

L'Évaluation du FLE à l'Université Pédagogique Nationale :  
À la recherche d'une évaluation dialogique-émancipatrice.

---

Chercheur: Ricardo LEURO PINZON

Tuteur: Dr. Luis Alfonso RAMIREZ P.

MÉMOIRE POUR OBTENIR LE TITRE DE MASTER EN ENSEIGNEMENT  
DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE : FRANÇAIS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
Convenio: UNIVERSITÉ DE NANTES

---

Bogotá 2011

## Abstract

In this paper we present an overview of the procedures of evaluation at the National Pedagogical University in the program including French as a Foreign Language. In this case study, we observed and described how the different evaluation procedures applied by the French professors of the Language Department in some way are leading towards a dialogical evaluation, which would take into account students' personal learning processes and would also include their voices in the process of decision making.

Key words: discourse, triadic, dialogical, emancipatory, process, evaluation.

## Résumé

L'étude que nous présentons ici a l'intention de montrer d'une manière générale les procédures utilisées par les professeurs de Français Langue Etrangère à l'Université Pédagogique Nationale. Il s'agit d'une étude de cas où nous avons observé et décrit les différentes procédures menées par les professeurs du Département des Langues que d'une certaine manière se dirigent vers la construction d'une évaluation dialogique qui chercherait à tenir compte des processus individuels des étudiants/es pour l'apprentissage du FLE, de même qu'à inclure leurs voix dans le processus de prise de décisions.

Mots clef: discours, triadique, dialogique, émancipateur, processus, évaluation.

## Resumo

Neste estudo temos a intenção de apresentar de maneira geral os procedimentos utilizados pelos professores de Francês como Língua Estrangeira na Universidade Pedagógica Nacional. Neste estudo de caso temos observado e descrito os procedimentos utilizados pelos professores do Departamento de Línguas que poderiam estar dirigidos à construção de uma avaliação dialógica que abrange não somente os processos individuais dos estudantes para a aprendizagem do francês senão também a inclusão das suas vozes no processo da toma de decisões.

Palavras chave: discurso, triádico, dialógico, emancipatorio, processo, avaliação.

## Resumen

En este proyecto pretendemos mostrar 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 con el fin de mostrar como están dirigidos hacia la construcción de una evaluación dialógica que tendría 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

## **Resumen Analítico - RAES**

**Tipo de documento:** Tesis de Grado

**Acceso al documento:** Universidad Pedagógica Nacional

**Título del documento:** L'évaluation du FLE à l'Université Pédagogique nationale. À la recherche d'une évaluation dialogique-émancipatrice (la evaluación del FLE en la UPN: en busca de una evaluación dialógica-emancipadora)

**Autor(s):** LEURO PINZON Ricardo

**Publicación:** Bogota, 2011, 135

**Unidad Patrocinante:** Universidad Pedagógica Nacional

**Palabras Claves:** Evaluación dialógica-emancipadora, pedagogía crítica, evaluación crítica, procesos evaluativos, explicitación, negociación, democratización.

### **Descripción:**

Estudio de caso presentado como proyecto de grado de maestría acerca de los procesos evaluativos llevados a cabo en el semestre 2011-1 con los estudiantes de los cuatro cursos de Lengua y Cultura Francófonas del programa de francés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. La finalidad de este estudio es la de poner en evidencia tanto la propuestas evaluativas que realizan los profesores en sus programas como su implementación en el aula tendientes a una evaluación dialógica-emancipadora a partir de la revisión y análisis de los diferentes instrumentos utilizados y los seguimientos hechos por los profesores para la recolección de evidencias así como los cuestionarios a estudiantes donde ellos explicitan como son evaluados y los cuestionarios

y simulaciones a profesores donde ellos explicitan sus criterios de evaluación. À partir de este estudio se encontró que los procesos evaluativos realizados por los profesores de alguna manera se encuentran encaminados a la realización de una evaluación dialógica-emancipadora sobre todo a partir de los espacios de tutorías que hacen parte de todos los espacios académicos y que fomentan el dialogo directo entre el docente y los estudiantes.

**Fuentes:**

- Arias, C. I. & Maturana, L. M. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 10 (16), 63-91.
- 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.
- 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.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Lopez, 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. (2007). *Comunicación y discurso*. Bogotá: Magisterio

### **Contenidos:**

En el estudio se hace una presentación de la problemática hablando en seguida de la pregunta de investigación y los objetivos, observar los procesos evaluativos en francés en el DEL de la UPN, así como conocer las opiniones de los estudiantes acerca de la manera como son evaluados y contrastar las propuestas evaluativas de los maestros en sus programas con su aplicación en el contexto del aula. En seguida se presenta un marco teórico que recoge los principales constructos que tienen que ver con las visiones de la evaluación, la construcción del discurso, la pedagogía y la evaluación críticas en lenguas. Después se presenta la metodología utilizada para este estudio de caso explicitando el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional particularmente del Departamento de Lenguas Extranjeras, los participantes, e instrumentos de recolección de datos y la manera como fueron utilizados en este estudio. Finalmente están los capítulos concernientes a la presentación de los resultados y su análisis correspondiente a partir de las categorías utilizadas y el capítulo final de conclusiones, implicaciones y limitaciones. Se concluye con la presentación de la bibliografía utilizada y los anexos donde se muestran los instrumentos utilizados en este estudio.

### **Metodología:**

Para el desarrollo de este estudio de caso se trabajó con los estudiantes y los profesores sus programas y evaluaciones utilizados durante el primer semestre del 2011. En un primer momento se aplicaron cuestionarios tanto a profesores como a dos muestras de

estudiantes de los cuatro cursos del programa de francés, una primera muestra de estudiantes avanzados (que ya hubieran tomado estos cursos) y de estudiantes actuales en ambos casos incluyendo tanto estudiantes que habían perdido alguno de estos cursos o que nunca los hubieran perdido para conocer sus opiniones acerca de los procesos evaluativos que habían vivido en su escolaridad. Este primer cuestionario a estudiantes además del análisis de 165 pruebas escritas realizadas por los profesores y de la revisión de los programas para determinar los criterios de evaluación propuestos así como de las respuestas de los profesores a un primer cuestionario permitieron la elaboración de las siete categorías que se utilizaron para el análisis cualitativo de un segundo cuestionario más específico a estudiantes y una simulación a los profesores, a partir de los cuales se pudo construir una visión panorámica de los procesos evaluativos en el programa de francés del DLE de la UPN. Y de esta manera se hizo posible la contrastación de las propuestas evaluativas de los profesores con su aplicación en el aula para verificar su aproximación a una evaluación dialógica-emancipadora

**Conclusiones:**

El programa de francés del DEL se encuentra en el camino hacia una evaluación dialógica-emancipadora gracias al establecimiento de un espacio de tutorías en cada espacio académico que permite el dialogo directo del docente con sus estudiantes que igualmente permite hacer un seguimiento de sus procesos individuales. Pero existe aún un interés instrumental muy marcado que se refleja en la falta de autenticidad y confiabilidad de las pruebas escritas en alguna medida alejadas de la realidad de los estudiantes y centradas en el buen uso de la lengua. Por el contrario las pruebas orales muestran un mayor interés por la construcción de un discurso real de los estudiantes a la vez que se tienen en cuenta los factores externos a la aplicación de la evaluación.

Se da una explicitación de los criterios de evaluación en dos momentos en un principio a través de los programas y posteriormente al momento de realizar las actividades orales, pero dichos criterios difícilmente son negociados entre las dos partes lo que mantiene el poder del profesor. De hecho la decisión sobre la aprobación o no de un curso está principalmente en manos de los profesor a falta de procesos profundos de democratización al interior del salón de clase en lo que tiene que ver con asignación de notas y puntajes.

Aún existe una distancia entre lo que proponen los profesores en sus programas y lo que finalmente aplican en sus prácticas evaluativas sobre todo en lo que se refiere a la construcción de un discurso por parte de los estudiantes. Pero en cambio se nota que a través de los espacios de tutorías se da un seguimiento de procesos individuales con miras al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes como se propone en los programas.

RLP Fecha Elaboración resumen

Día 22

Mes 11

Año 2011

## Table de Matières

### *1<sup>er</sup> Chapitre*

Présentation	10
Problématique identifiée	12
Avant propos	16
Objectifs et Questions de recherche	17
Justification de l'étude	18

### *2<sup>ème</sup> Chapitre : Cadre Théorique*

Construits Théoriques	20
Les visions de l'évaluation: Parcours historique	21
L'évaluation à partir du modèle triadique	29
L'acte communicatif et le discours	29
Le discours pédagogique dès cette perspective	35
L'évaluation dès cette perspective	40
La pédagogie critique et l'évaluation critique en langues	42
Types d'évaluation	42
Le schéma médiateur	45
L'évaluation critique	49

### *3<sup>ème</sup> chapitre : Méthodologie*

Explication du type d'étude	59
Scénario	63
Participants	66
Contexte des professeurs à l'UPN	66
Caractérisation des professeurs	67

Échantillonnage des étudiants participants	67
Caractérisation des étudiants pour l'étude	69
Rôle du chercheur	69
Instruments de collecte d'information	70
Procédures de collecte d'information	76
Tableau de sources de données	76
Grille de questions par rapport aux catégories d'analyse	78
<i>4<sup>ème</sup> chapitre : Analyse des résultats</i>	
Analyse du premier questionnaire	80
Tableau comparatif des résultats 1 <sup>er</sup> questionnaire	81
Analyse des données du premier questionnaire	82
Analyse des programmes du FLE	89
Analyse de 165 épreuves appliquées dans les cours de L&CF	91
Etablissement des catégories d'analyse	93
Analyse des données à partir des catégories	97
<i>5<sup>ème</sup> Chapitre : Conclusions et implications</i>	
Implications	118
Limitations	119
Recommandations	120
<i>Bibliographie et annexes</i>	122

# 1<sup>er</sup> Chapitre

---

Dans ce chapitre nous incluons une présentation de ce projet avec la problématique identifiée, sa question et ses objectifs de recherche, ainsi que son avant propos et sa justification.

## Présentation

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

---

« Tout d’abord je vais avouer que ma première motivation pour entamer ce projet a été mon expérience personnelle, en tant qu’élève à l’école et au lycée et après comme étudiant à la faculté ; tout au long cette période académique, j’étais assez souvent soumis à être mesuré, donc, il s’est développé chez-moi un sentiment de frustration à l’égard de ce que représentent les épreuves et les examens.

La première expérience dont j’ai conscience provient même de l’école primaire, dans une épreuve de sciences, et c’est pourtant une mémoire qui ne s’est jamais effacée parce qu’elle m’a appris, pour la première fois, qu’à l’école il nous faut développer une intuition spéciale pour pouvoir *deviner* ce que les professeurs veulent savoir avec leurs questions, et non pas simplement ce que l’on pourrait répondre. Cette expérience n’est cependant pas fini à l’école ; par contre, elle s’est multipliée géométriquement pendant tout mon processus éducatif jusqu’à la faculté. Et je pourrais assurer, puisqu’on me l’a souvent démontré, que c’est dans l’évaluation où notre système éducatif a sa plus grande faiblesse.

En tant que professeurs, on a été formés pour enseigner un métier et on connaît une énorme quantité de théories à propos des méthodologies, des didactiques, des pédagogies ; mais c'est au moment d'évaluer que l'on revient toujours à ce qu'on a éprouvés comme expérience, et on se limite alors à préparer des épreuves. Bref, on ne fait que suivre une tradition, faute de réfléchir à propos des mauvais résultats des apprenants. Sans écouter personne, on continue, très sûr de soi-même, à préparer et à appliquer des épreuves qui n'évaluent presque rien au-delà de ce que l'élèves peuvent retenir dans leur mémoire, au-delà des informations, ou des vérités établies, ou des savoirs élaborés par autrui en dehors du contexte de la salle de classe.

Comme résultat de tout cela, on se contente avec le petit nombre d'apprenants qui réussissent les épreuves, qui ont bien appris la leçon ; autrement dit, ceux qui sont parvenus à reconnaître notre manière particulière d'évaluer ou ce que nous voulons écouter, ce que nous mettons en valeur, ce qui leur donnera d'ailleurs une *belle* note. Cependant, il reste souvent inconnu ce qu'ils ont vraiment appris, ou ce qu'ils auraient aimé apprendre et, le plus important, leur avis sur notre manière d'évaluer ou de concevoir l'enseignement. En tant que professeurs, on ignore assez souvent leurs manières d'apprendre, ou leurs processus d'apprentissage ; donc, on finit des cours, des périodes, des années ; et on n'a rien appris d'eux. Par contre, on est très satisfaits d'avoir accompli notre devoir, le voilà : on a bien reproduit le système que nous avons détesté nous-mêmes, et faute d'y réfléchir, nous continuerons de le répéter à notre insu.

Ce projet a alors l'intention de changer ce panorama, d'éveiller des doutes, des questions, des réflexions, de produire un état de malaise, de déranger les esprits conformistes, de forcer des stratégies, de rêver d'un monde scolaire où le mot évaluation ne provoquera plus la panique, et où les apprenants puissent l'associer avec quelque chose de favorable ou de positif au profit de leur processus d'apprentissage. Bref, ce sera un projet pour les esprits sensibles qui pensent que les choses ne peuvent plus continuer de même, qu'il faut agir, qu'on ne doit plus se conformer avec les médiocres résultats auxquels, il y a longtemps, nous nous sommes habitués, faute de mieux. »

Ricardo LEURO P.

## **Problématique identifiée**

Actuellement, comme 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 LE, du type approche communicatif ou même communicac'actionnel, 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 », selon 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 », 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 son dessin et application (Frodden et al., 2004), et qui feraient partie d'une pédagogie différenciée selon Perrenoud (2008). Par contre selon Cazares & Cuevas de la Garza, (2007)

Los exámenes parten del supuesto de que todos los alumnos aprenden de igual manera, a través de los mismos canales y con los mismos niveles de interés. Acreditan los alumnos que coinciden con lo que los profesores en turno consideran que es importante y lo expresan de forma en que el profesor pueda entender mejor. p. 110:

En outre, on valorise d'une manière excessive les résultats en dépit des processus, les professeurs préfèrent les épreuves traditionnelles « dures » (Frodden et al., 2004), 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, et qui n'éveille normalement pas des 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 numéros qui occultent les processus, (Arias et Maturana, 2005). Une évaluation où la première préoccupation est celle de classier 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 LE. C'est pourquoi, il devient essentiel de tenir compte de ce qui nous propose Robert. W. Connell, (1993), au sujet des systèmes évaluatifs dans le contexte occidental:

Los sistemas evaluativos occidentales, y los de estilo occidental del resto del mundo, siguen un determinado régimen de evaluación del alumnado que es hegemónico. Esto significa que es culturalmente dominante, que está unido a las estructuras fundamentales de poder de la sociedad, y también que funciona para mantener el poder social y el prestigio de los grupos dominantes. P. 107

On est encore persuadés que le fait d'évaluer les apprentissages doit se limiter aux processus de mesurer, classifier, se débarrasser 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 classifier 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, comme l'exprime Torres (1996) :

Aceptar una medición del rendimiento escolar tal y como se concibe en los modelos conductistas y tecnocráticos, supone pasar a defender una especie de darwinismo social muy peligroso. En la selección y legitimación de los conocimientos, destrezas y hábitos de cada persona, vía una modalidad de examen como ésta, se llega a aceptar implícitamente que no todo el mundo tiene porqué tener éxito y que es "normal" que algunos fracasen, 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 et 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 et May, 2006), en conséquence, les résultats y obtenus, souvent centrées sur les « quatre habilités », ne déterminent pas à long terme ce que les étudiants/es pourront faire, dans le cadre de leur vie réelle, avec la langue qu'ils/les ont apprise, (Arias et Maturana, 2005).

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

## Avant-propos

Cette étude a 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 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 à fin 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 [L&CF] à l'UPN, qu'est-ce que les étudiants/es éprouvent à propos des résultats qu'ils/les 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/elles 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/elles s'intéressent pour le processus que les étudiants/es ont mené pendant le semestre et ils/elles en fassent un suivi ou bien qu'ils/elles appliquent des systèmes d'autoévaluation ?

## Objectifs et Questions de Recherche

QUESTIONS DE RECHERCHE	OBJETIFS
<p>Comment sont les processus évaluatifs dans le cadre des cours de Langue et Culture Francophone [L&amp;CF]?</p> <p><i>Sous-questions:</i></p> <p>Quelle est l'opinion des étudiants/es à propos des procédures évaluatives menées dans les cours de L&amp;CF au DLE ?</p> <p>Quelles sont les pratiques évaluatives des professeurs de L&amp;CF vis-à-vis une évaluation dialogique-émancipatrice tel qu'on peut l'envisager à partir des programmes?</p> <p>Est-ce qu'il existe une corrélation entre la proposition d'évaluation du français langue étrangère déclarée par les professeurs dans leurs programmes et l'évaluation qu'ils appliquent dans les cours ?</p>	<p>Observer et décrire les processus évaluatifs ayant lieu dans les actuels cours de Langue et Culture Francophone.</p> <p><i>Objectifs spécifiques :</i></p> <p>Connaître les opinions des étudiants/es à propos des procédures évaluatives menées dans les cours de L&amp;CF au DLE ?</p> <p>Présenter les types de pratiques évaluatives des professeurs de FLE au DLE pour constater leur proposition des pratiques évaluatives dialogiques, voire émancipatrices.</p> <p>Vérifier s'il y a une corrélation entre la proposition de l'évaluation du FLE déclarée par les professeurs dans leurs programmes et le type d'évaluation appliquée dans leurs cours.</p>

## Justification de l'étude

En tenant compte de la problématique exposée, il s'avère pertinent qu'en tant que pédagogues en langues nous continuons de produire des actions afin de surpasser ces inconvénients et que nous commençons, ou continuons, à construire des modèles qui critiquent ces manières établies d'évaluer les apprenants et qui réduisent la vision de l'évaluation au simple processus de mesurer, classifier, hiérarchiser, se débarrasser de ce qui ne nous sert pas. On a besoin des propositions qui cherchent à libérer les apprenants d'un système de soumission qui s'est maintenu par des siècles et, qu'au lieu de disparaître, est en train de devenir toujours plus sophistiqué et autoritaire, lors de l'arrivée des Standards d'évaluation et des Épreuves Standardisés au niveau nationale, ou même internationale, qui proposent un modèle de classification qui valide et renforce les modèles existants que l'on vient de critiquer. Comme l'affirme Ruiz (1996)

Respecto al concepto, el término evaluación incluye varias acepciones que se suelen identificar con fines muy diversos: "valorar, enjuiciar, comparar controlar, fiscalizar"... Además estas acciones muchas veces se asumen como algo impuesto, totalmente externo al individuo, y que determinan, por ejemplo, si un trabajo está bien o mal realizado o si una persona tiene un nivel suficiente o no de conocimiento sobre un tema. Algunas de ellas comportan incluso ciertas connotaciones socialmente negativas. (p.17)

Ces nouvelles méthodes d'évaluation devront s'adapter finalement aux propositions d'apprentissages significatifs et aux modèles d'apprentissage en autonomie, communicatifs, coopératifs que nous nous efforçons de promouvoir, pour que, comme nous disent Cazares y Cuevas de la Garza, (2007)

Reconocer que hay que cambiar las prácticas para poder mejorar y cuando se vuelva a vivir un proceso de evaluación, exista la actitud comprometida y la seguridad consolidada de que es posible evaluar sin destruir, acreditar y validar, elevar el nivel educativo sin sacrificar contenidos, evaluar con sentido todos los sentidos. (p. 119)

Par conséquent, cette étude nous a permis de réfléchir sur l'application d'une évaluation qui puisse prendre en compte tous les aspects cités auparavant ; afin d'envisager au futur des stratégies d'évaluation dialogique qui valorisent réellement les efforts des étudiants dans leurs processus individuels d'apprentissage du FLE et aussi, où l'on tienne compte bien sûr de la diversité de rythmes et manières d'apprendre chez-eux/elles.

## 2<sup>ème</sup> Chapitre

# Cadre théorique

---

Il nous faut expliciter tout d'abord qu'en ce qui concerne le domaine de la Linguistique Appliquée cette étude peut être située dans le cadre de l'Évaluation Critique en Langues. Dans ce chapitre nous présentons les construits théoriques qui soutiennent cette étude, en tenant compte des visions de l'évaluation qui ont,

jusqu'à présent, dominé notre contexte colombien; ensuite, nous présentons notre vision de l'évaluation, à partir du modèle triadique du discours, et nous finissons avec des soutiens théoriques dont il faut tenir compte pour son interprétation.

## **Construits théoriques**

Comment on construit l'évaluation à partir d'une pédagogie dialogique ?

Cette étude est conçue sous le jour des suivants construits théoriques :

### **Les visions de l'évaluation**

Parcours historique

### **L'évaluation à partir du modèle triadique du discours, Ramirez (2007)**

L'acte communicatif et le discours

Le discours pédagogique dès cette perspective

L'évaluation dès cette perspective

### **La pédagogie critique et L'évaluation critique en langues**

Types d'évaluation, Grundy

Le schéma médiateur, Gimeno-Sacristán

L'évaluation critique en langues, (Keesing-Styles, 2003)

## Les visions de l'évaluation

### Parcours historique

A travers son histoire, en Colombie, l'évaluation a été considérée depuis les manières suivantes : selon l'étude présentée par Niño (1998), depuis les années 40, l'évaluation n'a été conçue que sur des finalités instrumentales faisant partie d'une structure académique-administrative tout en tenant compte des apports de R. Tyler et elle s'est maintenue de cette manière jusqu'à présent, (Niño, 1998). Ensuite, sous la Résolution 2343 de 1996, l'évaluation s'est maintenue comme la partie finale d'un processus qui cherche à quantifier les produits obtenus (Niño, 1998). Par contre, les décisions du MEN de chercher à promouvoir une évaluation basée sur le qualitative a généré des controverses dues à la tendance dominante chez nous de mesurer les étudiants à travers les qualifications, selon Niño (1998), c'est dans ce contexte-là que l'on conçoit, selon elle, les épreuves objectives dominées par un critère tout-à-fait quantitatif. Conséquemment, l'évaluation est souvent conçue comme un processus isolé et associé directement avec une note, ce qui le fait devenir tout-à-fait sommatif au lieu de représenter la suivie d'un processus, (Perez, Guerra & Ladrón 2004, cités par Bernal et Lopez, 2009). Par contre, elle affirme que seulement ceux qui s'intéressent pour unifier Curriculum et Evaluation dans un même processus vont parler d'une évaluation plutôt qualitative qui améliore les conditions dans lesquelles l'évaluation aura lieu. Ce processus fait référence à ce que Lopez appelle l'alignement, où il s'agit d'aligner les évaluations avec les activités développées dans les cours, c'est-à-dire atteindre une cohérence

entre les objectifs du cours et les évaluations; parce que s'il existe cet alignement, cela permet aux professeurs de faire des inférences plus adéquates à propos du travail des élèves, et aux élèves de pouvoir faire des transfères des acquis de la classe dans leur réalité, et puisqu'ils sont conscients de ces mêmes acquis cela leur permet aussi d'améliorer leurs processus d'apprentissage (Lopez, 2010).

Ensuite, pour parler de ces deux aspects : Curriculum et Evaluation, Niño cite notamment deux grandes tendances qui les encadrent : d'un côté, depuis 1911 d'après l'administration scientifique du travail de Frederick Taylor, visant à améliorer le rendement économique, Henry Fayol propose en 1916 des principes d'organisation de l'éducation contenant celui de l'évaluation dans le cadre d'un processus linéaire visant à améliorer le rendement pour atteindre une majeure efficacité, ce qu'on appellera Technologie Educative (Niño, 1998). D'une autre part, l'apparition des tendances pédagogiques visant à dépasser ce pragmatisme behavioriste à travers une démocratisation incluant les processus évaluatifs pour les rendre plus réflexifs depuis une analyse critique, à partir des auteurs tels que Stenhouse, Kemmis, Grundy, Gimeno Sacristán, Perez Gómez, Richards, Macdonald entre autres (Niño, 1998). C'est ce qui nous montrent Bernal et Lopez lorsqu'ils parlent du besoin de faire participer les élèves dans les processus évaluatifs, pour leur permettre de s'approprier de leurs processus d'apprentissage (Bernal & Lopez, 2009). Et aussi Lopez qui cite l'opinion de l'une des participantes dans son étude qui parle d'utiliser l'autoévaluation et l'évaluation des camarades pour permettre ce qu'il appelle une prise de pouvoir de la part des apprenants, (Lopez, 2010).

Après, Niño s'attaque aux implications du terme 'Curriculum', qui veut dire carrière, compétence, dans le cadre de l'éducation, à partir des auteurs cités. D'un côté ce terme prescrit les résultats du processus, d'un autre, on peut mettre en évidence les intérêts d'un projet éducatif à appliquer, où l'on expose des critères, des visions du savoir et des concepts du processus éducatif. Et ensuite elle montre l'étroite relation entre Curriculum et Evaluation, où l'orientation évaluative est modelée par la conception du curriculum établie, et le concept d'évaluation « se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza, en terminos de las adquisiciones observables de los alumnos » (Perez Gómez et al, 1993. P.11., cités par Niño, 1998).

Depuis cette approche technologique, affirme Niño, ce qui compte est l'évaluation terminale, les qualifications, le rendement final. Dans leur étude Bernal & Lopez (2009b) affirment que, par fois, le seul retour que reçoivent les étudiants de leurs professeurs n'est qu'une note, et que l'évaluation est habituellement sommative et réduite aux épreuves partielles ou finales et non comme le résultat du suivi d'un processus. Ce type d'évaluation par objectifs, sommative et appuyée sur une psychologie behavioriste est surtout orienté à contrôler que tout se passe comme prévu, et à faciliter la sélection des étudiants dans le milieu éducatif, ce qui permet que la prise de décisions reste liée à une hiérarchie déterminant à long terme qui peut continuer et qui doit sortir du système (Niño, 1998).

Sous ce paradigme expérimental et scientifique, affirme Niño, il y a l'idée d'une évaluation neutre et objective avec un niveau de validité et confiance universelles produisant des résultats validés comme neutres une fois qu'ils sont produits en

employant des instruments censés d'être objectifs (Niño, 1998). Pour illustrer ce type d'instruments elle nous parle de l'examen comme un instrument qui vise à hiérarchiser, classer et sélectionner les individus par rapport à leur rendement dans un contexte dominé par des relations d'autorité donc de pouvoir entre ceux qui prennent les décisions et ceux qui sont examinés. Dans l'étude sur les instruments d'évaluation utilisés dans deux universités en Colombie Frodden, Restrepo et Maturana ont classifié ces examens dans un type d'évaluation appelé « dure » visant à être objective et préféré par les professeurs, par opposition aux instruments de type « souple », plus adéquats pour réaliser un suivi des processus individuels des apprenants, en étant moins standardisés, (Frodden et al., 2004).

Ce processus, continue Niño, a des implications pour la vie scolaire promouvant des relations de domination ou d'obéissance, une fois que les personnes affectés par ce système, les apprenants, ne participent pas de la prise de décisions sur eux, ils ne connaissent pas le sens ni les raisons de ce qui est demandé dans les épreuves ; elle cite ici Foucault (1989) afin d'expliquer les relations de domination, et les implications de se servir d'un système qui permet de qualifier, sanctionner, punir ou promouvoir par rapport aux réponses données. Un système qui permet d'une manière invisible de soumettre l'autre, le classer et le réduire à une note. Elle ajoute donc que dans ce cas-là on pourrait parler d'une relation autocratique, où le dialogue est tout-à-fait absent. Conclusion, les résultats des examens reflétés par les notes, selon Niño, ne rendent pas compte des apprentissages des élèves, ils ne disent rien sur les processus de construction de la connaissance puisqu'ils négligent les différences individuelles en termes de

rythmes d'apprentissage. Cette prétendue objectivité traditionnellement acceptée cache des énormes conséquences pour les élèves, aussi bien que des limitations et des espaces vides dans son application (Niño, 1998).

Cependant, à côté de ces schémas traditionnels, continue Niño, il a des manières alternatives de valoriser de façon qualitative, tels que la Promotion Automatique par le Décret 1469 de 1987 et 1860 de 1994, et par le Décret 1860 de 1994 on introduit une évaluation qualitative à être suivie par tous les établissements éducatifs. Cette Promotion Automatique vise à démocratiser les relations dans les institutions scolaires, elle questionne l'utilisation de la note et son rôle autoritaire et objectiviste dans le mesurage des apprentissages. Le Décret 1860, tout en restant dans le cadre de la Promotion Automatique propose des processus transformatifs permettant de réfléchir et élaborer des jugements critiques visant à la transformation et à l'amélioration, tout en tenant compte des différences particulières des élèves. Aussi, dans le sens d'éliminer le côté arbitraire du professeur et de favoriser une action dialogique intersubjective, on propose la construction des pratiques autoréflexives et auto-évaluatives, et une prise des décisions discutés et négociés entre les professeurs et les élèves (Niño, 1998). (Lopez 2010), (Frodden et al., 2004), (Arias et Maturana, 2005).

Dans le même sens, une autre vision est apportée par l'étude de Alvarez (2003) qui met en relation des processus tels que accréditer, certifier et évaluer et, par ce moyen, il met en évidence comment à travers la Loi 30 de 1992, il s'agit plutôt d'établir des standards permettant à l'état de contrôler les institutions universitaires tout en mélangeant ces trois processus. D'un côté *l'accréditation* est

représentée par les crédits obtenus par les étudiants dans les différentes matières et vise à reconnaître les habilités acquises et ensuite à partir d'un processus de *certification* de ces mêmes acquisitions individuelles on a décidé de valider les plans et programmes des institutions, c'est-à-dire de leur octroyer reconnaissance selon les résultats obtenus. Selon l'auteur, il s'agit d'une tendance répandue pendant les années 90 dans tous les pays latino américains comme un mécanisme d'amélioration de la qualité de l'éducation supérieure.

Pour Alvarez, l'accréditation cherche à mesurer l'adéquation des institutions aux paramètres établis préalablement et ledit processus doit être réalisé par des pairs académiques. Mais le vrai problème apparaît lorsque l'état veut se servir des résultats de ce processus pour décider au sujet de l'existence et continuité des institutions évaluées, ce qui devient une *intromission* qui contredit les garanties constitutionnelles d'autonomie universitaire établies. D'un autre côté, c'est une idée issue du système des Etats-Unis à partir de leur préoccupation pour l'efficacité, un aspect très particulier à leur culture, et qui est adapté à notre contexte grâce à notre tendance à imiter, ce qui nous mène, d'ailleurs, à considérer leurs idéaux comme le but à atteindre (Alvarez, 2003).

Selon l'auteur, ce système est tout à fait basé sur un principe de *méfiance* qui heurte directement contre le principe d'autonomie universitaire ; puisque en le créant, on part de la certitude que les institutions elles mêmes n'assureront pas de processus d'amélioration ; on ne croit pas à leur autonomie. Par contre, on est persuadé que c'est à travers les organismes de contrôle que l'on va assurer ladite amélioration, et le caractère de volontaire que la Loi 30 de 1992 octroie aux

institutions de se soumettre au processus d'accréditation reste dans l'ambiguïté, (Alvarez, 2003).

Un très bon complément de cet article qui, d'ailleurs, nous aide à approfondir le parcours historique proposé ici, est celui présenté dans l'étude de Bustamante (2003) qui nous parle des compétences et évaluations massives en Colombie, à partir des concepts de Pierre Bourdieu. C'est à partir des années 1990 que, selon cet auteur, on commence à parler de l'idée de *compétence* en Colombie, liée à l'application des évaluations massives. L'auteur propose 20 hypothèses pour l'analyse de cette situation que nous essayerons de présenter ici d'une manière abrégée.

Tout en partant d'un intérêt technique, nous dit l'auteur, ces évaluations s'intéressent d'abord à une amélioration de la qualité et de l'autre pour l'établissement d'une langue standard, impersonnelle, anonyme, celle que selon l'auteur fut établie comme objet de la linguistique par Saussure. Cependant l'acquisition de la langue est le résultat d'un processus social, dont une évaluation massive ne tient pas compte. Ce processus social, qui considère les conditions dans lesquelles la langue est produite et reproduite, est ignoré au profit d'une analyse structurelle de la langue qui permet de rendre des résultats statistiques, voire mesurables. Le résultat de ce même fait est l'établissement d'une langue officielle qui implique de surcroît une domination symbolique de ceux qui ont été pris comme le modèle standard. Mais dans ce type d'évaluation, il continue, on ne tient pas compte de notre culture, on occulte les effets de l'inégalité sociale, on privilégie certains registres en dépit des autres, on demande plutôt de manipuler

des sens hors contexte et, le plus important, on condamne quelques uns à l'exclusion.

Voilà comment, depuis cette analyse basée sur les apports de Bourdieu, Bustamante (2003) nous montre de quelle manière, à partir des évaluations massives, on produit une langue légitime et une autre qui ne l'est pas, parce que ces évaluation massives ne valident que les réponses, dites « correctes », des apprenants qui se servent d'une langue standardisée, à l'origine basée sur les normes établies par la manière de parler des élites, à travers une grammaire qui consacre et canonise le « bon » usage de la langue tout en négligeant qu'il s'agit normalement du goût et préférences d'une époque, ce qui aboutit à la fin sur une auto discrimination de certains secteurs sociaux par leur manière d'utiliser la langue. Ce qui mène aussi a des processus d'acculturation des personnes dans un pays très divers où l'on ne pourrait pas parler d'une langue homogène, non plus d'une éducation homogène, et négliger l'énorme variété dans l'expression d'une langue modelée par un contexte historiquement multiculturel, où le fait de consacrer les usages des élites comme la norme a finit par imposer une domination symbolique sur la majorité (Bustamante, 2003).

Pour conclure, L'application des évaluations massives, selon l'auteur, ne fait qu'occulter les différences sociales existantes dans notre contexte colombien et qui impliquent nécessairement des différences dans l'acquisition de la langue, grâce aux possibilités ou non d'accès aux différents aspects culturels, ce qui finit par restreindre la réussite à une minorité plus habituée à ces connaissances qui sont normalement évaluées , mais qui finit par disqualifier tout les autres dû au

manque de possibilités d'accès de la majorité aux avantages tels qu'une meilleure éducation, des voyages ou une vie culturelle plus riche, et qui représente ce que Bourdieu appelle le Capital Culturel (Bustamante, 2003).

## **L'évaluation à partir du modèle triadique du discours**

### **L'acte communicatif et le discours**

Au début, pour parler de la communication, les auteurs comme Saussure et Chomsky se situent dans le cadre de la langue et surtout dans la manière dont elle est produite et utilisée par les personnes. Par exemple, Saussure proposait la langue comme un code linguistique constitué par des structures que les locuteurs maîtrisent pour pouvoir communiquer. Selon Chomsky, cette maîtrise de la langue permet notamment aux locuteurs natifs de produire une quantité infinie de phrases correctes pour pouvoir communiquer.

Ces points de vue ne considèrent que la langue et son utilisation de la part des locuteurs, fussent-ils corrects dès une perspective structuraliste et générativiste négligeaient des aspects qu'aujourd'hui on considère indispensables pour parler de la communication, c'est-à-dire, d'un processus de communication effectif. Il s'agit des particularités de la situation qui mettent en rapport des interlocuteurs, ceux qui en produisant leur discours vont produire des actes de communication ; des *actes* et non seulement des phrases correctes. C'est pourquoi, nous considérons qu'il n'est plus possible de parler d'une communication sans qu'on tienne compte des aspects sociaux, et bien sûr de l'aspect culturel,

dans le cadre desquels la communication est produite et qui déterminent totalement son effectivité ; c'est-à-dire, l'utilité pour les personnes qui s'en servent. Puisque dans cette même communication, selon Ramirez (2007), l'auteur de la théorie sur laquelle est assise notre proposition, pour construire nos discours, depuis une perspective *polyphonique*, nous devons mettre toujours en relation non seulement les voix qui sont produites par les locuteurs mais plutôt les autres voix dont les locuteurs se servent pour élaborer leurs discours et qui représentent notamment des aspects sociaux ou de la culture que ces mêmes locuteurs partagent et qui leur permettent de communiquer. Ainsi, tout d'abord, nous parlerons d'une polyphonie dans la production du discours.

Pour commencer, dans son modèle de communication Jakobson (Ramirez , 2007), considérait que la communication était tout simplement la transmission d'une information ou d'un message qui passait sans problèmes d'un locuteur à un récepteur sans qu'on tienne compte ni des besoins de communication des interlocuteurs ni de la situation particulière où ladite communication a lieu, ni des rapports existants entre le locuteur et ledit récepteur, par exemple des relations de pouvoir (Ramirez, 2007).

Par contre, dans un modèle triadique de communication qui tient compte des interlocuteurs producteurs de discours polyphoniques construits à propos du monde, de leur réalités ou fictions, il faut parler des actes communicatifs, il faut tout d'abord penser, selon Ramirez (2007), aux *besoins basiques* de communication chez les personnes pour lesquelles l'acte de communication a lieu. Il faut considérer trois types de besoins : des besoins d'interagir, de s'exprimer,

de connaître. Ces besoins correspondent immédiatement à trois types de discours : un discours du *quotidien*, des choses de la en société, un discours *littéraire*, c'est-à-dire celui qui concerne l'expression humaine ; et, un discours *scientifique*, qui permet de parler des connaissances élaborés par les scientifiques. Mais, selon Ramirez (2007), il faut encore tenir compte du fait que l'acte communicatif se produit aussi comme résultat des besoins pragmatiques de communication, tels que persuader, séduire, convaincre, informer, amuser, partager des savoirs, parmi d'autres.

A partir de ce modèle triadique de communication, proposé par Ramirez (2007), il faut considérer que l'acte de communication se produit lorsqu'il y a un locuteur qui se met en relation avec un autre, qui à son tour peut devenir locuteur aussi, parce qu'il existe un besoin, au moins de la part de l'un d'eux, de communiquer quelque chose, puisqu'il a soit un besoin d'interagir, de s'exprimer, ou de connaître (Ramirez, 2007) ; au moment même de réaliser ces actes communicatifs, il est possible que les interlocuteurs se mettent d'accord, ou non, et parviennent à se comprendre mutuellement tout en tenant compte d'un monde de significations communes qu'ils partagent, et qui représentent les voix de la culture et du social, c'est-à-dire un « ámbito », dans les mots de Ramirez (2007), puisque ce même monde partagé est situé dans un certain cadre de communication qui leur permet de passer entre eux des messages compréhensibles pour tous les deux; où par ailleurs, cette relation se donne plutôt à partir du *dialogue* où un sujet tient compte des voix des autres sujets, de leurs besoins et de leurs intérêts dans une situation dans un contexte sociale où les deux interlocuteurs sont capables de

partager des informations parce qu'il y a entre eux des relations de pouvoir, de savoir ou d'affection.

Depuis ce cadre-là, il faut voir l'acte de communication comme un acte tout-à-fait situé, et les discours élaborés par ce même fait comme servant à une représentation des mondes, les mondes de référence qui permettent que les locuteurs se mettent d'accord. D'après Holland & Skinner (1989), en parlant de la sémantique des prototypes, il devient clair que nous nous communiquons avec les autres grâce au fait que nous nous servons d'un monde de référence social et culturellement construit qui agit comme une plateforme constituée par une vision du monde que l'on partage avec les autres et qui nous permet, en même temps, de nous mettre d'accord pour prendre des décisions et pour agir.

Bref, lorsque qu'on se sert des discours, il ne faut pas oublier que ceux-là sont socialement et culturellement modelés. C'est-à-dire, qu'ils sont porteurs des manières de voir le monde, des valeurs, des croyances; qu'on ne peut pas les isoler de cette composante qui les caractérise et qui leur donne du sens. Et que dans l'acte de communication ce sont ces voix de la culture et du social avec leurs propres visions que les locuteurs parviennent à échanger.

De la même manière, pour que ce modèle de communication soit complet, il nous faut bien en distinguer trois manières d'organiser les discours dont descriptive, narrative et argumentative qui, selon Ramirez (2007), correspondent aux trois types de besoins de communication. Tout d'abord, au langage de la quotidienneté correspond un discours *descriptif* et répétitif de la réalité, dont on se

sert pour parler des situations de la vie qui nous mettent en relation avec tout autre. Ce discours-là n'est pas du tout créatif, selon Ramirez (2007), car il est conformé seulement par la répétition de tout un ensemble de conventions acquises par les personnes tout au long de leur vie sociale et qui fait qu'il soit dépourvu de toute créativité de la part du locuteur.

Par contre, le discours *narratif*, nous sert aux besoins de l'expression et est caractérisé par une organisation logique chronologique, c'est le cas du discours littéraire, représente selon Ramirez (2007) comme le type de discours avec le plus de possibilités d'être créatif, car il est conçu loin des conventions sociales, plutôt comme une manière de raconter dans un cadre complètement construit par le locuteur ; en troisième lieu on peut trouver, selon Ramirez (2007), le discours *argumentatif*, propre de la communication scientifique, mais pas exclusif de celle-ci, et qui est utilisé toute fois lorsqu'on a besoin de se mettre d'accord avec les autres, ce discours-ci ne suit pas une séquence chronologique, comme c'était le cas du discours narratif, mais il est caractérisé par une organisation logique où les arguments se suivent tout en dépendant des intérêts des locuteurs par rapport à leur discussion. De toute manière, il faut le dire, il n'existe pas une ligne claire de séparation entre ces trois types de discours et, dans la communication réelle, ils peuvent apparaître en même temps et ils peuvent se mélanger entre eux.

La communication, donc, ne doit plus être prise ou envisagée seulement comme un échange de phrases correctement construites du point de vue de la grammaire; depuis un contexte où l'on ne tient compte que de la langue considérée comme une entité abstraite, selon Saussure ; non plus dès une

perspective où l'on parle d'une langue conçue uniquement comme instrument de communication, ce qui la limite aussi à une conception plutôt fonctionnaliste; par contre, il faut tenir compte de l'*élaboration des discours* de la part des interlocuteurs dans une situation où l'on présuppose qu'il y a des interprétations et des constructions de ces mêmes interlocuteurs, et aussi leur *coopération* pour réaliser l'acte communicatif; et, en même temps, il faut tenir compte (Ramirez, 2007), de leurs *besoins* d'interagir, de s'exprimer et de connaître en utilisant le discours dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Voilà pourquoi il affirme que:

« El éxito o fracaso de la comunicación dependen, también, de la disposición cooperante en que se sitúen dos agentes en términos de capacidad para compartir contenidos mínimos necesarios para derivar las nuevas significaciones y, por lo tanto, las acciones que ellas implican”  
(Ramírez, 2007, p. 70)

Cependant dans le développement du concept de communication, notamment avec le modèle jadis proposé par Jakobson, on avait la tendance à simplifier la communication, vue comme un processus où un locuteur, *émetteur*, possédait une information qu'il pouvait *transmettre* à un *récepteur*, qui avait la possibilité de la recevoir d'une manière fidèle et complète pour la garder et possiblement l'utiliser ultérieurement. Par contre dans le modèle triadique, de Ramirez (2007), il s'agit d'un locuteur, en même temps récepteur, capable d'élaborer un discours *polyphonique* car construit à partir d'autres discours, d'autres voix qu'il utilise, qu'il a préalablement acquis par le moyen de sa

formation, qui font partie de son « dominio », qu'il doit modeler à partir de la connaissance ou préfiguration qu'il se fait de celui avec qui il veut communiquer dans un « ámbito », ou cadre commun de référence ou des connaissances partagées, pour parler d'un thème, qui représente le « marco », ou cadre dans lequel se développe la conversation.

### *Le discours pédagogique dès cette perspective*

Le discours, en tant que représentation des mondes des locuteurs, doit donc 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 conçu dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage.

À partir du modèle de communication élaboré par Jakobson, on pouvait bien rendre compte du modèle d'éducation dite traditionnelle, où l'on considère le professeur comme quelqu'un de formé, aux facultés d'éducation, dans le rôle de locuteur-reproducteur, qui peut *transmettre* une information acquise et élaborée par des spécialistes qu'il a bien étudié dans ses cours de formation, s'agissant donc d'une information perdurable et qui fait partie, bien sûr, des vérités établies qu'il essaie de transmettre aux élèves ; ceux-là conçus alors depuis leur rôle d'interlocuteurs-récepteurs passifs de cette information, de surcroît considérée complètement nouvelle pour eux, faute de tenir compte de leurs connaissances préalables. En parlant de ce modèle-là, on peut définir alors d'une pédagogie monologique ou *narrative* qui considère les élèves comme des *récepteurs* passifs d'une connaissance fixée et élaborée, une fois par toutes, apportée par

l'enseignant, dont le devoir principal est de chercher la manière de la *transmettre* le mieux possible aux élèves.

Par contre, en parlant d'un modèle triadique de communication, tel que celui de Ramirez (2007), il faudrait tout d'abord considérer quels seraient les besoins de communication dans le cadre de la classe de langue qui produiront des actes communicatifs, et quels seraient donc les discours que l'on peut produire dans ce cadre-là. Tout d'abord, on peut situer les mêmes trois types de besoins d'interagir pour se communiquer entre les apprenants et avec le professeur, de s'exprimer à travers les productions orales et écrites de la classe, et finalement de savoir, c'est-à-dire d'apprendre dans le contexte de la classe. Déjà on peut identifier les trois types de discours : quotidien, littéraire et scientifique.

Par rapport aux besoins pragmatiques (Ramirez, 2007) ; il y aura non seulement des besoins de *convaincre* provenant des discours argumentatifs des étudiants pour  *négocier* avec leur professeur ou pour donner leur point de vue dans les débats et les discussions, mais aussi des besoins d'*informer* de la part du professeur ou des étudiants, par exemple dans les diverses activités orales ou écrites. On peut donc penser à un sujet, le professeur, simultanément locuteur et interlocuteur, conscient du fait qu'il élabore un discours *polyphonique*, construit à partir de diverses voix, qui tient compte des sources de connaissances acquises à travers sa formation et qui représentent son savoir théorique, son « *dominio* », mais au même temps qu'il ne considère pas comme unique ou établie, ou même perpétuel, mais, plutôt, comme quelque chose de controversable ou discutable que l'on peut toujours reformuler ou reconstruire; et en même temps, un savoir partagé

avec ses interlocuteurs qui représente les voix de la culture et du contexte social, « *ámbito* », qui permet qu'ils deviennent des locuteurs capables d'interpréter et de construire leurs propres sens, parce que le professeur tient compte des discours des autres ; c'est à travers cela qu'on pourra donc parler d'un vrai *dialogue* que le professeur établit avec ses élèves, interlocuteurs/locuteurs, toujours informés par des connaissances préalables, des voix de la culture et du social, d'un discours polyphonique, représentant *un savoir partagé* sur le monde qu'il faudra que le professeur mette en évidence en permettant la participation des étudiants/es, 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, non plus une *transmission* sinon une discussion des savoirs qui peuvent être validés entre locuteurs possibles, professeur et élèves, et bien sûr entre les élèves eux-mêmes, à travers leurs discussions situés dans un « *marco* » ou cadre, où elles gagnent du sens.

Prenons l'exemple un cours de français langue étrangère, où les étudiants n'arrivent jamais dans un vide conceptuel total, même en parlant du français, une langue complètement étrangère aux étudiants, ils ont déjà des idées à propos de la langue, au début tout simplement de leur langue maternelle, qui est d'ailleurs une langue latine de la même famille linguistique que le français, c'est-à-dire que pour commencer, ils connaissent et utilisent déjà une langue très proche de la Langue Cible avec un vocabulaire et des structures similaires dont il faut profiter pour établir ce dialogue des savoirs partagés entre le professeur et ses étudiants et qui leur permettra en même temps de construire leur connaissance de la langue

en discutant avec leur professeur les hypothèses qu'ils construisent à l'égard du fonctionnement de la langue, tout en *argumentant* leurs observations, ce qui leur permettra de gagner de l'autonomie face à leur apprentissage et à long terme aussi de *se libérer* de la dépendance du savoir et des décisions sur lesquelles se situe normalement le pouvoir du professeur.

Dans ce cas-là, on peut parler d'une pédagogie *dialogique* où, au lieu d'une narration du professeur, il s'agit plutôt d'une *argumentation*, avec la participation des sujets qui apprennent et qui jouent un rôle important dans la salle de classe. Vu que dans les modèles de communication antérieurs à celui-là « no se incluyen en sus modelos grados de incertidumbre, ni de relativismos determinados por sus actores ». (Ramirez, 2007) ; il s'agissait donc des modèles dépassés qui ne considéraient pas la participation active de l'interlocuteur dans l'acte même de la communication, donc il ne s'agissait même pas d'une communication effective.

L'acte d'enseigner, ou d'informer, va de soi, 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*. Dans le premier modèle, 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 *et* par les apprenants *et* par l'enseignant.

On pourrait affirmer ici que dans le contexte de la classe, telle qu'elle est conçue d'une manière traditionnelle, en se centrant sur la fonction significative de la langue, les enseignants négligent 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). Cependant, le fait que l'on enseigne encore la langue conçue comme un code linguistique et plutôt du point de vue de son structure, de sa fonction significative, que de son action, fonction exécutoire, se met en évidence dans le fait que les professeurs de langues mettent plus souvent l'accent sur la grammaire et la forme de la langue cible que sur son application ou sur les répercussions de ces actes de communication dans les faits d'enseigner, informer, convaincre, comme l'affirme Ramirez (2004).

Le fait que les professeurs se centrent sur la forme de la langue (Bustamante, 2003) est d'autant plus grave dans le cas du français dont l'orthographe est bien plus sophistiquée par rapport au castillan et aux autres langues romance (Leuro, 2011), ce qui représente un énorme effort aux premiers niveaux de l'apprentissage de la langue par les étudiants/es du FLE, où ils n'ont souvent aucune autre ressource que celle de la mémoriser, faute de connaître les compliqués relations étymologiques du français (Leuro, 2011).

Les implications pour l'enseignement de la langue sont assez importantes une fois que, par exemple, l'acquisition du nouveau vocabulaire dans une LE n'est pas important en soi. Il faut se rappeler que pour produire des acte communicatifs,

dans un contexte réel, les mots ont une signification qui est directement liée au monde de référence partagé par les locuteurs [ou *ámbito* pour Ramirez (2007)] dans des situations concrètes qui vont les déterminer, puisque les mots que l'on utilise pour parler à propos des situations, des choses ou des personnes ont toujours acquis un sens en relation avec les vécus des locuteurs (Holland & Skinner 1989); pour autant, l'acquisition du vocabulaire est une action assez complexe qui met en relation non seulement un monde réel, où la communication a lieu, mais aussi les implications que ce même vocabulaire a pour les personnes qui l'utilisent. Une fois que les personnes associent les mots et les expressions à des situations vécues par elles-mêmes dans des moments précis de leur vie, (Holland & Skinner, 1989). Donc, l'acquisition du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue ne doit non plus être vue comme une action cumulative mais plutôt interprétative par rapport au sens que l'on peut construire des mots dans le cadre de leur utilisation dans un discours qui parle du monde réel des producteurs de ces discours.

### **L'évaluation dès cette perspective**

Evidemment, la vision que l'on a du discours va influencer non seulement, comme on l'a déjà vu, les modèles pédagogiques appliqués, mais aussi la manière d'évaluer les acquisitions qui en dérivent. Donc, si l'on pense à un professeur comme quelqu'un chargé de transmettre aux étudiants un savoir construit comme dans le modèle monologique-narratif, l'évaluation ne sera alors qu'un processus visé à déterminer chez l'élève la quantité d'information qu'il a obtenu du professeur

à travers ce même processus d'enseignement, et l'évaluation du professeur lui-même mesurera aussi sa réussite à faire passer la majeure quantité d'information aux élèves, ce qui déterminera, plutôt dans les institutions traditionnelles, 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 au long terme la qualité de l'enseignement, mais plutôt, par rapport aux informations, la manière de les trouver et de les utiliser dans des situations réelles dans un cadre spécifique et réel de communication où l'évocation de cette même information ne sera pas l'unique aspect à évaluer, voire à mesurer. Alors, 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 et d'utilisation des apprenants pour argumenter à travers le *dialogue* entre professeur et les élèves où il sera possible pour les interlocuteurs de construire des connaissances et non seulement de 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 d'un discours répétitif, 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

coopérative 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 non celui qui possède les savoirs établis et qui cherche à les faire répéter chaque semestre sans prendre en compte les apports que les sujets 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.

## **La Pédagogie critique et l'Évaluation critique en Langues.**

### ***Types d'évaluation***

Tout en mettant en relation trois différents types d'intérêts, techniques, pratiques et émancipateurs, conçus pour éduquer 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 Grundy (1998), basée sur la diffusion des informations qui sont transmises du professeur aux élèves, où le but principal est d'obtenir des résultats vérifiables, c'est évident qu'une évaluation adéquate pour ce fait est celle qui promeut la mémorisation et la répétition la plus précise des informations, obtenues normalement en écoutant des discours narratifs des professeurs dans les cours.

Mais ensuite, pour une éducation informée par un intérêt pratique, il s'agit de quelque chose de différent et plus complexe; car on essaiera de faciliter l'apprentissage à partir des interactions et des discussions qui ont lieu dans la salle de classe entre le professeur et ses élèves en tenant compte de leurs intérêts pour en prendre des décisions adéquates qui mènent à un vrai apprentissage. Sous cette perspective, le but ne sera plus celui de mémoriser les contenus d'un discours sinon de comprendre et de construire des discours propres et des significations où il n'existe absolument pas une *unique* réponse correcte, qui serait normalement conçue hors du cadre de la classe. Sous cette lumière, le rôle de l'élève sera plus actif puisque le cours n'est plus centré sur le professeur et la seule 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 avec 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, 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 des 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, comme le dit Grundy (1998), par exemple, à

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 autant, 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) « What is required for the latter [emancipatory] rather than the former [technical] interest to inform one's practice, is a transformation of consciousness, that is, a transformation in the way in which one perceives and acts in 'the world'. » (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*, en jouant 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). Bref, 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 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 aussi devra évidemment tenir compte des aspects d'évaluation des camarades et auto-évaluatifs en permettant aux élèves d'avoir une voix dans le processus qui vise à les qualifier, les sélectionner et les promouvoir.

### *Le schéma médiateur*

En revenant aux processus évaluatifs et en ce qui concerne leurs motivations intrinsèques à partir de ces mêmes postulats élaborés par Freire (1980) et développés par des pédagogues tels que Gimeno Sacristán (1994), on peut conclure que les processus évaluatifs sont dans leur origine surtout des mécanismes de contrôle institutionnel, normalement élaborés hors du contexte de la classe et qui proviennent d'une tradition pédagogique dépendante des intérêts de la culture dominante et qui ont une énorme influence non seulement sur la sélection des contenus de la classe mais aussi sur l'importance qui auront ces mêmes contenus pour les élèves (Gimeno Sacristán, 1994). L'évaluation a donc le pouvoir de déterminer aussi quelles seront les pratiques pédagogiques utilisées par les professeurs (Perrenoud, 2008).

Voilà la raison pour considérer un aspect très important en ce qui concerne la sélection d'un modèle évaluatif qui est manifestement très proche de la formation et la construction des schémas mentaux des professeurs à propos de l'évaluation des élèves. Il s'agit d'un *schéma médiateur* (Gimeno Sacristán, 1994),

conçu par chaque enseignant et qui est construit chez-lui de manière personnelle, mais qui va dépendre énormément du cadre où le processus évaluatif aura lieu. Pour Gimeno Sacristán (1994), tout environnement éducatif est hanté permanemment par un « climat évaluatif » dont « la evaluación actúa, pues, como una *presión modeladora de la práctica curricular* » (p. 374) qui est souvent chargée de sanctionner et réguler la réussite des élèves à travers la détermination de ce qu'il appelle : « des états d'apprentissage ». Il s'agit normalement, pour lui, d'un processus tout à fait géré par les maîtres et à cause de cela très en relation avec leur conception de l'apprentissage et aussi de leurs critères personnels construits à partir de leur expérience et qui déterminent en dernier lieu les jugements qu'ils font à l'égard du développement des élèves, ce qui fait que ledit processus soit normalement le résultat d'une élection assez *arbitraire*, car subjective (Gimeno Sacristán, 1994). Sous l'apparence d'une prétendue exactitude, elle ne fait que cacher un arbitraire (Perrenoud, 2008), face auquel il faut souvent se mettre en garde, si l'on veut améliorer les processus évaluatifs (Gimeno Sacristán, 1994). De surcroît, ce manque de clarté et cette indéfinition sont encore plus graves si l'on considère qu'il n'existe pas des formats ou des critères partagés par le collectif de professeurs, ce qui voudrait dire qu'ils agissent d'une manière *arbitraire*, chacun de son côté ; ce qui fait que l'évaluation soit globale, subjective et qu'elle manque de rigueur (Arias et Maturana, 2005).

Cependant, ce serait une erreur, selon Gimeno Sacristán (1994), d'attribuer toute la responsabilité aux enseignants ; d'un côté, selon Arias et Maturana (2005), par la manière dont ils sont contractés, et selon Gimeno Sacristán (1994), parce

qu'il faut voir qu'ils/elles sont le produit d'un processus de formation et sont situés dans un contexte dominé par une tradition évaluative bien répandue et imposée par les institutions et qui exige des résultats et, en conséquence, force les professeurs à donner *une note*, ce qui favorise un transfert didactique conservateur selon Perrenoud (2008). Comme l'affirme Gimeno Sacristán (1994), cette note est normalement le résultat d'une *simplification*, résumant, d'un côté, tout un réseau des relations complexes qui contient des observations, des visions et appréciations *subjectives* du professeur par rapport aux élèves, et de l'autre, des évidences telles que des épreuves, des tests, des devoirs développés sur table ou chez-soi par les élèves; en fait, beaucoup d'éléments qui doivent permettre au professeur de prendre une décision adéquate dans chaque cas, chaque période, pour chaque élève.

Seguramente las calificaciones escolares que implican juicios de valoración sobre los alumnos, sobre la calidad de sus trabajos, etc. Se adjudican a partir de una información elemental sobre el alumno tomando como punto de partida alguna percepción muy genérica sobre su personalidad global. (Gimeno Sacristán, 1994, p. 378)

C'est pourquoi il considère que dans « l'acte évaluatif » il s'agit plutôt d'un *comportement* de l'enseignant, dépendant certainement des modèles de comportement définis par une tradition évaluative qu'il ou elle suit et qui détermine des « critères de validité » pour mettre en valeur ce que c'est le vrai apprentissage chez les élèves et qui décident à la fin s'ils ont échoué ou réussi. Gimeno Sacristán (1994), considère alors qu'à fin d'obtenir des vrais progrès dans les

procédures évaluatives il faut transformer le fonctionnement de la *mentalité* des enseignants au-delà de l'acquisition d'un schéma appris.

Pour conclure, on pourrait affirmer donc qu'à chaque enseignant correspond un modèle évaluatif particulier mais que celui-ci dépend à son tour et fortement d'un cadre déterminé par les exigences au niveau institutionnel, à leur tour dépendant d'un modèle de traditions évaluatives valorisé, et pour autant dominant, dans le contexte national et au présent, chez nous-autres, dans un contexte plutôt globalisé où il s'avère très important de devenir compétitif au niveau international. Ce modèle-là, dominant à présent, c'est le modèle standardisé de mesurage de résultats, qui vise notamment à produire des *accréditations* tout en négligeant la possibilité d'améliorer ces mêmes procédures évaluatives vers un modèle plus adéquat par rapport aux nouvelles pédagogies employées pour l'enseignement des langues étrangères, puisque celles-ci, comme on peut le constater dans les nouvelles pratiques pédagogiques, essayent toujours davantage de se décentrer du contrôle du maître et de la tyrannie des manuels pour mettre en valeur les intérêts et la participation motivée des apprenants. Il est donc très évident que ces modèles standardisés de mesurage de résultats s'adaptent plutôt aux modèles d'éducation technique, telle que l'on vient de la définir dans ce cadre théorique.

Evidemment, l'imposition de ces modèles d'évaluation pour déterminer la réussite des élèves, d'après ce que l'on vient de dire, va modeler non seulement la pratique pédagogique des enseignants mais aussi leur choix au moment de décider quel type de procédures évaluatives ils vont suivre pour accorder *une note* aux apprenants.

[ ... ], el predominio del paradigma cuantitativo como modelo de cientificidad, que concede valor de objetividad a la expresión numérica de las cualidades y estados de aprendizaje, cuando lo utilizan de forma espontánea los profesores, enfatiza la reducción de la información para emitir juicios de evaluación. Son sistemas cómodos para el profesor. (Gimeno Sacristán, 1994, p. 383)

Conséquence de ce système d'évaluation centré sur l'obtention d'évidences sur les apprentissages des élèves à partir de l'application des épreuves standardisés pour parvenir à les classier en bons et mauvais, ou tout simplement à partir de l'assignement des notes, on obtient souvent une distribution normale, telle qu'elle est représenté par la courbe de Gauss, où la réussite de quelques uns détermine l'échec des autres par rapport à la distribution de ces mêmes résultats (Perrenoud (2008).

## L'évaluation critique

A partir des apports du pédagogue brésilien Paulo Freire (1980), la pédagogie a changé complètement son parcours et ses buts. Dans son livre « La pédagogie de l'oppressé » il a démontré comment l'école telle qu'elle est organisée à présent, d'une manière tout-à-fait hiérarchique où chaque participant occupe un lieu déterminée qui lui octroie ou lui limite un accès au pouvoir, détermine aussi pour les élèves la possibilité d'accéder à la connaissance ou de n'y jamais parvenir tout en étant dominés par une pédagogie narrative et *monologique* administrée par le maître

À la base du mouvement de la Pédagogie Critique s'est créé un modèle qui essaie de changer cette réalité et de promouvoir des relations différentes dans le cadre scolaire dans lequel on soit libéré des relations de pouvoir qui déterminent la réussite des élèves à l'école. Des pédagogues tels que H. Giroux (1990), J. Torres (1996), J. Gimeno Sacristán (1994), R. W. Connell (1997), parmi bien d'autres, ont développé plus profondément les arguments de Freire et ont présenté des études et des réflexions qui confirment encore une fois l'importance de changer l'environnement des écoles en ce qui concerne des habitudes naturalisées comme propres à l'ambiance scolaire.

De cette manière, pour adopter une vision critique telle que celle de Giroux (1990), il faut situer l'école dans un ordre social historiquement construit, où elle joue le rôle d'une des institutions sociales qui ont une partie dans le modelage des individus tout en influant sur leur manière de percevoir la réalité et d'agir. Selon Giroux, il ne faut pas oublier que l'école a été conçue dans le cadre de l'industrialisation et a des propos définis dans la formation d'un individu productif dans le sens le plus *technique* du mot. D'où la préoccupation de l'école pour l'efficacité, l'ordre, la ponctualité et les résultats. Dans ce cadre-là, le rôle destiné aux professeurs est celui de contrôler l'effectivité du processus tout en devenant la police du système, possesseurs d'une arme tout à fait effective, la qualification par le moyen d'une note.

Sous ce même jour, comme l'affirme Foucault (1977), dans ses origines l'école, tout comme l'hôpital et la prison, a été créée pour surveiller et maintenir le contrôle des personnes qui doivent y passer leur temps. Il existe tout un système

sophistiqué pour garantir l'ordre et le comportement et des reclus et des élèves. Afin de contrôler, non seulement leur déplacement ou leurs mouvements dans le moindre détail, mais aussi leur pensée ou leur apprentissage qui doit être cohérent avec l'ordre établi.

The children of the Christian Schools must never be placed in a 'lesson' of which they are not yet capable, for this would expose them to the danger of being unable to learn anything; yet the duration of each stage is fixed by regulation and a pupil who at the end of three examinations has been unable to pass into the higher order must be placed, well in evidence, on the bench of the 'ignorant'. In a disciplinary régime punishment involves a double juridico-natural reference. (Foucault, 1977, p. 179)

On peut bien observer la cohérence de ce type d'éducation avec un système behavioriste dont celle-ci est à l'origine. Les apprentissages qui y ont lieu sont le résultat d'un système coercitif où l'élève n'a aucune possibilité de les mettre en question ou de les réorganiser, il ne peut que les assimiler et les reproduire selon ce que quelqu'un en dehors de l'institution a établi. En conséquence, ce type de pédagogie aura des répercussions sur le système d'évaluation utilisé.

Tout d'abord, il faudrait clarifier qu'au-dessous de tout processus d'évaluation, tel qu'il est conçu depuis un intérêt technique, comme explication qui l'autorise et le valide, il existe un besoin de vérification, ou peut-être de constatation d'un état final par rapport à un état initial sur lequel on a appliqué une

ou plusieurs stratégies pour essayer de l'améliorer. Il s'avère important aussi d'ajouter que ce besoin de constatation repose, tout à l'origine, sur le *doute* ; c'est-à-dire que l'on n'est pas complètement sûr de ce qu'un changement s'est produit par l'effet de l'application des stratégies visées à transformer l'état initial considéré. Pour autant, on pourrait finir par conclure que toute évaluation, conçue d'une telle façon, part, d'une certaine manière, d'un *manque de confiance*, et que tout un système évaluatif a été construit sur un principe de méfiance, tel que l'affirme Alvarez (2003).

Pour notre étude, il est donc fondamental de tenir compte des propositions de H. Giroux (1990) et de J. Torres (1996) lorsqu'ils parlent des implications du curriculum occulte dans la détermination des processus d'évaluation. Comme H. Giroux (1990) l'affirme: «en ninguna parte se revela con más claridad la naturaleza del currículo oculto que en el sistema de evaluación» (p. 76). Principalement parce que c'est à partir de là que l'évaluation est considérée uniquement dès une perspective technique d'obtention de résultats, et en plus, elle est vue quasiment comme instrument de contrôle employé par le maître pour se faire obéir : « En muchos casos, las calificaciones se convierten en los instrumentos disciplinarios a que acude en última instancia el profesor para imponer a los estudiantes los valores, pautas de conducta y opiniones que son de su agrado. » (Giroux, 1990, p. 82). Mais en même temps, et d'une manière très importante aussi, l'évaluation est utilisée par les institutions pour vérifier l'application, de la part des maîtres, des curriculums prédéterminés au-dessus et au-delà des institutions et évidemment des salles de classe et qui ne tiennent guère compte des processus qui y ont lieu.

Así, la estrategia neoliberal de desplazar la educación pública hacia la esfera del mercado depende de un sistema de clasificación (*ranking*) de las escuelas que, a su vez, depende de un sistema nacional y centralizado de evaluación, el cual, finalmente, depende del establecimiento de currículos y estándares nacionales (¡también centralizados!). (Da Silva T.T., et al., 1997, p. 163)

Dès cette perspective, les processus évaluatifs sont centrés alors sur le *mesurage*, lequel met l'emphase sur la classification ou le déclassement des étudiants, et celui-là a notamment comme finalité celle de maintenir un ordre social déterminé qui privilégie particulièrement les élites et diffuse leurs valeurs et modes de vie en créant dans la majorité de la population, qui fait partie du processus, un sentiment de frustration et annule leurs capacités pour interagir effectivement dans le monde en leur présentant une réalité éloignée de leurs intérêts de classe et notamment centrée sur les avantages que les élites possèdent déjà du débout (Torres, 1996) : «En general, todos los tests tienen multiples sesgos culturales lo que hace que en su resolución salgan beneficiados los que están más próximos a ese grupo cultural patrón.» (p. 38) et comme, d'une autre manière, le réaffirmé Giroux (1990) «las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten al *status quo*» (p. 78)

Voilà pourquoi dans l'article de Keesing-Styles (2003) sur la relation entre pédagogie critique et évaluation pour les professeurs en formation, on explore la possibilité d'introduire quelques principes et pratiques de la pédagogie critique dans les processus évaluatifs. Elle commence par distinguer entre les concepts de

pensée et pédagogie critiques, une fois que les principes de cette pédagogie ont comme composante l'intérêt pour les pratiques visant à transformer les relations et institutions oppressives à fin de produire des changements sociaux, tandis que la pensée critique se limite à l'analyse des situations et des arguments pour identifier les fautes ou contradictions à l'intérieur de ceux-ci (Keesing-Styles, 2003).

La différence la plus grande qui les sépare et qui caractérise la pédagogie critique est son besoin de produire une action au niveau social, c'est-à-dire qu'il faut réagir face aux relations de pouvoir et d'inégalité dans les institutions éducatives à la recherche d'une émancipation. Selon McLaren (1993), cité par Keesing-Styles (2003), la pédagogie critique est une perspective visant à négocier et à transformer les relations entre l'enseignement, la production de la connaissance, la structure de l'école, et les relations sociales et matérielles de la communauté, et la communauté élargie dans la société et le pays (Keesing-Styles, 2003).

Au début du mouvement de la pédagogie critique se trouve Paulo Freire qui, nous dit l'auteur, se préoccupait surtout pour une perspective d'éducation antiautoritaire, dialogique et interactive permettant un meilleur milieu d'apprentissage et aussi un monde meilleur. Cela serait possible, selon lui, en promouvant le vrai dialogue entre le professeur et ses élèves, et en mettant l'emphase sur l'étude de problématiques visant à développer une conscience critique chez les élèves (Freire, 1984 : 68, cité par Keesing-Styles, 2003).

En plus, Freire se préoccupait pour que cette pédagogie ne devienne pas une recette à appliquer universellement sinon qu'elle s'adapte aux conditions particulières de chaque situation, ce qui fait qu'il n'existe pas une seule pédagogie de la libération mais plutôt des pédagogies au pluriel (Gaudiano & de Alba, 1994 : 128, cités par Keesing-Styles, 2003) ; une pédagogie située dans la vie quotidienne engagée dans la transformation critique de celle-ci, donc éloignée des curriculums prescriptifs (Keesing-Styles, 2003).

Après, l'auteure s'attaque à montrer les aspects à critiquer de cette pédagogie, et elle commence par montrer qu'il en existe deux tendances ; l'une, avec la vision de Paulo Freire et Ira Shor, plutôt pédagogique et applicable par les professeurs, et l'autre faisant partie d'un « projet pédagogique » dont Giroux et McLaren sont les leaders, et qui est critiquée pour représenter une vision politique abstraite, éloignée de la réalité directe et située des professeurs, donc prescriptive ; un aspect qui aurait été critiqué même par Freire (Keesing-Styles, 2003).

D'un point de vue du féminisme, selon l'auteure, ce que l'on critique est le risque que les pédagogues critiques eux-mêmes soient impliqués dans les relations de pouvoir qu'ils critiquent et qu'ils puissent continuer à négliger les relations des pouvoir invisibles et établies dans le cadre de chaque société particulière . D'autres (Bowers, 1987:127, cité par Keesing-Styles, 2003) critiquent le fait que leur discours est situé dans le cadre d'une pensée moderne occidentale et en établissant la réflexion critique comme la seule source légitime de connaissance et autorité et qui risque de renforcer les valeurs et assomptions de

cette même société occidentale, de surcroît en négligeant un aspect très important dans l'actualité tel que la perspective écologique (Keesing-Styles, 2003).

En ce qui concerne la perspective de la pédagogie critique sur l'évaluation l'auteure parle d'une toute nouvelle orientation qui est d'abord centrée sur les interactions dialogiques où les rôles de l'enseignant et l'apprenant sont partagés et où l'on peut valider toutes les voix ; où il faut valoriser et valider les expériences préalables des apprenants et les situer au centre des contenus et des processus de la classe pour les problématiser et en découvrir les discours dominants et oppresseurs. Il faut aussi, selon l'auteure, réinterpréter la complexité des relations de la classe et proposer des négociations du curriculum et de l'évaluation visant à éviter les relations de pouvoir oppressives, il s'agit donc plutôt d'une réinvention de l'évaluation (Keesing-Styles, 2003).

Selon Freire, nous dit l'auteure, dans l'acte de connaître, ou apprendre, on met en relation deux contextes : celui du dialogue authentique entre les professeurs et les élèves, en tant que sujets également connaisseurs, et le contexte de la réalité sociale où les personnes existent (Freire, 1989 : 49, cité par l'auteure). Ce dialogue authentique, particulièrement destiné à une autoévaluation, implique des relations entre le professeur et l'apprenant où ils se voient mutuellement comme des sujets connaisseurs (Freire 1989, cité par l'auteure) et où il se produit une transformation vers une « pédagogie du savoir » par rapport à une « maladie narrative » existante, (Freire, 1984 :57, cité par Keesing-Styles, 2003).

Pour le deuxième contexte, on mettra en relation la réflexion sur la réalité objective et le dialogue authentique, ce qui permettra aux apprenants de s'engager dans la praxis, action et réflexion sur la réalité à travers la connaissance. C'est le but des professeurs d'amener les apprenants à cette conscience critique, et pour ce faire ils devront utiliser des processus aidant les apprenants à construire leur habilité pour « devenir ». La difficulté pour justifier une telle évaluation, dès une perspective dialogique dans un contexte institutionnel, est située actuellement sur la confiance que l'on fait aux examens standardisés et imposés de l'extérieur. (Keesing-Styles, 2003).

Pour achever cette libération il est nécessaire, selon l'auteure, que les élèves prennent plus de responsabilités et que le pouvoir soit distribué entre le groupe ; bref, il faut se déplacer vers une autorégulation qui pourra s'atteindre lorsque les processus évaluatifs aient été problématisés et reconstruits à travers une nouvelle conscience critique des élèves (Shor, 1980:130, cité par l'auteure). Shor ajoute que les processus évaluatifs actuels ne sont pas assez démocratiques vu que l'utilisation des épreuves standardisées, apportées de l'extérieurs ou dessinées par le professeur, contredisent l'émergence des élèves en tant que sujets (Shor, 1980:112, cité par l'auteure) ; Shor propose alors l'évaluation à travers des activités d'apprentissage qui peuvent être plus cohérents avec les processus démocratiques de la classe en minimisant le pouvoir du professeur; il ne propose pas d'éliminer l'évaluation, par contre, de la faire plus fréquente et rigoureuse en utilisant des instruments tels que des narrations, de porte documents, des essais, des exposés individuelles, des projets des présentations,

bref, des instruments qui promeuvent une pensée critique au lieu des épreuves standardisées à réponse courte (Shor ,1992 : 144, cité par Keesing-Styles, 2003).

Pour finir, Shor, de même que Freire, considère l'évaluation comme une partie intégrale de l'environnement d'apprentissage demandant des processus dynamiques et la problématisation des rôles du professeur et de l'élève. Il faut donc promouvoir non seulement une approche dialogique au curriculum, mais aussi à l'évaluation qui doit s'approcher plutôt de l'autoévaluation (Keesing-Styles, 2003).

Par rapport aux professeurs en formation, selon cette auteure, l'application de ce type d'orientation critique suggère des nouvelles approches où les futurs professeurs soient capables de produire des stratégies et des critères d'évaluation applicables et valides dans leurs contextes quotidiens; donc, l'analyse de la critique pédagogique en relation avec l'évaluation appuie fortement des méthodologies où les élèves participent d'une manière active dans leurs processus évaluatifs en générant des critères d'évaluation; car l'évaluation devient une contribution aux processus d'apprentissage et promeut une réflexion sur la diversité des apprenants, sur la réalité de leurs vies, une fois que les étudiants sont engagés dans un processus dialogique d'élaboration des critères ( Keesing-Styles, 2003).

Suivre ce processus d'évaluation dialogique, affirme l'auteure, peut être parsemé de difficultés, mais ce n'est pas une raison pour abandonner; par contre, elle affirme qu'il faut utiliser ce dialogue pour faire face aux difficultés, car le

processus de dialogue même favorise la compréhension des sens inhérents aux critères d'évaluation. En conséquence, le fait d'avoir participé dans des processus de création collective des critères d'évaluation permet aux futurs professeurs une appréciation plus profonde des standards visés pour pouvoir les sélectionner pour leur propre pratique et les interpréter dans leur propre contexte, aussi bien que pour pouvoir les utiliser dans leur autoévaluation et à long terme pour l'autoévaluation de leur propre pratique (Keesing-Styles, 2003).

Dans le suivant chapitre nous allons définir le type d'étude que nous avons conduit et les argumentations pour prendre cette décision, et aussi la manière dont nous l'avons appliquée aussi bien que la description du scénario, l'échantillonnage, et notre rôle en tant que chercheurs.

## 3<sup>ème</sup> Chapitre Méthodologie

---

Dans cette section nous définissons le type d'étude que nous avons conduit et les argumentations pour prendre cette décision et aussi la manière dont nous l'avons appliquée aussi bien que la description du scénario, l'échantillonnage, et notre rôle en tant que chercheurs.

### **Explication du type d'étude**

Puisque cette étude ne s'est pas limitée exclusivement à essayer de trouver des relations de cause et effet, et il n'y avait pas une hypothèse préalable qui

déterminait ce que les résultats devaient être, et la seule chose que nous proposions était d'observer et de décrire la manière dont les étudiants de FLE à l'université pédagogique ont été évalués, et qui nous a servi pour réfléchir sur nos propres processus évaluatifs ; et encore puisque nous n'avions aucune intention de faire des généralisations concernant des autres processus évaluatifs pratiqués ailleurs, les résultats obtenus par d'autres chercheurs pouvant être assez éloignés et conduire à assez différentes conclusions de celles que nous avons obtenues dans notre étude.

La recherche quantitative est dirigée à établir des relations de cause et effet et à valider une hypothèse préalable posée par le chercheur dans la cadre d'un scénario contrôlé et normalement perturbé par ce même fait. Par contre, dans notre recherche qualitative, notre propos a été de découvrir une variété de relations qui sont habituellement incluses dans la complexité des phénomènes et, tout comme Creswell (2003) l'a caractérisé "The qualitative researcher views social phenomena holistically. ( ... ) The more complex, interacting, and encompassing the narrative, the better the qualitative study." (p.182), et aussi "Qualitative research takes place in the natural setting. ( ... ) This enables the researcher to develop a level of detail about the individual or place and to be highly involved in actual experiences of the participants." (p. 181). C'est pourquoi une étude qualitative s'avérait très adéquate dans notre cas car nous voulions étudier la population chez-nous, dans notre lieu de travail, en tenant compte des variables qui pouvaient apparaître lorsqu'on essayait d'analyser la complexité des processus évaluatifs.

Un autre point dont il faut tenir compte, en relation avec ce type de recherché, c'est qu'à cause de sa nature qualitative, elle n'est pas si préoccupée pour atteindre une « objectivité », par contre, elle permet une quantité importante de subjectivité, comme Creswell (2003) l'affirme :

Qualitative research is fundamentally interpretive. This means that the researcher makes an interpretation of the data. ( ... ) It also means that *the researcher filters the data through a personal lens* [emphasis added] that is situated in a specific sociopolitical and historical moment. [Thus] One cannot escape the personal interpretation brought to qualitative data analysis. (p. 182).

Dans ce cas en particulier, notre interprétation personnelle a guidé non seulement la sélection des instruments de collecte de données que nous avons utilisés, mais aussi l'analyse des données basée sur l'expérience personnelle du chercheur en tant que professeur formé de manière autonome par milieu de son expérience de dix années de travail avec des institutions innovatrices qui l'emmenaient constamment à réviser et reconstruire ses manières de comprendre les processus évaluatifs, dans un contexte où l'évaluation sommative n'existe pas.

De l'autre côté, une étude de cas est fondamentalement une étude qui se centre sur une situation spécifique qui se passe dans un contexte particulier. D'après Miles & Huberman (1994), c'est "a phenomenon of some sort occurring in a bounded context" (cité par Merriam, 1998, p.27)

C'est pour cela que Merriam (1998), caractérisait l'étude de cas par sa nature *particulariste, descriptive et heuristique* qui, bref, veut dire qu'elle se met en relation avec une situation particulière, elle inclut autant d'information que possible pour comprendre ladite situation et, nécessairement, propose une interprétation du total en termes des relations établies par le chercheur à partir de l'analyse des données collectées, présentées sous la forme d'un compte-rendu écrit.

Certainement, notre projet a été en relation avec l'application d'une recherche qualitative et tout spécifiquement avec une étude de cas, une fois que nous avons centré notre attention sur une situation spécifique telle que les processus évaluatifs dans le cadre des cours de FLE à l'Université Pédagogique Nationale. En même temps, par rapport à la nature de l'étude de cas, nous pourrions dire que notre projet, parce qu'il s'est occupé d'une situation particulière : les *processus d'évaluation*, il s'adapte très bien au caractère d'être *particulariste*.

De surcroît, pour accomplir notre but, nous avons essayé de décrire les processus d'évaluation qui ont lieu dans le cadre des cours de FLE à l'université Pédagogique Nationale, ce qui a donnée à l'étude sa caractéristique de descriptive. La complexité qui entoure tout ce phénomène confirme encore une fois le fait qu'il s'agit d'une étude de cas (Merriam, 1998), et les conclusions que nous avons tirées de son analyse pourraient, probablement, être généralisées à d'autres situations dans une salle de classe ayant besoin des processus d'évaluation plus inclusifs, mais pas nécessairement.

En ce qui concerne les caractéristiques de notre projet, desquelles nous en avons déjà pris deux, dont leur nature particulariste et descriptive, il y a encore sa

qualité *heuristique* qui a inclus l'interprétation des données. Aussi, d'autres variables au début inconnues de nous pouvaient apparaître au moment où nous faisons le pilotage ou en appliquant la recherche parce que, tel que Yin (1994) l'affirme, "if the variables are so embedded in the situation as to be impossible to identify ahead of time, case study is likely to be the best choice" (cité par Merriam, 1998, p. 32) en plus, puisqu'une étude de cas est très dépendante du cadre où elle a lieu; un cas ne peut pas être isolé de l'endroit réel où il se passe, et également le chercheur n'essayera pas de manipuler le lieu de recherche en réduisant le nombre de variables, mais par contre comme l'affirme Merriam (1998) "Case studies include as many variables as possible and portray their interaction, often over a period of time." (p. 30).

Après avoir caractérisé le type d'étude, c'est important de définir le scénario dans lequel ce projet a eu lieu.

### **Scénario : le contexte de l'Université Pédagogique Nationale**

Comme nous l'avons déjà affirmé du début de ce document, le scénario pour le développement de cette étude a été l'Université Pédagogique Nationale qui est en même temps le lieu de travail du chercheur. Dans notre projet on était vraiment intéressés aux processus évaluatifs ayant lieu dans le cadre de l'université, en particulier ce qui concerne le programme de FLE. Comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, l'étude de cas se développe dans des scénarios réels où la situation observée a lieu et desquels elle ne peut pas être séparée une fois qu'elle est tout-à-fait dépendante du contexte.

L'Université Pédagogique Nationale est une institution publique qui dépend à la base des ressources de l'état colombien. La communauté pour laquelle elle offre ses services provient notamment des familles qui habitent aux alentours de la ville ou dans des quartiers éloignés du centre ville. Le petit siège de l'Université où se trouve le Département des Langues Étrangères, qui propose les cours de FLE, est situé à Bogotá, au nord-est de la ville, sur l'avenue calle 72 au numéro 11-86, au milieu du aisé centre financier de la ville et tout en côtoyant une école privée très renommée, ce qui la fait paraître un peu hors contexte, en tant qu'université publique. L'accès à l'université est garanti par le service de transport en commun de la ville, de même que par un système privé de transport appelé : Transmilenio qui amène les étudiants et employés de l'Université depuis les extrémités de la ville, souvent après une heure de voyage, où la plupart de cette population habite.

Ce petit siège est composé principalement par quatre bâtiments dont le plus ancien, et du point de vue architectonique le plus beau, sert aux propos administratifs. Il y a aussi des cours sportives et même une piscine, exclusive pour les étudiants d'éducation physique. Le Département de Langues Étrangères siège dans l'un des deux bâtiments situés du côté est du plan physique de l'Université et partage, avec le Département d'Etudes Sociales, les deux étages du bâtiment se trouvant au-dessus de la bibliothèque générale. Les cours ont lieu soit dans des salles de classe bien illuminées qui regardent la jolie cour intérieure plantée d'énormes arbres dont les rameaux d'habitude

côtoient les grandes fenêtres des salles de classe, soit dans les salles d'en face qui regardent la bruyante avenue calle 72, aussi joliment arborisée.

Les salles de classe possédant des très larges tableaux-à-feutre tout au long de l'un des murs, ceux-ci d'habitude décorés seulement par les consignes politiques graffités partout sur eux, dans son intérieur il est possible normalement d'accommoder à-peu-près 30 étudiants/es sur des chaises-à-bras, dites « de type universitaire » servant aisément à toute sorte d'organisation de la salle.

Il existe aussi une salle de Laboratoire avec 25 cabines personnelles utilisables, un téléviseur, une chaîne Hi-fi et un faisceau-vidéo. En plus, on a une salle Multimédia partagé par les deux programmes, celui des Langues Étrangères et aussi celui des Études Sociales et, finalement, on compte avec une Salle d'Auto Apprentissage, dite SAUDEL, avec 8 ordinateurs branchés au réseau internet, deux mini cabines avec des énormes téléviseurs et une petite bibliothèque spécialisée aux thématiques de Langues, et des ressources telles que: des dictionnaires de langues, des magnétophones, des cassettes-vidéo et son.

L'étude a eu lieu pendant le semestre 2011-1 avec 6 professeurs qui ont accepté de participer et 44 étudiants des cours de FLE du Département. Ces cours prenant une durée maximale de 16 semaines, tout en dépendant des protestes politiques qui peuvent normalement arriver dans le parcours du semestre. Tous les quatre cours de Langue et Culture Française [L&CF] ayant

une heure de travail au Laboratoire par semaine et un minimum de quatre heures de cours par semaine [le dernier cours] complétées par le même nombre d'heures de travail académique assisté personnalisé [TAA] en charge du même professeur du cours.

Ayant caractérisé le scénario, il est aussi important de caractériser la population participante, dont :

## Participants

Les participants de cette étude seront d'un côté les *professeurs/es* chargés/es des 4 espaces académiques de 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 [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 permanence des professeurs dans le programme, souvent à un semestre seulement, ce qui fait que tous les semestres il y ait des nouveaux professeurs au DLE. En plus, dans

les derniers 4 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

Selon Merriam (1998) il y a deux manières différentes de parvenir à faire l'échantillonnage pour la sélection des participants : d'un côté la *probabilité* et de l'autre la *non-probabilité*. La première est en relation avec la sélection au hasard qui permet au chercheur de faire des généralisations par rapport aux résultats obtenus, cependant, il n'était pas le seul but de cette étude d'arriver à faire des

généralisations mais de décrire les processus évaluatifs ayant lieu dans le cadre du programme de FLE. Nous nous sommes penchés donc plutôt sur le deuxième type pour le trouver plus adapté à notre étude. Donc, à fin 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. Puisque, comme le dit Merriam (1998), ce type d'échantillonnage "is based on the assumption that the investigator wants to discover, understand, and gain insight and therefore must select a sample from which the most can be learned." (p. 61)

De cette manière, pour une première analyse comparative, on a choisi au hasard dans deux cours différents 24 étudiants de 7<sup>ème</sup> à 9<sup>ème</sup> 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 sont 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 requérait 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.

### **Rôle du chercheur**

Pour commencer, il faut remarquer le fait que dans les études qualitatives le chercheur représente tout d'abord un instrument de collecte (Creswell, 2003) ce qui a fait que notre rôle devienne très important ; parce que nos expériences

préalables et nos assomptions, nos intérêts personnelles aussi bien que nos perceptions ont modelé l'étude tout au long du processus, lorsque nous devons réfléchir sur les décisions à prendre, pour pouvoir produire des résultats valides; donc le degré de participation du chercheur a été celui d'un Participant-Observateur tel qu'il est défini par Baker (2006) qui caractérise ce type de chercheur comme une personne très proche et acceptée par le groupe comme un participant actif dans leurs activités.

## 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 à fin de trianguler les données et éviter le biais produits par l'interprétation du chercheur ou par les opinions des participants.

Selon Wallace (2006) dans les **questionnaires** il s'agit d'une sélection de questions écrites et séquencées et qui peuvent être utilisées "when we want to tap into the knowledge, opinions, ideas, and experiences of our learners, fellow teachers, parents or whatever [*sic*]" (p. 124). Au moment de poser ces mêmes questions, comme nous prévient Bell (2005), une chose importante qu'il fallait retenir était la relevance de la formulation de la question, fait dans lequel nous devons vraiment nous arrêter quelque temps pour bien parvenir à poser des questions qui ne provoquait pas les réponses que nous attendions (leading) ou qui n'étaient pas chargées par nos assomptions par rapport au sujet d'étude (loaded)

ce qui pouvait nous amener directement au biais, l'un de inconvénients de l'utilisation de cet instrument. Un autre aspect à tenir compte, selon Wallace (2006), était le péril de la subjectivité, non seulement du point de vue du chercheur, mais bien sûr aussi par rapport aux opinions des participants. Donc, nous devons souvent nous demander sur leurs motivations pour participer et pour donner leur avis. D'un autre côté, selon Wallace (2006), on doit souvent se demander pour le degré de représentativité qui peuvent prendre les résultats de nos questionnaires, aussi bien que leur degré d'intrusion. Pourtant, ce qui a été positif avec l'utilisation de cet instrument c'était la quantité d'information très riche qu'on pouvait obtenir, une fois parvenus à formuler des questions pertinentes et qui atteignaient la population correcte pour obtenir des données très abondantes. Pour ce faire, selon Wallace (2006), on peut obtenir une grande variété de données telles que des perceptions personnelles, des expériences, des préférences, des idées, etcetera.

Voilà pourquoi cet instrument est devenu si important pour chercher des informations chez les étudiants avancés et ceux des cours de débutants, car il nous a apporté non seulement des perceptions, des expériences, des opinions, des idées, mais aussi d'autres données nous permettant de faire une description très riche des points de vue des participants, des sentiments et des considérations par rapport à leur expérience avec l'évaluation telle qu'elle est vécue par eux dans le cadre des cours de FLE à l'Université Pédagogique Nationale et aussi afin de nous aider à l'élaboration des catégories d'analyse.

En ce qui concerne les étudiants, l'analyse de cet instrument 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 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 comme nous l'avons dit, ces résultats nous ont aidés 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 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 menée ne se limitait 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 adapté à partir des « instructions au sosie », un instrument proposé par des chercheurs, tels qu'Oddone, 1981, 56-57, cité par Champy-Remousenard, 2005, p. 24 ; dans le cadre des *théories de l'activité*, 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.

D'un point de vue épistémologique, toute la démarche repose sur l'hypothèse que l'expérience vécue peut constituer un objet d'étude par le moyen de la mise en mots *à posteriori* de l'action, L'expérience subjective est accessible selon un *point de vue en première personne*, irréductible à tous les autres mais qui peut être situé en complémentarité avec eux.

(Faingold, 1999, cité par Champy-Remousenard, 2005, p. 27)

Donc, tel que l'affirme Faingold (1999) (cité par Champy-Remoussenard, 2005) ce type d'explicitation verbale peut, évidemment, être utilisé comme un outil pour la collecte des données dans le cadre de la recherche.

Du point de vue des critiques faites à ce type d'outils, en parlant du « self-report », Wallace (2006), nous prévient à propos des inconvénients de s'en servir. Wallace nous parle des situations où les professeurs font leur rapport, normalement à l'oral, sur leurs procédures en relation avec l'enseignement ou l'apprentissage, d'un côté Wallace reconnaît que ces types de rapport sont évidemment très conscients et médités, mais ils prennent le péril de faire référence à des faits assez éloignés dans le temps pour les sujets, ce qui ferait qu'on ne puisse pas leur faire confiance. Voilà pourquoi dans notre cas on a proposé aux professeurs de raconter les procédures qu'ils venaient d'utiliser et d'explicitier (pour leur sosie) celles qu'ils avaient l'intention de programmer pour finir le semestre. Une autre préoccupation qui nous vient à l'esprit est celle du degré de subjectivité dans le rapport des procédures suivies pendant le semestre pour évaluer les apprentissages des étudiants; donc, nous pensons qu'une manière de trianguler ces données a été l'analyse des épreuves réalisées par les professeurs et le contraste que l'on a pu faire avec les réponses données par les étudiants au deuxième questionnaire.

Par rapport aux **documents**, selon Merriam (1993), 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, d'un 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.

L'avantage de se servir de ce type de sources de documents, selon Merriam (1993), est qu'ils représentent des sources stables de données « objectives » qui, de surcroît, ne se mêlent pas de la vie intime des participants; bien que, dans notre cas, les épreuves ont beaucoup à voir avec les résultats des étudiants qui les ont répondues; c'est pourquoi nous nous sommes bien gardés de mettre en évidence leurs identités. D'un autre côté, selon Merriam (1993), pour les études qualitatives, les documents permettent de bien situer la problématique dans son cadre d'action. Une limitation, dont Merriam (1993) nous parle, ce serait le fait que les documents sont souvent indépendants des buts de l'étude, parce qu'ils ont été dessinés pour des buts différents et ils pourraient manquer des caractéristiques nécessaires du point de vue de la recherche; par contre dans notre cas, les documents représentent un complément pour les autres instruments, visant à obtenir une vision plus complète des processus évaluatifs à l'université.

## Procédures de collection des données

### Tableau de sources 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 sept professeurs/es des cours de L&CF.	Exercices de simulation aux mêmes sept professeurs/es

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<sup>ème</sup> 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 fournir 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 sept d'entre eux/les 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'analyse 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.

## Grille de questions par rapport aux catégories d'analyse :

Question [du 2ème questionnaire aux étudiants]	Catégorie
<p><b>Expresión oral</b></p> <p>1. ¿qué actividades orales se realizaron durante el semestre? Exposiciones _____ discusiones _____ Presentaciones _____ juegos de rol _____ Entrevistas _____ otras: _____ / _____ _____ / _____</p>	<p>Authenticité [situations réelles] [construction du discours] [Grundy: construction de la connaissance]</p>
<p>2. ¿cuáles fueron los temas tratados en dichas actividades? 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ La iniciativa fue del profesor ( ) de los estudiantes ( ) negociada ( )</p>	<p>Authenticité Négociation consensuelle [Grundy: rôle plus actif de la part des étudiants/es]</p>
<p>3. ¿qué habilidades se valoraron para obtener buenos resultados en dicha actividad?</p>	<p>Explicitation [critères]</p>
<p>4. ¿qué falencias se tuvieron en cuenta para desmejorar los resultados?</p>	<p>Explicitation</p>
<p><b>Antes de la actividad oral...</b></p> <p>1. ¿qué aclaraciones hace el profesor sobre los criterios a tener en cuenta para evaluar la actividad?</p>	<p>Explicitation</p>
<p>2. ¿Cómo se negocian dichos criterios entre los estudiantes y el profesor?</p>	<p>Négociation consensuelle</p>
<p><b>Después de la actividad oral...</b></p> <p>1. ¿El profesor hacía comentarios acerca de los resultados? De inmediato _____ Después _____ ¿cuándo? _____ De forma individual _____ Al grupo en general _____ No los hacía _____</p>	<p>Rétroaction formative</p>

2. ¿recuerdas algunos comentarios/recomendaciones hechas por el profesor?	Rétroaction formative
3. ¿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 à fin de minimiser les relations de pouvoir]
<b>Tutorías</b> 1. ¿Fue importante este espacio durante el curso? Bastante ( ) poco ( ) 2. ¿Podría describir el tipo de trabajo realizado allí?	Rétroaction formative
3. ¿podría describir el seguimiento del proceso de aprendizaje en ese espacio?	Suivi [des processus individuels] [Grundy: mettre en valeur les processus individuels]
4. ¿cómo ha contribuido este espacio al mejoramiento de sus procesos de aprendizaje?	Rétroaction formative
<b>Portafolio</b> ¿Podría describir el trabajo que se dio en el curso de francés a partir de ese instrumento?	Suivi Rétroaction formative
<b>Actividades de clase</b> Además de las pruebas tradicionales [exámenes y parciales]... 1. ¿qué otras actividades son tenidas en cuenta por el profesor para la nota final?	Authenticité
2. ¿qué otros aspectos son tenidos en cuenta para la obtención de la nota final?	Suivi

Pour continuer, dans le suivant chapitre, nous présenterons les analyses respectives concernant les différentes sources de donnés.

# 4<sup>ème</sup> Chapitre

## Analyse des Résultats

---

Dans ce chapitre, nous présenterons ce qui concerne l'analyse des résultats obtenus à partir de l'application des instruments de collecte de données, c'est-à-dire des questionnaires, des simulations et des documents ; ainsi que la triangulation de ces résultats pour éviter les risques de biais ou de subjectivité toujours présents dans une étude de type qualitative.

### Analyse du 1er questionnaire

Tout d'abord nous allons présenter les résultats obtenus à partir du 1<sup>er</sup> **questionnaire**, visant à connaître les *opinions* des étudiants/es avancés et débutants à propos des procédures évaluatives de professeurs des cours de L&CF. Ce questionnaire a été appliqué d'abord à 24 étudiants de 7<sup>ème</sup> à 9<sup>ème</sup> semestres, que nous avons appelés ici Avancés, et que nous avons classifiés comme étant : Avancés-Réussi [AR] et Avancés-Echoué [AE] par rapport aux résultats obtenus dans leurs cours de L&CF et ensuite à 20 étudiants en train de suivre les cours de FLE de 1<sup>er</sup> au 4<sup>ème</sup> semestre, des étudiants/es appelés ici Débutants, et à qui ont participé aussi en répondant au deuxième questionnaire, et que nous avons aussi classifié en deux groupes : Débutants-Réussi [DR] ceux/les qui n'ont jamais raté un cours de L&CF et Débutants-Échoué [DE], ceux/les qui ont raté au moins un cours de L&CF.

## Tableau comparatif des résultats du 1<sup>er</sup> questionnaire [opinions]:

### *Étudiants/es qui ont réussi Vs. Etudiants/es qui ont échoué*

L'évaluation devrait tenir compte des processus (individuels) d'apprentissage DR = 0%                      AR = 50%	L'évaluation devrait tenir compte des processus (individuels) d'apprentissage DE = 40%                      AE = 58%
L'évaluation devrait prendre en compte l'effet produit par des facteurs externes à elle DR = 10%                      AR = 17%	L'évaluation devrait prendre en compte l'effet produit par des facteurs externes à elle DE = 20%                      AE = 25%
Les résultats reflètent ce qu'on a appris du FLE Oui                      Non DR = 40%              DR = 60% AR = 8% <b>AR = 92%</b>	Les résultats reflètent ce qu'on a appris du FLE Oui                      Non <b>DE = 70%</b> DE = 30% AE = 17% <b>AE = 83%</b>
L'évaluation <i> motive </i> les étudiants/es à étudier d'avantage pour améliorer leur niveau Oui                      Non <b>DR = 80%</b> DR = 20% AR = 25%              AR = 67%	L'évaluation <i> motive </i> les étudiants/es à étudier d'avantage pour améliorer leur niveau Oui                      Non DE = 60%              DE = 40% AE = 17% <b>AE = 75%</b>
On devrait tenir compte d'autres aspects pour compléter l'évaluation Oui                      Non <b>DR = 100%</b> DR = 0% <b>AR = 92%</b> AR = 8%	On devrait tenir compte d'autres aspects pour compléter l'évaluation Oui                      Non DE = 60%              DE = 40% AE = 67%              AE = 25%
L'évaluation est centrée sur la forme et la structure de la langue DR = 20%                      AR = 42%	L'évaluation est centrée sur la forme et la structure de la langue DE = 0%                      AE = 33%

## Analyse des données du premier questionnaire

Tout d'abord, il faut savoir que les réponses de ce questionnaire nous ont guidé dans une première approche pour déterminer le chemin à suivre, car il questionnaire nous a apporté des critères non seulement pour classer les 165 épreuves, écrites et qualifiées par les professeurs de cours de L&CF, mais aussi pour commencer à établir des catégories d'analyse de cette étude au sujet des procédures évaluatives menant à une évaluation dialogique-émancipatoire.

Indépendamment des résultats obtenus dans leurs cours, AR/DR ou AE/DE les étudiants/es montrent en général quelques *soucis* à propos des processus évaluatifs. Notamment, ils/elles ont des doutes sur le fait que les résultats qu'ils/elles ont obtenus [c'est-à-dire les notes] reflètent ce qu'ils/elles ont appris dans le semestre, dont 92% des avancés et 60% de débutants qui n'ont jamais raté de cours [AR et DR] et 83% des avancés et 30% de débutants qui en ont ratés [AE et DE]. On peut noter l'énorme pourcentage des étudiants/es qui ne croient pas aux résultats, surtout chez ceux/les qui n'ont jamais raté de cours de L&CF; et ce sont les étudiants/es avancés/es ceux/les qui montrent les pourcentages les plus hauts ;bien sûr que leurs expériences ont été différentes, car ils n'ont pas eu les mêmes professeurs, mais il est bien possible aussi que leur expérience avec tous les cours de pédagogie qu'ils/elles ont pris en tant que professeurs/es en formation, leur ait permis jusqu'à présent d'élaborer des visions plus informées et peut-être plus critiques à l'égard des processus évaluatifs.

En outre, il est intéressant de voir que le pourcentage le plus haut d'étudiants/es qui croient aux résultats montrés par les notes, est de 70%, chez les Débutants qui ont raté de cours [DE], par contre 60% des débutants [DR] et 92% des avancés/es qui les ont réussi [AR] ne croient pas à ces résultats. Par conséquent, on pourrait parler d'une sorte de *conformité* au sujet de ces résultats de la part des étudiants/es débutants/es qui ont échoué. Par contre, il y a une vision des étudiants/es réussis/es qui reflète des doutes en ce qui concerne la validité ou la fiabilité de ces résultats, dont un 92% des avancés qui ont réussi tous leurs cours [AR] et un 83% entre ceux qui ont ratés pour le moins un des cours de L&CF [AE] et qui ne croient pas aux résultats de ces notes ; bien qu'ils/elles ont eu des professeurs différents et par conséquent on subi des processus aussi diverses, on pourrait avancer que cette opinion peut partiellement provenir du niveau de maturation de leurs visions face aux processus évaluatifs, une fois qu'ils sont de plus en plus informés sur les aspects pédagogiques au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs scolarité ; donc, qu'ils/elles deviennent de plus en plus critiques lorsqu'ils/elles se forment des critères plus informés au sujet des processus évaluatifs.

Ils/elles affirment, de même que quelques uns des professeurs, que parfois les notes reflètent bien d'autres aspects par rapport au contexte de l'évaluation. Il y a par exemple un étudiant, DE4, qui affirme qu'il a obtenu un zéro en français parce qu'il est arrivé en retard le jour d'une épreuve et a dû rester en dehors de la salle de classe alors qu'il se sentait préparé pour cette épreuve. Un autre étudiant, DE7, affirme que parfois les thématiques évaluées n'ont rien à voir

avec ce qu'on a travaillé dans le cours. Quelques étudiants DR9/ AR9/AR11 font référence aux aspects qui peuvent accompagner les épreuves et *affecter* les résultats, tels que la *peur ou la nervosité* produites par le fait-même d'être évalués, de même, un quart des professeurs participants pensent qu'il existe des facteurs extérieurs affectant les résultats.

Par rapport à ce que nous dit Gimeno Sacristán (1994), et confirmé par Perrenoud (2008), l'évaluation qu'on construit en tant que professeurs dépend notablement du cadre dans lequel cette évaluation aura lieu, ce que Gimeno Sacristán appelle un *schéma médiateur*. Il s'agit d'un schéma construit par chaque professeur en particulier, et qui est constitué par l'ensemble des visions que chacun des professeurs élabore par rapport aux observations des apprenants agissant dans les cours et qui va, d'une certaine manière, déterminer sa propre façon de noter et de valoriser certaines situations du cours par rapport à d'autres et, en même temps, va déterminer sa manière de valoriser ce que les étudiants/es font. C'est pourquoi ces *facteurs externes* à l'évaluation, tels que la ponctualité ou la nervosité chez les étudiants/es au moment des épreuves, ou la peur produite par le fait-même d'être évalué et qui ne représentent pas le but essentiel de celle-ci, vont affecter la fiabilité des résultats de ces épreuves, ne permettant pas de rendre unique et *objectivement* compte des apprentissages chez les étudiants/es.

De cette façon, les étudiants/es, 50% des avancés qui ont obtenu des bons résultats [AR], n'ayant jamais raté de cours, et un 58% des avancés qui ont échoué [AE], ainsi que 40% des débutants qui ont échoué [DE], tous expriment des doutes à propos des résultats montrés par les *notes* et pensent que ces notes

ne montrent pas un suivi de leurs *processus individuels*, mais principalement des résultats. Au-delà de cela, il y a de toute façon une grande quantité de réponses montrant une tension entre ce qu'ils considèrent comme des processus individuels [l'autonomisation dans les processus d'apprentissage, l'amélioration dans utilisation de la langue, l'effort personnel pendant le semestre], selon eux/elles, très peu pris en compte ou notés dans les évaluations, et les résultats des évaluations [standardisées et souvent centrées sur la structure de la langue, 42% des AR et 33% des AE l'affirment]. Quelques uns, DR4/AE10/AR1, affirment, par exemple, que souvent les épreuves ne s'intéressent qu'à quelques *contenus spécifiques* de la langue, un autre, AR12, affirme qu'ils sont très *subjectifs* de la part du professeur, ou d'autres, AR6/AR8/AR12/AE10/DR6 affirment que les notes sont basées sur des *standards*, établis par le professeur, et qu'elles ne rendent pas compte du fait que les étudiants apprennent de manière différente ni que le processus mené par chaque étudiant en particulier est différent.

Finalement, une paire d'étudiants, AR10/DR10, affirment qu'une note, en étant quantitative, ne peut pas refléter ce qu'un étudiant a appris. Les réponses des étudiants qui ont raté des cours, AE et DE, critiquent à-peu-près les mêmes situations mais on peut ajouter l'opinion d'un étudiant, AE5, qui affirme que la notation met en évidence des *relations de pouvoir* et des préjugés [des professeurs ?] qui ne permettent pas de bien observer les processus. On accorde une note, par exemple, pour leur ponctualité ou pour apporter ponctuellement les devoirs. Pour conclure, un étudiant, AR5, affirme qu'en centrant l'évaluation de la langue sur certains contextes particuliers [approche fonctionnelle] les étudiants

auront par la suite des problèmes pour son utilisation dans la vie réelle [intérêt pragmatique].

Par conséquent, en tenant compte encore du modèle de Gimeno Sacristán (1994), c'est-à-dire du *schéma médiateur* ; on peut ajouter que la *subjectivité* dans le processus évaluatif, selon l'auteur, fait partie des critères assez personnels construits par les professeurs/es à partir de leur expérience, et qui contient en même temps des *préjugés*, souvent informés par des observations préalables sur le développement académique des apprenants, qui se trouvent à la base des jugements qu'ils font sur ceux/les-ci ; par conséquent, Gimeno Sacristán (1994) de même que Perrenoud (2008) risquent d'appeler *arbitraire* une évaluation fondée sur ces critères. De cette manière, les évidences que les professeurs peuvent utiliser pour faire leurs jugements à propos du processus des apprenants sont, selon l'affirmation des étudiants/es, souvent liées à des épreuves standardisées [voir l'analyse des 165 épreuves collectées pour cette étude], ou élaborées selon des critères standardisés, 81% des épreuves analysées, dont un 29% qui prennent compte des contenus spécifiques et centrées sur la *structure de la langue*, et qui sont normalement développés pendant les quatre cours de L&CF au DLE.

C'est pourquoi, il a été si important dans cette étude d'analyser un échantillon de 165 épreuves appliquées dans les cours de L&CF, et notées par les professeurs, tout au long du semestre 2011-1, car cet aspect nous a aidé à mettre en évidence la *vision de langue* et d'apprentissage de la langue qu'ont la majorité des professeurs/es. Une fois que, s'ils évaluent notamment la structure de la langue, même si dans les programmes ils avaient déclaré avoir un intérêt

fonctionnel, ou même pragmatique, face à *l'élaboration des discours* en tenant compte des actes communicatifs ; or, dans la pratique les professeurs considèrent encore la langue comme un code linguistique qu'il faut apprendre à maîtriser, et cela se voit dans les instruments qu'ils utilisent pour évaluer à l'écrit. Cependant les étudiants/es n'ont pas montré une grande préoccupation sur ce sujet, ce qui nous mène à penser qu'ils/les partagent cette vision de l'apprentissage de la langue.

En conséquence, un grand pourcentage d'étudiants/es considère que l'évaluation devrait aussi prendre en compte d'*autres aspects* pour la rendre plus complète, 100% des DR et 92% des AR, 60% des DE et 67% de AE, et ils/elles proposent un suivi des *processus individuels*, 50% AR, 40% DE et 58% AE; ce qui nous mène à penser que, surtout chez les avancés/es, soit il n'y en a guère eu soit il n'a pas été si évident.

Pour conclure avec l'a analyse du 1<sup>er</sup> questionnaire, face à la question sur la motivation créée par les évaluations, les étudiants/es, un 75% de AE et 67% des AR se sont exprimés pour montrer leurs doutes à ce propos dont quelques uns ont d'ailleurs dit que l'évaluation était parfois même démotivante, AR1/3/6/7/9 et 11; néanmoins, même un nombre d'étudiants/es ayant raté des cours de L&CF, 60% des DE et 17% des AE, la considèrent comme une motivation qui les a encouragé/es à dépasser leurs difficultés et à continuer d'apprendre. Nous pouvons affirmer par ailleurs que la manière dont les étudiants/es sont évalués/es dans les cours de FLE est déterminante pour les motiver ou non à continuer d'apprendre la langue, comme l'affirment Bernal et Lopez (2009) et Frodden et al.

(2004), lorsqu'ils/elles parlent de l'impacte qu'ont les évaluations sur les apprenants. Bien que, pour ceux qui ont raté des cours, la motivation soit présentée comme souvent dépendante de la *méthodologie utilisée* par chaque professeur, AR10, DR 5 et 7 ; 25% des professeurs/es se montrent d'accord avec cela.

A partir de l'analyse de ce premier questionnaire où les étudiants/es ont exprimé leurs *opinions* à l'égard des processus évaluatifs dans le cadre des cours de L&CF au DLE, nous avons établi des critères de deux types que nous avons utilisés pour l'analyse des 165 *épreuves écrites* :

Type 1 : Critères observables dans les 165 épreuves :

1. Elles représentent une évaluation *standard*, avec une *unique* Bonne Réponse [BR] ? : 52% des épreuves.
2. Elles n'évaluent que la structure de la langue, dont l'utilisation des règles d'Orthographe et Grammaire ? : 29% des épreuves.
3. On évalue l'utilisation de la langue en tenant compte des Situations Réelles [SR] à travers des *questions ouvertes* où l'étudiant/e peut s'exprimer de manière authentique ? : 10% du total des épreuves analysées.
4. Elles sont assez diverses pour pouvoir tenir compte des différentes manières d'apprendre des étudiants ? Elles sont essentiellement de 3 types: # 1 celles qui demandent pour la Bonne Réponse, # 2 celles qui évaluent la bonne utilisation des règles d'Orthographe et Grammaire, et # 3 celles qui demandent la Libre Expression [LE] des étudiants/es à partir de

questions ouvertes, dont quelques unes proposent des Situations Réelles [SR].

Type 2 : Critères analysables à partir des réponses des professeurs au *questionnaire-professeurs* ou de ce qu'ils/elles expriment dans la *simulation* :

1. On tient compte des *facteurs externes* provoqués par les situations évaluatives et alors, à fin de les minimiser, on promeut des évaluations liées aux activités du cours ? : *fiabilité*
2. On tient compte de la *subjectivité* de l'évaluateur on propose alors l'intervention des participants, camarades et les étudiants eux/elles-mêmes, tel que le propose Ramirez (2007), ou même Keesing-Styles (2003), pour la prise des décisions de manière triadique dans les processus évaluatifs : *démocratisation*.
3. On veut considérer les *processus individuels* des étudiants ; on construit alors des instruments pour les suivre au long du semestre : *suivi*.
4. On vise à encourager l'étudiant à s'améliorer ; on mène des processus de *rétroaction* avec les étudiants/es.

## **Analyse des programmes de FLE pour les cours de L&CF**

Pour la présente étude, il faut savoir que les programmes de FLE pour les quatre cours de L&CF 2011-1 avaient été dessinés quelques semestres auparavant, mais qu'ils sont encore utilisés et adaptés dans le cadre de l'enseignement du FLE, vues l'utilité, la souplesse et la pertinence qu'ils ont jusqu'à

présent démontrées. Par conséquent, à part quelques changements, ils restent toujours les mêmes.

Après avoir révisé les programmes concernant les quatre niveaux de L&CF, on peut noter que dans tous les cas il y a une proposition d'évaluation *continue*, de nature *formative et conceptuelle* qualitative visant à identifier les apprentissages des étudiants/es et à améliorer leurs processus d'apprentissage en tenant compte aussi de leur processus d'autoévaluation; les processus d'évaluation des camarades étant les seuls à ne pas être considérés dans ces programmes, seul un professeur en parle. Mais, il est proposé que les mêmes processus évaluatifs permettront d'évaluer la pertinence et l'adéquation du programme et des méthodologies y proposées, visant à améliorer les processus et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des étudiants/es.

On trouve tout d'abord une vision de l'évaluation de la langue du point de vue *fonctionnel* en tenant compte de l'utilisation de la langue cible dans des situations concrètes, bien que l'on présente aussi une proposition de type *pragmatique* et dans les programmes on exprime le besoin de tenir compte de la production des *actes de communication* en accord avec le contexte de la situation et des conditions d'énonciation, et de la pluralité culturelle véhiculé par la LE.

C'est-à-dire que par rapport à ce qui est déclaré dans ces programmes les professeurs sont conscients et acceptent les implications de voir l'apprentissage comme la possibilité de construire un vrai *dialogue* avec les étudiants, où les interactions seront caractérisées par l'inclusion de l'autre, en tenant compte de ses

intérêts communicatifs, de ses connaissances préalables, pour pouvoir l'aider à construire des nouvelles connaissances à partir des interactions promues dans les cours, tel que l'affirme Ramirez (2007) dans son modèle triadique du discours. On pourrait ajouter que cela va modeler à son tour le type de stratégies d'évaluation appliquées pour mettre en évidence les apprentissages des étudiants, nécessairement des questions ouvertes dans le contexte des *situations réelles* [SR] où les étudiants pourront élaborer et réélaborer, aidés par le professeur, leurs arguments à l'oral ou à l'écrit, c'est-à-dire leurs discours en FLE à partir de leurs besoins basiques de communication : s'exprimer, connaître, ou simplement interagir, ou leurs besoins pragmatiques : tels que convaincre, informer, ou persuader.

### Analyse des 165 épreuves appliquées dans les cours de L&CF :

Pour une première analyse des épreuves nous avons choisi tout d'abord cinq critères de classification dont : donner la Bonne Réponse [BR], qui implique qu'il existe une *unique* réponse correcte par rapport à la question, dans cette catégorie on peut inclure les questions de type « Vrai ou Faux », les questions où il faut Remplir des Trous ou Compléter avec un mot ou une courte phrase, et aussi les questions au Choix Multiple et, dans une sous-catégorie [BR\*], les questions où il faut rédiger une Bonne Réponse par rapport à un texte déterminé que les étudiants/es ont préalablement lu ou écouté, où il n'existe souvent qu'une *unique* réponse correcte par rapport au texte employé. Ensuite, se trouvent les questions qui évaluent le bon usage de l'Orthographe et la Grammaire [Or & Gr], qui a été prise à nouveau comme une sous-catégorie de la Bonne Réponse, étant donné

que souvent une *unique* réponse est acceptée comme correcte. Finalement, nous avons considéré les *questions ouvertes*, où il est possible de trouver la Libre Expression [LE] des étudiants/es, parfois en relation avec une situation « artificielle » proposée par le professeur; donc, nous en avons à nouveau établi une sous-catégorie qui tient compte des Situations Réelles [SR], c'est-à-dire celles où les étudiants/es peuvent élaborer une réponse en s'exprimant librement par rapport à leur propre réalité, contexte socioculturel, intérêts, besoins, etc.

Comme résultat de ce processus de classification des épreuves, nous avons trouvé que : des 165 épreuves analysées 86 évaluent l'obtention d'une BR, cela correspond à 52% ; dont seulement 13 épreuves, les 15% de ces 52%, permettent de rédiger une réponse un peu plus longue, pourtant toujours par rapport à un texte, oral ou écrit, connu des étudiants/es et du professeur, qui détermine quelle pourra être la BR attendue, cela représente le 8% du 100% total.

Ensuite, on a trouvé que sur 48 des épreuves analysées, 29%, se centrent sur des questions d'Or & Gr, c'est-à-dire sur l'usage correcte de la structure de la langue et, puisqu'elles demandent aussi une unique BR, si l'on additionnait ce pourcentage à celui de la BR, il serait conforme à 81% des questions qui demandent la BR dans les épreuves analysées, et les 19% restant, 31 épreuves, est constitué finalement par des épreuves à *question ouverte* qui permettent la Libre Expression [LE] des étudiants/es, dont 52%, représentés par 16 épreuves des 165, c'est-à-dire le 10% du pourcentage total, peuvent être classifiées comme tenant compte des Situations Réelles [SR].

Enfin, il faut préciser que 111 épreuves de 165 n'évaluaient qu'un des aspects considérés, c'est-à-dire la BR ou l'Or & Gr ou la LE et les 54 autres épreuves sont des épreuves mixtes : incluant l'un ou l'autre ou les trois aspects et que dans ce cas-là la Libre Expression se limitait parfois à une seule question dans un questionnaire de deux pages.

### **Etablissement des Catégories d'analyse**

Nous avons établi d'un côté des *catégories émergentes* de l'analyse des résultats du premier questionnaire aux étudiants/es qui a d'ailleurs produit aussi des critères pour analyser et classifier les instruments d'évaluation, dont les 165 épreuves écrites ; et d'un autre côté, en tenant compte des aspects théoriques présentés à l'égard d'une pédagogie et d'une *évaluation dialogiques* qui impliquent des manières d'évaluer adéquates avec ces propositions ; c'est-à-dire qui considèrent la participation des sujets évalués, et où le professeur tient compte des intérêts et des besoins des étudiants ; nous avons construit les catégories suivantes d'analyse des données : *l'authenticité, la fiabilité, l'explicitation, la rétroaction formative, le suivi individuel, la négociation consensuelle et la démocratisation*. Tout en tenant compte du fait qu'elles impliquent des processus et des procédures que d'autres chercheurs, Frodden et al. (2004), ont encadré dans une évaluation appelée « souple » plus centrée sur les processus des étudiants/es et se servant des instruments alternatifs qui permettent de faire un suivi des processus individuels d'apprentissage, par opposition à ce qu'elles ont appelée une évaluation « dure » ou traditionnelle, caractérisée par l'utilisation des

épreuves standardisés et centrées sur les résultats, donc plus près de ce que Grundy (1998) considère comme une pédagogie guidée par un intérêt technique.

**L'authenticité** est en relation avec l'observation et suivie des interactions des étudiants à partir des discussions ayant lieu dans les activités du cours , celles-ci favorisent la *construction du discours*, ou bien des activités écrites à question ouverte qui promeut le développement des habilités discursives permettant aux apprenants de s'exprimer de manière spontanée en parlant des situations de leur intérêt, à partir de la production des actes communicatifs. Une fois que les étudiants/es ont des besoins de communication tels que ceux d'interagir, de connaître ou de s'exprimer, tout en considérant les sujets en étant situés dans le cours et dans un contexte socioculturel qui doit, à son tour, être encadré dans une composante pragmatique de la construction des discours qui contient elle aussi des besoins de convaincre, persuader, etc. où les étudiants devront se servir d'un discours argumentatif. Par contre, s'il ne s'agit que d'informer il se serviront d'un discours narratif ou descriptif. Cette catégorie a été aussi considérée dans l'étude des instruments d'évaluation de Frodden et al. (2004) pour tenir compte du degré dans lequel les caractéristiques des épreuves reflètent celles de l'usage réel de la langue.

**La fiabilité** est en relation avec la manière dont l'évaluation a lieu dans le cadre des activités et situations de la classe elle-même, appelée *arrimage* dans l'étude de Lopez (2010), pour autant les résultats ne sont pas si influencés par des *facteurs externes* qui jaillissent normalement à partir des situations d'évaluation et dont les étudiants/es et les professeurs ont parlé dans les questionnaires, et qui

est représentée théoriquement par le *schéma médiateur* dont nous parle Gimeno-Sacristán selon lequel toute épreuve dépend des circonstances dans lesquelles elle a été produite, de même qu' Estrada (2009) dans son étude nous rappelle comment les résultats des évaluations reflètent la situation dans laquelle l'épreuve a eu lieu.

**L'explicitation** est une manière d'agir du professeur par rapport aux critères d'évaluation à travers laquelle les étudiants/es peuvent être conscients des buts et réussites attendus par le professeur dans les différentes activités ou épreuves réalisées tout au long du cours, leur permettant aussi d'être plus sûrs/es de leur performance face aux objectifs et demandes du cours ; cette préoccupation pour l'explicitation a été aussi considérée dans l'étude de Lopez (2010) comme faisant partie d'un processus de *prise de pouvoir*. A partir de cette catégorie, on peut aussi observer si les critères établis pour l'évaluation sont partagés par les sept (7) professeurs ou si les 7 agissent d'une manière isolée, chacun/e de son côté, tel qui l'a également proposé Arias et Maturana (2005).

**La rétroaction formative** fait référence au processus de dialogue ayant lieu pendant le semestre entre le professeur et ses étudiants/es, soit de manière orale ou à travers des recommandations écrites, permettant à ces derniers/ères d'améliorer leurs apprentissages ou manières d'apprendre et de prendre conscience de leurs erreurs afin de mettre en jeu des stratégies leur permettant de les dépasser. Une catégorie déjà proposée par Arias et Maturana (2005) pour étudier les instruments d'évaluation utilisés par les professeurs universitaires ; aussi bien que dans l'étude de Rodriguez (2007) où il parle du besoin d'aider les

apprenants à prendre conscience de leurs propres processus d'apprentissage afin qu'ils/elles puissent y participer pour les améliorer, ou de la construction d'une conscience critique chez les élèves, dont nous parle Keesing-Styles (2003) en citant Freire (1984 : 68).

**Le suivi individuel** fait référence aux instruments, mécanismes ou stratégies utilisés par le professeur pour rendre compte du processus individuel des étudiant/es lui permettant d'avoir des critères plus précis au moment de prendre des décisions par rapport à la réussite ou non des étudiants/tes dans ses cours, et comme l'a montré Rodriguez (2007) dans son étude, le fait de faire un suivi des processus individuels permet aussi aux étudiants/es de prendre conscience non seulement de leurs points forts mais aussi de leurs faiblesses afin de travailler pour les améliorer.

**La négociation consensuelle** est la possibilité de discuter et de se mettre d'accord, professeur et les apprenants, sur les critères d'évaluation, des aspects à évaluer à propos des différentes activités ou processus menés dans le cours, permettant ainsi de minimiser le pouvoir du professeur dans les décisions de la classe car cette négociation fait partie d'un *dialogue* où le professeur tient compte de l'avis des autres, en tant que vrais interlocuteurs, c'est-à-dire ses étudiant/es tel qu'il est proposé par Grundy (1998), et par Ramirez (2007), c'est-à-dire que le professeur permet aux étudiants de participer, il leur donne la parole pour pouvoir arriver à construire des agréments qui définissent les paramètres à suivre dans un cours et de cette manière il leur permet de faire conscience de leur responsabilité dans le processus afin de construire leur autonomie et commencer à se libérer du

pouvoir octroyé au professeur tout en le partageant, comme l'ont très bien exprimé par exemple Grundy (1998), ou bien Keesing-Styles (2003), lorsqu'elles parlent de minimiser le pouvoir des professeurs visant à une éducation moins hiérarchisée où les apprenants eux aussi peuvent participer de manière active à la construction des critères d'évaluation.

**La démocratisation** de même que la notion antérieure a l'intention de minimiser le pouvoir du professeur et donne la possibilité d'écouter la voix des participants dans la prise de décisions au sujet d'eux-mêmes ou de leurs camarades dans les processus évaluatifs, résultat d'une pédagogie *dialogique*, Freire (1980), et aussi Ramirez (2007), ou d'un intérêt pratique ou émancipateur, Grundy (1998); de cette façon le professeur peut inclure des formats ou des grilles pour réaliser des procédures d'autoévaluation et d'évaluation des camarades. Les aspects d'autoévaluation et évaluation des camarades avaient déjà été considérés par Arias et Maturana (2005) et par Bernal et Lopez (2009), et Lopez (2010) qui les a inclus comme faisant partie d'un processus de « prise de pouvoir », et aussi par Keesing-Styles (2003) lorsqu'elle parle de promouvoir d'interactions plus dialogiques, comme celles qui apparaissent dans les processus d'autoévaluation, afin de construire une évaluation critique où les élèves prennent plus de responsabilité sur leurs processus d'apprentissage.

## Analyse des données à partir des Catégories

---

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

**L'authenticité** : Dans l'analyse faite à 165 épreuves écrites on a trouvé que seulement le 19%, des 31 épreuves, est constitué par des épreuves à *question ouverte* qui permettent la Libre Expression [LE] des étudiants/es, et que le 10% du total, représenté par 16 épreuves, peut être classifié comme tenant compte des Situations Réelles [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 [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 du « dominio » 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 LE comme un objet abstrait détaché de son contexte d'utilisation et de la réalité des étudiants/es, comme nous l'avons 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 » (celle qui évaluent plutôt des résultats d'une manière dite objective) au dépit des « souples » (des évaluations alternatives qui rendent plutôt compte 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 aussi Frodden et al. (2004) 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 Frodden et al. (2004) 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 par milieu de 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, dont les exposés et les présentations sont 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% est distribué 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% a 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 liées 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/elles ou sur les contenus du cours, c'est-à-dire sur leur « dominio », Ramirez (2007), par rapport aux connaissances, donc de la promotion 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.

**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 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% d'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,

une fois que dans ces cas les *facteurs externes* affectant la production orale des étudiants/es est plus évidente 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.

**L'explicitation** : 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 de ses contenus. Donc, nous pouvons affirmer qu'en principe tous les étudiants/es des cours de L&CF sont au courant des critères d'évaluation établis par les professeurs en ce qui concerne leur performance dans ces 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 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 explicite 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 utilisées, 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/es 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/elles infèrent que tous les étudiants/es en sont au courant. Cependant, pour le cas des activités orales, ils/elles 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.

Dans le même temps, sauf dans les programmes présentés, on ne perçoit pas une unification des critères des sept 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 similaire, 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 CDD de quatre mois, que les professeurs, afin de maintenir leur économie, seront forcés/es 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 et Maturana (2005) chacun de son côté d'une manière que l'on pourrait appeler arbitraire.

**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 [Travail Académique Assisté] 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 6, 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.

D'un autre côté, 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 retour 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, DR10, qui exprime son désagrément 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 [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 s'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  $\times$  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 et 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 Lopez et Bernal (2009) font, que parfois le seul retour 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 quand-même 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.

**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 maîtrisent déjà, ce qui leur pose le plus de problèmes (par fois 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 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/elles-mêmes en sont conscients.

**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% a dit qu'il n'y a pas eu de négociation des critères d'évaluation, cependant le 35% explique que c'est parce que dans ce cas particulier les étudiants/es en étaient d'accord, ou ils trouvaient ces critères « basiques » ; en plus, quelques uns leur ont proposé même de l'autoévaluation ou l'évaluation des camarades ; et le 45% a dit que le professeur a indiqué/ établi/ exposé/ explicité/créé lui-même ces critères, mais il n'a pas donné lieu à une discussion. A partir de ces réponses il est claire que les processus de négociation n'ont pas été très considérés par les professeurs du DLE participant à cette étude, c'est pourquoi pour la prise des décisions à ce sujet on a surtout tenu compte de l'avis des professeurs.

**La démocratisation** : il faut dire que dans tous les programmes de L&CF, on propose de tenir compte des processus d'autoévaluation des étudiants/es, et dans les questionnaires les professeurs explicitent les pourcentages qu'ils assignent à ce type d'évaluation dont : 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, il y a un professeur qui affirme qu'à son égard, on ne trouve guère d'objectivité dans l'évaluation que font les étudiants de leurs copains/ines, appelée ici évaluation des 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 amène 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.

Dans ce quatrième chapitre nous avons présenté notre analyse de données obtenues à partir de l'application des instruments de collecte de données ; ensuite, dans le prochain chapitre nous en tirerons les conclusions pertinentes.

## 5<sup>ème</sup> Chapitre

# Conclusions et implications

---

Dans ce chapitre nous présenterons quelques conclusions pertinentes par rapport aux questions de recherche qui proposaient en général d'observer et décrire les processus évaluatifs ayant lieu dans le cadre des cours de L&CF au DLE , et plus spécifiquement de présenter les *types de pratiques* évaluatives des professeurs de FLE du DLE et de vérifier s'il existe une *corrélation* entre les propositions faites dans leurs programmes et les types d'évaluation qu'ils appliquent dans leurs cours, tout en tenant compte de l'analyse des résultats

obtenus à partir de l'analyse des catégories, que nous venions de faire dans le chapitre précédent.

En ce qui concerne la première sous-question de recherche, sur les opinions des étudiants/es au sujet des procédures évaluatives menées dans les cours de L&CF nous pouvons conclure qu'il est possible d'utiliser les réponses des étudiants/es avancés [7<sup>ème</sup> à 9<sup>ème</sup> semestres] et débutants [quatre premiers semestres] qui ont réussi ou échoué dans leurs cours de L&CF afin de comparer leurs réponses au sujet des procédures évaluatives des professeurs pour y trouver des patrons et aider à l'établissement des catégories d'analyse.

Ensuite, par rapport aux processus d'évaluation, nous pouvons mettre en évidence, à partir des résultats obtenus, que le DLE et particulièrement les cours de L&CF 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 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.

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 FLE au DLE 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 LE, on a trouvé

que dans la majorité des instruments appliqués, un 81%, les professeurs sont surtout concernés 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 qu'un certain nombre de professeurs utilisent une diversité d'activités pour évaluer la performance orale des étudiants/es, dont 30% desquelles leur permettent 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 FLE de la part des étudiants/es.

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 le 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, une fois que 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 sont conscients/es aussi de son importance et il fait déjà partie d'une habitude au DLE.

Par rapport au type de retour reçu par les étudiants/es à partir des épreuves écrites et des activités orales, on a trouvé que dans les premières ce n'est pas beaucoup, et qu'il se limite souvent à des petites recommandations ou opinions sur l'utilisation de la langue indépendamment qu'il s'agisse du retour positif ou négatif ; il en est de même avec la rétroaction reçue pour les activités orales, notamment centrée sur des aspects de l'utilisation de la langue, tel 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 de l'argumentation, ou la pertinence, ou des autres aspect 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 au DLE.

Au sujet de la troisième question de recherche, 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 en ce qui concerne 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 du retour 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.

## **Implications**

Cette étude a permis au chercheur, et permettra aux professeurs de FLE et peut-être aussi à d'autres professeurs de LE, de réfléchir à propos de leurs

pratiques évaluatives de les voir de manière critique, et peut-être de les changer ou de les améliorer afin de continuer le chemin d' une évaluation dialogique-émancipatrice qui tient compte du pouvoir représenté par les professeurs et en conséquence qui promeut de plus en plus la participation des étudiants/es dans les processus évaluatifs de façon à ce qu'ils/elles deviennent des sujets autonomes et actifs/ves de leur propre formation , en tenant compte de l'énorme influence que les pratiques évaluatives ont sur les comportements et les visions des étudiants/es par rapport à l'apprentissage du FLE, et à long terme de la transformation de leurs propres vies et leur contexte.

Au DLE à l'Université Pédagogique, cette étude donnera une base sur laquelle on pourra continuer de construire des processus d'évaluation dialogique-émancipatrice qui tiennent compte des besoins et des intérêts des étudiants/es afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et évaluatives, tout en tenant compte de la vision du DLE de formateur des professeurs.

### **Limitations**

Tout d'abord, il s'agit ici d'une étude de cas dont les résultats seront toujours liés au contexte qui les a produits dans le cadre du premier semestre de l'année 2011, notamment avec sept professeurs et leurs étudiants/es des premiers quatre semestres des cours de L&CF au DLE à l'Université Pédagogique Nationale ; pour autant, il faut tenir compte aussi que le 85% des professeurs ont des Contrats à Durée Déterminée [CDD] de quatre mois par semestre et par conséquent leur permanence n'est jamais garantie dans le programme ; de fait,

tous les semestres il y a des nouveaux professeurs qui arrivent avec des intérêts et pratiques pédagogiques tout à fait différentes et, dans la plupart des cas, ces professeurs ne restent qu'un seul semestre au DLE.

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 l'on appelle aussi leur *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 étant toujours liée au cadre de sa mise en œuvre dans un temps et un lieu.

## Recommandations

Il serait donc très positif pour le DLE de parvenir non seulement à établir des critères d'évaluation partagés par la majorité des professeurs mais aussi à continuer ce processus déjà commencé, à travers les espaces de TA A, d'évaluation dialogique afin de promouvoir un type de suivi plus régulier et permanent qui tienne compte des processus individuels des étudiants/es à long terme pour que les résultats obtenus par eux/elles parviennent à refléter un

processus de travail collectif des professeurs de plusieurs semestres, d'une manière plus cohérente au profit de la formation des nouveaux enseignants de FLE.

Il est aussi évident qu'il existe un besoin d'améliorer les stratégies visant à minimiser le pouvoir des professeurs afin de produire une évaluation plus consensuelle avec des paramètres partagés qui changent le rôle du professeur en tant que décideur unique de la réussite ou l'échec académique des étudiants/es pour permettre plus de participation des étudiants/es dans les processus de prise de décisions au sujet de leurs apprentissages.

Il s'avère aussi pertinent de réfléchir au sujet de l'application des instruments pour collecter des évidences des apprentissages des étudiants/es et prendre des décisions sur leur performance écrite de manière à ce qu'ils reflètent plutôt leurs processus individuels pour faire un suivi de leur développement de la construction d'un discours cohérent, propre et adéquat par rapport aux situations réelles de communication, et non se livrer exclusivement à mesurer les résultats de l'appropriation des règles et informations sur la bonne utilisation de la langue.

Dans ce chapitre nous sommes parvenus à monter les conclusions tirées de l'analyse des résultats trouvés dans cette étude aussi bien qu'à citer quelques implications, limitations et recommandations qui s'en dégagent.

# Bibliographie

---

- Álvarez, A. (2003). Acreditar, certificar y evaluar: tres procesos distintos y un solo estado verdadero. *Pedagogía y Saberes*. 18, 45-52
- Arias, C. I. & Maturana, L. M. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 10 (16), 63-91.
- Baker, L. (2006). Observation: A complex research method. *Library Trends*, 55(1), 171-189.
- 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.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education, health, and social sciences*. Berkshire: Open University Press.
- 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.
- Burns, A. (2003). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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

Champy-Remoussenard, P. (2005), Note de synthèse – Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, juillet, 42-50.

Christensen, B., & Johnson, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed research*. Boston: Pearson Education, Inc.

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage

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.

Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of prison*. New York: Vintage Books (translated 1995)

Freire P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (1994). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Holland, D. & Quinn, N. (Eds.). (1987). *Cultural models in language and thought*. New York: Cambridge University Press.

Keesing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5(1), 1-19.

Lopez, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.

Leuro, R. (2011). Estudio contrastivo de los errores de los estudiantes de francés que tienen el castellano como lengua nativa. *Magisterio: Educación y Pedagogía* (51), 88-92.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Niño, L. S. (1998). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. *Pedagogía y saberes*, 11, 5-15.

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. (2007). *Comunicación y discurso*. Bogotá: Magisterio

Rodríguez, E. O. (2007). Self-assessment practices: an empowering tool in the teaching and learning EFL processes. *Colombian Applied Linguistics*, 9, 229-242.

Ruiz, J. M. (1996). *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea S.A.

Saenz, A. E. (2008). A critical review regarding evaluation and standardization in our educational context. *Enletawa Journal*, 1, 87-93.

Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. España: Mc Graw Hill.

Torres, J. (1996). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Wallace, M. (2006). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Annexes

---

## Annexe 1

### Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Lenguas

#### Questionnaire

L'objet de ce questionnaire est de collecter des informations concernant les processus d'évaluation des étudiants de L&CF à l'université Pédagogique Nationale, et fait partie de mon projet « *l'évaluation conçue en tant qu'un processus d'émancipation* » Les informations y obtenues feront l'objet de l'analyse des résultats mais **vos identités ne seront aucunement révélés à fin de vous protéger.**

Ricardo Leuro

**Consentement :**

En connaissant l'objet de ce questionnaire, **j'accepte** de le compléter, et comme preuve de ce fait je signe : \_\_\_\_\_ le :

\_\_\_\_\_2011

**Information personnelle :**

Nom et prénom \_\_\_\_\_ Code

\_\_\_\_\_ cours de L&CF \_\_\_\_\_ professeur

\_\_\_\_\_

Age : moins de 19ans ( ) entre 20 et 24ans ( ) entre 25 et 29ans ( ) plus de 29ans ( )

Vous avez étudié la secondaire dans une école privée ( ) publique ( ) une autre ( )

Nom de l'institution :

\_\_\_\_\_

Occupation de vos parents : Père \_\_\_\_\_ Mère

\_\_\_\_\_

Vous aviez commencé d'autres études avant vos études de langues?

Lesquels : \_\_\_\_\_ Dans quelle faculté/université ? :

\_\_\_\_\_

Vous avez répété des cours de L&CF ?

Jamais ( ) oui : L&CF1 ( ), L&CF2 ( ), L&CF3 ( ), L&CF4 ( )

Ce /ces cours vous l'avez répété plus d'une fois ?

L&CF1 ( ), L&CF2 ( ), L&CF3 ( ),  
L&CF4 ( )

### Questionnaire

1. En su opinión, en los cursos de L&CF 1-4 los profesores en general daban **más importancia** a [Puede seleccionar dos]

Desarrollo de lo oral ( ) Desarrollo de lo escrito ( ) Ortografía y gramática ( )

Procesos de auto-aprendizaje ( ) Contenidos de la clase ( ) Participación ( )

Otros: \_\_\_\_\_

2. ¿Durante su proceso de aprendizaje del francés su **autoevaluación** ha sido tomada en cuenta como parte de la nota final?

A menudo ( ) a veces ( ) rara vez ( ) nunca ( )

3. ¿Qué porcentaje de la nota final le ha sido asignado por su **auto**-evaluación?

100% ( ) 75 % ( ) 50% ( ) 25 % ( ) 0% ( ) otro: \_\_\_\_\_%

4. ¿Qué porcentaje de la nota final corresponde a la evaluación que le hace **el profesor**?

100% ( ) 75 % ( ) 50% ( ) 25 % ( ) 0% ( ) otro: \_\_\_\_\_%

5. ¿Existe un proceso de evaluación por parte de los compañeros? Si ( ) / no ( )

6. ¿Qué porcentaje de la nota final le asigna el profesor a la evaluación que le hacen **sus compañeros**?

100% ( ) 75 % ( ) 50% ( ) 25 % ( ) 0% ( ) otro: \_\_\_\_\_%

7. ¿Ha tenido la oportunidad de *negociar* con los profesores *de francés* el tipo de evaluación que se aplica en el curso [por parte del profesor, autónoma, por parte de los compañeros]?

A menudo ( ) a veces ( ) rara vez ( ) nunca ( )

Algún comentario al respecto:

---

---

---

8. ¿Ha tenido la oportunidad de *negociar* los porcentajes de sus notas de francés en cuanto a autoevaluación, evaluación del profesor, evaluación de los compañeros?

A menudo ( ) a veces ( ) rara vez ( ) nunca ( )

Algún comentario al respecto:

---

---

---

9. ¿cree que los resultados de la evaluación reflejan lo que usted ha aprendido del idioma? ¿Sí ( ) / no ( )? ¿Tiene algún comentario?

[Espace plus grand dans l'originel]
-------------------------------------

10. ¿Cree que hay aspectos que deberían hacer parte de la evaluación y que normalmente no han sido tenidos en cuenta por los profesores de francés? No ( ) sí ( ) ¿cuáles?

[Espace plus grand dans l'originel]
-------------------------------------

11. ¿Los procesos de evaluación en los cursos de francés son adecuados para dar cuenta de sus procesos de aprendizaje? A menudo ( ) a veces ( ) rara vez ( ) nunca ( ) ¿Tiene algún comentario?

[Espace plus grand dans l'originel]

12. ¿La manera como ha sido evaluado en los cursos de francés le ha servido como motivación para seguir aprendiendo la lengua? Sí ( ) / no ( ) ¿algún comentario al respecto?

[Espace plus grand dans l'originel]

¡Gracias!

## Annexe 2

Universidad Pedagógica Nacional

Département des Langues étrangères

### Questionnaire-professeurs

L'objet de ce questionnaire est de collecter des informations concernant les processus d'évaluation des espaces de L&CF à l'université Pédagogique Nationale, et fait partie de mon projet de recherche sur « *l'évaluation* ». Les informations y obtenues feront l'objet de l'analyse des résultats, mais l'identité des professeurs **ne sera jamais publiée sur le document.**

**Consentement :**

En connaissant l'objet de ce questionnaire, **j'accepte** de le compléter, et comme preuve de ce fait je signe : \_\_\_\_\_ le :

\_\_\_\_\_2011

**Information personnelle :**

Nom et prénom \_\_\_\_\_

Veuillez répondre aux questions suivantes :

Votre formation a eu lieu dans une faculté

Privée ( ) publique ( ) à l'extérieur ( ) où ?

\_\_\_\_\_

Votre expérience comme professeur de FLE comprend

De 1 à 3 années ( ) de 4 à 6 années ( ) de 7 à 9 années ( ) plus de 10  
années ( )

Questionnaire

1. Vos connaissances par rapport à l'évaluation vous les avez acquises  
principalement

A la faculté ( ) à travers l'expérience ( ) à travers des ateliers de  
formation ( )

Un peu partout ( ) D'une autre manière ( ) laquelle

\_\_\_\_\_

2. Avec vos étudiants vous préférez des évaluations écrites (  ), ou plutôt à l'oral (  ) des autres (  ) lesquelles?

\_\_\_\_\_

Vous préférez les évaluations \_\_\_\_\_ Pourquoi ?

[Espace plus grand dans l'originel]

3. Quelles procédures évaluatives utilisez-vous de façon à ce que les résultats des étudiants reflètent ce qu'ils/elles ont appris de la langue ?

[Espace plus grand dans l'originel]

4. Trouvez-vous des aspects difficiles à évaluer ? Non (  ), oui, (  ) lesquels ?

[Espace plus grand dans l'originel]

5. Dans quelle mesure et comment votre manière d'évaluer représente pour les étudiants une motivation pour continuer d'apprendre la langue française ?

[Espace plus grand dans l'originel]

6. Trouvez-vous que **les notes** obtenues par les étudiants reflètent normalement leurs processus d'apprentissage ? oui (  ) non (  )  
Avez-vous quelques commentaires ?

[Espace plus grand dans l'originel]

8. Quelle est votre opinion à propos des épreuves DELF/ DALF?

[Espace plus grand dans l'originel]

9. Dans vos processus évaluatifs du semestre, quels types d'évaluation vous utilisez pour évaluer vos étudiants? [Vous pouvez cocher **plus** d'une possibilité.]

Hétéronome [vous comme professeur] ( )      Autonome [par eux-mêmes] ( )

Co-évaluatif [par leurs camarades] ( )      Un autre :

\_\_\_\_\_

Quel *pourcentage de la note* vous accordez aux étudiants pour chacun de ces types d'évaluation ?

Hétéronome      100% ( )    75 % ( )    50% ( )    25 % ( )    0% ( ) un  
autre : \_\_\_\_\_%

Autonome      100% ( )    75 % ( )    50% ( )    25 % ( )    0% ( ) un  
autre : \_\_\_\_\_%

Co-évaluatif      100% ( ) 75 % ( ) 50% ( ) 25 % ( ) 0% ( ) un  
autre : \_\_\_\_\_%

10. Vous **négochiez** avec les étudiants le type d'évaluation à suivre c'est-à-dire : [hétéronome, autonome, Co-évaluatif]?

Très souvent ( ) par fois ( ) rarement ( ) jamais ( )

Vous **négochiez** avec les étudiants les pourcentages qui auront les différentes notes ?

Très souvent ( ) par fois ( ) rarement ( ) jamais ( )

Merci !

### **Annexe 3**

#### **Université Pédagogique Nationale**

#### **Département des Langues étrangères**

L'objet de cet exercice de simulation est de collecter des informations concernant les processus d'évaluation des espaces de L&CF à l'université Pédagogique Nationale, et fait partie de mon projet de recherche sur « *l'évaluation* ». Les informations y obtenues feront l'objet de l'analyse des résultats, mais l'identité des professeurs **ne sera jamais publiée sur le document.**

**Consentement :**

En connaissant l'objet de cet exercice, **j'accepte** de le compléter, et comme preuve de ce fait je signe :

\_\_\_\_\_ Le : \_\_\_\_\_ 2011

### Simulation

Vous allez partir en France pour cette fin de semestre et vous allez laisser un professeur qui va reprendre vos cours de L&CF pendant votre séjour.

D'un côté, 1. Vous êtes censé(e) de le/la mettre au courant *en détail* sur le processus évaluatif que vous avez suivi jusqu'à présent , en tenant compte des caractéristiques des élèves et du groupe de L&CF (de votre choix); et de l'autre, 2. Vous devez l'instruire *minutieusement* à propos de la manière dont il/elle doit finir le processus d'évaluation des étudiants pour ce semestre-ci, comme s'il s'agissait de vous-même ; donc, vous devez lui expliciter les critères que vous utiliseriez pour qu'il /elle puisse y réussir.

Nom et prénom \_\_\_\_\_ cours choisi de  
L&CF \_\_\_\_\_

[4 pages en blanc.]

---

## Annexe 4

## UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

## DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

**Questionnaire-étudiants # 2**

L'objet de ce questionnaire est de collecter des informations concernant les processus d'évaluation des étudiants de L&CF à l'université Pédagogique Nationale, et fait partie de mon projet « *l'évaluation conçue en tant qu'un processus d'émancipation* ». Les informations y obtenues feront l'objet de l'analyse des résultats mais vos identités ne seront aucunement révélés à fin de vous protéger.

Ricardo Leuro

**Consentement :**

En connaissant l'objet de ce questionnaire, j'accepte de le compléter, et comme preuve de ce fait je signe : \_\_\_\_\_ le : \_\_\_\_\_ 2011

**Information personnelle :**

Nom et prénom \_\_\_\_\_ Code \_\_\_\_\_ Le semestre précédent vous avez suivi le cours de L&CF : \_\_\_\_\_

**Expresión Oral**

5. ¿qué actividades de expresión oral se realizaron durante el semestre pasado?

Exposiciones _____	discusiones _____
Presentaciones _____	juegos de rol _____
Entrevistas _____	actuación _____
Mesas redondas _____	paneles _____
Juegos _____	charlas _____

Otras \_\_\_\_\_ ¿cuáles? \_\_\_\_\_

6. ¿sobre qué temas se trató/ se habló en dichas actividades?

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_

La iniciativa fue del profesor ( ) de los estudiantes ( ) fue negociada ( )

7. ¿qué habilidades se valoraron para obtener buenos resultados en dicha actividad?

8. ¿qué falencias/errores de los estudiantes afectaron el obtener buenos resultados?

**Antes de la actividad oral...**

3. ¿el profesor **hizo** aclaraciones sobre los criterios a tener en cuenta? ( ) No hizo ( )

4. ¿podría citar los criterios que se tuvieron en cuenta?

5. ¿cómo se negociaron dichos criterios entre los estudiantes y el profesor?

**Después de la actividad oral...**

4. ¿El profesor hizo comentarios acerca de los resultados?  
De inmediato \_\_\_\_\_ Después \_\_\_\_\_ ¿cuándo? \_\_\_\_\_  
De forma individual \_\_\_\_\_ Al grupo en general \_\_\_\_\_ No los hizo \_\_\_\_\_

¿Recuerdas algunos comentarios/recomendaciones hechas por el profesor?

5. ¿Los compañeros también hicieron comentarios sobre la actividad de los demás?  
De forma oral \_\_\_\_\_ De forma escrita \_\_\_\_\_ No los hicieron \_\_\_\_\_

¿Recuerdas algunos de esos comentarios?

## Tutorías

5. ¿El profesor le dio bastante ( ) / poca ( ) importancia a este espacio durante el curso?  
6. ¿Podría contar cómo es el tipo de trabajo se realizó allí?

7. ¿podría hablar del seguimiento de procesos de aprendizaje que se da en la tutoría?

8. ¿cómo han contribuido las tutorías al mejoramiento de sus procesos de aprendizaje?

## Portafolio

¿Podría contar el trabajo que se hizo en el curso de L&CF a partir de ese instrumento?

## Actividades de clase

**Además de las pruebas tradicionales** [exámenes y parciales]...

3. ¿qué otras actividades fueron tenidas en cuenta por el profesor para la nota final?

4. ¿qué otros aspectos del desempeño de los estudiantes fueron tenidos en cuenta por el profesor para la obtención de la nota final?

*Merci de votre collaboration!*