

L'enseignant de FLE entre le Charybde de l'"imaginaire évaluatif" et la scylla du "pouvoir évaluatif"

Dr. Youcef Atrouz

Département de français
Université Badji Mokhtar-Annaba

Résumé

Cette contribution entend traiter en particulier des représentations culturelles d'enseignants de FLE quant à l'évaluation des compétences langagières en acte. À cet effet, nous avons proposé un questionnaire et un exercice de mots associés. De plus, nous avons pris le soin de collecter leurs avis et opinions sur l'évaluation en général et celle de l'oral en particulier. Ces énoncés recueillis dans une salle d'enseignants ont été transcrits, traduits et analysés. Nous avons remarqué que ces représentations ont façonné d'une certaine manière un "pouvoir évaluatif" intimement lié à un "imaginaire évaluatif" fortement fossilisés dans les pratiques enseignantes et évaluatives.

Mots-clés: Évaluation de l'oral, compétence langagière en acte, contextualisation didactique, Pouvoir évaluatif, imaginaire évaluatif, représentations.

The French foreign language teacher: between "evaluative imaginary" and "evaluative ability"

Abstract

This contribution aims at particularly treating the cultural representations noticed among the Algerian teachers about evaluation production and oral expression. For this purpose, we have proposed a language task consisting of questionnaire, exercise of associate words (brain-storming) and a collected teacher's opinion about the evaluation processes. The statements gathered were transcribed and translated. The obtained results were analyzed and discussed. It seems that representations have solid connections with "Evaluation ability" and "Evaluative imaginary".

Key words: Oral evaluation, language competence in act, didactic contextualization, evaluation ability, evaluative imaginary, representations.

سلطة مدرس اللغة الفرنسية لغة أجنبية بين وهم التقييم وسلطة التقويم

ملخص

يحاول هذا البحث تسليط الضوء على التصورات الثقافية لدى أساتذة تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية، المتعلقة بتقويم الكفاءة الشفوية. قمنا في هذا الشأن بإجراء استبيان من خلال جمع عينات من آراء بعض الأساتذة لمادة تقنيات التعبير الشفوي في جامعتي عنابة وسوق أهراس، الذين وافقوا على المشاركة في تمرين الجمل المترابطة. ويبدو أن هذه التصورات قد ساهمت على طريقتها في بلورة سلطة تقويمية مرتبطة كثيراً، بالمتخيل التقويمي لدى أساتذة اللغة الفرنسية، وبالتالي في تفعيل عمليات تعلم اللغة الفرنسية وتعليمها وتقويمها.

الكلمات المفتاحية: تقويم اللغة الشفوية، تقييم كفاءة، مقامية تعليمية، سلطة تقويمية، وهم تقويمي، تصورات.

Introduction:

En didactique des langues étrangères (désormais DLE), les travaux sur les représentations⁽¹⁾ ne manquent pas. En revanche, les travaux sur les représentations de l'évaluation de l'oral, comme le font remarquer Huver et Springer⁽²⁾ et aussi Figari et Achouche⁽³⁾, manquent terriblement.

À notre avis, cette rareté s'explique tout d'abord, par la fraîcheur de l'introduction des représentations dans la recherche didactique / didactologique. En fait, cette introduction n'a pas encore fêté ses vingt ans. Ensuite, par la sensibilité du sujet étant donné qu'il touche à un processus, continuellement, mis en cause par sa subjectivité incontrôlée / incontrôlable et enfin, par le manque d'outils pertinents d'identification des représentations dans le contexte didactique. Par rapport à ce dernier facteur par exemple, le peu de travaux menés jusqu'à l'heure actuelle, y compris le nôtre, s'appuient principalement sur l'exercice des mots associés à travers des consignes comme « *Pour vous, l'évaluation est synonyme de* », ou sur celui des métaphores à la manière de « *Si l'évaluation était un animal / un film / un sport, ce serait* »⁽⁴⁾.

Nous pensons que cet intérêt pour les représentations est décisif par rapport au processus de contextualisation didactique que nous prenons dans le sens que lui donnent M. Rispail et Ph. Blanchet⁽⁵⁾. Pour ces deux auteurs, en DLE cette contextualisation est tout d'abord synonyme de compréhension fine et de prise en compte active des contextes pédagogiques, institutionnels, éducatifs, sociaux, culturels, économiques, politiques, interactionnels et bien sûr linguistiques dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques. Toujours selon les deux auteurs, d'une telle contextualisation « *découle une recherche en didactique qui doit être elle-même contextualisée dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses interventions* ».

Corollairement à ce premier constat, nous posons les questions suivantes:

- Comment l'évaluation de l'oral est-elle perçue par les enseignants de français?
- Quel(s) est / sont l'(es) impact(s) de ces représentations sur les pratiques enseignantes, sur l'"imaginaire" et sur le "pouvoir" évaluatif de ces enseignants?

Pour répondre à ces questions et à d'autres, nous avons mené une enquête auprès d'une vingtaine d'enseignants du département de français de l'université d'Annaba et de Souk Ahras. Cette enquête est composée entre autres d'un exercice de mots associés (Voir Annexe) et d'un corpus oral collecté, suite à des conversations, au niveau des salles d'enseignants. Ce corpus a été transcrit sur le moment puis traduit en français étant donné que la plupart des enquêtés ont tenu à s'exprimer en arabe dialectal.

À ce niveau de réflexion, il est important de noter qu'en contexte algérien, les enseignants n'ont pas suffisamment de "tradition" en matière d'évaluation de l'oral d'autant plus que des modules spécifiques à cette compétence n'ont été programmés que très récemment dans le cursus universitaire. Effectivement, pour le département de français de l'université Badji Mokhtar d'Annaba par exemple, le module de Techniques d'Expression Orale (TEO) n'a été proposé qu'à partir de l'année universitaire 2009 / 2010 avec le lancement du LMD. Notons aussi que cet enseignement "spécifique" à l'oral, et par conséquent son évaluation, est quasiment absent dans le reste des paliers scolaires (primaire, moyen et secondaire).

Évaluation et dynamique des représentations:

D'une manière générale, l'apprentissage du français est fortement influencé par le paramètre "représentations" qui s'avère déterminant quand nous prenons en considération son emplacement, *a priori*, par rapport au processus d'apprentissage. Dans ce processus, l'évaluation se trouve exposée aux représentations qui vont déterminer la posture de l'évaluateur et celle de l'évalué. Elle va se traduire en termes d'attitudes à l'instar de l'acceptation / refus, de la sécurité / insécurité, de la justice / injustice, de la précision / imprécision, etc.

Dès lors, l'évaluation se trouve constamment exposée à des modifications continues. Si nous nous référons à la théorie de Fishbein et Ajzen⁽⁶⁾, nous remarquons que les attitudes envers l'évaluation de l'oral sont influencées par les représentations qui constituent les éléments de base de cette théorie. À leur tour, ces représentations sont influençables par les attitudes et les conduites par un effet de feed-back.

Ainsi, nous faisons remarquer que le processus désigné par "influence" parcourt le champ menant des croyances aux conduites de sorte que les représentations exercent une "pression" sur les attitudes. Ces dernières vont déterminer des intentions (négatives ou positives) productrices, à leur tour, d'un type de conduite à propos de l'objet appréhendé.

L'opération ne va pas s'arrêter à ce niveau pour la simple raison que les conduites retenues vont, encore une fois, influencer les représentations et ainsi de suite. Alors, ce processus va générer un "cercle vicieux" qui, en progressant en spirale, fixe toujours les représentations comme point de départ (repère) d'où l'importance de cette notion⁽⁷⁾ et aussi celle de la "spiralité"⁽⁸⁾.

Ce perpétuel mouvement engendre l'impossibilité d'avoir des représentations statiques et figées de l'évaluation: elles évoluent et changent d'aspect en fonction des données contextuelles. Cette évolution se fait, tout au long, du développement cognitif à un rythme, le plus souvent, (très) lent. En résumé, ce développement cognitif nous conduit à noter que là où il y a connaissance et donc évaluation, on a à faire automatiquement à des représentations⁽⁹⁾.

Représentations de l'évaluation et processus d'enseignement/apprentissage / évaluation :

En partant du "triangle didactique", nous remarquons que l'évaluation est omniprésente, transversale vu qu'elle traverse les trois côtés du triangle et bidirectionnelle dans la mesure où les sommets du triangle interagissent en simultanéité⁽¹⁰⁾.

Cette réalité fait que l'enseignant évalue le savoir à dispenser (transposition didactique) et l'apprenant. Cette évaluation peut être sommative, formative ou même "représentationnelle" (dans le sens qu'elle relève ou qu'elle vise les représentations, les stéréotypes et les préjugés). À son tour, l'apprenant évalue le savoir en le soumettant à ses compétences / ses stratégies d'apprentissage (comment apprendre efficacement un tel savoir?) et à ses représentations (intéressant, facile, difficile, inutile, etc.). De même, l'enseignant n'échappe pas à cette évaluation qui se révèle permanente. Le pôle savoir évalue, à travers l'action de l'"institution" (inspection, concepteurs de méthode, de manuel, etc.), les compétences que l'enseignant doit mobiliser pour transmettre ce savoir, les compétences que doit convoquer l'apprenant pour s'approprier ce savoir une fois transmis, le temps nécessaire à cet enseignement / apprentissage, les moyens et les outils indispensables à cette action, etc.

Reste que ce "triangle didactique" s'avère insuffisant pour prendre en charge la complexité des données contextuelles relatives à l'évaluation de l'oral. Ce constat nous a contraint à adopter d'autres modèles comme celui de la "constellation didactique" qui nous offre une belle illustration sur l'inéluctabilité des représentations liées à l'évaluation en classe de langue.

Remarquons, tout d'abord, que l'apprenant, l'enseignant et l'objet / processus d'enseignement / apprentissage "baignent" dans un contexte socio-éducatif bien spécifique où les représentations sur l'évaluation de l'oral sont des facteurs déterminants. L'importance et l'impact de ces représentations seront proportionnels à la place de l'oral et son évaluation dans ce contexte⁽¹¹⁾. De cette situation résulte l'idée que les représentations propres à l'évaluation de l'oral sont amenées à changer et à évoluer en fonction du statut de l'oral dans ce contexte socio-éducatif. Cette possibilité de changement implique une situation "ouverte" aux représentations propres à l'apprenant et à l'enseignant que nous considérons, à la manière de Trocmé-Fabre⁽¹²⁾, comme « *deux systèmes ouverts* » exposées au « *jeu complexe d'implications, interactions, rétroactions, pro-actions (...)* ».

Pour ce qui est des représentations de l'évaluation, nous insistons sur l'attraction sociale et aussi institutionnelle "pesantes" qui influencent les pratiques évaluatives. Cette double

attraction est une vraie source de difficulté qui freine l'épanouissement de l'évaluation de l'oral. Cette dernière se trouve désavantagée par rapport aux pratiques évaluatives de l'écrit dépositaire de portées significatives imposantes. Celles-ci sont garantes d'une "teneur mythique", et par conséquent "représentationnelle", solides et très difficilement modifiables.

Représentations de l'évaluation entre "imaginaire évaluatif" et "pouvoir évaluatif":

Il est clair que l'évaluation est une partie intégrante du processus enseignement / apprentissage. Dès lors, l'enseignant agit, le plus souvent, en qualité d'évaluateur et, par conséquent, il s'écarte relativement de ses autres statuts comme celui de médiateur, de formateur, de facilitateur et de vulgarisateur des savoirs⁽¹³⁾.

Cette situation est fortement liée aux représentations que se font d'une part, les apprenants par rapport à l'ensemble du processus étant donné que pour certains d'entre eux, ce qui compte le plus ce n'est ni la progression ni l'appropriation, ni la régulation du savoir mais plutôt le résultat final qui se résume dans cette opposition réussite / échec. D'autre part, l'évaluation est liée aux représentations des enseignants qui, d'une manière générale, ne s'auto-évaluent même pas par rapport à leurs activités évaluatives ni par rapport à leurs représentations de / sur l'évaluation⁽¹⁴⁾.

Ces représentations sont liées à des obstacles inhérents tout d'abord, à l'institution qui insiste sur le respect de la progression officielle et de l'achèvement des programmes proposés, ce qui favorise l'évaluation sommative. En ce sens, l'évaluateur se contentera de donner des chiffres et des pourcentages parfois difficiles à manier comme le fait remarquer l'enseignante (Ens. 28) dont les propos tenus en arabe dialectal (traduits par nos soins):

Maintenant, on nous demande des moyennes, des pourcentages et qu'on travaille avec cette fameuse règle de trois (...) Ce n'est pas mon travail, mais c'est celui de l'administration, ils sont toujours là à ne rien faire.

Ensuite, elles sont liées à l'apprenant puisque ses représentations (de l'évaluation) sont fortement liées à l'image de la langue, au statut de l'enseignant et aussi à la nature de la tâche à accomplir: à chaque fois que les tâches proposées sont éloignées du centre d'intérêt de l'apprenant, ceci pourrait être coûteux en matière d'affectivité, d'intérêt, d'effort cognitif et d'engagement. Un pareil éloignement donnerait lieu à une sorte de déception chez l'enseignant comme le note l'enseignante (Ens. 20) qui se trouve perplexe face au mutisme de ses apprenants sans pour autant se poser les bonnes questions:

Quoique je fasse, ils (les apprenants) ne parlent pas (...) ils ont une imagination trop fertile et des idées intéressantes mais ils sont désintéressés et ceux qui ne le sont pas, les mots leur manquent.

Enfin, elles sont liées à l'enseignant qui vis-à-vis de ses contraintes (institutionnelles surtout!) va être amené à évaluer la progression de sa démarche et se contenter d'une évaluation sommative qui se révèle économique à tous les niveaux (temps, effort, matériels, etc.). Dans cette perspective, il va agir plutôt comme gestionnaire de programme institutionnel et contrôleur "sommatif" des connaissances transmises par ses soins et acquises (en principe!) par ses apprenants. Cette gestion limitée et superficielle inscrite dans un champ de contraintes et de tensions, à laquelle s'ajoute le fait que l'enseignant est, par excellence, la seule instance évaluative, du moins dans le contexte algérien, vont installer chez l'enseignant un "imaginaire évaluatif" pesant⁽¹⁵⁾. Ce dernier se traduit à travers une posture d'évaluateur qui pourrait être inquiétante surtout lorsqu'elle se fossilise sous l'effet "temps" et devient un "habitus" difficile à secouer et à déstabiliser.

À ce niveau, les exemples ne manquent pas. Un collègue (Ens. 27) exprime sa volonté de maintenir son pouvoir d'évaluateur à cause des "provocations" et des remises en cause de ses pratiques:

C'est le souk (marché), le jour de la remise des copies d'examens (...) personne n'est content même ceux qui ne sont jamais venus. Donc, j'ai décidé de ne plus leur donner l'occasion de

me déranger (...) je ne leur donnerai jamais la possibilité de voir leur copie et celui qui veut la consulter et bien, il doit passer par l'administration.

De son côté, l'enseignante (Ens. 20) nous fait savoir qu'elle est contre l'idée de partager ses outils d'évaluation avec ses apprenants:

Je n'ai pas intérêt à proposer des grilles d'évaluation à mes étudiants (...) ils ne s'en servent jamais que pour réclamer plus de points qu'ils ne méritent pas.

À cet égard, soulignons que nous partageons pleinement les convictions d'Huver et Springer qui insistent sur le fait que « *l'acte évaluatif n'est (...) pas simplement un acte technique, il convoque au contraire le système de valeurs de l'évaluateur, ce qui confère à la notion de posture voire d'imaginaire (...) une position centrale* »⁽¹⁶⁾.

Or, ces représentations liées à la posture d'évaluateur ne sont pas le produit d'un simple processus lié à la réalité de la classe mais il est plutôt fondé sur des données contextuelles et institutionnelles difficiles à déterminer. Les pratiques évaluatives s'inscrivent dans une réalité complexe centrée sur la transmission et la validation des savoirs auxquelles sont liés de nombreux acteurs qui agissent, chacun, selon sa posture et son pouvoir. Ceci dit, une partie de cet "imaginaire évaluatif" se trouve déjà forgée par l'institution qui accorde à l'enseignant une marge de manœuvre difficile à contrôler.

En effet, les activités de l'enseignant sont nombreuses. Leur portée dépasse largement l'espace-classe, ce qui amène l'enseignant à inscrire son "travail enseignant" que M. Grangeat⁽¹⁷⁾ définit comme « *un ensemble d'activités visant la transmission à un groupe d'apprenants d'un contenu disciplinaire par un professionnel censé maîtriser ce savoir et les démarches didactiques correspondantes* » par rapport à d'autres acteurs à l'instar de ses collègues, de ses formateurs, des parents d'apprenants, des programmes et des directives institutionnelles.

Selon M. Grangeat⁽¹⁸⁾, l'Action enseignante traverse trois domaines d'activités curriculaires qui sont la planification, la réalisation et l'évaluation des contenus, des dispositifs et des parcours. Cette dernière se résume dans le fait de chercher la pertinence des activités enseignantes vis-à-vis des objectifs curriculaires. Cette évaluation se réalise au niveau des contenus par l'observation des effets des activités sur les apprenants et l'élaboration des instruments d'évaluation des effets des activités. Au niveau des dispositifs, elle se matérialise par le biais d'activités variables qu'on propose aux apprenants et la consignation des effets d'activités. Sa réalisation au niveau des parcours se fait à travers la distinction des pratiques professionnelles et l'élargissement du répertoire d'activités à suggérer dans la classe⁽¹⁹⁾. Cette distinction des activités enseignantes nous donne, *a priori*, l'impression que l'évaluation n'occupe que le 1/3 de l'ensemble. Or, en (re)parcourant le champ propre aux activités de la planification et de la réalisation cette première impression s'avère totalement fautive et déplacée.

Effectivement, en accordant plus d'attention à ces activités, nous constatons que l'évaluation s'inscrit bel et bien au niveau de la planification où elle s'occupe des degrés des activités de classe et aussi au niveau de la réalisation et la diversification des situations d'apprentissage. À ce stade, l'évaluation s'occupe du recensement des différentes situations d'apprentissage et propose des buts selon les particularités des apprenants. Par rapport à ces derniers, une pareille visée demande l'élaboration d'un travail d'évaluation qui soit minutieux et attentif pour les connaître et identifier leurs objectifs, leurs niveaux et leurs besoins. Ceci dit, cette activité de situer les apprenants vis-à-vis des activités et des dispositifs et de répertorier leurs compétences s'avère, par excellence, évaluative et par conséquent, elle convoque l'enseignant évaluateur avant / plus que l'enseignant formateur⁽²⁰⁾.

La composante évaluative est encore dominante par rapport aux règles d'action qui assurent la congruence curriculaire relative aux contenus dans la mesure où le point de départ qui est d'aller des représentations à la règle et à l'application se base sur une pratique purement évaluative. Cette pratique consiste, toujours selon Grangeat, à identifier les

représentations de son public⁽²¹⁾. Pour ce qui est des règles d'action censées assurer la congruence curriculaire vis-à-vis des dispositifs et des parcours, il est clair que l'évaluation en tant qu'action est fortement dominante tout d'abord, par cette fameuse distinction des bons élèves de ceux qui ne le sont pas. Ensuite, par l'identification des difficultés dues aux rythmes / savoirs qui passe, inéluctablement, par des tests d'évaluation. Enfin, par le repérage des apprenants qui réussissent mieux les tâches concrètes que ceux qui n'arrivent pas à le faire.

Évaluateurs et représentations de / sur l'évaluation de l'oral:

En plus des commentaires transcrits et traduits, nous avons tenu à proposer aux enseignants qui ont assuré / assurent le module de techniques d'expression orale (TEO), sous la forme d'un coupon, un exercice de mots associés (Voir Annexe). Cette activité vise à dégager une "idée" suffisamment claire sur leur "ancrage" représentationnel à travers l'analyse des discours tenus sur l'évaluation.

Cet exercice consiste, selon N. Sillamy⁽²²⁾, à l'évocation d'un ou plusieurs mots à la suite d'un stimulus donné. Ainsi, il fait partie des techniques projectives qui visent l'exploration de la personnalité d'un ou plusieurs sujets en leur proposant un stimulus à faible information afin de provoquer et de dégager (dans la mesure du possible) une réponse libre et riche en information dont l'intérêt majeur ne tient pas à l'objet mais au sujet. En effet, cet exercice veut qu'on propose aux sujets participants un mot-stimulus auquel ils doivent associer d'autres mots, tout en veillant à respecter certains paramètres comme le temps de la réaction, le nombre et la nature des mots proposés (composés ou simples), les relations sémantiques qui lient le mot du départ (stimulus) et les mots générés (réponses), etc⁽²³⁾.

L'exercice que nous avons proposé fait partie d'une part, des associations dites continues (Vs simples) dans la mesure où l'enquête est sollicitée afin de fournir cinq mots en deux minutes, et d'autre part, des associations libres (Vs contrôlées) vu que le sujet est contraint à proposer les premiers mots qui lui viennent à l'esprit face à l'expression-stimulus "évaluation de l'oral" sans être obligé de se limiter à une catégorie bien précise comme lui demander par exemple de proposer seulement des synonymes ou bien des antonymes⁽²⁴⁾. Comme l'explique Sillamy⁽²⁵⁾, ces associations de mots sont censées révéler les préoccupations et les besoins des sujets et dégager des renseignements pour mieux les comprendre par le biais de « *connexions existant entre les mots qui constituent le vocabulaire d'une personne* ».

Les 16 coupons récupérés ont permis de faire surgir par voie associative 80 mots dont 13 (16,25%) sont composés à l'instar de « *richesse des idées* », « *difficulté de la langue* », « *nature de l'évaluation (entretien / dialogue)* », « *examen oral et non pas par écrit* », etc. Nous pensons que ce recours à des expressions au lieu de mots comme le demande la consigne formulée est dicté par un souci d'éclaircissement de l'idée proposée. Il semble qu'un seul mot serait insuffisant pour dire tout ce qu'on a besoin de dire. Alors, cette nécessité de "tout dire" et ce besoin d'éclaircir sa pensée passent, souvent, par le fait de ne pas prendre en compte la consigne proposée et les restrictions formulées par l'enquêteur.

Ces mots recueillis sont classables dans deux catégories. La première est liée au sujet évalué. Elle est déterminée par la relation entre l'évaluateur et l'évalué à travers le paramètre "attente" qui renvoie à ce que l'enseignant attend de ses apprenants lors de l'évaluation des performances orales. En d'autres termes, il est question d'éléments sur lesquels il insiste lors de cette évaluation. Dans cette catégorie, nous avons relevé 41 mots (51, 25%) comme "maîtrise" (03 fois), "expression" (04 fois), "prononciation" (05 fois), "intonation" (03 fois), "débit" (02 fois), "richesse des idées" (02 fois), "aisance" (01 fois), "fluidité" (01 fois), "spontanéité" (01 fois), etc. Cette liste de mots affiche clairement une certaine focalisation des enseignants sur la compétence phonologique surtout que le mot "prononciation" a été, à lui seul, cité à 05 reprises.

La deuxième catégorie est liée à l'objet même, c'est-à-dire au processus d'évaluation. Elle renferme la nature des sentiments des enseignants vis-à-vis de l'acte de l'évaluation comme les craintes, les préoccupations, le désir, et les difficultés. Les 28 mots (35%) fournis par les

enseignants et qui composent cette catégorie, nous informent que l'acte d'évaluer les performances orales est un acte subjectif, incertain, difficile et déstabilisant d'où le recours à des mots comme "subjectivité" (04 fois), "difficultés / problèmes" (10 fois), "complexité" (01 fois), "face" (01 fois), "réclamation" (01 fois), "incertitude" (01 fois), et "peur" (01 fois). Nous soulignons que cette catégorie est la plus riche en réponses originales et idiosyncratiques étant donné que les 2/3 des réponses n'ont été citées qu'une seule fois.

Tout en reconnaissant que la prudence est une condition *sine qua non* pour faire face à ce genre d'exercice, il importe à ce niveau de souligner la "pauvreté" de ces réponses de ce que nous oserons qualifier d'aspect technique. Dans notre conception, cet aspect renferme les mots / expressions qui déterminent et qui démontrent le degré de maîtrise de l'enseignant-évaluateur d'une certaine "culture évaluative"⁽²⁶⁾. Autrement dit, la capacité de l'enseignant à dénommer et à proposer (au moins!) des termes techniques et des notions / concepts appartenant au domaine (la littérature) de l'évaluation. Effectivement, nous avons relevé que des termes comme "interaction", "grille", et "compétence" n'ont été cités que rarement. Des mots comme "performance", "item" ou "CECR" n'ont pas été proposés. De plus, pour certains enseignants le concept d'"évaluation" n'est que synonyme de "note" et de "sélection", ce que nous trouvons comme réducteur voire simplificateur⁽²⁷⁾.

Conclusion:

Comme nous l'avons signalé *supra*, les enseignants algériens manquent de traditions, et par conséquent, de pratiques évaluatives relatives à l'oral, ce qui nécessite à notre sens d'une part, une formation continue à l'évaluation et d'autre part, une formation au partage "expérientiel".

Par partage "expérientiel", nous désignons un partage d'expériences humaines relatives aux pratiques d'enseignement et d'évaluation qui font partie intégrante du quotidien. À cet égard, nous avons constaté que généralement, lorsque les enseignants évoquent leurs expériences évaluatives, ils se contentent de les apprécier d'une manière globale voire superficielle comme par exemple faire remarquer que « *cette fois ci, ils (les apprenants) ont bien travaillé!* », « *l'examen était une vraie catastrophe!* » ou bien « *ce sont les mêmes qui ont bien répondu!* ». À vrai dire, ils n'abordent que très rarement le « *comment on est arrivé à ce constat?* » ou « *comment doit-on régler ce problème?* ». D'ailleurs, ce partage "réducteur" se révèle ponctuel et périodique en s'inscrivant dans un contexte bien déterminé qui est celui des examens. En d'autres termes, ce partage "expérientiel" est synonyme d'une perpétuelle remise en cause de ses pratiques enseignantes et de ses postures évaluatives.

Par ailleurs, il faut reconnaître que ce partage relève d'un fait culturel difficile à installer. En partant du contexte algérien (au moins), les enseignants restent "cloisonnés" dans leurs "habitus" qu'ils tentent, à tout prix, de dissimuler et de conserver. Bien évidemment, ce sont ces pratiques et ces attitudes qui font que la classe de français demeure un espace clos et une forteresse imprenable qui résiste à toutes les tentatives de changement.

Comme l'institution accorde à l'enseignant un pouvoir enseignant (ça se comprend!) et un pouvoir évaluatif "absolu", ce qui renforce son "imaginaire évaluatif", elle doit contribuer à "raisonner" ce pouvoir et à objectiver cet "imaginaire" par une formation continue à l'évaluation. Une telle formation permettrait, certainement, de proposer de nouvelles manières de voir à travers de nouveaux "prismes" d'autant plus que l'évaluateur se trouve évalué par d'autres et aussi par lui-même: un tel processus d'"objectivation" nous donnerait l'occasion de passer d'un évaluateur "absolu" à celui d'évaluateur "relatif". Ainsi, l'institution contribuerait à ouvrir la classe de FLE à plus de lumière.

En définitive, nous sommes convaincu que la prise en compte des représentations culturelles des enseignants vis-à-vis de leurs pratiques enseignantes et évaluatives est susceptible d'"optimiser" le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation.

Notes:

1-Les représentations sont articulées en tant que processus sur une structure psychologique (en tant que structure cognitive et individuelle) et sur une structure sociale (en tant que structure partagée par l'ensemble d'une communauté sociale). Ces deux structures sont solidement imbriquées l'une dans l'autre, ce qui nous conduit à recourir au terme de "représentations culturelles" pour désigner les deux structures et que nous définissons comme une connaissance / une image à caractère anticipateur qui sert à appréhender une réalité et l'approcher, de décoder les situations, de comprendre le monde, de prévoir ses attitudes et de les planifier. Ainsi, dans notre perspective de travail, les "représentations culturelles" englobent les représentations mentales, sociales et les notions de préjugés, stéréotypes, valeurs, emblèmes, vision du monde, etc.

2-Huver E. et Springer C. 2011. L'évaluation en langues. Paris: Didier. Coll. Langues et didactique, p 61.

3-Figari G. et Achouche M. 2001. L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels, Bruxelles: De Boeck Université. Coll. Pédagogies en développement, p 119-146.

4-Ibid, p 119-146.

5-Rispail M. et Blanchet Ph. 2011. « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », in: Blanchet Ph. et Chardenet P. (Dir.). 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées, Paris: Éditions des archives contemporaines / AUF, p 68.

6-Cité par Bogaards p. 1988. Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris: Crédif / Hatier. Coll. LAL, p 48.

7-Bogaards P. 1988. Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris: Crédif / Hatier. Coll. LAL, p 48.

8-À cet égard, nous rappelons que le mouvement en "spirale" a été conçu par Bruner pour développer la notion piagétienne de "continuité". Pour Bruner le développement cognitif, la formation des concepts et l'accumulation de la connaissance « se réorganisent au fur à mesure de leur acquisition, en intégrant les connaissances anciennes dans une construction nouvelle » (Voir Chalvin D. 1999. Histoire des courants pédagogiques, Paris: ESF. Coll. Formation permanente. p 97).

9-Bogaards P. 1988. Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris: Crédif / Hatier. Coll. LAL, p 48-50.

10-Atrouz Y. 2011, « Évaluation et enseignement / apprentissage des langues étrangères entre l'élan du(es) discours didactique(s) et les limites des pratiques quotidiennes ». Actes du colloque international sur la pédagogie « L'évaluation en formation universitaire », Biskra: Travail non publié.

11-Pour le cas de l'évaluation en général et celle de l'oral en particulier, ce paramètre d'ordre social semble renfermer une "teneur symbolique" (selon la terminologie de P. Bourdieu, 1995) sûre et démesurée qui se manifeste à travers la "distinction" opérée entre évaluateur / évalués et évalué / évalués.

12-Trocme-Fabre H. 1987. J'apprends donc je suis, Paris: Organisation, p 189.

13-Atrouz Y. 2011. « Évaluation et enseignement / apprentissage des langues étrangères entre l'élan du(es) discours didactique(s) et les limites des pratiques quotidiennes ». Actes du colloque international sur la pédagogie « L'évaluation en formation universitaire », Biskra: Travail non publié.

14-Figari G. et Achouche M. 2001. L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels, Bruxelles: De Boeck Université. Coll. Pédagogies en développement, p 119-146.

15- Selon la terminologie de Huver E. et Springer C. 2011. L'évaluation en langues, Paris: Didier. Coll. Langues et didactique.

16-Huver E. et Springer C. 2011. L'évaluation en langues, Paris: Didier. Coll. Langues et didactique, p 70.

17-Grangeat M. 2007. « Caractériser les compétences des enseignants dans les interactions scolaires », In: Specogna A. (Dir.). Enseigner dans l'interaction, Nancy: PUN. Coll. Langage-Cognition-Interaction. p 174.

18- Ibid. p 173-183.

19- Ibid.

20- Ibid.

21- Ibid. p 184.

22- Sillamy N. (1983): Dictionnaire de psychologie, Paris: Larousse. p 561.

23- Ibid.

24- Ibid.

25- Ibid.

26- Ibid.

27- Dans la plupart des cas, nous avons pris le soin de traduire les propos des enseignants qui se sont exprimés en arabe dialectal.

Bibliographie:

-Atrouz Y. 2002. Les représentations culturelles des étudiants et l'apprentissage du français langue étrangère. Cas d'étudiants de l'Institut de Langue et Littérature Arabe de l'université d'Annaba. Mémoire de magistère, sous la direction de S. Aouadi. Annaba: Travail non publié.

-Atrouz Y. 2011. « Évaluation et enseignement / apprentissage des langues étrangères entre l'élan du(es) discours didactique(s) et les limites des pratiques quotidiennes ». Actes du colloque international sur la pédagogie: « *L'évaluation en formation universitaire* », Biskra: Travail non publié.

-Blanchet Ph. et Chardenet P. (Dir.). 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées, Paris: Éditions des archives contemporaines / AUF.

-Bogaards P. 1988. Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris: Crédif / Hatier. Coll. LAL.

-Bourdieu P. 1995. La distinction, Tunis: Cérès.

-Chalvin D. 1999. Histoire des courants pédagogiques, Paris: ESF. Coll. Formation permanente.

-Conseil de l'Europe. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Paris: Didier.

-Coste D., Moore D., et Zarate G. (Dir.). 1998. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris: FDLM. Coll. Recherches et applications.

-Cuq J.-P. (Dir.). 2003. Dictionnaire didactique du français langue étrangère et secondes, Paris: ASDIFLE / Clé Internationale.

-Figari G. et Achouche M. 2001. L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels, Bruxelles: De Boeck Université. Coll. Pédagogies en développement.

-Grangeat M. 2007. « Caractériser les compétences des enseignants dans les interactions scolaires », In: Specogna A. (Dir.). Enseigner dans l'interaction, Nancy: PUN. Coll. Langage-Cognition-Interaction.

-Huver E. et Springer C. 2011. L'évaluation en langues, Paris: Didier. Coll. Langues et didactique.

-Matthey M. 2003. Apprentissage d'une langue et interaction verbale, Berne: Peter Lang (Coll. Exploration).

-Puren C. (Coord.). 1999. L'observation de classes, Études de Linguistique Appliquée 114.

-Rabatel A. (Dir.) 2004. Interactions orales en contexte didactique, Lyon: PUL (Coll. IUFM).

-Reuter Y. (Éds.) 2011. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Batna: El Midad.

-Rispaill M. et Blanchet Ph. 2011. « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », in: Blanchet Ph. et Chardenet P. (Dir.). 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées, Paris: Éditions des archives contemporaines / AUF.

-Sillamy N. 1983. Dictionnaire de psychologie, Paris: Larousse.

-Specogna A. (Dir.). Enseigner dans l'interaction, Nancy: PUN. Coll. Langage-Cognition-Interaction.

-Tagliante Ch. 2005. L'évaluation et le Cadre européen commun, Paris: Clé International. Coll. Techniques et pratiques de classe.

-Trocmé-Fabre H. 1987. J'apprends donc je suis, Paris: Organisation.

-Vygotski L. 1997. Pensée et langage, Paris: La dispute.

Annexe

Exercice de mots associés

Écrivez les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à

Évaluation de l'oral

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Merci

infiniment