car on a trouvé peu de situations où l'on puisse mettre en évidence la participation active des étudiants/es dans ces processus tel qu'il est explicité dans la majorité des programmes proposés par les professeurs.

Par contre, en ce qui concerne leur proposition de donner de la rétroaction ou faire un suivi des processus des étudiants/es, la majorité des professeurs utilisent les espaces de TAA pour aider, conseiller ou accompagner les processus d'apprentissage des étudiants/es visant à leur amélioration à travers laquelle ils arrivent même à faire un suivi de leurs processus individuels.

Par rapport aux types d'évaluation utilisés, on pourrait affirmer qu'au niveau de l'authenticité et la fiabilité des instruments d'évaluation des épreuves écrites, c'est la partie où le programme de Français Langue Etrangère trouve le plus de faiblesses, puisque, même si les professeurs explicitent dans leurs programmes un intérêt pragmatique pour la construction des discours des étudiants en langue étrangère, on a trouvé que dans la majorité des instruments appliqués, un 81%, les professeurs sont surtout préoccupés par l'évaluation d'une langue en tant que code linguistique à maîtriser, ou par l'obtention d'une unique réponse correcte au sujet des thématiques bien déterminées et dans des situations souvent éloignées de la réalité des étudiants/es ou du contexte réel de la classe. Ces épreuves reflètent encore des intérêts instrumentaux et à partir de celles-ci, nous ne pouvons pas parler d'un intérêt pour la construction d'un discours

authentique chez les étudiants/es, ou que l'on ait tenu compte des circonstances dans lesquelles ces épreuves ont eu lieu.

Par contre, dans les activités de production orale, on a pu constater que certains professeurs utilisent un éventail d'activités pour évaluer la performance orale et que dans 30% de ces épreuves on peut affirmer qu'elles permettent aux étudiants/es de s'exprimer et de donner leurs points de vue dans des situations réelles, telles que des débats, des discussions, des tables rondes, des entretiens, qui à cause de leur nature permettent aussi de mettre en évidence la construction d'un discours en Français Langue Etrangère de la part des étudiants/es.

Limitations

Tout d'abord, il s'agit ici d'une étude de cas dont les résultats seraient plutôt liés au contexte qui les a produits dans le cadre du premier semestre de l'année 2011, notamment avec ces six professeurs et leurs étudiants/es des premiers quatre semestres des cours de L&CF au DLE à l'Université Pédagogique Nationale ; il faudra tenir compte aussi que le 85% des professeurs ont des Contrats à Durée Déterminée [désormais CDD] de quatre mois par semestre et par conséquent la continuité du groupe de professeurs n'est jamais garantie dans le programme ; de fait, tous les semestres arrivent des nouveaux professeurs avec des intérêts et pratiques pédagogiques différentes et parfois ils ne restent qu'un seul semestre au Département de Langues Etrangères.

Ensuite, il faut reconnaître que les processus d'évaluation représentent toujours une problématique assez complexe qui met en relation non seulement des régulations des institutions elles-mêmes et bien d'autres qui arrivent d'en haut, mais aussi des idéologies, des croyances et des traditions évaluatives des professeurs construites à travers leur formation et qui constituent aussi un discours *polyphonique* pour chacun d'entre eux/elles, ce que des auteurs appellent aussi le *schéma médiateur*. Par conséquent, il s'agit d'une problématique où il faut tenir compte d'une panoplie de subjectivités agissant en même temps et qui produisent comme résultat un complexe processus d'évaluation institutionnel,

impossible à saisir d'un seul coup d'œil et qui n'admet pas non plus d'avancer trop de généralisations, une fois que son analyse est toujours liée au cadre de sa mise en œuvre dans un temps et un lieu.

Bibliographie

- Arias, C. I. & Maturana, L. M. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 10 (16), 63-91.
- Barletta, N., & May, O. (2006). Wash back of the ICFES Exam: A case study of two schools in the Departamento del Atlántico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 11(17), 235-261.
- Bernal, R., & Lopez, A. (2009). Language Testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile*, 11 (2), 55-70.
- Bustamante, G. (2003). Competencias y evaluaciones masivas en Colombia: Una mirada desde Bourdieu. *Pedagogía y Saberes*, 18, 33-44.
- Cazares, L., & Cuevas de la Garza, J.F. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. Madrid: Trillas
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Estrada, L. (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 153-174.
- Freire P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ramírez, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio
- Ramírez, L.A. (2007). *Comunicación y discurso*. Bogotá: Magisterio
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.