



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/ISCED/LUANDA

MESTRADO EM ENSINO DE FRANCÊS

L'ÉVALUATION DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE

AUTOR: MBELE KIANGEBENI MANUEL

TUTOR: MATONDO KIESSE FERNANDES

Résumé

Ce travail, revêt une importance et joue un rôle capital dans de langue. De même, l'application orale dans une classe de langue tout en visant un objectif précis à partir des techniques ou approches qui lui sont propres constitue là une forte stratégie pouvant développer les compétences des apprenants. L'évaluation de l'oral est un véritable point articulaire auquel on ne peut pas porter entorse dans le processus d'enseignement et apprentissage d'une langue.

En effet, évaluation comme bien d'autres, la correction de l'oral se différencie des autres par le fait d'avoir une forme exceptionnelle et des caractéristiques qui lui permettent de présenter ou servir pour diverses activités en classe et ensuite par le fait d'être toujours une pratique originale à laquelle les apprenants devront se familiariser c'est –à-dire au fur à mesure que les problèmes surgissent ou sont corrigés à l'oral .

L'évaluation de l'orale se fait aussi et avec le temps elle devrait être donc une pratique habituelle. D'ailleurs, elle serait souhaitable qu'elle fasse partie intégrante puisqu'elle est omniprésente dans nos quotidiens. Lorsque les apprenants prendront conscience et considération, ils se prépareront de la même façon qu'ils fassent pour l'écrit.

En fin, L'évaluation orale ces multiples raisons d'un côté, par le mérite des documents authentiques de l'autre, devrait d'avantage s'encadrer dans ce processus et d'ailleurs ce serait une occasion de fournir, ouvrir des voies, susciter des relations aux apprenants comme il est pour toute démarche d'ordre pédagogique s'il faut tenir en compte que, faciliter la connaissance d'une langue qui n'est pas la sienne ne consiste pas seulement à transmettre un savoir linguistique. C'est donc en ce sens que, pour nous, concevoir un processus qui se passera évaluation de l'oral sera comme un homme sans tronc. À la suite de cette recherche. On peut dire que l'exploitation de l'évaluation de l'oral en classe de langue reste une activité riche qui permet aux apprenants de rapidement s'acquitter des compétences souhaitées. Ce qui leur conduira par la suite à la parfaite autonomie, indispensable d'une langue étrangère en outre FLE.

Mots clé

Évaluation formative, - Évaluation sommative, - Oral

Enseignement / apprentissage, - FLE - Numérique.

DÉDICACES

À mon épouse Sevana Graça Huguette

Merci beaucoup pour l'encouragement et le soutien.

À tous mes enfants

Jonathan Mbele Kiangebeni Emmanuel, Perisuõ Mbele Emmanuel, Jessy Mbele Nzambi- Kumpovela Emmanuel, Mária Kiuma Mbele Emmanuel, Énoch Mbuku Mbele Emmanuel,

Miché Mbele Emmanuel, Gradi Luvavumu Mbele Emmanuel.

À toute ma lignée clanique Na Mvemba Ku mputu mbangu ku Luezi...

Voici l'exemple à suivre.

Merci pour votre patience

Remerciements

Nous tenons à remercier tous nos enseignants de master II de la troisième édition de l'ISCED – Luanda et ceux des cycles précédents ainsi que ceux qui ont contribué à notre formation d'une façon directe ou indirecte ;

Nous sommes très reconnaissant à notre Directeur de mémoire Le Docteur Matondo Kiese Fernandes qui a bien voulu dirigé ce travail malgré ses multiples occupations.

Nous disons un grand merci à son égard.

À Madame Esperança Kudima PETERSON pour ses conseils dès nos premiers pas à l'ISCED,

À l'ensemble des enseignants de la coordination de master2 de la troisième Edition :

Docteur Santiago Massamuna, Docteur Bukussu Ndongala Hachim, Docteur Dorys Nafilo.

À tous mes collègues et compagnons d'œuvre, Nous citons Antonio Da Silva, Bandukisa Kimbangi, Yobel Matondo, Jorge Tatu Mavitidi, Souza Kilandamoko, Marcelo Waku, Costa Pereira, Moises Manuel, Patrick Kiala et tant d'autres.

CHAPITRE I:
FONDEMENTS DE LA RECHERCHE.

I – 1 PROBLEMATIQUE

Apprendre le français, ce n'est pas seulement apprendre la langue mais, c'est aussi s'ouvrir à l'ensemble du monde francophone, comme nous le croyons. En effet, ce monde est un monde de parlés, d'accents, de tonalités, d'articulation et de pointures différentes. Omniprésente dans la réalité quotidienne de tout individu en général et des apprenants pendant les cours, l'évaluation de la compétence «*parler*» n'occupe pas toujours la place qui devrait lui revenir dans l'espace classe pendant l'apprentissage or selon Caroline et Stanley in l'évaluation en FLE à la page 124, la compétence d'expression orale présente des spécificités au regard de l'évaluation. Par exemple, Elle peut mettre en jeu, davantage que les autres compétences, des aspects particuliers du savoir-être des apprenants – la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte. Ensuite, parler veut dire converser, prendre part à une conversation et, à ce moment-là, tout ce qui est lié à l'interaction entre en jeu. Il s'agit pas seulement de parler mais de comprendre aussi les autres. On est sur la *réception* et la *production orale*. En gros l'oral doit, en principe, être affiné pour une bonne compréhension et expression.

L'oral, avec la montée épinal de l'approche communicative depuis les années 50, est devenu aujourd'hui le miroir de ce qui peut être compris de la maîtrise d'une langue au sens large car l'écrit tout en étant important, est aujourd'hui, rangé au second plan. La communication dont il est question par le moteur linguistique et les enjeux du monde globalisé repose sur la réception et la production orale, deux compétences en première ligne de l'apprentissage. Il serait donc admirable d'écouter quelqu'un de culture et langue autre que le français dire que «je parle français» que de dire «j'écris français». Un enseignement de la langue qui ferait l'impasse sur l'oral me paraîtrait être un barbarisme.

Cependant, malgré son importance avec l'apparition de l'approche communicative, du Cadre Commun de Référence pour les Langues qui reprend les compétences réception, production orale, interaction, l'oral n'a nulle part atteint son apogée. On continu a le secoué pour ne pas dire bafoué. C'est ainsi que, dans un contexte général et celui de Luanda en particulier, plus précisément à l'école 1250, nous avons constaté que l'évaluation de l'oral semble être délaissée.

Notre travail repose donc sur la question de l'évaluation de l'oral en classe de langue, en général et du français langue étrangère en particulier. A l'intérieur de ce vaste et intéressant champ, la question cruciale de notre étude est celle de *savoir : comment les enseignants pourraient –ils évaluer leurs apprenants à l'oral ?*

I.2 HYPOTHESES

La logique d'un travail scientifique d'une telle envergure veut qu'après la problématique soient scriptées les hypothèses. Notre travail ne peut donc porter entorse à cette exigence. De même, après l'identification du problème imprimé ci-dessus, trois faits à notre avis mériteraient d'être signalés:

- Le manque de procédés et de connaissances spécifiques de la part des enseignants pour évaluer de manière réfléchi et dynamique les apprenants en classe ;
- Le manque d'intérêt de la part des enseignants envers l'évaluation orale des apprenants au profit de l'évaluation écrite;
- Les enseignants prétendent que les moyens de bord n'existent pas ou sont insuffisants dans leurs établissement pour pouvoir évaluer les apprenants à l'oral.

Comme nous l'avons d'emblée annoncé, la question soulevée plus haut conduit notre travail vers la réflexion sur l'évaluation en classe de langue, en général et cible, plus loin, la question spécifique du délaissement de l'évaluation orale en classe de français langue étrangère. Pour résoudre ce problème, nous émettons les hypothèses suivantes:

- La présentation de l'importance de l'évaluation orale dans ce travail pourrait amener les enseignants et futurs enseignants à l'exploiter ou expérimenter en classe.

- Valoriser et appliquer l'évaluation orale en classe pourraient éviter : l'évaluation d'une seule compétence au détriment des autres (ce qui pourrait créer un déséquilibre dans l'apprentissage), la dévalorisation ainsi que la privation des apprenants d'un moyen efficace pour faire évaluer leurs compétences à l'oral.

I.3 OBJECTIFS

En effet, comme nous l'avons déjà dit, avec l'approche communicative l'oral est présente parmi les compétences communicatives générales qui couronnent l'apprentissage. Ainsi, en fonction du problème qui accable notre recherche et des hypothèses avancées pour le surmonter, ce travail vise les objectifs suivants:

1. Proposer aux enseignants et futurs enseignants de français un cadre théorique concernant l'évaluation de l'oral en classe, aider ces enseignants à découvrir l'importance de cette évaluation.
2. Proposer à ces enseignants un guide pédagogique d'évaluation de l'oral en vue de leur permettre d'évaluer leurs apprenants à l'oral en classe, le long de l'apprentissage, tout en enrichissant leur gamme d'activités et de pratiques de classe.
3. Comparer et argumenter le point de vue de différents auteurs sur la définition de l'évaluation et ses différents types aussi bien l'oral.

I.4 METHODOLOGIE

Dans un travail scientifique de ce genre, l'utilisation de la méthode devient une question indispensable. Tout travail scientifique appelle donc une méthode pour mieux justifier, vérifier ou obtenir le résultat souhaité.

Selon le Dictionnaire de Français, le Robert à la page 779, la méthode est « un ensemble de démarches raisonnées, suivies pour parvenir à un but ». Annick MAFFRE

in l'Art de la thèse à la page 27, ajoute que la démarche doit évidemment tenir compte du domaine, du sujet, de ses exigences...².

JEAN - PIERRE CUQ dans le dictionnaire du français langue étrangère et seconde, 2003 : « Le questionnaire est un instrument de recherche qui permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et ainsi confirmer la validité des hypothèses formulées »

Tenant compte des objectifs de ce mémoire et des hypothèses avancées, il nous a paru plus logique et adéquat opter pour le questionnaire comme méthode de travail pour faire face à ce thème et au contexte dans lequel il s'inscrit.

I.5 DELIMITATION DU THÈME

Vu l'amplitude de l'aire dans lequel nous nous trouvons, les travaux, débats et analyses faits avant notre recherche nous ont conduit à observer les limites que nous exige ce sujet en précisant le public auquel il est destiné et l'évaluation dont-il s'agit.

Sans prendre position sur notre admiration en ce qui concerne les différents types d'évaluation, nous traiterons de l'évaluation sommative à l'oral comme étant une partie de la traditionnelle évaluation faite à l'écrit et qui sanctionne le passage des apprenants en classe supérieure. Aussi, cette recherche est pour cela destinée aux enseignants et futurs enseignants de français langue étrangère et nous prendrons comme échantillon, dans cette recherche, les enseignants ayant des classes entre la 9 et la 12^{ème}.

CHAPITRE II :

CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre nous définirons les mots clés du thème de notre recherche à savoir l'évaluation, ses types et l'oral ensuite, nous présenterons quelques éléments qui soulignent l'importance de l'évaluation orale en classe.

1. Définition des concepts

Soulignons tout d'abord que le vocable évaluation connaît une pluralité de définitions et le définir ici n'aura, en aucun moment, l'objectif de vouloir atteindre une certaine unanimité. D'ailleurs, Christine Tagliante dans la collection Techniques et Pratiques de classe à la page 8 souligne : *«la terminologie liée au domaine de l'évaluation a pu être qualifiée de jungle par W.J.Popham»*. L'évaluation et tous les vocables liés à elle sont donc discutables et discutées tous les jours dans des Forums, Colloques et autres à travers le monde.

Pour (Regina Bikulciene 2007, p.20) prône de la manière suivante : « L'évaluation est un objet de malentendus entre : 1 – l'évaluateur et l'évalué (j'ai écrit la même chose que M., et a une meilleure note que moi) ;

2- l'établissement et l'évaluateur (un professeur dont les élèves n'ont que de «mauvais résultats » est bien sûr, un mauvais professeur...) ;

3- l'évalué et la société, ou les parents (mauvais résultats scolaire égal mauvais sujet, peut être inapte à l'entrée sur le marché professionnel).

Réfléchir à l'évaluation, c'est d'abord essayer de lever ces malentendus, du moins dans la classe, entre nos apprenants et nous- même.

Le dictionnaire du français : Le robert & CLE international, (2007). Définit comme suit :

Évaluation : estimation de la valeur, de l'importance (de quelque chose).

Évaluer : 1. porter un jugement de la valeur, le prix de, estimer, expertiser.

1. Apprécier, estimer.

Le dictionnaire linguistique et des sciences du langage, éd. Larousse/Jean Dubois, Trésors du français (1994), pg 489. Prône sur le vocable Évaluatif étant méthode évaluative d'assertion, la procédure par laquelle on analyse de contenu, on soumet aux sujets testés des propositions dont ils ont à établir les termes, ou qu'ils ont à apprécier généralement le jugement à porter sont réduits à des réponses par plus ou moins. Ainsi, on classe les sujets ou les groupes selon le degré qui est choisi le plus fréquemment.

Cependant, présentons dans les lignes qui suivent quelques définitions acceptées dans le domaine de notre recherche.

1. 1 Evaluation

D'après CUQ in Dictionnaire de la didactique du FLE, l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.

Cependant, Selon J.P Robert (2002, p68), évaluer vient de l'ancien français value «valeur» et signifie en conséquence : «porter un jugement de valeur».Tandis que l'évaluation en didactique du français langue étrangère, d'après le même auteur consiste à mesurer les compétences orales, écrites des apprenants placés dans des situations simulées de communication puisque l'objectif final de l'apprentissage d'une langue étrangère en général, et du français en particulier est d'apprendre à communiquer.

Lorsqu'on parle d'évaluation des acquis, il faut tout d'abord clairement définir et séparer distinctement tout ce qui est du domaine du contrôle, et qui mène à la certification et tout ce qui est du domaine de ce qui l'on appelle l'évaluation formative.

La norme est opposée aux critères dans la mesure où ni l'enseignant ni l'apprenant n'ont de prise sur la norme. C'est la norme des grammaires et des dictionnaires. Par contre, lorsque l'enseignant travaille sur l'acquisition d'un objectif pédagogique, c'est lui seul qui détermine les critères selon lesquels il considérera que ses apprenants ont acquis la maîtrise de son objectif.

Les objectifs possibles de l'évaluation scolaire on peut classer en partant des moments où intervient dans le cursus : avant, pendant, et après l'apprentissage (ou bien initiale, continue et finale).

Les spécialistes s'accordent généralement pour définir trois fonctions principales de l'évaluation.

Le pronostic, qui sert principalement à orienter .dans l'évaluation cette fonction cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant, le niveau réel de l'apprenant ? On utilisera à cette fin ce qu'on appelle des tests de niveau.

L'évaluation pronostique sert à orienter l'élève dans une classe qui correspond à son niveau. C'est donc une sorte de bilan des atouts et des points faibles de l'élève, de ses compétences.

Faire connaître cet état à l'enseignant, c'est lui donner les moyens d'établir un diagnostic sur l'état de l'élève. Faire connaître cet état à l'élève, c'est lui donner l'occasion de savoir où il en est de son apprentissage.

Le diagnostique, qui sert à réguler. il intervient après l'évaluation pronostic, tout au long du cursus de formation. Le rôle principal de cette fonction de l'évaluation est d'analyser l'état à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et chercher les moyens.

Chaque élève apprend à son propre rythme, avec ses propres démarches intelligentes. L'enseignant choisira, parmi les objectifs qu'il s'est fixé d'atteindre, ceux qui sont indispensables à l'élève pour progresser, donc ceux qui seront évalués. Cette évaluation permettra à chacun de vérifier si les objectifs sont atteints. Cette vérification, à son tour, servira de point de vue de départ à la à l'enseignant, pour réguler son enseignement : revenir en arrière, creuser, approfondir, changer de tactique etc.

L'inventaire, qui sert à certifier. C'est une évaluation bilan, qui teste des connaissances de fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue ce qu'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoirs-faire.

Le rôle de l'évaluation – inventaire est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint (Regina Bikulciene, 2007, p.20, 21).

Selon Jean-Marie-Barbie cité par (Marc Dennerly, 2001, p.15) définit l'évaluation de la manière suivante ; il existe 3 types d'évaluation :

-L'évaluation implicite : Ce celle qui n'est pas exprimée par le formateur ou l'institution auquel il est rattaché et qui, cependant, intervient dans le processus pédagogique. C'est par exemple, le formateur qui porte un jugement positif ou négatif sur la vitesse de la compréhension du groupe des apprenants et qui naturellement, sans exprimer au groupe, va adapter sa pédagogie.

-L'évaluation spontanée : Elle est exprimée, mais qui reste non formalisée. Le formateur verbalise, mais il n'y a aucun enregistrement. C'est par exemple le formateur qui échange avec certains des apprenants à l'issue, ou au cours, de la formation au sein du groupe et ses niveaux d'homogénéité ou d'hétérogénéité.

-L'évaluation instituée : C'est une évaluation à la fois exprimée et formalisée. Non seulement les résultats de l'évaluation sont connus, mais encore cette évaluation est enregistrée et est le produit d'un processus formel de production. Il s'agit par exemple d'un processus d'évaluation réalisé par un manager à travers un guide d'entretien.

IL est d'usage, depuis les années soixante-dix dans le monde de la formation et, plus souvent encore dans celui de l'éducation, distinguer deux grandes types d'évaluation : l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

L'évaluation sommative consiste à établir un bilan des connaissances acquises par l'apprenant à la fin de son apprentissage sans référence aux progrès réalisés. Elle a généralement pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité

d'apprentissage. L'examen ou le contrôle est typiquement un outil d'évaluation sommative.

Ce type d'évaluation a été fortement décrié par son aspect coercitif. Cette démarche d'évaluation a pour but principale finalité de classer, comparer, voire sanctionner, plutôt que d'aider à faire progresser.

L'évaluation formative, à l'inverse de l'évaluation sommative, est centrée sur les progrès réalisés par l'apprenant. Elle a pour but de mesurer, tout au long de l'apprentissage, les performances de l'apprenant en prenant en compte son niveau initial. L'évaluation formative est d'avantage une démarche d'aide qu'un processus de sanction.

Derrière ces deux types d'évaluation se cachent deux finalités : sanctionner ou faire progresser. Nous retiendrons de ce premier repère méthodologique qu'il est impératif de s'interroger sur des finalités de l'évaluation avant de la mettre en place.

Robert Mager cité par Marc Dennery in preparing objectives for programmed instruction explicite sur la pédagogie par objectif, qui fait aujourd'hui autorité dans le monde de la formation, renvoie implicitement à une logique particulière d'évaluation. Toute formation, selon cette méthode, doit être bâtie à partir d'objectifs dites pédagogiques. Invite tous les formateurs à définir ces objectifs pédagogiques en respectant ces 3 critères :

- L'objectif décrit un comportement observable de l'apprenant à l'issue de l'apprentissage.
- L'objectif décrit les conditions de réalisation de ce comportement attendu.
- L'objectif précise le niveau de performance à atteindre.

Cette évaluation se résume alors à bâtir des situations d'observation permettant au formateur de contrôler si l'apprenant a atteint les objectifs fixés en début de formation. L'avantage de cette approche est de permettre ainsi le système d'évaluation relativement simple à construire. Son inconvénient est d'amener le formateur à se focaliser uniquement sur les comportements attendus.

Les apports de Renaud Sainsaulieu, selon lui la formation ne se limite pas à la production de comportements, mais engendre de nombreux autres effets souvent inattendus par les formateurs eux – même (Marc Dennery, 2001, p.17).

Les trois grandes fonctions de l'évaluation ; V. et G. de Landshere les appellent « les objets possibles de l'évaluation scolaire », Delorme et Hadji les classent en partant des moments où elles interviennent dans le cursus : avant, pendant, et après l'apprentissage (ou bien initiale, continue et finale).

Les spécialistes s'accordent généralement pour définir trois fonctions de l'évaluation.

Le pronostic ; qui sert principalement à orienter.

Par un état des lieux très précis et en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau.

Elle cherche aussi, à l'aide de tests pronostics, à prédire le niveau de compétences qui pourra être atteint par l'élève, en fonction des objectifs poursuivis dans le futur cursus.

Le diagnostic ; qui sert à réguler.

Il intervient après l'évaluation pronostique, tout au long du cursus de formation.

Le rôle principal de cette seconde fonction de l'évaluation est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier. Un bon médecin ne cherchera pas son état à son patient. L'enseignant fera de même, et le tandem enseignant/élève pourra continuer son activité d'enseignement/apprentissage.

L'inventaire, qui sert principalement à certifier.

C'est, des trois fonctions de l'évaluation, celle que nous avons tous expérimentée un jour à un autre. C'est une évaluation bilan qui teste des connaissances de fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs.

Le rôle de l'évaluation-inventaire est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint (Christine Tagliante, 2001, p.13-16).

Cavillan – Alliance française nous propose comme suite sur les trois fonctions de l'évaluation : - L'évaluation diagnostique

- L'évaluation sommative
- L'évaluation formative

La première fonction de l'évaluation à laquelle les enseignants sont confrontés est **l'évaluation diagnostique**.

Elle est pratiquée en début d'apprentissage. Elle a pour but d'évaluer les connaissances acquises, de fournir des indications sur les progrès possibles et de permettre l'orientation des apprenants vers les groupes de niveau.

L'évaluation sommative intervient pour faire le bilan d'un parcours d'apprentissage.

Elle permet de classer et de sélectionner les apprenants et généralement grâce à des notes. Elle valide des résultats afin de délivrer, par exemple les diplômes.

Celle-ci cohabite avec une forme d'évaluation : l'évaluation formative .Elle est tournée vers une pédagogie de la réussite et fait partie du processus de d'apprentissage.

L'évaluation formative a pour but de guider l'apprenant, de l'amener à prendre conscience de ses difficultés et de lui donner les moyens de les surmonter.

L'enseignant, quant à lui, peut constater les effets de ses choix pédagogiques et vérifier si les objectifs ont été atteints ou non (<https://mooc.cavillam.com>).

Selon Renald LEGENDRE dans le dictionnaire actuel de l'éducation, ed.ESKA-Montréal, (1993) définit l'évaluation de la manière suivante : 1. Gén.Formulation, dans un but bien déterminé, de jugements sur la valeur de certaines idées ,travaux, situations, méthodes, matériel, etc.- BLOOM,B.S.(1956). Jugement et interprétation que l'on donne de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié, dans une perspective opérationnelle de prise de décision. Processus qui vise à déterminer le mérite ou la valeur- en –contexte d'un objet.

2. Spéc. Démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.
3. Adm./Doc./Gest. Ensemble d'activités d'appréciation et de mesure des résultats obtenus par la poursuite d'un objectif. Activité consistant à accorder une valeur aux résultats provenant d'une mesure en les situant par rapport à un critère ou à une norme. Cueillette et traitement d'informations qualitatives et ou quantitatives ayant pour but d'apprécier le niveau d'apprentissage atteint par le sujet par rapport à des objectifs en vue de juger d'un cheminement antérieur et de prendre les meilleures décisions quant à un cheminement ultérieur. Évaluation de cours/des apprentissages/des enseignants/des méthodes d'enseignement/des programmes/du matériel didactique.
4. Did. Habileté cognitive concernant l'estimation, l'expression d'un jugement et la prise de décision sur la valeur d'idées, de personnes, d'objets, de méthodes, de processus, d'institutions, d'établissements ou de situations.
5. Doc. Formulation des jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisées dans un but précis. Appréciation de la valeur globale d'un système de formation, d'un cours ou d'un programme sous son aspect social et humain aussi bien que financier. Action de mesurer à l'aide de critères objectifs les acquis d'un élève en formation initiale ou continue.
6. Doc./Ens.sup./Rech. Action de mesurer à l'aide de critères objectifs la valeur d'un enseignement, d'un programme, d'un apprentissage, la qualité d'une recherche. Appréciation du niveau d'apprentissage atteint par une étudiante ou

un étudiant par rapport aux objectifs des cours, des autres activités éducatives et des programmes.

7. Édu. Action qui consiste à vérifier à l'aide de critères précis et connus à l'avance si un logiciel éducatif atteint ses objectifs.
8. Techno. du. Processus de collecte et d'analyse systématiques de l'information en vue de prendre une décision.
 - Il ne faut pas employer activité évaluative et ni pratiques évaluatives pour designer l'évaluation ou les modes d'évaluation.
 - Buts (sens 3). Toute action éducative nécessite un jugement permanent des fins, des moyens et des résultats. On oublie trop facilement qu'un examen bien construit et approprié est une source féconde de renseignements pour les étudiants eux-mêmes, et pour le professeur sur les méthodes pédagogiques. L'évaluation a pour buts : a) déterminer et apprécier le niveau atteint par l'étudiant dans le processus d'apprentissage et de formation relativement aux objectifs d'un cours ou d'un programme ; b) situer l'étudiant, selon le niveau atteint, par rapport à ses condisciples ; c) permettre au professeur de juger de l'efficacité de son enseignement ; d) permettre aux responsables de cours et des programmes de juger l'opportunité et de la valeur de ces derniers. Le premier but de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d'une ou plusieurs activités d'apprentissage. Vérifier les acquis préalables, s'assurer de la pertinence de la planification, améliorer l'apprentissage et l'enseignement, s'assurer que les conditions environnantes favorisent l'apprentissage, favoriser l'interaction élève – enseignant, vérifier le degré d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs, etc. Cette mesure faite à partir d'observations quantifiables et d'éléments pris en compte comparables, peut conduire à une appréciation objective de l'efficacité, à un rapport entre les ressources affectées et les résultats obtenus.
 - But (sens 4). L'évaluation essaie de mesurer le rapport coût / rendement global du cours ou du programme (efficience), et non seulement la réalisation des objectifs formulés (efficacité). On emploie aussi ce terme au sens de contrôle continu d'un programme ou de la fonction de la formation.
 - Évaluation/ mesure. Le terme mesure a une acception beaucoup plus restreinte que le mot évaluation. La mesure concerne des informations quantitatives tandis que l'évaluation englobe à la fois des données quantitatives et qualitatives. Ainsi l'évaluation a une acception plus large que la mesure. En effet, l'évaluation comprend la description qualitative et la description quantitative des comportements ainsi qu'un jugement de valeur concernant leur désirabilité. « La mesure vise une précision élevée en déterminant une grandeur par son rapport avec une autre grandeur prise pour unité ; en ce sens, la mesure tend à être objective. De son côté, l'évaluation prétend à une moins grande précision ; elle vise une appréciation juste mais approximative. Sans être affectée d'autant de subjectivité que l'estimation,

l'évaluation possède cependant un degré moins élevé d'objectivité que la mesure. Sur une échelle d'objectivité décroissante, on aurait en premier lieu la mesure, suivie de l'évaluation formelle et enfin, l'évaluation informelle. On peut également dire que la mesure concerne la cueillette et le traitement des informations, alors que l'évaluation concerne le jugement sur les informations. La mesure constitue une étape dans l'évaluation considérée comme une démarche ou un processus.

- **Évaluer/mesurer.** En mesure et évaluation. Evaluer c'est porter un jugement de valeur sur le résultat obtenu. Cueillir et classer systématiquement des données quantifiables sur un sujet ou une classe d'objets, comparer ces résultats avec un cadre de référence (groupe des sujets ou ensemble des objectifs) c'est mesurer.

• Évaluation	formelle	informelle
Observation	contrôlée (test ; grille)	forfaite
Buts	explicites	implicites
Norme	rigoureuses	intuitive
Critères	fixes	variables
Subjectivité	faible à moyenne	élevée

- **Types.** Un jugement définitif qui met un terme à une évaluation sommative. Un jugement provisoire en cours d'activité est une évaluation formative, Celle-ci a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement d'apprentissage. Si l'évaluation vise à situer la position d'un objet dans sa catégorie (ex : situation d'un sujet au sein d'un groupe d'élèves), on parle d'évaluation normative, si elle vise à déterminer si l'objet est satisfaisant par rapport à un critère (comparaison de la réussite d'un élève par rapport à l'ensemble des objectifs à atteindre), il s'agit d'évaluation critériée.

En matière d'évaluation des savoirs et des savoir-faire : l'évaluation diagnostic fait apparaître les compétences des élèves au départ d'une formation ; l'évaluation sommative, qui s'intéresse à la mesure de l'écart entre résultat attendu et résultat obtenu, se situe généralement en fin d'apprentissage et aboutit à un classement, à une sélection ou à une certification. L'examen est une forme d'évaluation sommative ; l'évaluation formative s'attache surtout à la nature de l'écart constaté pour apprécier le progrès accompli par l'élève, comprendre la nature des difficultés rencontrées et y remédier. Elle peut s'appuyer efficacement sur l'auto-évaluation.

- **Types au cours d'une séquence d'apprentissages**
- **Quoi ?** L'évaluation des apprentissages doit porter sur les objectifs d'apprentissage en vue desquels l'élève est appelé à travailler quotidiennement.

- **Pourquoi ?** Quelles que soient les raisons d'évaluer l'apprentissage de l'élève, l'enseignant doit toujours avoir conscience du motif qui sous-tend toute opération d'évaluation, à savoir ; vérifier les acquis préalables, s'assurer de la pertinence de la planification, améliorer l'apprentissage et l'enseignement, s'assurer que les conditions environnantes favorisent l'apprentissage, favoriser l'interaction élève- enseignant, vérifier le degré d'atteinte d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs.
- **Comment ?** Divers instruments existent pour faciliter l'évaluation. Selon la nature des décisions à prendre, l'enseignant choisit l'instrument qui convient et interprète les résultats ainsi obtenus de façon critériée ou de façon normative.
- **Quand ?** L'évaluation formative peut s'effectuer avant l'apprentissage, pendant le déroulement de l'apprentissage et après l'apprentissage.
- **Évaluation collective.** L'évaluation collective peut porter sur les niveaux de compétence des élèves, sur les taux de réussite aux examens, sur les résultats d'une innovation pédagogique, etc.

Types d'évaluation en regard d'un didacticiel. En ce qui concerne un logiciel d'aide à l'enseignement, on distinguera :- l'évaluation du travail de l'apprenant lors de l'utilisation du logiciel (qui peut être formative, sommative, diagnostique, etc.) ;- l'évaluation du logiciel lui-même en cours de réalisation aussi bien à l'état de prototype informatique (évaluation formative), ou sous sa version commerciale (évaluation sommative). Un rapport critique résulte de l'évaluation sommative d'un didacticiel, dans lequel une cote peut synthétiser l'interprétation globale des résultats octroyés par un groupe d'analystes.

O. Comité national(Fr.) un comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

P .Belg. L'évaluation fait partie des domaines où est garantie la liberté pédagogique de chaque réseau. Dès lors, dans le respect des lois et des arrêtés, chaque pouvoir organisateur peut définir le type d'évaluation qui va être le sien, les moyens d'évaluer et de communiquer les résultats de l'évaluation. Il n'existe pas en Belgique de processus d'évaluation externe aux établissements qui soit obligatoire. Dans l'enseignement maternel, l'évaluation qui se fonde principalement sur l'observation, joue trois rôles : un rôle pronostique, un rôle jaugeage, un rôle diagnostique.

Dans l'enseignement primaire, la réussite d'une année scolaire est décidée par l'instituteur titulaire de la classe .souvent en concertation avec le directeur de l'école .Dans l'enseignement secondaire , l'organe essentiel intervenant dans l'évaluation est le conseil de classe , c'est-à-dire le collège des membres du personnel directeur et enseignant chargé de la formation d'un groupe d' élèves déterminé, de l'évaluation de ses progrès et de la décision concernant le passage de classe de chaque élève du groupe . Les décisions du conseil de classe sort

sans appel. Le conseil de classe a pour souci de fournir aux élèves une guidance sérieuse et efficace. Dans l'enseignement supérieur, l'évaluation est sommative et certificative ; elle fonde sur les épreuves de fin de l'année et le travail de fin d'études. Pour quelques sections, il est toutefois procédé à l'examen d'un dossier dans lequel sont consignées les diverses prestations des étudiants, en particulier leurs prestations en matière de formation pratique et stages. Dans l'enseignement spécial, l'évaluation est du type formatif. Le conseil de classe est assisté par l'organisme de guidance psycho-médico-sociale pour la constitution des classes, le maintien d'un groupe ou le passage d'une classe ou d'une forme d'enseignement à une autre. Dans l'enseignement de promotion sociale, l'évaluation a un caractère sommatif dans les formes longues, L'admission des étudiants dans les formations courtes est conditionnée par la réussite de tests portant sur les préalables de ses formations.

Évaluation. H

Moment	Avant la séquence	Au début de la séquence	Périodiquement, au Cours de la séquence	Au besoin, au cours de la séquence	À la fin de la séquence	
But	Évaluer les préalables	Évaluer le degré d'atteinte des objectifs visés	Suivre le cheminement de l'élève	Déceler les erreurs et en identifier les causes	Évaluer l'atteinte des objectifs poursuivis	
Contenu	Échantillon Limité des connaissances et des habilités requises pour entreprendre la séquence	Échantillon Représentatif des objectifs de la séquence	Échantillon Limité de tâches spécifiques	Échantillon limité de Questions Permettant de déceler des erreurs particulières	Échantillon représentatif de l'ensemble des objectifs de la séquence	
Niveau de difficulté	Bas niveau	Éventail de questions plus ou moins difficiles	Déterminé par la Nature de l'objectif même	Bas niveau	Éventail de questions plus ou moins difficiles	
Type d'interprétation	Critériée	Normative ou critériée	Critériée	Épreuves construites de façon à déceler les erreurs pour identifier les	Normative ou critériée	

				correctifs		
Type de décision	Pédagogique : Remédier aux lacunes Former des appropriés	Pédagogique : Préparer l'enseignement S'adapter aux besoins des élèves (individus, groupe)	Pédagogique : Aider l'élève à progresser Renseigner l'apprentissage Et l'enseignement	Pédagogique : Apporter les correctifs appropriés	Administrative : Promotion Classement Certification Information Pédagogique : Former des groupes spéciaux Organiser des cours de rattrapage Passer à une autre séquence etc.	

L'enseignement supérieur, l'évaluation est sommative et certificative ; elle se fonde sur les épreuves de fin d'année et le travail de fin d'études. Pour quelques sections, il est toutefois procédé à l'examen d'un dossier dans lequel sont consignées les diverses prestations des étudiants, en particulier leurs prestations en matière de formation pratique et de stages. Dans l'enseignement spécial, l'évaluation est du type formatif. Le conseil de classe est assisté par l'organisme de guidance psycho-medico- sociale pour la constitution des classes, le maintien d'un groupe ou le passage d'une classe ou d'une forme d'enseignement à un autre. Dans l'enseignement de promotion sociale, l'évaluation a un caractère sommatif dans les formations longues, L'admission des étudiants dans les formations courtes est conditionnée par la réussite de tests portant sur les préalables de ces formations.

ÉVALUATION – BILAN

DOC. Syn. évaluation sommative.

ÉVALUATION CONTINUE

DOC./RECH :Processus cumulatif d'évaluation s fréquentes et ordonnées du sujet à divers moments de son cheminement d'apprentissage dans le triple but d'apprécier son degré de réussite et difficultés possibles, de juger de l'efficacité de l'enseignement et d'apporter les informations nécessaires à des interventions pédagogiques immédiates ou futures ; évaluation basée sur un ensemble de notes ou d'appréciations recueillies à des étapes définies du processus d'apprentissage. L'évaluation continue repose sur la considération suivie de nombreux résultats de mesure ou sur des appréciations multiples

des plusieurs performances des élèves ; évaluation (qui) tient compte, pendant toute la durée du cours, de tous les éléments susceptibles de révéler le niveau d'apprentissage et de formation atteint.

Syn. Orientation continue. Évaluation d'un programme.

- A. **Nature.** L'évaluation est continue lorsque plusieurs résultats sont considérés en vue de prendre des décisions sur le cheminement de l'apprenant et qu'elles sont prises aussi souvent que requis et non uniquement en fin d'année, L'évaluation continue s'appuie sur des travaux journaliers, des tests après chaque unité de travail et sur ce qu'on appelle une observation systématique, puis en deuxième lieu, la pratique des examens traditionnels administrés à différentes périodes de l'année . L'évaluation continue est essentiellement un processus cumulatif, il peut s'agir d'un système complexe de contrôle apportant, à l'enseignant, une rétroaction sur l'efficacité de son enseignement et, à l'élève, une rétroaction sur ses apprentissages.
 - B. **Types.** L'évaluation continue peut (...) se faire grâce à la considération de résultats de type formatif, sommatif et même normatif. Elle porte en effet davantage sur le nombre et la fréquence des résultats que sur la nature même des instruments de mesure qui ont produit les résultats , peuvent intervenir dans l'élaboration de la note finale : les travaux faits en classe, les travaux faits à la maison, les résultats d'interrogations écrites ainsi que le jugement subjectif de l'enseignant ou enseignante.
 - C. **Valeur des instruments.** Il faut bien remarquer que l'évaluation faite à l'aide d'un grand nombre de résultats ne garantit pas nécessairement la valeur de la décision qui découle de cette évaluation. Ce qui est d'une importance fondamentale, c'est la valeur de l'instrument lui-même qui permet d'obtenir les résultats,...) IL n'en demeure pas moins que plusieurs résultats valables sont préférables à un seul.
 - D. **Extension.** L'évaluation continue peut également s'appliquer dans l'appréciation de tous les aspects d'un système éducationnel ou d'une recherche.
- V. **évaluation pédagogique.**

ÉVALUATION CRÉATIVE

Péd. Approche mise au point par André OUELLET (1983), qui vise à faire le partage entre les résultats provenant de la performance et l'évaluation du rendement.

Rendement/performance, le rendement concerne l'atteinte des objectifs et la performance concerne la réussite optimale.

ÉVALUATION CRITÉRIÉE

Doc. Mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la

performance de toute autre sujet. **Syn.** Evaluation Criterielle .**Ant.** **Évaluation normative.** **VA évaluation,** G et K ; **évaluation formative des apprentissages,** B ; **mesure,** A. **EA évaluation formative ; interprétation/mesure critériée.**

A. Nature. Une évaluation est dite critériée (ou Criterielle) quand on ne compare pas l'apprenant aux autres mais qu'on détermine, par la référence à des critères si, ayant atteint tel objectif, il est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs.

B. Buts. Ce type d'évaluation consiste essentiellement à déterminer quels sont les objectifs qui ont été atteints et quels sont ceux qui n'ont pas été atteints. Le premier but de l'évaluation critériée est d'établir le niveau d'apprentissage d'un élève en regard des objectifs poursuivis, plutôt que par référence à un groupe. (..) Elle permet de déterminer non seulement quel élève a besoin d'un enseignement correctif mais également en quoi il en a besoin.

C. Extension. L'évaluation critériée peut également s'appliquer dans l'appréciation de tous les aspects d'un système éducationnel ou d'une recherche.

ÉVALUATION D'UN PROGRAMME (D'ÉTUDES)

Processus qui consiste à analyser l'état des programmes d'études en fonction des objectifs visés, des ressources qui y sont affectées, pour en mesurer la pertinence et la qualité, eu égard aux besoins de formation qu'ils entendent combler.

Ensemble des procédures d'évaluation ayant pour but : de fournir des informations susceptibles de guider les décisions relatives aux changements ou aux modifications de programme ; d'observer les changements qui interviennent chez les élèves suivant le programme ; de déceler les points forts et les points faibles d'une institution appliquant le programme ; de faire progresser la connaissance en matière de processus d'enseignement et apprentissage ; de façon générale, de fournir des éléments d'appréciation guidant les décisions administratives.

ÉVALUATION DE CLASSEMENT

Évaluation diagnostique dont le but est d'identifier le niveau de compétence ainsi que les obstacles pédagogiques d'un sujet avant qu'il entreprenne l'étude d'une nouvelle matière ou le développement de nouvelles habiletés.

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION.

Méthode d'évaluation du degré de succès de la formation se fondant sur la comparaison des objectifs de formation et des résultats obtenus. (Évaluation du cours /niveau de formation atteint ; validation d'un programme de formation).

ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT.

Processus qui consiste à apprécier les caractéristiques d'un enseignement, d'un ensemble d'objectifs ou d'un milieu scolaire à partir de critères précis et d'une

méthodologie appropriée ; appréciation de la qualité ou du degré d'efficacité d'un enseignement. Résultat du processus précédent. Evaluation des enseignants, qualité de l'enseignement.

ÉVALUATION DE LA CAPACITÉ PROFESSIONNELLE

Méthode qui consiste à évaluer systématiquement les tâches accomplies par un candidat, dans des conditions réelles ou simulées, pour s'assurer de sa compétence professionnelle ainsi pour l'aider à planifier sa carrière.

ÉVALUATION DE FORMATION

Analyse et, ou contrôle d'un système, d'un cours ou d'un programme de formation afin de déterminer les résultats atteints, l'efficacité et la qualité des méthodes d'enseignement utilisés.

ÉVALUATION DE PERFORMANCE

Jugement porté sur l'attitude et sur les capacités techniques d'une personne dans l'exercice de son activité professionnelle ainsi que sur les résultats obtenus et les progrès réalisés. (Rendement professionnel).

Adm. Ensemble des techniques de contrôle servant à s'assurer que les réalisations des centres de responsabilités de l'entreprise coïncident avec les normes ou les objectifs qualifiés établis pour chacun d'eux.

ÉVALUATION DE PLACEMENT

Évaluation diagnostique qui a pour but d'apprécier l'état du cheminement d'un sujet relativement à un prochain apprentissage (évaluation de classement/diagnostique).

- a. Rôle diagnostique, il importe d'examiner les acquisitions de l'enfant, d'observer ses progrès, de le situer par rapport à lui-même afin de faire le point et de trouver les moyens d'améliorer la situation existante.
- b. Rôle pronostique, il s'agit de planifier une nouvelle étape d'apprentissage à partir de ce qu'est l'enfant au niveau de ses qualités intellectuelles et affectives et au plan des connaissances acquises et acquérir à l'intérieur d'une démarche spécifique

ÉVALUATION DE PROGRAMME. (Course of study curriculum Guide, Educational plan study program)

Opération systématique plus ou moins complexe, de collectes d'informations, de constats et d'analyses, au terme de laquelle un jugement de valeur est posé quant à la qualité de l'objet évalué, considéré globalement, ou à travers un ou plusieurs des éléments qui le composent.

- A. **Besoins et évaluation.** En tant qu'élément de réponse à des besoins, un programme doit être considéré comme une hypothèse d'intervention ayant

comme but de combler ces besoins. L'élaboration de cette hypothèse doit s'appuyer sur des données et des informations valides et fiables, mais dont la stabilité à travers le temps peut devenir faible. Elle se doit par conséquent d'être éprouvée de manière continue (évaluation continue) ou cyclique (évaluation périodique) afin de s'assurer de la qualité de sa formulation et de sa pertinence.

B. **Contexte.** Dans la grande majorité des cas, l'évaluation d'un programme, d'une institution, d'un service ou d'un projet, s'inscrit à l'intérieur d'un contexte où une décision doit être prise soit quant à son maintien, soit quant à l'amélioration ou à son ajustement. Dans le premier cas, on dira que l'évaluation est sommative ou sanctionnelle, alors que dans le second cas, l'évaluation sera dite formative.

C. **Types.** L'évaluation exhaustive d'un programme, d'un établissement, d'un service ou d'un projet, comprend sept types d'études mettant en rapport ses divers éléments constitutifs : l'étude de l'à-propos, l'étude de la pertinence, l'étude de la cohérence, l'étude de l'efficacité, l'étude de l'efficience, l'étude de l'impact, l'étude du maintien.

ÉVALUATION DES ACQUIS

Action de jauger, à partir d'outils de mesure, le degré de maîtrise de connaissances, d'habilités ou d'aptitudes dans des activités et dans un cadre déterminé.

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève ayant pour objet de déterminer dans quelle mesure des objectifs ont été atteints ; processus qui consiste à recueillir, analyser et interpréter les données relatives à la réalisation des objectifs proposés dans les programmes d'études, au développement général de l'élève, en vue de prendre des décisions pédagogiques et administratives plus éclairées.

A. Il ne faut pas employer évaluation pédagogique pour évaluation des apprentissages. Pédagogique signifie relatif à l'art d'enseigner ou aux méthodes d'enseignement d'une discipline ou d'une matière donnée.

B. Contexte ; on dira évaluation des élèves, évaluation des étudiants (dans l'enseignement universitaire), évaluation de l'apprentissage, évaluation des études.

C. Sanction des études. L'évaluation conduisant à la sanction des études.

ÉVALUATION DES BESOINS

Processus d'identification, de détermination et agencement des priorités relatives d'une personne, d'un organisme, ou d'une société

ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS.

Appréciation portant sur la valeur et le rendement pédagogiques des maîtres et reposant sur un certain nombre de critères objectifs (évaluation de l'enseignement).

ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS

Appréciation de l'organisation, du fonctionnement et des services des établissements d'enseignement.

- A. Établissement/institution il ne faut pas employer évaluation institutionnelle ni évaluation de l'institution pour évaluation des établissements, l'adjectif institutionnel signifie relatif aux institutions. C'est à- dire- d'enseignement à l'ensemble des formes ou structures sociales établies par la loi ou la coutume, et spécialement celles que relèvent du droit public. Par exemple, un cégep est un établissement, alors que l'ensemble des cégeps du Québec forment une des institutions éducatives, au même titre que le réseau des universités. Le système judiciaire et le système parlementaire sont aussi des institutions. Évaluation du fonctionnement ou de l'organisation du réseau des cégeps et des établissements assimilés, et non pas évaluation d'un cégep.
- B. Contexte. On pourra également dire évaluation de l'établissement.
- C. Distinction. Il ne faut pas confondre évaluation des établissements et évaluation par établissement.

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Mode d'évaluation qui a pour but d'apprécier les caractéristiques individuelles d'un sujet, lesquelles devraient avoir des influences positives ou négatives sur son cheminement d'apprentissage.

- A. Aspect déficience. L'évaluation diagnostique permet d'identifier les difficultés individuelles, d'en déceler les causes et d'en déterminer les mesures correctives.
- B. Aspect de placement. L'évaluation diagnostique consiste à déterminer le point de départ pour un enseignement donné : a) pour déterminer la présence ou l'absence d'habiletés jugées nécessaires (préalables) pour aborder l'apprentissage d'une nouvelle unité d'apprentissage ; b) pour déterminer le niveau de maîtrise des objectifs d'un cours en vue de situer l'étudiant dans des groupes distincts selon certaines caractéristiques telles que l'intérêt, la motivation ou toute variable reconnue comme étant reliée à une stratégie particulière d'enseignement ou encore d'un type d'apprentissage donné.
- C. Extension. L'évaluation diagnostique peut également s'appliquer à l'appréciation de tous les aspects d'un système éducationnel ou d'une recherche.

ÉVALUATION DU COURS

Appréciation qualitative et quantitative portée sur un ou plusieurs cours, vérifiant si les objectifs de formation sont atteints et si les connaissances et les qualifications sont dispensées au niveau exigé. Évaluation de l'efficacité de la formation.

Efficacité. Cette évaluation comprend pour chaque cours l'estimation des pourcentages d'échecs et des réussites afin d'en déterminer l'efficacité.

ÉVALUATION DU NIVEAU DE FORMATION ATTEINT

Appréciation de la valeur des connaissances et des qualifications acquises ainsi que du niveau atteint au terme d'un cours ou d'un programme d'enseignement ou de formation, pouvant être dans certains cas effectuée sous la forme d'une épreuve théorique et, ou pratique.(évaluation de l'efficacité de la formation).

ÉVALUATION EN LECTURE

Did.lang. compréhension en lecture.

ÉVALUATION FORMATIVE

1. Évaluation diagnostique d'une personne, d'un objet, d'une situation, d'une production, etc., dans un but d'assistance, d'amélioration, de correction s'il y a lieu.(évaluation d'un programme, formation, évaluation sommative).
2. Évaluation qui vise à fournir des éléments d'appréciation contribuant à former et à réformer un projet de logiciel éducatif.

A. Evaluation formative/jugement ; Le but de l'évaluation formative n'a rien à voir avec quelque ...

B. Dans le cadre des applications pédagogiques de l'ordinateur, des développements importants sont attendus si l'on en juge par des logiciels déjà disponibles qui permettent à l'élève de suivre sa progression dans un réseau d'objectifs pédagogiques. La terminologie reste à faire en ce domaine et, en attendant, il faut se référer à **l'évaluation formative par ordinateur**.

C. L'évaluation formative peut porter, non seulement sur les élèves ou les étudiants, mais sur toutes les composantes et les relations qui les caractérisent dans une situation pédagogique (agent, objet, infrastructure pédagogique, programme, méthode, matériel didactique, relation élèves- maitres, relation élèves- élèves). Le but visé est de connaître la qualité de chacune de ces composantes et y apporter des correctifs ou des améliorations s'il y a lieu. L'évaluation formative peut également s'appliquer à la révision et à l'amélioration de tous les aspects d'un système éducatif pour autant qu'elle puisse être située au cœur de la démarche ou du processus pour en infléchir l'orientation à tout moment et ce, bien avant que l'on ait obtenu un produit fini. **Évaluation formative de programmes**.

D. Évaluation formative/sommative

	MÉRITE (évaluation développementale)	VALEUR (évaluation d'adoption)
ÉVALUATION FORMATIVE	Intention : modifier et améliorer un design	Intention : adapter l'objet à un contexte local
	Bénéficiaire : équipe responsable du développement	Bénéficiaire équipe locale qui adaptera l'objet évalué
	Origine des critères groupe d'experts indépendants	Origine des critères : appréciation des valeurs et du contexte local
ÉVALUATION SOMMATIVE	Intention : faire la critique Et se porter garant de l'objet évalué	Intention : faire la critique et se porter garant de l'objet évalué en fonction d'un contexte local
	Bénéficiaires :pairs au niveau professionnel, personnes qui souhaitent faire l'essai de l'objet évalué	Bénéficiaires décideurs locaux
	Origine des critères groupe d'experts indépendants.	Origine des critères appréciation des besoins locaux

ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES

Mode d'évaluation de nature diagnostique dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages.

A. Origine. L'idée d'évalué dans le but de corriger ou de réviser a d'abord été appliquée à l'amélioration de cours par Lee J. CRONBACH(1963). S'appuyant sur cette idée, Michael SCRIVEN (1967) a donné le nom d'évaluation formative à ce type d'évaluation et ce, dans le cadre d'une typologie d'évaluation des moyens d'enseignement. Benjamin S. BLOOM, John T. HASTINGS et George F. MADAUS (1971 et 1981) ont transposé la typologie de SCRIVEN (l'évaluation formative et l'évaluation sommative) à l'évaluation des apprentissages.

B. Interprétation critériée. De l'avis de la plupart des auteurs consultés, l'évaluation formative doit procéder d'une méthodologie à interprétation

critériée ou tout au moins non normative puisque la progression de chaque élève ou de chaque étudiant, dans une démarche d'apprentissage, doit être guidée par des balises bien identifiées et ce, sans égard à la performance d'autres individus. pour ce qui est de l'instrumentation proprement dite et d'un point de vue technique, la méthodologie de l'évaluation formative relève d'une approche connue sous le nom d'interprétation critériée (ou Criterielle selon Gilbert DE LANDSSHEERE(1979)) là où les performances peuvent être soumises à des procédés de quantification ; l'évaluation formative de performances complexes échappe à cette méthodologie puisque bien des cas l'appréciation sera principalement qualitative tout en évitant de comparer les individus les uns aux autres. Il apparaîtrait donc commode d'utiliser l'expression non normative pour désigner toute une famille de procédés englobant, entre autres, la mesure à interprétation critériée proprement dite, l'évaluation (qualitative) de performances complexes et les exercices d'autocorrection centrés sur la rétroaction (feedback) laquelle peut tenir lieu d'enseignement correctif.

C. Nature régulatrice. La plupart des définitions de l'évaluation formative ont pour point commun l'explicitation de sa fonction de régulation. Par exemple, cette définition de Gilbert DE LANDSHEERE(1979) ; Évaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

La pédagogie de même que l'élève peuvent être objets de la régulation comme en témoigne la définition de Gérard SCALLON(1988) ; Processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés , La régulation des apprentissages , c'est –à-dire ce qui doit faire suite à une action d'évaluation formative, peut être réalisée de diverses façons ; l'enseignement correctif demeure le moyen le plus souvent indiqué dans les définitions de l' évaluation formative ; la rétroaction (feedback) est aussi un moyen qui semble s'affirmer de plus en plus dans les écrits à tendance didactique.

D. Moments et types. Pendant plusieurs années, les moyens de réaliser l'évaluation formative des apprentissages ont été étroitement associés à la pédagogie de la maîtrise ou à la pédagogie de la réussite(Le learning-for-mastery de BLOOM, 1968). La méthodologie a commencé à se diversifier avec la renaissance du rapport qui peut exister entre l'évaluation et les conceptions de l'apprentissage. Linda ALLAL(1978) a défini deux modalités de régulation, l'une interactive et l'autre rétroactive. D'une part, la régulation interactive fait suite à des démarches d'observations non instrumentées où l'accent est mis sur les processus empruntés par l'élève ou encore sur sa représentation de la tâche à

accomplir (évaluation formative continue). Dans l'esprit d'ALLAL, la régulation interactive est au cœur de l'action didactique et de la situation pédagogique. D'autre part, la régulation rétroactive correspond à des démarches instrumentées d'évaluation formative et à des procédés de collecte d'observations qui s'intéressent au produit de l'apprentissage et non au processus même (évaluation formative ponctuelle). Ce deuxième type de régulation survient à la fin de l'épisode d'enseignement et d'apprentissage. Jean CARDINET(1986) a repris essentiellement la typologie de ALLAL mais en y ajoutant des raffinements de nature fonctionnelle qui coïncident avec divers moments par rapport à la situation pédagogique. L'auteur identifie ainsi cinq types d'évaluation formative : l'évaluation formative de départ, interactive, ponctuelle, d'étape et diagnostique. Pg.584

Au regard de toutes les définitions présentées, la première, celle de CUQ nous paraît plus claire par rapport à celle de Robert. En effet, Robert renvoie l'évaluation au fait de mesurer or l'évaluation, bien qu'il s'agisse dans cette recherche, de l'évaluation dite *sommative* qui pourrait dans une certaine mesure, être prise dans le sens de Robert comme nous l'expliquerons en énumérant après, les différents types d'évaluation et à quoi elles correspondent. La première serait donc la mieux adaptées à cette recherche. Pour nous, l'évaluation, peut importe son type, serait donc *«recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages»* car ça serait tout d'abord une façon de montrer du respect pour les apprenants, pour ce qu'ils sont capables d'acquérir, pour les progrès qu'ils font dans leurs apprentissages. C'est aussi le moyen de lever un grand nombre de malentendus, entre les apprenants - qui comprennent difficilement les raisons des notes qu'ils obtiennent – entre enseignants et institutions, entre enseignants et parents des apprenants, entre institution et la société dans son ensemble, en particulier avec le monde du travail pour aller un peu plus loin.

Hormis le cadre nous avons utilisés le dictionnaire Actuel de l'éducation juste pour marquer cette différence de comment jadis ce terme évaluation était définie et traité avant deux décennies et actuellement par rapport au CECR.

Aujourd'hui, de nombreux pédagogues réfléchissent à l'évaluation des acquis, en proposant des modalités d'évaluation différentes de la simple notation. Encore faut-il que la finalité de ces modalités ne soit pas d'aboutir à une notation, car, en ce cas, l'évaluation censée être différente ne sera pas ressentie comme telle par les apprenants.

L'oral en classe de FLE :

Notre recherche s'inscrit dans la didactique du français langue étrangère et plus particulièrement dans l'évaluation de l'oral. Nous allons tout d'abord tenter de définir l'oral en général pour arriver à l'oral comme moyen d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

Dans les différents dictionnaires que nous avons consulté, nous avons remarqué plusieurs types de définitions, Cependant il n'y a pas une grande dans celles obtenues.

Selon le Robert dictionnaire d'aujourd'hui, l'oral est défini comme « opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbale » (Le Robert 1991, p.700), Cependant, le petit Larousse illustré. L'oral signifie « fait de vive voix, transmis par la voix (opposition à l'écrit), témoignage oral, tradition orale, qui appartient à la langue parlée » (petit Larousse 1995, p.720). Un autre dictionnaire tel que dictionnaire Hachette encyclopédique définit l'oral comme « transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à l'écrit) qui a rapport à la bouche ». (Dictionnaire Hachette 1990, p.1346).

Le petit robert de la langue française donne aussi la définition de l'oral comme « mot qui vient du latin OS, Oris ; bouche, (opposé à l'écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole » (le petit robert 2006, p.1972).

Dictionnaire Hachette définit de l'oral étant « ce qui est transmis ou exprimé par la voix (par opposition à l'écrit. Tradition orale) qui a rapport à la bouche » (Hachette 2007, p.1157).

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, éd. Larousse/ Jean Dubois, trésors du français. (1994) définit le vocable oral de cette façon : 1. La langue orale est synonyme de la langue parlée ; 2. elle désigne plus précisément la forme écrite de la langue prononcée à haute voix (lecture).

3. Un phénomène oral (ou non nasal) est un phénomène réalisé par une élévation du voile du palais qui détermine la fermeture des fosses nasales et l'écoulement de l'air expiratoire à travers la cavité buccale ; la voyelle orale |a|, a du français, s'oppose comme voyelle à |.| an ; les consonnes |t| et |d| s'oppose comme consonnes orales, à |n| consonne nasale.

Dictionnaire du français : Le Robert & CLE international, 2007. Définit : 1. l'oral ; ce qui se fait par la bouche et non par écrit.

2. Relatif à la bouche.

Nous constatons que les définitions que nous avons obtenues dans les différents dictionnaires ont presque tous abondé dans le même sens quant à la définition du mot oral. En résumé nous pouvons définir comme la parole, la voix, ce qui est transmis par la bouche et qui s'oppose à l'écrit.

En didactique des langues, l'oral désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduite à partir des textes sonores si possibles authentiques » (Charvaudeau, p et moigneneau, 2002, p.57).

Comme l'indique bien Camélia Manolescu, dans l'expression orale en milieu universitaire dans les synergies Roumanie n°8 « dans toute communication, l'oral précède l'écrit, l'enfant parle avant d'écrire dans sa langue, l'étranger doit

nécessairement se débrouiller à l'oral avant d'apprendre à écrire dans une nouvelle langue».

Pierre Martinez in la didactique des langues étrangères (1996, p.91-92) considère que « l'oral est le point de départ de l'apprentissage d'une langue, visant aussi sa totale autonomie par rapport à l'écrit».

Kathleen Julie de son côté dans l'enseignement de l'anglais (1998, p.34) souligne comme suite : « pour que la langue soit un tout vivant porteur de sens et d'information, elle doit être utilisée en situation de communication»

Jean- Pierre CUQ explicite comme suite : « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer» (dictionnaire du français langue étrangère 2003). On apprend donc à parler en parlant. Dit- on c'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Dans son travail intitulé : Le développement de la compétence discursive à travers les pratiques de classe de FLE, Cas de la production orale en quatrième année de l'enseignement moyen (2014) BADEREDDINE Abbès explique comme suite :

Selon le dictionnaire de la langue française (1996), le terme Oral renvoie à tout ce qui est transmis ou exprimé par des organes phonatoires par opposition à l'écrit.

Selon DOLZ et SCHNEUWLY, l'oral. « Du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche.»

Définit ainsi, l'oral renvoie au langage parlé, accompli au moyen de l'appareil phonatoire humain.

Cependant, l'oral n'est pas uniquement ce qui est transmis, ce qui sort par la voie buccale, c'est aussi :

«Ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps les commente.»

J.M.COLLETTA, pour sa part, soutient que définir l'oral est assez complexe dans la mesure où l'oral est un terme qui sous- entend à la fois le langage, la langue, la parole, la pensée, l'interaction, la conversation, le discours. En fait, il permet l'échange avec l'autre.

Dans une autre perspective, S.PLANE dit qu'il est difficile de définir l'oral car c'est un terme très polysémique qui renvoie à quatre sphères principales :

a).L'institution ; b). La demande sociale ; c). Les enseignants ;- d) la recherche (chercheurs ou équipes de chercheurs). Plus précisément :

a)- L'institution : celle-ci concerne aussi bien les instructions officielles, que le recours à des enquêtes sur les pratiques enseignantes en matière d'oral que la formation.

b)- La demande sociale : c'est à dire les attentes de la société qui demande de former des individus capables de s'exprimer. Dans notre cas, les apprenants veulent acquérir une compétence orale leur permettant une meilleure communication.

c)- Les enseignants : la vision de l'oral diffère d'un enseignant à un autre. En effet, son avis sur la question implique divers facteurs (la formation qu'il a reçue, son ancienneté dans la poste, etc.)

d)- La recherche : à partir de toutes ces représentations ci-dessus, différentes pistes de recherche sur l'oral peuvent être alors explorées.

A partir de ce qui précède, nous pouvons d'ores et déjà donner une première définition de l'oral en classe.

C'est tout ce qui est dit en classe dans un but d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère.

L'enseignement / apprentissage de l'oral en didactique du FLE.

La didactique du FLE :

La place de l'oral en didactique du FLE :

Le terme didactique, étymologiquement, adjectif a pour signification : qui est propre à instruire (du verbe grec : didaskein, enseigner).

Selon Pierre MARTINEZ

«La didactique des langues est un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres».

- Parmi lesquels il faut discerner :
- Des savoirs linguistiques (le lexique, la grammaire...).
- Des compétences communicatives, ou savoir-faire, des moyens pour agir sur le réel (manière d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer..).
- Une manière d'être, des comportements culturels....

D'une façon générale, selon le CECR à la page 135, trois concepts sont considérés comme fondamentaux pour traiter d'évaluation : la validité, la fiabilité et la faisabilité ou la praticabilité. Il est important d'avoir une vue sur ces termes lorsqu'on prétend évaluer. Cela n'exclut pas la classe.

La validité c'est la procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est

ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question.

La Fiabilité c'est la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves. C'est aussi un terme technique.

La Faisabilité c'est un point essentiel de l'évaluation de la performance puisque les enseignants ne disposent que d'un temps limité pour réaliser l'évaluation.

Aussi, la compréhension de ces concepts pourrait au sein de différents types d'évaluation.

Les types d'évaluation

1. On essayera, à ce niveau, d'apporter ou de faire un certain nombre de distinctions en ce qui concerne l'évaluation puisque les enseignants évaluent mais pas toujours ce qu'ils devraient, en principe, évaluer. De même, soulignons d'emblée que, en classe de langue, par rapport à cette recherche, on devrait évaluer la compétence réceptive et productive. Il sied aussi de signifier ici que nombreux sont les auteurs qui renvoient toutes sortes d'évaluation au diagnostique, au formative et au sommative nous reprendrons ce que le CECR puisqu'on peut aussi évaluer les savoirs, les supports etc., enfin, nous allons énumérer tous les types d'évaluation possible retrouvées ou proposées par les supports recueillis.
2. Dans l'enseignement ou dans le processus de l'enseignement/apprentissage, l'évaluation s'effectue en trois volets (moments) ; avant, pendant et après l'apprentissage et deux manières : orale et écrite tout en correspondant à ce qu'on peut appeler par rapport aux moments précités : l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

a) L'évaluation diagnostique :

Cette évaluation a une valeur continue et permanente. Elle ne se pas en note et en score, il s'agit d'un feed-back pour l'élève et l'enseignant. Par cette évaluation ; l'enseignant trouve la possibilité de remédier à ses erreurs et ses lacunes.

Elle constitue l'information dont l'enseignant et l'enseigné ont besoin pour savoir les objectifs visés, sont atteints et de rendre possible la progression pédagogique.

b) L'évaluation formative

Le précurseur Massanga Ntazi dans son travail la réflexion sur l'évaluation de FLE en 7^a année, définit l'évaluation formative comme étant : l'acte additif de la notion d'objectif d'apprentissage par rapport au programme ou au manuel ayant trait au contenu. Elle ne peut que trouver son explication lorsqu'il y a une cohérence entre les deux, En effet, elle fait un constat sur la nature de l'écart pour apprécier le progrès

accompli par l'élève à travers l'auto-évaluation. C'est une évaluation qui permet à l'enseignant d'adapter d'une façon régulière son enseignement à la cible, considérant les résultats, les besoins nouveaux des apprenants.

c) Évaluation sommative

Elle vise l'adaptation des instruments pour mieux cerner les divers aspects des apprentissages. Les items sont soigneusement définis en fonction de la spécification du domaine de l'instrument, des critères d'évaluation et standard de performance. De plus, l'information aux parents veut renseigner autant sur le cheminement des apprentissages (dossier d'apprentissage/portfolio) que sur le bilan des apprentissages.

De nombreux ouvrages définissent en quelque sorte ; d'une présentation d'un bilan, d'un jugement, d'une sanction, partant surtout de l'élève. Elle intéresse aussi l'enseignant au cours de processus d'enseignement/apprentissage.

Cette évaluation porte ici sur une partie importante du cours, soit même sur le tout. Elle se traduit par un score suivant des règles fixées..

Le CECR propose un certain nombre de distinctions importantes en ce qui concerne l'évaluation.

2.1 Évaluation du savoir – Évaluation de la capacité

. L'évaluation du savoir (ou du niveau) est l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques- elle porte sur ce qui a été enseigné- par la voie de conséquence, elle est en relation au travail de la semaine ou du mois, au manuel, au programme. Elle est centrée sur le cours et correspond à une vue de l'intérieur.

-L'évaluation de capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance), au contraire, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel. Elle correspond à une vue de l'extérieur.

L'avantage de l'évaluation du savoir réside dans le fait qu'elle procède de l'expérience de l'apprenant. L'avantage de l'évaluation de la capacité est de permettre à chacun de se situer car les résultats ont une totale lisibilité.

2.2 Évaluation normative – Évaluation critériée

-L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres.

Cela peut se faire en classe ou dans la population des candidats à un test. On utilise couramment l'évaluation normative dans le test de placement(ou les concours) qui servent à constituer des classes.

-L'évaluation critériée se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelque soit celle de ses pairs.

L'évaluation critériée suppose que l'on dégage un continuum de capacités (verticalement) et une série de domaines pertinents (horizontalement) de telle sorte que les résultats individuels au test puissent être placés sur l'ensemble de l'espace critérié ; ce qui entraîne

- a. La définition des domaines pertinents couverts par le test en question et
- b. L'identification de points de césure ou seuils : la(ou les)note(s)au test jugée(s) nécessaire(s) pour correspondre au niveau de compétence.

2.3 Maîtrise – continuum ou suivi

-L'approche de type maîtrise (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères est une approche dans laquelle une seule «norme minimale de compétence » est établie pour départager les apprenants capables (réussite) et non capables (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la façon dont l'objectif est atteint.

-L'approche du type continuum (ou compétences en cours d'acquisition) en référence à des critères est une approche dans laquelle une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine en question.

Il existe, en fait, de nombreuses approches de l'évaluation critériée dont la plupart peuvent d'abord être identifiées comme une interprétation de la maîtrise ou du« continuum».

-3.4 Évaluation continue- Évaluation ponctuelle

-L'évaluation continue est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours . La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.

-L'évaluation ponctuelle se fait par l'attribution de note ou la prise de décisions effectuées à la suite d'un examen ou d'une autre procédure d'évaluation qui a lieu à une date donnée, généralement à la fin du cours ou au début du cours suivant. On ne se préoccupe pas de ce qui s'est passé auparavant ; seul compte ce que l'apprenant est capable de faire ici et maintenant.

On considère souvent l'évaluation comme extérieure à l'enseignement. Elle a lieu à des moments précis et débouche sur des décisions .Le contrôle continu suppose que l'évaluation soit intégrée dans le cours et contribue, de manière cumulative, au résultat final. À cote de la notation des devoirs et des tests de connaissance occasionnels ou réguliers pour renforcer l'apprentissage, l'évaluation continue peut prendre la forme de questionnaires ou de grilles remplies par les enseignants et /ou les apprenants, d'évaluation dans une série de tâches ciblées, d'évaluation formelle du travail de classe et/ ou la création de

portefeuilles d'échantillons de travaux éventuellement à différents moments de leur réalisation et /ou à la création de portefeuilles d'évaluations de travaux éventuellement à différents moments de leur réalisation et/ou à différents moments du cours.

2.4 Évaluation formative/Évaluation sommative

-L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens.

-L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue un note ou un rang. Il ne s'agit pas d'une compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir.

La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back.

L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position

a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive

b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier

c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes de comprendre de quoi s'agit précisément afin de ne pas agir inefficacement et

d. de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer le feed-back.

Une telle évaluation de l'apprenant, avec la prise de conscience qu'elle suppose, a été appelée **évaluation formative**.

La plupart du temps, **l'évaluation formative ou diagnostique** opère à un niveau très détaillé des points de langues ou des habiletés récemment enseignés ou à venir dans un futur proche.

3.6 Évaluation directe/ Évaluation indirecte

. **L'évaluation directe** évalue ce que le candidat est en train de faire. Par exemple, lors d'un travail en sous groupe qui consiste en une discussion, le professeur observe, confronte aux critères d'une grille et donne son évaluation.

L'évaluation indirecte, en revanche, utilise un test, généralement écrit, qui évalue souvent les potentialités.

L'évaluation directe se limite, en fait, à la production de l'orale et écrite et à la compréhension de l'oral en interaction puisqu'il est impossible d'observer directement les activités de réception mais seulement leurs effets. la lecture, par exemple, ne peut être évaluée qu'indirectement en demandant aux apprenants de prouver leur compréhension en cochant des cases, en finissant des phrases ou répondant à des questions. La richesse et le contrôle de la langue peuvent être évalués soit directement par rapport aux critères que l'on s'est défini, soit indirectement par l'interprétation et la généralisation de réponses à des questions d'examen.

3.7 Évaluation de la performance/ Évaluation des connaissances

L'évaluation de la performance exige à l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit.

L'évaluation des connaissances exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a.

IL est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences. On ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence. On peut considérer la capacité comme la mise en œuvre de la compétence. En ce sens, un test n'évalue jamais que la performance, bien que l'on tente de déduire des performances les compétences sous-jacentes.

3.8 Évaluation subjective / Évaluation objective

L'évaluation subjective se fait par un jugement d'examineur. On entend habituellement par là le jugement sur la qualité de performance.

L'évaluation objective écarte la subjectivité. On entend habituellement par là l'utilisation d'un test indirect dans lequel une réponse correcte est possible, par exemple un QCM.

Cependant, la question d subjectivité/objectivité est considérer plus complexe.

On décrit souvent les tests indirects comme «tests objectifs» ; cela signifie généralement que les tests s' accompagnent d'une grille de correction ou d'un

barème que le correcteur consulte pour se prononcer sur l'acceptabilité des réponses et dénombre ensuite les réponses justes pour donner le résultat.

L'évaluation de la performance directe se fait généralement selon une méthode d'évaluation subjective. Cela signifie que la décision sur la qualité de performance de l'apprenant se prend subjectivement en tenant compte de facteurs pertinents et s'appuyant sur des instructions ou des critères et sur l'expérience.

3.9 Évaluation sur une échelle/ Évaluation sur une liste de contrôle

L'Évaluation sur une échelle consiste à placer quelqu'un à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux.

L'Évaluation sur une liste de contrôle consiste à juger quelqu'un selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donné.

Dans le «classement sur une échelle», on met l'accent sur la place du sujet évalué sur une série de degrés ou échelons c'est-à-dire sur la position sur une ligne verticale ; à quel niveau de l'échelle est-on arrivé ? L'échelle des descripteurs peut se présenter sous forme de questionnaire. Elle peut aussi avoir la forme d'un «camembert» ou toute autre forme. Les réponses peuvent Oui/Non mais représentées par des parties ombragées afin de dessiner un schéma plutôt que d'entourer ou de cocher un chiffre (0/1) ou un mot (Oui/Non) ou une case. On peut affiner la réponse sur une échelle (par exemple de 0 à 4), de préférence en donnant un intitulé à chaque degré et, de préférence aussi, avec des définitions qui précisent l'interprétation que l'on doit donner aux intitulés.

3.10 Jugement fondé sur l'impression/Jugement guidé

Jugement fondé sur l'impression : jugement entièrement subjectif fondé sur l'observation de la performance de l'apprenant en classe, sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique.

Jugement guidé : jugement dans lequel on réduit la subjectivité propre à l'examineur en ajoutant à la simple impression une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques.

«**Impression**» se réfère ici à ce qui se passe lorsqu'un enseignant ou apprenant attribuent des notes uniquement sur la base de l'observation de la performance en classe, au moment des devoirs, etc. Plusieurs formes d'évaluation subjective, notamment celles qu'on utilise en contrôle continu, sont constituées par une notation basée sur la réflexion ou la mémoire, vraisemblablement obtenue par l'observation consciente de la personne en question pendant un certain temps. De nombreux systèmes scolaires fonctionnent ainsi.

L'expression «**Jugement guidé** » décrit ici la situation dans laquelle on met en œuvre une approche d'évaluation qui transforme l'impression en jugement raisonné. Une approche de ce type suppose

a. une activité d'évaluation guidée par une démarche et /ou

B. un ensemble de critères définis pour permettre la distinction entre les notes ou les différents résultats et

c. une formation à l'application d'une norme.

L'avantage d'une approche du jugement guidé réside dans le fait que, si l'on a mis en place de cette manière un cadre de référence commun pour le groupe des examinateurs impliqués, on accroîtra de façon radicale la constance des jugements.

3.11 Évaluation holistique/ Évaluation analytique

L'évaluation holistique porte le jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur.

L'évaluation analytique considère séparément les différents aspects.

Il y a deux façons d'établir cette distinction : a. en fonction de ce que l'on cherche ; b. en fonction de la façon dont on attribue une note ou dont on classe à un niveau. Il arrive que des systèmes combinent une approche analytique à un niveau et une approche globale à un autre.

- **Ce qu'on évalue** : certaines approches évaluent une catégorie dans son ensemble comme «l'expression orale» ou «interaction » et attribue la note ou placent à un niveau. D'autres, plus analytique, exigent de l'examineur qu'il note séparément certain nombre d'éléments distincts de performance. D'autres systèmes encore demandent à l'examineur de noter l'impression générale, de l'analyser ensuite selon les différents critères afin de parvenir à un jugement global raisonné. L'avantage de critères différents dans une approche analytique est d'encourager l'examineur à une observation minutieuse ; ils fournissent aussi le métalangage nécessaire à la discussion entre les examinateurs et au feed-back que l'on renverra aux apprenants. Leur inconvénient tient en ce que l'expérience tend à prouver que les examinateurs seraient incapables de maintenir des critères clairs dans une évaluation globale. Ils sont en outre intellectuellement surchargés lorsqu'ils doivent manipuler plus de 4 ou 5 critères.
- **Calcul des résultats** : certaines approches mettent en relation de manière globale les performances sur un **barème de notation**, que celui soit **holistique** (une catégorie globale) ou **analytique** (3 à 6 catégories sur une grille). De telles approches n'entraînent aucun calcul. Les résultats sont

reportés sous forme de lettres ou chiffres, éventuellement un seul chiffre ou, comme un numéro de téléphone, un chiffre par catégorie. D'autres approches analytique demandent que l'on donne une note à un certain nombre de points différents puis qu'on les additionne pour obtenir la note finale qui peut être convertie en niveau ou en mention. Une des caractéristiques de cette approche est d'attribuer des coefficients aux catégories, c'est-à-dire de ne pas donner la même valeur à chacune.

3.12 Évaluation par série/ Évaluation par catégorie

L'évaluation par catégorie porte sur une seule tâche (qui peut, bien évidemment, proposer des activités différentes afin de faire produire des discours différents comme on l'a vu) à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation : ainsi l'approche analytique esquissée en 3.11.

- Dans **l'évaluation par série**, on note habituellement de manière globale sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 4 par exemple une série de tâches différenciées (il s'agit souvent de jeux de rôles entre apprenants ou avec l'enseignant).

L'évaluation par série tente de corriger la tendance qui fait que les résultats d'une catégorie affectent ceux d'une autre. Aux niveaux inférieurs, l'accent est mis sur la réalisation de la tâche : le but est de remplir la liste de contrôle de ce que l'apprenant est capable de faire sur la base de l'évaluation par l'enseignant ou l'apprenant des performances effectives plutôt que sur une simple impression. Aux niveaux supérieurs, on peut concevoir des tâches dans laquelle se manifesteront des aspects particuliers de la compétence. On rend compte des résultats sous forme de profil.

3.13 Évaluation mutuelle/ Auto-évaluation

- **L'évaluation mutuelle** est le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur.
- **L'auto-évaluation** est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence.

On peut impliquer les apprenants dans la plupart des techniques d'évaluation évoquée ci-dessus. La recherche tend à prouver que, dans la mesure où l'enjeu n'est pas trop important (par exemple être reçu ou pas), l'auto-évaluation peut s'avérer un complément utile à l'évaluation par l'enseignant et par les examens. La justesse de l'auto-évaluation augmente

- a. Si elle se fait en référence à des descripteurs qui définissent clairement des normes de capacité et/ou
- b. Si l'évaluation est en relation avec une expérience particulière-qui peut être celle de la passation de tests. Elle est probablement d'autant plus exacte que les apprenants reçoivent une formation adéquate. Une auto-évaluation structurée peut rapprocher de l'évaluation magistrale ou apportée par les tests dans la même proportion que se rapprochent habituellement les évaluations des enseignants, des tests ou des enseignants et des tests.

Toutefois le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage.

3.1 L'évaluation pratique et méta système

- Quelque soit l'approche adoptée, toute pratique de l'évaluation doit **réduire le nombre de catégories** possibles à un nombre manipulable. L'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser. il faut donc **faire des choix**.

Si l'on prend l'exemple de l'oral et si, on considère que les stratégies d'interaction sont un aspect qualitatif de la communication pertinent dans l'évaluation oral, alors les exemples d'échelles contiennent quatorze catégories qualitatives relatives à l'évaluation de l'oral.

-Stratégies de prises de parole	-Précision
-Stratégies de coopération	-Compétence sociolinguistique
-Demande de clarification	-Domaine général
-Aisance	-Étendue du vocabulaire
-Souplesse	-Exactitude grammaticale
-Cohérence	-Contrôle du vocabulaire
-Développement thématique	-Contrôle phonologique

Dans notre recherche de l'évaluation de l'oral, Il nous a paru essentiel de parler de TICE comme nous l'avons évoqué antérieurement dans cette œuvre l'évaluation fait partie intégrante dans le processus d'enseignement et apprentissage. La nouvelle technologie nous ne pouvons pas l'échapper.

Elle n'a pas commencé avec l'approche communicative ni approche actionnel bien après le début de deuxième millénaire elle donnera sa vraie lumière dans le monde professionnel aussi de l'éducation en particulier.

C'est vrai dans nos pays Africains en général et en particulier le notre on dit nous sommes en retard de plus d'un siècle mais avec cette époque numérique nous sommes censés d'y adhérer pour être actualiser dans notre système éducatif car contrairement nous serons dépourvus de plusieurs savoirs de cette ère

Nous avons bien voulu partager l'extrait d'un article publié par CAVILLAN – Alliance – Française qui parle sur l'offre des médias.

Les médias francophones jouent un grand rôle fondamental de l'offre numérique. Ils mettent à la disposition des dispositifs pédagogiques multimédias accessibles en tout lieu (ou pays) qui regroupent des supports audio et vidéos très variées, mais aussi des images et des textes, accompagnées d'activités en ligne et de documents méthodologiques. Ces dispositifs sont destinés à la fois aux enseignants et aux apprenants de tous les niveaux et de tous âges. Ils intègrent une grande diversité de thématiques du français général ou français sur objectif spécifique ou professionnel. Ils proposent un matériel directement utilisable en classe ou en auto apprentissage et contribuent également à la formation des enseignants avec des fiches pédagogiques.

Le modèle SAMR, élaboré par Ruben R. Puentedura, est devenu une référence parmi les modèles théoriques disponibles pour décrire l'impact du numérique éducatif sur les processus d'enseignement/ apprentissage.

Il propose 4 étapes progressives aux niveaux d'intégration des outils numériques.

1. La substitution : Cette étape n'entraîne aucun changement fonctionnel dans l'enseignement ou apprentissage. Le numérique permet ici de remplacer des outils existants. Ex : L'apprenant utilise un logiciel de traitement de texte à la place d'un crayon pour écrire un texte.
2. Augmentation : Le numérique apporte plus d'efficacité et de confort pour effectuer des tâches courantes. Ex : L'enseignant crée un questionnaire en ligne avec Kohout et demande aux apprenants d'y répondre sur leur ordi phone. Les rétroactions se font en temps réel et ajoutent une dimension ludique à l'apprentissage par l'enseignant et les apprenants. Autre exemple : un jeu de rôle est filmé avec ordi phone, Puis l'enregistrement est visionné en classe et sert à proposer des améliorations langagières ou stratégiques.
3. La modification : Cette étape mène progressivement à une transformation de la salle de classe. Nous sommes dans une pédagogie active où les activités et les tâches sont réalisées à l'aide d'outils numériques. Ex : les apprenants sont invités à rédiger un texte sur une thématique définie avec une application de prise de notes. L'apprenant enregistre ensuite sur texte oral et y ajoute une musique et des bruitages libres de droits. Les enregistrements sont diffusés lors d'un événement organisé par l'établissement devant un public (parents, amis etc.)

L'apprentissage de la langue cible est intégré au projet global visé (DS l'exemple, la création d'un support multimédia).

4. La redéfinition : le numérique permet de mettre en œuvre de nouvelles tâches qui étaient impossibles auparavant. Exemple : l'enseignant demande aux apprenants de créer une courte vidéo mettant en scène une thématique du cours. Les apprenants travaillent en équipe et collaborent pour réaliser le projet final. Ils interagissent avec des sources externes pour collecter des informations, la vidéo finale est publiée sur le site de l'établissement ou largement sur une plateforme de partage vidéo. Les différentes tâches permettent d'acquérir des compétences à la fois langagières, mais aussi technique par action. Ils s'agissent de savoir – faire qui peuvent être valorisés en dehors du contexte du cours de langue. Les questions et discussions sont de plus en plus partagées par les apprenants.

L'enseignant devient un guide et accompagnateur.

Il convient également de distinguer 3 moments de la vie de classe, qui introduisent des pratiques distantes liées au numérique, mise en évidence dans l'enquête.

-Avant le cours : Une grande majorité des enseignants de FLE sondés utilise les outils numériques pour préparer leurs cours : Création de documents (77,7%), recherche de supports, des fiches pédagogiques. Recherche de supports, des fiches pédagogiques et d'activités (72,5%), gestion et stockage de documents (57,1%) ;

Pendant le cours : 58,1% des enseignants sondés utilisent le vidéo projecteur pour diffuse des ressources et des contenus (activités, vidéos, document audio, manuels numériques, images, site web), mais les pratiques pédagogiques ayant recours au numérique , Comme la production de contenu multimédia, (enregistrement audio, vidéo ou rédaction de texte en ligne) ou la création de projets multimédias (journal en ligne, livre numérique) demeurent moins répandus (respectivement 39,6%, et 11,5%) ; 28,5% utilisent les outils numériques pour évaluer les apprenants ;

Après le cours : 21,6%des enseignants sondés utilisent une plate forme ou une espace numérique de travail proposé par leur établissement ou mise en place sur initiative personnelle. 42,6% prolongent le cours avec des activités en ligne ou des groupes de discussion sur les médias sociaux, etc. 52,3 % communiquent avec leurs apprenants en dehors du cours. Ils sont également 32,5% à être actifs sur les forums pédagogiques ou des communautés d'enseignants et à collaborer avec leurs pairs pour partage des ressources ou des expériences.

Le numérique permet ainsi de transgresser les limites imposées par le temps et l'espace ; Le cours ne se limite plus au temps et à l'espace de la classe, un travail hors classe, une continuité de l'effort, un partage continu des ressources entre pairs, des échanges entre l'enseignant et les apprenants, les communications vers les parents des apprenants sont possibles.

Ces nouvelles possibilités suscitent aussi des interrogations et des pôles de vigilance, par exemple, pour les enseignants sur les limites entre l'univers professionnel et la sphère privée, sur la différence entre la disponibilité, l'attention portée aux apprenants et le fait d'être toujours joignable, de répondre instantanément aux sollicitations à tout moment, sur l'espace temps dédié au et celui qui exclut le travail. De même, pour les apprenants, se pose la question du temps dédié à l'apprentissage de la matière enseignée par rapport aux autres matières scolaires ou pour les professionnels, du temps disponible pour les autres activités ou contraintes de la vie quotidienne ou professionnelle.

Enfin l'enquête met également en évidence que parmi les enseignants sondés, le numérique est davantage utilisé dans sa dimension utilitaire (recherche de supports et d'information, diffusion des ressources et des médias dans la classe, etc.) qu'intégré aux pratiques pédagogiques dans une pédagogie active.

Dans les synergies Portugal n° 2014. P107- 117 dans un intitulé L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE, Monique Lebrun et Natalie Lacelle (Université du Québec Montréal Canada) explicitent de la manière suivante : Nouvel âge numérique ; ses caractéristiques en fonction des jeunes et de l'école.

Les nouveaux loisirs culturels des jeunes, majoritairement orientés vers le numérique, Nous démontrent bien les profondes mutations socio- culturelles de notre monde.

Nous sommes entrés de plain pied, surtout depuis le début de deuxième millénaire, dans l'ère numérique, l'expression ère est une autre façon de désigner notre société de l'information connectée grâce à la puissance des réseaux web. L'école n'y échappe pas ; Le numérique a modifié les modes d'accès au savoir, de production et de diffusion du savoir, ce terme étant ici compris dans un sens très large englobant tant les informations éphémères de types face book que les documents divers issus de la culture tant savante que populaire. Fluckigen (2008 ; 51) Cité par Monique et Natalie a défini la culture numérique des jeunes : ensemble des valeurs, des connaissances, et de pratique qui impliquent l'usage d'outils d'informations, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et expansion de soi ? Guichon (2012) substitue pour sa part l'expansion « usage numérique » à celle de la culture numérique, afin de mieux rendre compte des pratiques et représentations diverses en ce domaine.

Donc le numérique joue un rôle important dans la pratique de l'évaluation tant orale que écrite de nos jours.

Nicole Perreault, Conseillère pédagogique en nouvelles technologies, dans l'article Repère exprime le rôle et l'impact des TIC sur l'enseignement et apprentissage au collégial- I.

Depuis quelques années, dans le réseau collégial, on assiste à un foisonnement d'initiatives de professeures et de professeurs qui exploitent les technologies de l'information et de la communication Aa des pédagogiques : celles-ci sont devenues un élément quasi incontournable du quotidien scolaire. Ce constat n'est pas étranger au fait

que le monde des communications et de l'accès à l'information connaît une révolution majeure. Celle-ci se projette dans tous les milieux d'emploi et les élèves, quel que soit leur programme de formation, sont appelés à évoluer dans une société où le savoir devient un élément essentiel de l'adaptation aux changements.

Touchant les avantages à utiliser des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, Elle explique cet intérêt, C'est que, en plus de donner accès à une quantité impressionnante d'information, d'images, de simulations, etc., les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences (Lebrun, 1999 ;CSE,2000) : accessibilité de l'information, communication et échange en temps réel ou différé avec des groupes d'intérêt virtuels ou des communautés d'apprentissage, interactivité, multimédia. Toutes ces nouvelles avenues ouvrent la voie à des activités pédagogiques novatrices allant de l'illustration de concepts par l'image 3D à des activités plus complexes de collaboration et de construction des connaissances, lesquelles étaient jusque-là irréalisables en raison des contraintes de temps et d'espace (Gélinas, 2002).

Donc, en plus d'offrir un soutien de diffusion enrichi(sons, images, animations, par biais d'un site Web ou d'une présentation PowerPoint), les TIC présentent de nombreuses et intéressantes possibilités pour les professeurs et professeures qui souhaitent expérimenter des activités où l'on cherche à rendre les élèves plus actifs et à le faire travailler ensemble à la construction de leurs connaissances (Poellhuber et Boulanger, 2001) : l'intérêt accru pour des activités de types «pédagogie par projet» et «résolution de problèmes» qui intègrent les TIC en fait foi.

On constate aussi qu'une utilisation judicieuse des TIC encourage le développement d'habiletés transversales : en effet, en même temps qu'il réalise des apprentissages disciplinaires et technologiques, l'élève a l'occasion d'effectuer, dans un contexte TIC approprié, des apprentissages qui contribuent au développement d'habiletés intellectuelles comme l'esprit critique et la résolution de problèmes, d'habiletés sociales comme travail en équipe et d'habiletés méthodologiques.

Fait non négligeable également, des études tendent à démontrer que la plupart des élèves manifestent une motivation plus élevée pour une activité d'apprentissage qui fait appel aux TIC que pour les approches coutumières en classe. Cet intérêt vient du fait que les TIC permettent de diversifier les objectifs, les projets et les résultats d'apprentissage.

Il est important cependant de souligner que l'introduction des technologies dans la formation collégiale n'est pas une révolution : bien qu'elles offrent les outils et des usages nombreux conviviaux et puissants, les TIC ne doivent pas être vues comme une nécessité en dehors de laquelle il n'y a point de salut pédagogique. Leur utilisation n'a pas pour effets d'éliminer les démarches pédagogiques non technologiques, ni de faire disparaître les autres types de ressources comme livre, dont dispose déjà l'élève. Non. L'utilisation des TIC permet de féconder ces démarches, de les revitaliser, de les faire

progresser. D'ailleurs, comme le précise Clark (in Poelluber et Boulanger, 2001), Ce n'est pas l'utilisation de la technologie en soi qui importe, ce sont les usages qu'on en fait. C'est donc à une pédagogie active que nous invitent les TIC, à une pédagogie mettant davantage l'accent sur l'activité d'apprentissage des élèves que sur l'activité l'enseignement de la professeure et du professeur.

Tenant compte de ce qui précède, il est important de notre part d'adhérer à la pratique numérique pour être connecter dans le monde de l'enseignement.

En somme, nous avons voulu, dans ce chapitre, partir d'une vue claire des différents termes utilisés dans l'intitulé de cette recherche (évaluation et oral) et ensuite, faire un tour sur les différents types d'évaluation. Aussi bien d'aborder certaines notions sur la TICE.

CHAPITRE III :
L'IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION ORALE EN CLASSE DE
FLE.

Dans ce chapitre, nous présenterons l'importance de l'évaluation en classe de langue et plus spécifiquement du français, et apporterons des éléments de réponses aux questions : quoi, comment et pourquoi et à quel moment évaluer. Mais avant tout, nous partir d'un bref historique de l'évaluation en classe de langue pour une bonne compréhension et une brève histoire sur l'oral.

1. Bref histoire de l'évaluation en classe de FLE

Cantat Adrien dans son mémoire pour l'obtention de diplôme de master intitulé : Historique de l'évaluation des apprentissages, nous fait voir que :« l'évaluation en éducation est une préoccupation plutôt récente pour les autorités scolaires des principaux pays développés . Effectivement, L'évaluation a été pendant longtemps totalement ignorée ou délaissée au soin exclusif de l'enseignant qui est le seul maître dans sa classe.

Le développement de l'évaluation en tant que science remonte aux années cinquante avec les études de Bloom.(1956) et la création de sa taxonomie qui seront à l'origine du concept docimologie. Suite aux travaux de Bloom qui ont fait date dans l'histoire de l'évaluation et aux changements drastique des nos économies liés au développement du taylorisme tout autant qu'à la construction d'après la guerre ou encore progrès réalisés dans tous les secteurs technologiques, l'évaluation se retrouve au cœur des projets éducatifs de pays développés. En effet, il s'agit désormais de former de futurs travailleurs compétents dans des secteurs d'activités demandent une formation de haut niveau. La force d'un pays se mesure généralement à la valeur de son «capital humain».

La nécessité de former une main d'œuvre de qualité va de pair avec une évaluation de qualité permettant de certifier l'acquisition de telle ou telle compétence dans tel ou tel secteur d'activité. D'où le développement toujours important depuis les années cinquante de la docimologie, discipline portant sur l'étude des instruments et des méthodes de mesure et d'évaluation en éducation.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca dans le cours de didactique du français langue étrangère et seconde dans la page 209, explicite de la suivante manière : « Bien qu'elle s'inscrive dans une tradition d'enseignement propre à chaque pays, l'évaluation n'en demeure pas moins, dans tous les cas, un rapport central que toute formation instaure entre les objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissances à acquérir, et des acquisitions dont il faut témoigner ou

des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particulièrement fiables. Longtemps cantonnée dans son propre domaine et reposant sur un système de contrôle plus ou moins figé, l'évaluation est devenue, au cours de la décennie 1990, l'une des préoccupations majeurs de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE ; elle a connue ainsi, ces derniers temps, des transformations importantes aussi bien dans son esprit que dans sa méthodologie et dans ses pratiques et l'année 2005 concrétise ce renouvellement avec la refonte des principales certifications. Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection,

Quelque fois même d'exclusion, elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage ; la conjoncture pédagogique actuelle, centrée sur l'apprenant, donne à penser que l'évolution dans ce domaine se réalisera essentiellement du côté de l'évaluation».

De son côté Marc Dennerly in évaluer la formation, Nous dit que : «l'évaluation ne fait pas partie de ces concepts ésotériques, mal connu par le public. Il s'agit plutôt d'une notion courante. Nous parlons généralement d'évaluation lorsque nous attribuons une valeur, un prix ou un degré d'importance à une autre, ou un service».

Cette notion est proche d'autres concepts tels que la mesure, le contrôle ou le suivi qui recouvrent tous les aspects différents dans les champs de la formation.

Nous devons savoir que l'histoire de l'oral n'échappe jamais celles des différentes méthodologies antérieures, voilà pourquoi il nous semble important de tenter de le faire.

L'oral et les méthodologies de l'enseignement des langues :

L'enseignant de langue, pour pouvoir se forger, au fur et à mesure de son apprentissage du métier, sa propre méthode, doit connaître les méthodologies de l'enseignement des langues qui ont précédé celle(s) en vigueur actuellement.

La méthode et la méthodologie :

La méthode : Selon J.P CUQ, le terme méthode représente deux acceptions :

- a). soit le matériel d'enseignement comportant le manuel ou livre plus cassette audio ou vidéo ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, « Espaces » ou café- crème (méthodes pour l'enseignement du FLE) ;
- b), soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques.

La méthodologie : D'après J.P CUQ, le terme méthodologie renvoie généralement :

- a). soit à l'étude des méthodes et leurs applications ;

b). soit à un ensemble construit de procédés de techniques, des méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théorique d'origine diverse qui le sous-tendent. Comme le fait remarquer à juste titre Christian PUREN (cité par CUQ Jean Pierre & GRUCA Isabelle), dans l'introduction générale, de son ouvrage (histoire des méthodologies de l'enseignement des langues), les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance.

La place de l'oral en méthodologies de l'enseignement des langues :

- La méthodologie traditionnelle (du 17^{ème} siècle au début de 20^{ème} siècle) ;

Elle est notamment appelée la méthodologie de la grammaire- tradition. Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à des nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition de nouvelles méthodologies modernes.

Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. Elle se caractérisait par l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit, par conséquent l'importance est donnée à la grammaire, la littérature étant le domaine privilégié de l'apprentissage d'une langue. Le recours à la traduction était fréquent.

Selon Christian PUREN :

« Au 18^{ème} siècle, l'application de cette méthode que l'on appellera plus tard « grammaire/traduction » finit par constituer l'essentiel de la méthodologie des trois premières années d'enseignement du latin(...)».

- Elle repose sur le procédé de mémorisation/restitution.
- La fin de 19^{ème} siècle marque le début d'une remise en cause de cette méthode.

En témoignage cette note officielle de 1890 citée par Ch. PUERN :

« Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même qu'il faut chercher les règles et la méthode»

La méthodologie naturelle (la fin de 19^{ème} siècle) :

Historiquement, elle se situe à la fin de 19^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée.

Ce sont les observations sur le processus d'apprentissage de la langue allemande de F.GOUIN qui en sont à l'origine. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Il affirme que la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir les barrières culturelles. C'est

pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage.

C'est à partir de méthode de F.GOUIN que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologie, sociologie, linguistique, etc.) et vont prôner l'importance de l'oral.

Selon F. GOUIN, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, apprendrait sa langue maternelle par un principe «d'ordre», il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période «d'incubation» de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, mais plutôt ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

C'est pour cela que F.GOUIN peut être considéré comme pionnier de l'immersion et le premier qui a primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F.GOUIN et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire. Il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition entre les deux a donné naissance aux graines de la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe.

La méthodologie directe (de 1901 aux années 1960) :

La méthodologie directe ouvre le 20^{ème} siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901. L'appellation méthodologie directe désigne l'enseignement qui se fait directement dans la langue à apprendre.

Désormais, l'enseignement de la langue étrangère veut devenir fonctionnel en répondant à un besoin réel : communiquer efficacement avec l'étranger. Le choix rejoint le principe fondamental de l'éducation nouvelle dont la théorie prend forme vers la fin du 19^{ème} siècle. La méthodologie directe se caractérise par les démarches suivantes :

Intuitive : la perception de l'objet ou l'action précède le mot et favorise sa compréhension ;

- ✓ Audio-orale : la primauté est donnée à l'oral ; on écoute et on parle ;
- ✓ Active : on apprend la langue en la pratiquant ;
- ✓ Imitative : on imite le rôle même avant de le comprendre ;

- ✓ Répétitive : les acquis se fixent à force d'écouter et de répéter.

Dans la méthodologie directe, on part toujours de la phrase et non du mot isolé. Ch. PUREN souligne à cet effet que :

« L'une des conséquences révolutionnaires de l'application de la méthode intuitive dans l'enseignement des langues étrangères est l'apparition très nette de la notion d'approche globale ou synthétique ».

La méthode active (depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960) :

- ✓ Adhère aux orientations de l'éducation nouvelle. Elle prend son essor dans les années 1920 et se différencie de la méthodologie directe par les traits suivants :
- ✓ Elle donne place aux textes pendant l'apprentissage ;
- ✓ Elle n'exclue pas le recours à la langue maternelle pour apporter l'aide nécessaire aux élèves ;
- ✓ Elle exploite les possibilités audio-visuelles ;
- ✓ La méthode active ne se définit pas clairement ;

Elle paraît moins explicite par rapport à la méthodologie directe dont les principes étaient clairs et les supports didactiques tracent de manière précise des lignes d'action.

La méthodologie audio-orale (de 1940 à 1970) ;

La méthodologie audio-orale s'est développée aux États-Unis durant la période 1940-1970 et s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la seconde guerre mondiale. Cette méthodologie a bénéficié des apports de deux domaines : la linguistique avec l'avènement du structuralisme pour le choix de contenus à enseigner ; et la psychologie, avec le Behaviorisme qui met l'accent sur le processus d'acquisition avec le montage d'habitudes verbales, la langue est conçue selon un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement.

L'accent est mis sur l'oral, on a recours à des exercices de répétition et l'acquisition des structures syntaxiques se fait sous la forme d'automatismes.

En grammaire, on privilège la forme plutôt que le sens. Ainsi les éléments de la phrase sont mis en relation sur l'axe pragmatique en opérant des substitutions, sur l'axe syntagmatique en additionnant les mots dans la phrase simple à la phrase complexe.

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle SGAV (de 1960 à 1970) ;

Cette méthodologie vise à enseigner la parole en situation (ce que la linguistique de F. de SAUSSURE évacue), la priorité est donc donnée à l'oral qui est conçu comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Chaque leçon consiste à un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne.

L'enseignement de la grammaire est implicite et inductif, il s'intéresse plus qu'à la langue, c'est la parole en situation qui est retenue.

L'oral prime est l'accès au sens est favorisé par la situation visualisée, ce sont les phénomènes intonatifs qui permettent d'accéder au sens grâce aux informations situationnelles. En effet, les structures SGAV sont beaucoup plus sémantique que morphosyntaxique, Comme pour la méthodologie audio-orale, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, son apprentissage est par conséquent différé.

L'approche communicative (de 1970 à aujourd'hui) :

Il est incontestable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et structuro-globale audiovisuelles.

C'est dans les années 1970 que les notions de communication et de compétence de communication sont introduites en didactiques des langues.

Partant de l'expression «il est impossible de ne pas communiquer» et selon Le Dictionnaire Français LAROUSSE : Communiquer vient du latin *Communicare* qui signifie être en relation avec ou mettre en commun, Donc la communication est l'action de communiquer, d'établir un rapport avec autrui, de mettre quelque chose à quelqu'un.

J. P CUQ définit la compétence : «Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental : compétence linguistique, communicative et socioculturelles»

L'expression «compétence de communication» a été introduite par HYMES en 1971 ;

«Toute théorie d'une langue spécifique doit viser expliciter les capacités et les savoir- faire qui entrent en jeu dans la performance linguistique d'un locuteur natif parlant couramment».

Cette adoption de l'expression «**compétence de communication** » par HYMES vient en réaction à la définition que donne CHOMSKY au terme « compétence » par rapport à celui de performance. HYMES considère que cette définition est réductrice du fait qu'elle rejette une grande partie de ce que le sujet parlant met en branle. Il affirme en effet que la compétence linguistique n'est qu'un sous ensemble de la compétence communicative dans la mesure où cette dernière renferme les connaissances et les aptitudes que possède le locuteur pour utiliser la langue dans sa totalité à des fins communicatives dans une communauté socioculturelle déterminée.

Ainsi l'acquisition d'une compétence de communication qui malgré sa complexité, peut être abordé par la combinaison de plusieurs facteurs qui fonctionnent simultanément.

Selon Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA ;

En règle générale, on peut distinguer quatre composante essentielles ;

- a- Une composante linguistique, c'est à dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.

Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;

- b- Une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;
- c- Une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;
- d- Une composante stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales pour compenser les défaillances ou les ratés de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Ces quatre composantes, qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue , vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique ; que ce soit pour l'oral ou l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énonces linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu d'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). Dans cette perspective, le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur. Dans tous les cas, savoir communiquer ne se réduit pas en aucun cas à la simple connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment les compétences de communication.

L'approche communicative se base sur les principes suivants :

- ❖ Considérer la langue comme instrument de communication.
- ❖ L'oral occupe la place de choix dans cette approche ;
- ❖ Réhabiliter l'écrit ;
- ❖ Privilégier le sens;
- ❖ Acquérir un savoir faire ;
- ❖ Faire acquérir à l'apprenant la langue dans la variété de ses registres et usages ;
- ❖ Enseigner la langue dans sa dimension sociale ;
- ❖ Les énoncés dépassent le cadre de la phrase et c'est la notion de discours qui est retenue ;
- ❖ Large place faite à la grammaire explicite et à la conception.

L'approche actionnelle :

Après l'approche communicative des années 1980 et depuis le milieu des années 1990, nous sommes dans une nouvelle approche pédagogique appelée approche actionnelle.

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global.

L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective actionnelle est proposée par le cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) rédigé par le conseil de l'Europe en 2001. En effet, le cadre est un outil vise à fournir une base commune pour l'enseignement et apprentissage des langues. L'approche actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

2. L'importance de l'évaluation orale et de l'oral en classe de FLE

Apprendre une langue vivante c'est avant tout savoir la parler, savoir l'utiliser pour communiquer dans des différentes situations de communication de la vie quotidienne, c'est surtout un moyen d'échange et d'interaction avec l'autre. C'est pourquoi, j'ai choisi de diriger mon travail de recherche principalement vers la communication de l'oral en classe de FLE, dans le contexte Angolais. Sans minimiser l'écrit, mon choix s'est porté sur l'oral car à en croire KERBRAT – ORECCHIONI in la notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan, publié en 1998 à la page 55 : «c'est d'abord sous forme orale que se réalise le langage verbal». L'évaluer est donc une évidence, un fait.

En effet, l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter un jugement sur les informations les apprentissages et à décider sur la poursuite les apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation du départ. C'est l'un des thèmes qui engendre des polémiques dans l'enseignement en général et en particulier dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues en Angola.

Beaucoup des questions se posent et restent ouvertes quant à chercher, à identifier les critères de l'évaluation en amont et en aval. La majorité s'interroge sur l'objectivité du système d'évaluation quant aux divers paramètres d'appréciation et sur les critères d'organisation et de passation des examens. L'évaluation devient en forcerie un diagnostic de la société qui intéresse la recherche pédagogique dans son impact et sur le processus de l'enseignement/apprentissage.

Depuis les récents développements de la métacognition et de l'apport du socio constructivisme, il est de mise d'aborder une autre dimension, dite écologique, de l'évaluation. Celle-ci découle d'une pédagogie différenciée, selon laquelle l'apprentissage est un processus actif, constructif qui repose sur la communication et

l'interaction exercée en contexte social, et caractérisé par la diversité des expériences pour permettre aux élèves de construire de nouvelles significations à partir de leurs connaissances antérieures. Elle se centre sur le processus cognitifs dans l'apprentissage et s'intéresse désormais à l'analyse des processus mentaux du traitement de l'information, puisque la recherche a montré qu'il existe divers modes d'acquisition, des langues étrangères ou secondes et divers profils de compétence langagière (springer, 2000). L'accession à une régulation réfléchie des apprentissages s'avère essentielle. Il s'agit pour l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, des savoirs, des savoir-faire et des attitudes nécessaires à une situation de communication. L'évaluation en situation authentique (Wiggins, 1993) ; il s'agit d'évaluer des compétences langagières liées à un niveau de performance attendu, l'évaluation se veut dynamique, interactionnelle et par conséquent plus authentique.

L'évaluation authentique devient une modalité d'évaluation pragmatique axée sur la performance visant à évaluer les habiletés langagières dans des situations contextualités tirées de la vie courante. Elle se centre tant sur les processus que sur les produits de l'apprentissage, sur l'habileté de l'élève à mettre en œuvre les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réaliser des tâches intellectuellement significatives, simples et complexes, et sur son habileté à intégrer ce qu'il sait faire .On désigne par «performance» l'accomplissement efficace d'une tâche langagière en utilisant un ensemble intégré de connaissances. –La mesure de performances complexes est possible en regroupant les habiletés langagières en habiletés- synthèse pour graduer le niveau de complexité des situations d'évaluation et des tâches demandées aux élèves. Ces tâches peuvent être du domaine cognitif et proposer divers niveaux de complexité (repérer, réorganiser, comparer, analyser, apprécier et estimer).

Elles peuvent demander l'évaluation des attitudes et des comportements du domaine affectif et plus récemment, l'évaluation d'une compétence interculturelle. Ces derniers domaines restent à développer de même que l'évaluation des processus.

L'évaluation authentique est donc caractérisée par l'enchâssement obligatoire et constant de l'évaluation dans l'apprentissage, la prise en compte de l'authenticité des situations d'évaluation et la transdisciplinarité. En évaluation formative, elle-même à des bilans individuels et à l'élaboration de dossier d'apprentissage (porto folies) personnalisés, à l'utilisation de grilles d'observation par les enseignants et par les pairs, à la complétion de grille d'auto-évaluation par les élèves .La notation devient autant l'utilisation de cotes et de critères d'évaluation que l'expression de résultats de mesure.

3. Quoi évaluer ?

La réponse à cette question se voit déjà accrocher au thème de cette recherche d'une façon générale. Il est clair que nous abordons ici l'oral et donc il s'agira bien d'évaluer la réception et la production orale. Cependant, que prendre en compte pour évaluer l'oral en sachant que la réception et l'expression y sont. Aussi pour ne donner que ou citer quelques éléments puisque ceux- ci pourront varier après, par rapport au contexte, aux objectifs, aux moments, au niveau des apprenants, aux priorités de l'apprenant ou

de l'apprentissage en général d'ailleurs comme le souligne Christine Tagliante dans L'évaluation, collection- techniques de classe à la page 110, il n'existe pas, il peut exister de grille universelle d'évaluation de l'oral pourtant les enseignants passent leur temps à évaluer. De même, on évalue les compétences, les savoirs ...pour la compréhension de la consigne, l'aisance, la cohérence etc. (voir le guide de l'évaluation de l'oral proposé).

4. Pourquoi évaluer ?

L'évaluation permet comme l'indiquent Gouspil G et Lusignan in apprentissage et enseignement en milieu scolaire ; de réguler l'apprentissage par la correction, la réorientation et l'amélioration des conditions d'apprentissage. La régulation peut se faire à la fois par l'apprenant et par l'enseignant.

On évalue en milieu scolaire principalement pour renseigner sur plusieurs critères.(le système éducatif, les aptitudes et les capacités ou compétences des apprenants etc.....)

5. Comment évaluer ?

La notion de l'évaluation est toujours liée à la notion d'objectif d'apprentissage et en fonction de critères, donc on ne peut pas évaluer sans objectifs visés préalablement.

Évaluer répond donc à la mise en place des outils ou situations qui permettront de ressortir chez l'apprenant son niveau actuel vis à vis de ce qui a été défini par le parcours. Cela dit, l'enseignant est appelé à évaluer la compétence par rapport à notre recherche puisque l'évaluation sur laquelle nous mettons l'accent est l'évaluation sommative. C'est donc à partir des critères bien établis et la mise en place des outils d'une situation propice, adéquate à ou aux objectifs définis, d'évaluer la ou les compétences des apprenants (un guide d'évaluation proposée dans les lignes qui suivent).

6. À quel moment de l'apprentissage évaluer ?

Comme nous l'avons défini plus haut, en général, l'évaluation intervient à tous les niveaux de l'apprentissage, du début à la fin voire après la formation dans certains cas lorsqu'il s'agit de l'impact de la formation. On évalue donc en début, le long et à la fin de l'apprentissage. Mais, une fois de plus, soulignons qu'il s'agit dans cette recherche, de l'évaluation sommative qui intervient donc à la fin d'un parcours dans un premier temps (fin des semestres ou trimestres pour les apprenants angolais en général et ceux des établissements en cause en particulier) et ensuite à la fin de l'année pour sanctionner le passage des apprenants par rapport à cette discipline.

L'importance de l'oral en classe de FLE :

Qui dit classe de FLE, dit enseignement d'une langue vivante et comme son nom l'indique, il s'agit d'une langue «vivante» ce que sous-entend donc : parler, communiquer, écouter, échanger, interagir...

L'oral pour un apprenant est un moyen d'expression de son imagination, sa pensée, il est aussi pour beaucoup d'élèves un bon support de perception et d'apprentissage. Ainsi, l'oral permet l'entraînement à formuler et à réfléchir, puisque la connaissance est mieux structurée lorsqu'elle exprimée oralement.

CHAPITRE IV :
PRESENTATION ET ANALYSE DE DONNÉES.

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre de notre recherche, des informations recueillies qui seront après analysées c'est à dire les résultats de notre recherche et pour terminer, une proposition concernant le guide pédagogique sur l'évaluation de l'oral correspondant à l'évaluation sommative

1. Présentation du cadre de la recherche

Présentation des écoles

L'école complexe scolaire **Simão Gonçalves Toko n°1222**, nous a servi l'un des terrains de notre enquête pour la recherche de notre étude sur l'évaluation de l'oral en classe de FLE, Où nous avons travaillé avec les enseignants de deuxième cycle.

Elle est de 10 enseignants de français, 45 salles dans l'établissement, 22 salles de français et 23 salles de l'anglais, dans les deux périodes diurne et nocturne.

La période diurne :

Matin, deux(2) professeurs

Après midi quatre (4) professeurs

La période nocturne :

La nuit, quatre(4) professeurs

L'école de 2° cycle d'enseignement secondaire n° 1250, Luanda a été inaugurer en date du 30 juillet 2015, par son excellence, Monsieur Graciano Domingos ex- Gouverneur de la ville de Luanda. Cet établissement qui complétera bientôt sa troisième année d'existence se situe dans la municipalité de Belas, précisément dans le quartier Sapu/Kilamba- Kiaxi.

Elle est composée de : - 14 salles de classes.

- Une salle d'informatique
- Une bibliothèque
- Deux salles de laboratoires biochimiques
- Une salle de professeurs
- Une salle de réunions
- Une salle de secrétariat General
- Un cabinet de Directeur général de l'institution
- Un cabinet de sous – directeur pédagogique

- Un cabinet de sous directeur administratif
- Un cabinet de secrétaire général
- Un cabinet de secrétaire de direction
- Une cantine scolaire
- Un terrain de sport multidisciplinaire

Fonctionne sur 2 périodes : Matin et après –midi.

L'école a au moins 68 fonctionnaires dont : -58 enseignants à temps plein, aucun vacataire.

- 6 auxiliaires de nettoyage et 4 gardiens.

Présentation statistique et traitement des données recueillies auprès des enseignants de FLE sur l'évaluation de l'oral en classe de FLE

Tableau n°1

Informations relatives aux enseignants enquêtés			
		Nombre des profs	%
1.	Enseignants enquêtés	15	
2.	Noms des écoles concernées		
	Ngola Kiluange nº 1063 II cycle	6	40
	Nº 8042, Ana Paula II cycle	4	26,6
	Complexo escolar Simão Gonçalves Toco	5	33,3
3.	Genre		
	Masculin	11	73,3
	Féminin	4	26,6
4.	Tranche d'âge		
	Moins de 20 ans		
	20 – 29 ans		
	30 – 39 ans	3	20
	40 – 49 ans	7	46,6
	50 – 60 ans	4	26,6
	Plus de 60 ans	1	6,6
5.	Années d'expérience		
	Moins de 5 ans	1	6,6
	5 – 9 ans	2	13,3
	10 – 19 ans	5	33,3
	20 – 30 ans	4	26,6
	Plus de 30 ans	3	20
6.	Lieu de formation initiale		
	ISCED	11	73,3
	ESP		
	IFP	2	13,3
	Magistério Primário		
	Autres	2	13,3
7.	Spécialité		
	Français	11	73,3
	Portugais	3	20
	Autres langues (Lesquelles ?)		
	Spécialité non linguistique (Relation internationale)	1	6,6
8.	Niveau de formation initiale		
	Licence (Bacharelato)	2	13,3
	Master 1 (licenciatura)	11	73,3
	Master 2 (Mestrado)		
	Doctorat (Doutoramento)		
	Medio da pedagogia e FLE(IMNE)	2	13,3

Dans cette partie de notre étude se trouve les informations ayant trait aux enseignants enquêtés durant notre recherche.

Nous avons pu travailler avec un nombre de 15 enseignants, Emmenant de trois différentes écoles, entre autres Ngola Kiluanje n° 1063 où nous avons eu le privilège d'enquêter 6 enseignants (1 enseignante), Ana Paula n° 1250, nous sommes entretenus avec 4 enseignants (2 enseignantes) et enfin ceux de complexe scolaire Simão Gonçalves Toco au nombre 5 (1 enseignante). Ce qui dans l'ensemble nous fait 15 ; 11 de genre masculin et 4 féminin.

Donc c'est l'école Ngola Kiluanje qui nous a donné la majorité soit 40 %, Suivi de complexe Simão Gonçalves Toco 33,3% puis Ana Paula qui nous a permis d'avoir 4 enquêtés soit 26,3%. Il y a eu un écart d'un élément pour chaque institution.

Voici ce qui a constitué notre échantillon dans ce travail.

En ce qui concerne la tranche d'âge un nombre croissant entre 40 – 49 ans, 7 professeurs soit 46,6% suivi de 50 – 60 ans, 4 enseignants soit 26,6%, Trois entre 30 – 39 ans soit 20% et à la fin 1 de plus de 60 ans soit 6,6%.

Quant aux années d'expérience ; 3 professeurs se trouvent dans la catégorie de plus de 30 ans soit 20%, 4 enseignants de 20 – 30 ou soit 26,6%, 5 enseignants de 10 – 19 ans soit 33,3%, 2 professeurs de 5 – 9 ans soit 13,3% et 1 enseignant de moins de 5 ans soit 6,6%.

Pour ce qui est du lieu de formation initiale 11 sont issus de l'ISCED/ Luanda soit 73,3%, 2 de l'institution de formation des professeurs soit 13,3% et des autres dans deux différentes institutions universitaires (UNILU/RDC relation internationale, UAN littérature portugaise) soit 13,3%. Nous dirions que notre équipe est renfermée des professionnels de l'éducation, qualifiée dans le domaine de l'enseignement.

À propos de la spécialité la prévalence est bien remarquée à ceux qui ont comme spécialité didactique de la langue française au nombre de 11 soit 73,3%, 3 portugais soit 20% et 1 enseignant qui a fait la relation internationale (UNILU/RDC)

À l'égard de niveau de formation initiale c'est vraiment acceptable compte tenu de nombre des enseignants qualifiés par rapport au niveau que nous nous référons. Il y a au moins 11 licenciés, 2 gradués (bacharelatos) et 2 diplômés de secondaire de l'école de formation des professeurs.

Tableau n° 2

I. Fréquence générale d'utilisation du français à l'oral					
A	Utilisation en classe de FLE	Utilisation pédagogique en classe de FLE (enseignement de l'oral)			
				Nombre de profs	%
				15	
1.	Toujours			8	53,3
2.	Très souvent			3	20
3.	Souvent			3	20
4.	De temps en temps			1	6,6
5.	Jamais			0	0

Dans ce tableau, Cette question a été posée ou présentée à nos 15 enseignants, tenant compte que l'oral étant l'omniprésent dans notre quotidien. 8 enseignants pratiquent toujours l'enseignement de l'oral soit 53,3%, 3 enseignants utilisent très souvent soit 20%, 3 autres usent souvent soit 20% et 1 seul qui fait de temps en temps soit 6,6%. Normalement en classe de langue l'oral doit toujours être privilégié.

Tableau n° 3

B	Utilisation hors – classe de FLE avec les apprenants (pratique de l'oral)	Nombre de profs	%
		15	
1.	Toujours	6	40
2.	Très souvent	2	13,3
3.	Souvent	4	26,6
4.	De temps en temps	3	20
5.	Jamais	0	0

La pratique de l'oral tel que repris dans ce tableau ne reflète pas nos attentes par rapport à notre critère d'acceptabilité qui est de 70% pour chaque élément ou attribut positif de la pratique figurant dans chacun des tableaux. Ceci démontre que l'oral n'a pas encore atteint son apogée, puis qu'il est moins appliqué. Hormis la salle de classe les enseignants n'ont pas accès ou d'autres stratégies pour maintenir la communication orale avec leurs apprenants. 6 enseignants font toujours soit 40 %, 2 le font très souvent soit 13,3%, 4 font souvent soit 26,6% et enfin 3 le pratiquent de temps en temps soit 20%. Et pourtant il nous a été souvent enseigné de prioriser l'oral.

Tableau n° 4

C	Utilisation évaluative du français (évaluation de l'oral)	Nombre de profs	%
		15	
1.	Toujours	6	40
2.	Très souvent	2	13,3
3.	Souvent	4	26,6
4.	De temps en temps	3	20
5.	Jamais	0	0

L'évaluation étant une partie intégrante dans le processus de l'enseignement et apprentissage mérite une attention particulière de notre part. Puisqu'on ne peut évaluer que quand on a formé. Comment allez-y évaluer l'oral aussi longtemps que l'on n'ait pas enseigné ? Donc il est important d'enseigner l'oral. Cela revient à dire, Notre échantillon a pu répondre à cette question malheureusement, Il n'est pas arrivé là où nous on espérait.

La praticabilité de l'évaluation de l'oral est effectuée toujours par 6 professeurs soit 40%, très souvent par 2 enseignants soit 13,3%, souvent par 4 professeurs soit 26,6% et de temps en temps par 3 professeurs soit 20%, Ceux – ci reflètent que l'évaluation de l'oral est moins pratiquée dans nos institutions.

Tableau n° 5

II Conditions matérielles pour l'utilisation du français à l'oral (avec ou sans apprenants)					
A	Équipement associable à la pratique de l'oral (plusieurs choix sont possibles)	Équipement institutionnel		Équipement personnel	
		Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Ordinateur	0		9	60
2.	Tablette	0		0	00
3.	Smartphone	0		5	33,3
4.	Lecteur DVD	0		2	13,3
5.	Vidéo projecteur	0		1	6,6
6.	Écran pour projection	0		0	00
7.	Disque dur externe	0		0	00
8.	Clé USB	0		4	26,6
9.	Carte de mémoire	0		2	13,3
10.	Téléviseur	0		5	33,3
11.	Caméra	0		2	13,3
12.	Autre (quoi ?)	0		0	00

Les données recueillies auprès des enseignants enquêtés, montrent que nos institutions de l'enseignement ne disposent pas les matérielles, qui peuvent leurs

permettre à bien dispenser le cours en utilisant la technologie numérique. Cela nous ramène à une réflexion sur la TICE bien que n'étant pas un sujet principal que nous traitons, Mais à l'heure actuelle c'est vraiment crucial d'en savoir plus.

Ce tableau reflète un faible pourcentage dans la possession individuelle des différentes matérielles figurant dans celui – ci, C'est vrai on dit nous sommes en retard de plus d'un siècle en Afrique en général et en particulier dans notre pays mais qu'à cela ne tienne que les enseignants puissent se munir des certains matériels propre à eux dans l'exercice de leur profession, donc une grande obscurité se trouve devant eux en ce qui concerne la TICE, Qui est due par manque des matérielles aussi bien formation. Parmi nos enquêtés a peine 9 qui possèdent l'ordinateur personnel soit 60%, Personne n'a une tablette soit 0%, 5 enseignants ont le Smartphone soit 33,3%, 2 professeurs ont le lecteur DVD, 1 seul instituteur qui a la Vidéo projecteur soit 6,6, L'Écran pour projection 0% si les propres institutions n'en ont pas combien plus forte raison au pauvre professeur, La disque dur externe pareillement 0%, La clé USB 4 enseignants en détiennent soit 26,6%, La carte mémoire 2 professeurs en ont soit 13,3%, Le téléviseur 5 formateurs en tiennent soit 33,3% et ensuite Caméra 2 pédagogues en ont soit 13,3%. Ceux n'ont pas atteint notre critère d'acceptabilité qui est fixé à 70% pour chaque élément figurant dans chaque tableau et dans sa totalité

Tableau n°6

II Conditions matérielles pour l'utilisation du français à l'oral (avec ou sans apprenants)					
B	Supports de l'oral (plusieurs choix sont possibles)	Supports institutionnels		Supports personnels	
		Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Voix naturelle	0		15	100
2.	Extraits audio	0		1	6,6
3.	Extraits audio de FLE	0		2	13,3
4.	DVD	0		2	13,3
5.	DVD de FLE	0		1	6,6
6.	CD-Rom	0		1	6,6
7.	Applications numériques	0		1	6,6
8.	Applications numériques de FLE	0		0	00
9.	Documents multimédia	0		0	00
10.	Documents multimédia de FLE	0		0	00
11.	Manuels numériques de FLE	0		0	00
12.	Autre (quoi ?)	0		0	00

Les attribuées captées dans ce cadre sont lamentables comme nous l’a fait remarquer précédemment qu’aucune institution de nos enquêtés détiennent les matérielles qui y sont mentionnées soit 0%.

Pour ce qui est de la possession individuelle tout à fait normal que toute personne utilise la voix naturelle pour pouvoir communiquer avec son environnement soit 100%, Extraits audio 1 seul professeur a ce support soit 6,6%, Extraits audio de FLE 2 enseignants en ont soit 13,3%, 2 professeurs ont DVD soit 13,3%, 1 seul formateur qui détienne DVD de FLE soit 6,6%, Même pour CD-Rom 1 seul instituteur tienne ça soit 6,6%, Applications numériques 1 professeur en a soit 6,6%, Les Applications numériques de FLE, Documents multimédia, Documents multimédia de FLE et Les Manuels numériques de FLE aucun professeur en ont soit 0%.

Tableau n° 7

III. Disponibilité spatiale (Espace pour pouvoir utiliser le français à l’oral avec les apprenants)				
A	Salle de classe	Espace Institutionnelle		Espace Personnelle
		Nombre De profs	%	
1.	Toujours	9	60	
2.	Très souvent	1	6,6	
3.	Souvent	2	13,3	
4.	De temps en temps	1	6,6	
5.	Jamais	1	6,6	

D’une manière panoramique les données recueillies dans ce tableau révèlent une fois combien l’oral est délaissé pour ne pas dire bafoué malgré il crée un contact sans intermédiaire entre l’enseigné et l’enseignant, 9 enseignants utilisent toujours l’oral à 60 % bien qu’ils n’ont pas atteint notre critère d’acceptabilité, 1 seul qui pratique très souvent l’oral dans l’espace institutionnelle soit 6,6%, 2 enseignants appliquent l’oral soit 13,3%, 1 enseignant qui utilise temps en temps soit 6,6% et l’autre jamais on ne sait pas comment il dispense le cours ? Soit 6,6%, vraiment c’est regrettable que le fameux oral soit abandonné, plus loin nous révèle le pourquoi de son non évaluation par les enseignants puisqu’ils l’enseignent moins.

Tableau n°8

III. Disponibilité spatiale					
B	Salle ou lieu hors - classe De FLE	Espace Institutionnelle		Espace personnelle	
		Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	8	53,3	1	6,6
2.	Très souvent	1	6,6	3	20
3.	Souvent	2	13,3	4	26,6
4.	De temps en temps	1	6,6	0	0
5.	Jamais	3	20	1	6,6

Dans le lieu hors – salle de FLE ou dans l’espace institutionnelle parmi nos enquêtés 8 seulement qui s’efforcent s’exprimer en français oralement soit 53,3% ne représente presque rien par rapport à nos attentes. Même étant dans la réalité lusophone, on a toujours prôné de prioriser l’oral pour faciliter nos apprenants à devenir autonomes ensuite nous pouvons bien les évalués en oral. Un enseignant le fait tres souvent soit 6,6%, 2 professeurs pratiquent l’oral dans ce sens soit 13,3%, 1 enseignant exerce cela de temps en temps soit 6,6% et 3 autres qui ne le font jamais soit 20%, Chose qu’il ne faut pas encourager l’apprentissage ne se termine pas seulement dans l’espace institutionnelle ni dans la salle de classe, Aujourd’hui avec l’arrivée de la technologie numérique on peut faire plus. Quant à l’espace personnelle n’en pensons pas plus, 1 formateur soit 6,6% qui l’utilisent toujours, 3 enseignants les font aussi tres souvent soit 20%, 4 autres les font aussi souvent soit 26,6% et 1 qui ne le fait jamais. Les enseignants doivent cultiver l’habitude de s’exprimer beaucoup plus en français pour leur pratique aussi bien de leurs apprenants, Dit- on ne peut pas s’élever au dessus de ce qu’on appris ou on connait. On risque de faire hériter aux apprenants nos erreurs.

Tableau n° 9

IV. Disponibilité temporelle					
(Temps pour que les apprenants puissent s’exprimer en français)					
A	Laps de temps avant le cours (Utilisation du français à l’oral par Les apprenants)	Temps Institutionnel		Temps personnel	
		Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours existant	5	33,3	3	20
2.	Largement existant	1	6,6	3	20
3.	Existant	5	33,3	4	26,6
4.	Presqu’inexistant	1	3,3	0	00
5.	Inexistant	2	13,3	2	13,3

Relativement à cette utilisation par les apprenants l'usage du temps avant le cours serait un indicateur d'intéressement malheureusement 5 professeurs constatent cela soit 33,3 % toujours existant dans leur temps institutionnel, 1 seul formateur qui vit ça largement existant soit 3,3%, 5 autres déclarent existant soit 33,3%, 1 seul affirme presque inexistant et 2 autres soutiennent inexistant soit 6,6%. Les enseignants doivent susciter aux apprenants le désir de vouloir s'exprimer même dans leur absence.

Tableau n° 10

IV. Disponibilité temporelle (Temps pour que les apprenants puissent s'exprimer en français)					
B	Durée pendant le cours (Enseignement de l'oral)	Temps Institutionnel		Temps personnel	
		Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Totalité du temps du cours	1	6,6		
2.	Plus de la moitié du temps	2	13,3		
3.	Moitié du temps	8	53,3		
4.	Un quart du temps	1	6,6		
5.	Moins d'un quart du temps	1	6,6		
6.	Inexistant	1	6,6		

Les données cueillies attendant de nos enseignants enquêtés exhibent que l'interaction dans la salle de classe est moins pratiquée, Pour dire que les professeurs se donnent de luxe pour s'exprimer seul sans faire intervenir ses apprenants, alors que ces derniers sont les acteurs de leur propre apprentissage, ils sont au centre, donnons-leur la place qui leur convienne « l'oral en priorité », tel que repris dans le tableau 1 formateur totalité du temps du cours donc il se laisse à discourses sans faire intervenir ses enseignés soit 6,6%, 2 formateurs plus la moitié du temps si c'est avec l'interaction c'est bon cas contraire ce serait mauvais soit 13,3%, 8 professeurs interviennent en moitié du temps si c'est en faisant intervenir aussi ses initiés c'est encourageant soit 53,3%, 1 formateur qui fait moins d'un quart presque il ne communique rien il termine son seul à écrire sinon à parler seul soit 6,6%, Corrélativement à notre objectif l'oral doit être enseigné et pratiqué pour l'évaluer et enfin un autre qui pour l'inexistence de ce temps peut être il se contente des écrits alors que les 2 vont de paire soit 6,6%.

Tableau n°11

IV. Disponibilité temporelle (Temps pour que les apprenants puissent s'exprimer en français)					
A	Laps de temps après le cours (Utilisation du français à l'oral par Les apprenants)	Temps Institutionnel		Temps personnel	
		Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours existant	5	33,3	2	13,3
2.	Largement existant	0	0	4	26,6
3.	Existant	8	53,3	4	26,6
4.	Presqu'inexistant	0	0	0	0
5.	Inexistant	1	6,6	1	6,6

La vue panoramique de ce tableau plus ou moins ce dont nous avons parlé antérieurement que le fait que les apprenants parlent en français pendant l'absence de leur enseignant est un indice d'intérêt de leur part, Ici 5 formateurs ont toujours cette opportunité de voir leurs apprenants s'exprimaient après avoir été au cours soit 33,3%, 2 enseignants dans leurs temps personnel toujours existant soit 13,3%. Largement existant c'est 0 dans leur temps institutionnel et que curieusement dans leur temps personnel 4 professeurs ont largement existant soit 26,6%, 8 enseignants ont les temps existant soit 53,3%, 4 en ont dans leur temps personnel soit 26,6%, un formateur a l'inexistence de temps soit 6,6% et ensuite un professeur qui en a dans son temps personnel soit 6,6%.

Tableau n° 12

V. Disponibilité médiatique (environnement professionnel et personnel de l'enseignant)					
A	Réseau satellite (Antenne parabolique)	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
		Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours existant	1	6,6	2	13,3
2.	Largement existant	1	6,6	4	26,6
3.	Existant	5	33,3	8	53,3
4.	Presqu'inexistant	1	6,6	0	0
5.	Inexistant	7	46,6	1	6,6

Les données recueillies auprès de nos enquêtés démontrent que le réseau satellitaire est moins utilisé dans nos institutions même dans nos foyers malgré ère qu'on est entrain de vivre, Elles sont étalées de la manière suivante : Un seul formateur a reconnu le toujours existant au niveau institutionnel soit 6,6 %, Deux enseignants

reconnaissent le toujours existant au niveau personnel soit 13,3, Un enseignant confirme largement existant au niveau institutionnel soit 66,6%, Par contre 4 affirment au niveau personnel soit 26,6%, 5 professeurs assurent de l'existence de celle-ci au niveau institutionnel soit 33,3% et 8 garantissent au niveau personnel soit 53,3%, La presque-inexistence a été soulignée par un seul formateur soit 6,6% et au niveau personnel 0 soit 0%, Ensuite l'inexistence était soutenue par 7 enseignants soit 46,6% au niveau institutionnel et enfin un enseignant soutient l'inexistence au niveau personnel soit 6,6%.

Tableau n° 13

V. Disponibilité médiatique (environnement professionnel et personnel de l'enseignant)					
B	Réseau internet	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
		Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours existant	0	0	2	13,3
2.	Largement existant	0	0	1	6,6
3.	Existant	1	6,6	10	66,6
4.	Presqu'inexistant	1	6,6	0	0
5.	Inexistant	13	86,6	2	13,3

Les offres amassées auprès de notre échantillon telle qu'établies dans ce tableau nous fait voir combien l'inefficacité d'utilisation de l'internet dans nos institutions, Donc nos institutions ne disposent pas de réseau internet pour permettre les enseignants de faire leurs recherches, La preuve en est qu'aucun professeur n'a fait mention sur le toujours existant soit 0% au niveau institutionnel et 2 affirment au niveau personnel soit 13,3%, Largement existant personne confirme au niveau institutionnel soit 0% et un seul formateur garantit au niveau personnel soit 6,6%.

Existant un enseignant réaffirme soit 6,6% et 10 enseignants défendent l'existence au niveau personnel soit 66,6%. Quant à presque-inexistant un seul formateur reconnaît soit 6,6% au niveau institutionnel et aucun enseignant reconnaît au niveau personnel soit 0%, Enfin l'inexistence qui bat le record avec un pourcentage élevé qui confirme le fait soit 83% et 2 professeurs qui garantissent le non existant au niveau personnel soit 13,3.

Tableau n° 14

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
A1	Motifs et fréquence d'utilisation pédagogique	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Faire acquérir une compétence de compréhension orale	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	10	66,6		
2.	Très souvent	1	6,6		
3.	Souvent	3	20		
4.	De temps en temps	1	6,6		
5.	Jamais	0	0%		

Les données récoltées dans ce tableau sont représentées de la façon suivante : Pour faire acquérir la compétence de la compréhension orale 10 professeurs garantissent de l'avoir toujours fait soit 66,6 %, Un seul professeur le fait très souvent soit 6,6%, 3 autres le font souvent soit 20% et un seul le fait de temps en temps. Considérant l'importance revête cette compétence, il est impérieux de la travailler plus puisque sans la compréhension de l'orale il est difficile d'avoir une belle expression et l'autonomie langagière. C'est tableau qui reflète des belles indices dans son ensemble malgré la présence de celui qui le fait de temps en temps.

Tableau n° 15

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
A2	Motifs et fréquence d'utilisation pédagogique	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Faire acquérir une compétence de production orale	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	10	66,6		
2.	Très souvent	2	13,3		
3.	Souvent	3	20		
4.	De temps en temps	0	0		
5.	Jamais	0	0		

Les données recueillies auprès de nos enquêtés se présentent de la manière suivante : Pour faire acquérir la compétence de la production orale 10 professeurs pratiquent toujours au niveau institutionnel soit 66,6%, Deux enseignants choisissent très souvent soit 13,3% et trois autres adoptent souvent soit 20% malgré ceci a touché notre attente c'est encourageant, Donc il faut prioriser le parlé.

Tableau n° 16

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
A3	Motifs et fréquence d'utilisation pédagogique	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Travailler l'interaction orale Professeur - apprenant	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	7	46,6		
2.	Très souvent	2	13,3		
3.	Souvent	3	20		
4.	De temps en temps	2	13,3		
5.	Jamais	0	0		

L'interaction comme toute autre compétence revêt un caractère crucial pour qu'elle soit différente de la conversation quotidienne. Puis que la conduite et la progression dépend du jugement de l'enseignant de l'échange qui vient d'avoir lieu, Alors que la conversation le tour de parole vient naturellement. Et l'apprentissage doit se réaliser par un enseignant et un apprenant. Notre tableau révèle 7 enseignants ont toujours eu travaillé l'interaction en classe soit 46,6%, Deux professeurs le font très souvent soit 13,3% et ensuite 3 formateurs approuvent cette pratique soit 20 %. Deux de ces formateurs acceptent d'avoir exercés de temps en temps soit 13,3%, Ce qui n'est pas bon dans le processus d'enseignement et apprentissage, Il faut tout faire pour amener ton apprenant autonome.

Tableau n° 17

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
A4	Motifs et fréquence d'utilisation pédagogique	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Travailler l'interaction orale Interlocuteur virtuel – apprenant	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	1	6,6	1	6,6
2.	Très souvent	1	6,6	1	6,6
3.	Souvent	0	0	0	0
4.	De temps en temps	1	6,6	0	0
5.	Jamais	12	80	13	86,6

C'est comme nous l'avons souligné antérieurement que les supports numériques sont moins utilisés dans la pratique de classe, S'agissant de ce que nous fait voir notre

tableau un seul enseignant qui travaille toujours l'interaction orale interlocuteur virtuel- apprenant soit 6,6% au niveau institutionnel aussi bien personnel, Un seul aussi qui le fait très souvent au niveau institutionnel et personnel soit 6,6%, personne ne le fait souvent soit 0%, un professeur le fait de temps en temps soit 6,6%, 12 enseignants ne ignorent cette pratique soit 80 % d'où la nécessité d'une formation auprès des enseignants dans l'application de supports numériques. Et enfin 13 professeurs ignorent cette pratique soit 86,6%.

Tableau n° 18

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
A5	Motifs et fréquence d'utilisation pédagogique	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Travailler l'interaction orale Apprenant - apprenant	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	2	13,3		
2.	Très souvent	4	26,6		
3.	Souvent	6	40		
4.	De temps en temps	2	13,3		
5.	Jamais	0	0		

L'interaction orale est une bonne pratique classe que ça soit entre l'enseignant et ses initiés ou les apprenants entre eux bien sûr sous la supervision de leur professeur, C'est vraiment important, comme nous l'avons signalé précédemment afin de rendre ses apprenants autonomes. Ce tableau parait donné de bonnes indices puisque la majorité approuvent cette pratique de la manière suivante : Deux enseignants le font toujours soit 13,3%, 4 professeurs souscrivent très souvent soit 26,6%, 6 enseignants adhèrent souvent soit 40% nonobstant ces 2 professeurs qui le font de temps en temps soit 13,3%, ce n'est pas du tout encourageant.

Tableau n° 19

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
B1	Motifs et fréquence d'utilisation évaluative	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Vérifier une compétence de compréhension orale	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	4	26,6		
2.	Très souvent	4	26,6		
3.	Souvent	7	46,6		
4.	De temps en temps	0	0		
5.	Jamais	0	0		

S'agissant de cette vérification de la compétence de compréhension orale, Nous réitérons ce dont nous avons dit antérieurement qu'on peut évaluer quand on enseigner. Vous aurez l'accès libre a toute question selon l'objectif visé d'une séquence ou un contenu, L'évaluation dans le cadre de la formation reste permanente, c'est quotidiennement pendant le cours cet acte doit être mis en exergue. Notre tableau donne une bonne impression par rapport à l'adhésion des enseignants dans cette pratique de classe 4 professeurs font toujours soit 26,6%, 4 encore le font très souvent soit 26,6% et 7 enseignants la pratiquent souvent soit 46,6%, De ce fait si nous totalisons dans l'ensemble ceci atteint notre attente.

Tableau n° 20

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
B2	Motifs et fréquence d'utilisation évaluative	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Vérifier une compétence de production orale	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	3	20		
2.	Très souvent	5	33,3		
3.	Souvent	7	46,6		
4.	De temps en temps	0	0		
5.	Jamais	0	0		

Selon les attribuées récoltées auprès de notre échantillon nous fait voir qu'il y a une considération dans ce sens, nos enseignants adoptent l'évaluation de la production de l'oral très encourageant ; 3 enseignants la font toujours soit 20%, les 5 professeurs choisissent très souvent soit 33,3% et ensuite les 7 qui adhèrent souvent à cette pratique soit 46,6%. D'une manière générale acceptable, Ils sont dans la bonne voie.

Tableau n° 21

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
B3	Motifs et fréquence d'utilisation évaluative	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Vérifier l'interaction orale professeur - apprenant	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	6	40		
2.	Très souvent	4	26,6		
3.	Souvent	3	20		
4.	De temps en temps	2	13,3		
5.	Jamais	0	0		

La partie évaluatrice paraît être dominante dans ce travail parmi les points traités, C'est comme tout le monde aime évaluer mais ce qui est pondérant savoir transmettre d'abord les connaissances après quoi on saura bien évaluer. Sachant que l'évaluation de ce genre ne peut se dérouler que dans un cadre institutionnel, Six de nos enquêtés optent toujours l'interaction avec un apprenant soit 40%, Quatre enseignants adhèrent très souvent cette pratique de classe soit 26,6% et trois professeurs choisissent souvent soit 20% ce qui font d'une manière générale un pourcentage au delà de notre attente, d'autre part deux formateurs préfèrent de temps en temps cette pratique ce qui n'est pas prometteur.

Tableau n° 22

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
B4	Motifs et fréquence d'utilisation évaluative	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Vérifier l'interaction orale interlocuteur virtuel apprenant	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	1	6,6		
2.	Très souvent	0	0		
3.	Souvent	0	0		
4.	De temps en temps	3	13,3		
5.	Jamais	11	70,3		

Les données recueillies ne sont pas satisfaisantes d'autant plus 93,3 des enseignants enquêtés ne savent pas les supports à utiliser de ce fait, peut être le vocable virtuel paraît étrange. D'une manière générale quand il s'agit d'une application de supports numériques nos enseignants ne se retrouvent presque pas. Cette représentation

nous fait surprendre qu'un seul enseignant sait vérifier l'interaction orale interlocuteur virtuel apprenant et puis trois le font de temps en temps presque pas ensuite 11 soit 70,3 n'adhèrent ou sinon ne saisissent pas cette pratique.

Tableau n° 23

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
B5	Motifs et fréquence d'utilisation évaluative	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Vérifier l'interaction orale apprenant - apprenant	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	4	26,6		
2.	Très souvent	4	26,6		
3.	Souvent	4	26,6		
4.	De temps en temps	3	13,3		
5.	Jamais	0	0		

Ce panorama nous reflète une image claire et satisfaisante de l'application des intervenants, Vérifier l'interaction apprenant – apprenant est une grande contribution de la part de l'enseignant soucieux de rendre ses apprenants autonomes, Ceci se fait voir quatre enseignants adhèrent toujours à le faire soit 26,6, Quatre appliquent très souvent cette évaluation soit 26,6% et quatre autres tiennent souvent dans la même pratique soit 26,6%, Dans l'ensemble ça nous ramène à un résultat favorable, nonobstant les trois autres qui l'appliquent de temps en temps soit 13,3%.

Tableau n° 24

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
B6	Motifs et fréquence d'utilisation évaluative	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Évaluer le degré d'écoute	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	5	33,3		
2.	Très souvent	3	20		
3.	Souvent	6	40		
4.	De temps en temps	1	6,6		
5.	Jamais	0	0		

Évaluer le degré d'écoute exige certains matériels de sons, audio- visuel ou audio simple, CD, DVD, magnétophone etc. Que d'après nos enquêtés les institutions n'en

possèdent pas ou la plupart d'enseignants en ont pas, Comment ils réalisent cette pratique ? Par la naturelle... Ce tableau révèle bellement comment nos enseignants s'appliquent- ils. Cinq parmi eux pratiquent toujours l'évaluation de degré d'écoute soit 33,3%, Trois admettent très souvent de le faire soit 20% et Six formateurs choisissent aussi soit 40%, Malgré un seul enseignant qui doute et le fait de temps en temps soit 6,6%.

Tableau n° 25

VI. Habitudes d'utilisation de l'oral en FLE (environnement scolaire, professionnel)					
B7	Motifs et fréquence d'utilisation Evaluative	Niveau Institutionnel		Niveau personnel	
	Évaluer le degré du dire	Nombre De profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours	1	6,6		
2.	Très souvent	8	53,3		
3.	Souvent	6	40		
4.	De temps en temps	0	0		
5.	Jamais	0	0		

L'évaluation parait être un acte le plus simple aux regards de nos enquêtés, Chaque qu'il ya un acte évaluatif le pourcentage est souvent exacerbé, Voyons ce qui nous réserve cette scène ; Un enseignant accepte toujours évaluer le degré d'écoute soit 6,6%, Huit admettent très souvent cet acte soit 53,5% et Six adoptent cette initiative soit 40%. Évaluer c'est mais être évaluer semble à une casse tête.

Tableau n° 26

VII : Programme et volume horaire					
A	Place de l'oral dans le programme			Nombre de profs	%
1.	Plus que suffisante			0	0
2.	Largement suffisante			0	0
3.	Suffisante			6	40
4.	Presqu'insuffisante			3	20
5.	Insuffisante			6	40
6.	Inexistante			0	0
B	Adaptation du programme Aux niveaux langagiers réels des apprenants				
1.	Complètement adapté			1	6,6
2.	Très adapté			0	0
3.	Adapté			13	86,6%
4.	Presqu'inadapté			1	6,6
5.	Non adapté			0	0
C	Volume horaire prévu dans le programme				
1.	Plus que suffisant			0	0
2.	Largement suffisant			0	0
3.	Suffisante			7	46,6
4.	Presqu'insuffisant			4	33,3
5.	Insuffisant			4	33,3

Ce panorama démontrent une grande démarcation 6 enseignants acceptent que la place de l'oral dans le programme et charge est suffisante soit 40%, alors que formateurs réclament c'est presqu'insuffisante soit 20% et six encore qui prétendent que l'insuffisance dans ce programme. En réalité la place de l'oral est insuffisante compte tenu des heures qu'on attribue hebdomadairement pour le cours du français à des fois 4 heures dans certaines institutions et 6 heures dans d'autres. Ce qui rend parfois difficile l'enseignement du FLE et en particulier de l'oral.

Dans sa partie b, il nous révèle l'adaptation du programme aux niveaux langagiers réels des apprenants, Un enseignant affirme que complètement adapter soit 6,6%, Treize professeurs sont en accord sur adapté soit 86% et enfin un seul enseignant affirme presqu'inadapté soit 6,6%.

Quant à la partie c qui traite de volume horaire prévu dans le programme 7 enseignants confirment que c'est suffisante, Quatre affirment c'est presqu'insuffisante et quatre autre démentent que c'est insuffisante. Dans notre humble avis c'est insuffisante 45 minutes pour un cours de langue est peu.

Tableau n°27

VIII. Pratique de l'évaluation (en général)			
A	Quand évaluez – vous ?	Nombre de profs	%
1.	Au début de l'apprentissage	5	33,3
2.	Au milieu de l'apprentissage	2	13,3
3.	À la fin de l'apprentissage	4	26,6
4.	Le long de l'apprentissage	10	66,6

Ce tableau reflète les différents moments dans lesquels un enseignant pourra entreprendre ces activités précisément celles de l'évaluation, Au début de l'apprentissage 5 enseignants ont répondu soit 33.3%, Au milieu de l'apprentissage 2 adhérent soit 13,3%, À la fin de l'apprentissage 4 professeurs ont réagi soit 26,6% et le long de l'apprentissage 10 formateurs affirment soit 66,6. Ceci démontre quelque chose d'incompréhension passée dans la tête des enseignants qui ne discernaient pas le jeu des mots, Sans se rendre compte le long de l'apprentissage renferme toute les possibilités précédentes. La preuve en est que les même qui ont répondu le long, Ce sont eux, qui ont répondu dans de différentes options. En général ça va mais tenant compte de notre critère d'acceptabilité non, Puisque aucun n'élément n'a atteint 70% en général oui.

	Quoi évaluez – vous ? Types de contenus et fréquence	Nombre De profs	%
1.	Les structures grammaticales		
A	Toujours	3	20
b	Très souvent	3	20
c	Souvent	9	60
d	De temps en temps	0	0
e	Jamais	0	0
2.	La compréhension écrite		
a	Toujours	5	33,3
b	Très souvent	2	13,3
c	Souvent	8	53,3
d	De temps en temps	1	6,6
e	Jamais	0	0

Dans ce tableau jumelé où l'on traite Types de contenus et fréquence dans les structures grammaticales et la compréhension écrite, Il s'avère que 3 professeurs

adhèrent toujours soit 30%, 3 autres pareillement confirment très souvent soit 20% et 9 enseignants affirment de l'évaluation sur les structures grammaticales soit 60%, En général ce résultat donne une bonne impression tous presque sont restés dans les meilleurs indices.

Pour ce qui est de sa deuxième partie qui statue sur la compréhension écrite 5 professeurs acceptent toujours soit 33,3%, 2 enseignants défendent très souvent soit 13,3%, 8 formateurs garantissent souvent soit 53% et un enseignant qui prouve son intérêt de temps en temps soit 6,6%. Sa perçue générale nous offre une portée puisque tout les enquêtés se sont sur des bons indicateurs bien que aucun élément n'a touché notre attente d'une manière particulière.

Tableau n° 29

3.	Les contenus lexicaux	Nombre de professeurs	%
a	Toujours	3	20
b	Très souvent	3	20
c	Souvent	8	53,3
d	De temps en temps	0	0
e	Jamais	1	6,6
4.	La compréhension orale		
a	Toujours	5	33,3
b	Très souvent	3	20
c	Souvent	7	46,6
d	De temps en temps	0	0
e	Jamais	0	0
5.	La production écrite		
a	Toujours	6	40
b	Très souvent	2	13,3
c	Souvent	6	40
d	De temps en temps	1	6,6
e	Jamais	0	0

Comme dans ce panorama un tableau tripartite qui se fonde sur la question quoi évaluez-vous ? Types de contenus et fréquence et qui se subdivise de la manière suivante : Contenus lexicaux, la compréhension orale et ensuite la production écrite. 3 enseignants adhèrent toujours évalués les contenus lexicaux soit 20%, 3 instituteurs aussi affirment très souvent soit 20%, 8 formateurs acceptent souvent le faire soit 53,3%, personne ne le fait des temps en temps et ensuite un seul professeur ne le fait jamais soit 6,6%. Cette première marque une bonne résultante, puisque les éléments essentiels ont été touchés dépassant notre attente d'une façon globale. La deuxième se montre de la manière qui suit ; 5 professeurs approuvent toujours l'évaluation de la compréhension orale soit 33,3%, 3 formateurs le font très souvent soit 20% et ensuite

7 attestent souvent cette pratique de classe soit 46%, Elle se figure dans la bonne catégorie dans son ensemble. La troisième partie est caractérisée par la production écrite, 6 de nos enquêtés acceptent cette pratique toujours soit 40%, 2 enseignants garantissent la même soit 13,3%, 6 professeurs assurent qu'ils le font soit 40% et ensuite un seul formateurs qui accepte il le fait de temps en temps soit 6,6%. Tous ces résultats obtenus vont de paire puisque les éléments cruciaux ont été touchés en sa globalité.

Tableau

6.	Les particularités phonétiques	Nombre de professeurs	%
a	Toujours	6	40
b	Très souvent	4	26,6
c	Souvent	3	20
d	De temps en temps	1	6,6
e	Jamais	1	6,6
7.	La production orale		
a	Toujours	6	40
b	Très souvent	7	46,6
c	Souvent	1	6,6
d	De temps en temps	1	6,6
e	Jamais	0	0
8.	Les éléments socioculturels		
a	Toujours	4	26,6
b	Très souvent	0	0
c	Souvent	6	40
d	De temps en temps	5	33,3
e	Jamais	0	0

Le tableau se compose de 3 parties de la série de la question « Quoi évaluez- vous ? Types de contenus et fréquence » les particularités phonétiques, la production orale et les éléments socio culturels. 6 enseignants préfèrent toujours cette pratique soit 40%, 4 professeurs garantissent très souvent l'évaluation des particularités phonétiques soit 26,6%, Trois instituteurs disent souvent à cette pratique soit 20%, 1 professeur soutienne faire de temps en temps soit 6,6% et un autre assure jamais à la pratique soit 6,6%. Dans l'ensemble ils ont atteint nos attentes puisqu'ils se sont focalisés sur les belles pistes.

La production orale est évaluée toujours par 6 professeurs faisant part des nos enquêtés soit 40%, 7 enseignants préfèrent la pratique de classe soit 46,6, 1 seul professeur accepte la même pratique soit 6,6%, un autre de temps en temps soit 6,6% et personne n'a dit jamais. Dans notre humble avis, ils se sont concentrés sur les bons repères en touchant nos attentes.

Les éléments socioculturels ne se font pratiqués par 4 professeurs soit 26,6 %, Aucun des enseignants enquêtés ne pratique très souvent l'évaluation sur ces éléments socioculturels, 6 enseignants garantissent souvent la mise œuvre de celle- ci soit 40%, 5 formateurs réagissent d'avoir pratiqués de temps en temps cette évaluation et aucun

Parmi eux n'a jamais accepté de ne pas remplir cette tâche. C'est bouleversant puisque toute langue est un vecteur d'une culture étant dans une réalité lusophone ceci au contraire pourrait susciter un échange interculturel et profiter aux enseignants de saisir l'occasion d'effectuer cette évaluation.

Tableau n° 30

C	Pourquoi évaluez – vous ? pour :	Nombre de professeurs	%
1	Attribuer des notes aux apprenants	5	33,3
2	Classer les apprenants	3	20
3	Vérifier la progression des apprenants	9	60
4	Motiver les apprenants	8	53,3
5	Préparer les apprenants	8	53,3
6	Découvrir les points faibles des apprenants	5	33,3
7	Distraire les apprenants	0	0

Pourquoi évaluez- vous ? Afin d'attribuer des notes aux apprenants 5 enseignants adhèrent à ça soit 33,3%, 3 professeurs acceptent pour classer apprenants soit 20%, 9 instituteurs appliquent pour vérifier la progression des apprenants soit 60%, 8 formateurs garantissent pour motiver les apprenants, 8 encore attestent pour préparer les apprenants soit 53,3%, 5 formateurs confirment pour découvrir les points faibles des apprenants soit 33,3% et enfin personne n'a opté pour distraire les apprenants. Hormis la dernière possibilité, le reste était bonne où on pouvait voir les enseignants enquêtés porter le choix au delà de nos attentes, Curieusement ce n'est pas le cas aucune de ces éventualités a pu atteindre 70%.

Tableau n°31

D	Comment évaluez – vous ? L’enseignant fait recours :	Nombre de professeurs	%
1.	À la compréhension d’ un texte écrit	6	40
2.	Aux exercices grammaticaux	5	33,3
3.	À la dictée	2	30
4.	À la description d’une photographie, d’un dessin	5	33,3
5.	À la rédaction	3	20
6.	À la compréhension d’un texte oral	6	40
7.	À la lecture d’un texte oral	6	40
8.	À un jeu de rôle	8	53,3

Comment évaluez – vous ? L’enseignant fait appel à la compréhension d’un texte écrit a été confirmé par 6 enseignants soit 40%, 5 affirment comme ressource aux exercices grammaticaux soit 33,3%, 2 professeurs acceptent à la dictée soit 30%, 5 affirment de faire appel à la description d’une photographie, d’un dessin soit 33,3%, Les 3 instituteurs avouent réaliser cette tâche à partir d’une rédaction soit 20%, 6 acceptent effectuer au moyen de la compréhension d’un texte oral soit 40%, les 6 autres admettent procéder avec la lecture d’un texte oral soit 40% et enfin 8 professeurs confirment accomplir par les biais d’un jeu de rôle. Bien que toutes les éventualités aient été choisies aucune d’elles n’a touché notre critère d’acceptabilité de 70%.

E	Critères d'évaluation à l'oral. Pour vous les éléments importants sont :	Nombre de professeurs	%
1.	Le rythme	3	20
2.	La prosodie	5	33,3
3.	La ponctuation	7	46,6
4.	La fluidité	6	40
5.	L'aisance	5	33,3
6.	L'utilisation des connecteurs d'articulation	5	33,3
7.	L'orthographe	4	26,6
8.	La prononciation	13	86,6
9.	La conceptualisation	3	20
10.	La rapidité	4	26,6

L'élément important parmi les critères de l'évaluation orale c'est le rythme affirmé par les 3 professeurs parmi nos enquêtés soit 20%, Les 5 instituteurs acceptent la prosodie soit 33,3%, 7 enseignants veulent la ponctuation soit 46,6%, les 6 professeurs admettent la fluidité soit 40%, 5 professeurs avouent l'aisance soit 33,3%, 5 autres confirment l'utilisation des connecteurs d'articulation soit 33,3%, les 4 enseignants adhèrent de l'orthographe soit 26,6%, 13 professeurs assurent la prononciation soit 86%,seulement 3 formateurs qui choisissent la conceptualisation pendant c'est important sans l'idéation sur ce dont on parle on serait hors sujet soit 20% ensuite la rapidité a été admise par 4 enseignants soit 26,6%. Parmi toutes ces alternatives excepté la prononciation qui a touché notre espoir bien que les autres aussi soient importantes, les enseignants se sont contentés beaucoup plus sur elle, Alors qu'ils pouvaient bien le faire avec d'autres possibilités. Il est question de comprendre aussi le contexte dans lequel nous nous trouvons, Ici on parle de l'évaluation orale, Est – ce qu'on a besoin des écrits ? Certains d'entre eux on choisi l'orthographe.

Tableau n° 29

Pour le savoir général, connaissances théoriques sur l'oral en FLE 2 enseignants acceptent toujours existant soit 30 %, 4 professeurs affirment largement existant soit

IX. Compétences de l'enseignant					
A	Savoir général (Connaissances théoriques sur l'oral en FLE)	Au niveau institutionnel		Au niveau Personnel	
		Nombre de profs	%	Nombre De profs	%
1.	Toujours existant	2	30		
2.	Largement existant	4	60		
3.	Existant	8	53,3		
4.	Presqu'inexistant	0	0		
5.	Inexistant	0	0		
B	Savoir – faire pratique (Pratique d'utilisation l'oral en FLE)				
1.	Toujours existant	7	46,6		
2.	Largement existant	2	30		
3.	Existant	7	46,6		
4.	Presqu'inexistant	0	0		
5.	Inexistant	0	0		
C	Savoir – faire méthodologique (Pratique d'enseignement et d'évaluation de l'oral en FLE)				
1.	Toujours existant	10	66,6		
2.	Largement existant	1	6,6		
3.	Existant	4	26,6		
4.	Presqu'inexistant	0	0		
5.	Inexistant	0	0		

60%, 8 professeurs garantissent existant soit 53,3%, Aucun parmi eux a avoué le presqu'inexistant ni inexistant. Ceux-ci pouvaient faire preuve lors de choix des éléments importants de l'évaluation orale malheureusement leur choix paraît être douteux, non convaincant par eux même.

Quant à la pratique d'utilisation de l'oral en FLE, 7 enseignants acceptent toujours existant soit 46,6%, 2 professeurs défendent largement existant soit 30%, les autres formateurs confirment existant soit 46,6%, Personne n'a accepté la presqu'inexistence ou l'inexistence soit 0%. C'est comme nous l'avons dit la mise en œuvre aurait être exhibée quand ils choisissaient les éventualités importantes d'une évaluation orale.

En ce qui concerne la pratique d'enseignement et d'évaluation de l'oral en FLE 10 enseignants ont répondu favorablement toujours existant soit 66,6%, Un formateur accepte largement existant soit 6,6%, Les 4 enseignants garantissent existant soit 26,6% et ensuite aucun entre eux n'a choisi presqu'inexistant ni inexistant. En fixant le

regard sur le tableau tous ont ciblé sur les meilleures possibilités, choisir c'est bon mais la mise en pratique c'est mieux.

Dans cette partie, nous traiterons du guide pédagogique de l'évaluation ayant les différentes activités.

Grille d'évaluation.

Cette grille comprend 3 rubriques à savoir : l'entretien dirigé, le monologue suivi de jeux de Rôle, le tout par rapport au des apprenants qui est A2. Toutes fois, disant que l'enseignant pourra évaluer l'oral par rapport à ces rubriques, soit une ou les trois mais, chacune doit correspondre à un barème bien établi et des critères bien choisis parce que nous proposons à peine des rubriques avec les compétences qu'on devrait, en principe, évaluées, dans lesquelles on pourra après évaluer par exemple le respect de la consigne, l'aisance, l'aisance, l'enchaînement, l'articulation, la ponctuation et autres.

Grille d'évaluation de la production orale

Première partie- Entretien dirigé

Peut établir un contact social, se présenter et Décrire son environnement familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut répondre et réagit à des questions simples. Peut gérer une interaction simple.	0	0.5	1				

Deuxième partie- Monologue suivi

Peut présenter e manière simple un événement, Une activité, un projet, un lieu etc. liés à un contexte familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut relier entre elles les informations apportées de Manière simple et claire.	0	0.5	1	1.5	2		

Trois partie- jeu de rôle

Peut demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne. Peut faire, accepter ou refuser des propositions.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Peut entrer dans des relations simplement mais efficacement, en utilisant les expressions courantes et en suivant les usages de base.	0	0.5	1	1.5	2				

Pour l'ensemble des 3 parties

Lexique (étendue et maîtrise) Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Morphosyntaxe Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Maitrise du système phonologique Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

Le tableau renfermant les compétences de chaque niveau dans la production orale selon le cadre commun de référence européen.

C.2 peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, sans calquer avec la langue maternelle, avec une structure logique efficace, qui aide le destinataire à remarquer les ponts importants.
C.1 peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B.2 peut méthodologiquement développer une présentation ou une description soulignant les points et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillée sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en justifiant les idées par les points secondaires et exemples pertinents.
B.1 peut assez aisément mener à bien une description directe non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A.2 peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vies, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non reliées entre elles.
A.1 peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses

NB : Les enseignants devraient s'approprier les différents niveaux en qu'évaluateur, car chaque type d'activité oral que vous proposez nécessite ses descripteurs. Si vous proposez un jeu de rôle, vous n'aurez les mêmes attentes que pour un exposé.

La production orale générale permet de situer les attentes selon les niveaux ; cela dit, chaque type de production orale nécessite sa description.

Compétence de production de l'oral de niveau A2 selon le Cadre commun de référence Européen.

Compréhension générale de l'oral
Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.
Comprendre une interaction entre locuteurs natif
Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement l'on articule clairement.
Comprendre des annonces et instructions orales
Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.
COMPRENDRE DES EMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS
Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés simples, courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.

Grille de l'évaluation orale (Ch, Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo) se former en didactique des langues.

Les différents types d'évaluation		
Composantes	Critères	Paramètres
I. Linguistique	1. respect des règles régissant la langue au niveau d'un ensemble de phrase («texte»)	- emploi de gestes, mimiques, périphrases, mots génériques («truc», «machin»...) - questions ou consignes à l'interlocuteur pour mieux comprendre son message - recours à des aides (analogies, hypothèse, autres personnes, dictionnaires...)
II. stratégique	2. Adéquation au sujet -précision de l'expression	b.connaissance et maîtrise du domaine (thème, spécialité...) traité
III. référentielle	3. respect des règles régissant la parole en situation	c.-prononciation - intonation -rythme -syntaxe -morphologies verbale et grammaticale
IV. socioculturelle	4. techniques permettant de compenser l'ignorance ou la non maîtrise de certaines règles	d.-type de discours - cohérence - cohésion -progression
V. discursive	5. respect des règles formelles	e.-pertinence de l'information selon

	régissant la langue au niveau de la phrase	l'intelligibilité du message - adaptation du discours au but visé, aux interlocuteurs, et à la situation.
--	--	--

Christian Puren, Paola Bertocchini et Edwige constanzo proposent les critères importants à prendre en compte pour évaluer l'expression orale en situation de commentaire de document. (Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre)

- ☐ la richesse lexicale
- ☐ la capacité à réutiliser les formes linguistiques du document pour enrichir son expression personnelle ;
- ☐ la correction morpho- syntaxique ;
- ☐ la complexité syntaxique et discursive ;
- ☐ la qualité et la pertinence des idées ;
- ☐ la capacité à se faire comprendre (au besoin par le geste, la mimique, l'intonation lorsque les savoir- faire linguistiques sont déficients) ;
- ☐ la capacité à argumenter (clarté, cohérence et articulation des idées ; pertinence par rapport à l'argumentation de l'autre...) ;
- ☐ la qualité phonétique (prononciation, rythme, intonation) ;
- ☐ L'aisance et la fluidité,
- ☐ la capacité à participer au commentaire collectif (savoir utiliser les questions de l'enseignant, savoir lui poser des questions pertinentes, savoir demander et savoir enchaîner sur elles...)
- ☐ autres(s).....

Jean pierre Cuq et Isabelle Gruca (2013, P216) explicitent de la façon suivante pour ce qui est des principaux outils pour l'évaluation de la production orale.

L'évaluation de l'expression orale et de la compétence communicative se fait généralement par l'intermédiaire de grilles mais on utilise aussi d'autres méthodes. Dans tous les cas, et quel que soit le niveau, la phonétique joue un rôle important : la prononciation, l'intonation, le rythme et la fluidité de la parole sont des facteurs clés pour évaluer le discours oral ; pour tester le niveau de seuil de la compétence communicative, le jeu de rôle, qui se déroule sur l'interaction candidat/jury, est de plus en plus répandu.

D'autres tâches simples comme présenter un point de vue, ou complexes, comme présenter et commenter les informations contenues dans un document, complètent panoplies des activités d'évaluation pour des niveaux intermédiaires. À un niveau

avancé, l'argumentation, avec la défense de point de vue, et l'exposé, avec le respect plus ou moins grand de son rituel en fonction du niveau de l'épreuve, restent les pierres de touche de la production orale en situation d'évaluation. Différents supports, visuels (images, photo), textuels ou audio ou audiovisuels, et diverses stratégies (du jeu à

L'activité scolaire) peuvent être des déclencheurs d'activité pour susciter l'expression orale.

Regina Bikulciené in Cours De Didactique Du Français Langue Etrangère, (2007, p30) nous propose la grille suivante de l'évaluation orale : Une grille qui tenterait regrouper les éléments nécessaires pour le fait. Et qui se présente avec la place réservée à la notation qui est importante. Cela peut paraître simpliste, mais l'expérience prouve qu'en passation, il est plus facile à un examinateur d'entourer un chiffre que de l'écrire. Les chiffres indiqués pour le barème de notation sont purement indicatifs :

Consigne						
Compréhension de la consigne	0	1	2			
Respect de la consigne	0	1	2			
Forme						
Phonétique : aucune erreur				3		
Erreurs qui gênent un peu la compréhension			2			
Erreurs qui gênent beaucoup la compréhension		1				
Erreurs qui empêchent la compréhension	0					
Prosodie	0	1	2	3		
Langue : Morphologie	0	1	2	3	4	5
Syntaxe	0	1	2	3	4	5
Lexique	0	1	2	3	4	5
Contenu						
Pertinence des actes de parole	0	1	2	3	4	5
Pertinence du point de vue présenté	0	1	2	3	4	5
Cohérence du discours présenté	0	1	2	3	4	5
Spontanéité dans l'expression personnelle	0	1	2	3	4	
Comportement non verbal	0	1	2	3	4	
Originalité	0	1	2	3	4	5

ÉCHELLE DE HARRIS

(Proposé par Christine Tagliante)

Évaluation de l'entretien dirigé

Prononciation

5. Peu de traces d'accent étranger.
1. Toujours intelligible, malgré un accent spécifique.
3. Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelque fois au malentendu.

2. Très difficile à comprendre à cause de sa prononciation. On dit souvent lui demander de répéter.

1. Difficultés de prononciation si graves que les discours est pratiquement inintelligible.

Grammaire

5. Peu ou pas d'erreurs notables de grammaire ou d'ordre des mots.

4. Fait quelques fautes de grammaire et/ou d'ordre des mots, mais qui n'obscurcissent pas le sens.

3. Fait de fréquentes erreurs de grammaire et d'ordre des mots, dont certaines peuvent obscurcir le sens.

2. Grammaire et ordre des mots rendent la compréhension difficile. Doit souvent se reprendre ou restreindre à des modèles de base.

1. Erreurs de grammaire et d'ordre des mots si graves que le discours en est rendu pratiquement inintelligible.

Vocabulaire

5. Utilise vocabulaire et expressions à peu près comme un natif.

4. Utilise quelque fois des termes impropres et/ou doit se reprendre à cause de l'inadéquation lexicales.

3. Utilise souvent des termes erronés. Conversation un peu limité à cause de l'inadéquation du vocabulaire.

2. Le mauvais usage des mots et le vocabulaire très limité rendent la compréhension très difficile.

1. Les limitations du vocabulaire sont si grandes qu'elles rendent la conversation pratiquement impossible.

Aisance(Fluency)

5. Parle aussi couramment qu' natif.

4. La vitesse est légèrement affectée par les problèmes linguistiques.

3. La vitesse et l'aisance sont assez fortement affectées par les problèmes linguistiques.

2. Habituellement hésitant. Souvent forcé au silence par ses lacunes linguistiques.

1. Le discours est si haché et fragmentaire qu'il rend la conversation pratiquement impossible.

Compréhension

5. Semble comprendre sans aucune difficulté.
4. Comprend presque tout à vitesse normale, bien qu'il soit quelque fois nécessaire de répéter.
3. Comprend la plus grande partie de ce qu'on lui dit à vitesse plus lente que la normale et avec des répétitions.
2. A de grandes difficultés à suivre ce qu'on lui dit. Ne peut comprendre qu'une conversation générale, et à condition qu'on lui parle lentement et qu'on multiplie les répétitions.
1. Ne peut même pas comprendre la simple langue conventionnelle.

Cette grille est toujours aujourd'hui implicitement utilisée dans les évaluations des entretiens. Il nous semble qu'il lui manque cependant tout ce qui touche à l'extra-linguistique, à la spontanéité, au comportement non verbal.

Nous dirons qu'il est important que l'évaluateur s'implique dans son évaluation, mais que celle-ci peut et doit s'appuyer sur des critères bien définis, qui sont les seuls garants d'un minimum d'objectivité.

Regina Bikulciené encourage le développement de l'aptitude suppose toute une palette d'activités de classe, qui doivent donner aux apprenants le désir de communiquer. Le plaisir de participer à un jeu, la satisfaction d'avoir su résoudre un problème ou mener à bien un projet sont autant de facteurs, parmi d'autres, qui incitent les apprenants des tâches qui soient en rapport avec leurs centres d'intérêts et adaptées à leur niveau de développement. Mais le succès dépende aussi du soin apporté à la préparation et à la mise en œuvre des activités axées sur l'expression libre.

Les recommandations suivantes ont été établies à propos de l'organisation d'un jeu communicatif, mais la plupart d'entre elles sont applicables à un large éventail d'activités d'expression libre.

Contexte pédagogique :

1. Préparer minutieusement le matériels linguistique (par ex : champs lexicaux, comment demander une répétition de l'information).
2. Bien comprendre l'ensemble de la tâche avant de l'entreprendre.
3. Prévoir si l'activité doit s'intégrer dans la progression générale du programme ou si elle doit être indépendante.
4. Déterminer si elle cadre avec d'autres situations pédagogiques parallèles.

Activités de groupe et interactions :

1. Faire régner atmosphère détendue et entretenir une certaine émulation en veillant toute fois à préserver l'esprit de coopération au sein des groupes ou de la classe.

2. Négocier un équilibre entre les besoins de la tâche et les besoins individuels ou collectifs.
3. Prévoir le degré de diversité des types d'activité.
4. Déterminer quelles sont les activités à confier à tous, ou à réserver à une partie du groupe seulement.
5. Les joueurs doivent s'entraider sur le plan de la langue, mais de préférence pas sur celui du contenu.
6. Veiller à ce que la compétition soit stimulante.
7. Veillez à ce que la correction par les camarades contribue à améliorer la production.
8. Veiller à ce que les apprenants commentent mutuellement leurs performances en reprenant pour le développer ce qui a déjà été dit l'un d'eux.
9. Indiquer aux apprenants qu'ils sont coresponsables du respect des règles.

Dialogues

L'enseignement des langues étrangères utilise le dialogue depuis fort longtemps. Il faut savoir engager, entretenir et clore une conversation. De différents dialogues ont de différents buts.

1. Pratique linguistique contextualisée.
2. Dialogues en désordre.
3. Dialogues à compléter.
4. Schémas de dialogue.
5. Dialogues à canevas.
6. Création de dialogues écrits.

1.1. Pratique linguistique contextualisée

Les apprenants écoutent et étudient de courts modèles de dialogue. On attire leur attention sur les façons d'exprimer les fonctions, les notions (aimer/pas aimer). On les leur présente de nouveaux contextes (document enregistré) et les apprenants créent ensuite leur propre dialogue.

1.2. Dialogues en désordre

- a) La remise en ordre de dialogues permet de sensibiliser les apprenants à structure de «scénario» particuliers. Par ex. le «scénario» achats. Ils pourraient commencer par imaginer séquence d'événements caractéristique de l'achat d'un vêtement (demander quelque chose, dire si on l'aime ou non, demander le prix, dire que c'est trop cher, demander quelque de moins cher etc.). Puis faire la liste et remettre en ordre le dialogue.
- b) On découpe le texte et les apprenants remettent les phrases dans le bon ordre.

Vous séjourner chez votre correspondant. Sa tante vous invite à dîner. Vous n'avez pas aimé ce qu'elle vous a servi et en faites par discrètement à votre ami, sans vous rendre compte que votre hôtesse peut vous entendre. Il ne vous reste plus qu'à la rassurer.

Votre hôtesse : Je vous entendu dire à Tim que vous n'aimiez pas le poisson. Vous auriez du le dire.

Je vous aurais trouvé autre chose.

Vous :

Votre hôtesse : Oh, je vois. J'avais mal compris. Je suis contente que cela vous ait plu.

d) dialogue ouvert

- les apprenants se mettent d'accord sur un contexte (qui parle à qui, où, quand, de quoi, dans quel but) ;
- Ils comparent et évaluent différentes versions de la dernière réplique ;
- dans une activité de remue – méninges, les apprenants pourraient essayer d'imager le plus grand nombre de façons plausibles de conclure le dialogue.

A. Tu es rentré tard hier.

B. Moi ? Non, je suis rentré à onze heures.

A. a onze heures ? Il était deux heures du matin !

e) dialogue à mot unique

- on replit les apprenants par groupe de quatre : deux locuteurs et deux observateurs ;
- les deux locuteurs prennent la parole à tour de rôle, en utilisant chaque fois qu'un seul mot pour s'exprimer leur pensée ;
- les observateurs rédigent le dialogue, chacun se chargeant d' étoffer les répliques d'un des locuteurs ;
- au bout de deux minutes, on interrompt le dialogue et les observateurs relisent leur interprétation de la conversation ;
- on lit à haute voix chaque réplique. Le destinataire du message indique si cela correspond ou non à ce que voulait dire ;
- observateurs et locuteurs changent de rôle et recommencent la procédure ;
- cette approche du dialogue sensibilise les apprenants à l'importance du vocabulaire et de stratégies comme le gestuel, mime et les jeux physionomie.

1.4. Schémas de dialogue

Les schémas de dialogue attirent l'attention des apprenants sur la structure du discours et leur apportent une aide (notamment aux plus faibles).

a)-choisir entre plusieurs options pour composer toutes sortes de dialogues ;

b)-choisir le niveau de langue approprié ;

-les apprenants choisissent un énoncé parmi les proposés pour produire de conversations courtoises ou agressives (entre le fermier et les campeurs) ;

-il leur faut écouter attentivement, car le choix de chaque nouvelle réplique est déterminé par l'attitude des interlocuteurs l'un envers l'autre ;

-Les apprenants pourraient aussi essayer de proposer les éléments verbaux et non verbaux qui indiquent l'humeur des interlocuteurs, par ex : l'agressivité qu'implique l'emploi de la forme impersonnelle, l'utilisation de la gestuelle...

Parle avec ton copain/ta copine

c)on découpe le texte et on donne une phrase à chaque apprenant. Après l'avoir apprise par cœur, ils la récitent, chacun à son tour. Ensuite ils reconstituent le dialogue en mettant les phrases dans le bon ordre.

d) Les apprenants remettent en ordre deux dialogues mélangés qui illustrent deux niveaux de langue différents (informel/formel).

1.3. Dialogues à compléter

a) Les apprenants complètent le second dialogue en utilisant le niveau de langue approprié et comparent la façon dont les fonctions sont exprimées dans chaque dialogue.

A. Brigitte est chez Sue, une très bonne amie.

Brigitte : ça t'ennuie s j'allume la télé, Sue ?

Sue : Vas-y. Qu'y a- t-il ?

Brigitte : Dullus.

Sue : Pouah ! Cette idiote !

B. Bill séjourne chez M. Allan, une amie de ses parents. Il demande à M. Allan s'il peut regarder la télévision.

Bille :

M. Allan : Bien sûr. Il y a quelque chose de particulier que tu voudrais regarder ?

Bille : Dullus.

M. Allan :

b) les apprenants insèrent les procédés conversationnels manquants qui aident à entretenir la conversation.

On pourrait donner aux apprenants une liste d'expressions utiles dans laquelle ils choisissent celles qui sont appropriées pour : exprimer son accord ou un désaccord poli, apporter une réaction positive ou négative, répéter un mot clé.

Deux amis :

A. J'aime ton jeans.

B. (vraiment ?)

A. Oui, où l'as-tu acheté ?

B. Dans la nouvelle boutique de la Grande Rue.

A la cantine :

A. C'est bon ?

B. Ce n'est pas mauvais, un peu froid cependant.

A. (froid ?)

B. Oui. Je vais aller demander qu'on le réchauffe.

c) Se débrouiller dans une situation délicate.

Les apprenants (de niveau supérieur) imaginent un lien plausible entre la première et la deuxième réplique du dialogue.

1. Hé ! Vous ne pouvez pas camper ici !

Le camping est défendu ici !

Pas de camping ici !

C'est pas un camping ici !

Je suis désolé mais vous ne pouvez pas camper ici.

Il y a un camping municipal là bas.

Vous n'avez pas l'affiche ?

Vous ne savez pas lire ?

2. Oh, excusez- nous. On n'a pas vu l'affiche.

Mais on ne fait pas du mal.

Pourquoi ? On ne gêne personne.

Soyez gentil, S'il vous plait, monsieur, c'est seulement pour une nuit !

4. Vous partez ou j'appelle la police !
Merci beaucoup, monsieur. Vous êtes gentil.
Ne vous en faites pas. On part.

1.5. Dialogue à canevas

Le canevas guide les apprenants quant au contenu des répliques, mais les laisse libres de choisir comment l'exprimer. L'interaction peut être réglée par un canevas précis. Le canevas peut simplement indiquer des fonctions (par ex : proposer de faire quelque chose), ou une fonction et un sujet (par ex : proposer de faire quelque chose), ou une fonction et un sujet (par ex : proposer d'aller au cinéma).

Par ex : dialogue dirigé par un canevas.

Discours de classe : emprunter quelque chose.

- A. Demandez à B si vous pouvez emprunter son dictionnaire.
B. Dites à votre partenaire qu'il (elle) peut le prendre, mais que vous en aurez besoin dans quelques minutes.
A. Remerciez votre partenaire et dites lui que vous allez le lui rendre tout de suite.
B. Dites à votre partenaire que c'est d'accord.

Par ex : le canevas sert de trame, laissant le champ à peu près libre à la négociation.

Un homme téléphone à une fille qui n'est pas venue au rendez- vous.

- un jeune homme demande des explications.
- réponse embrassée de la jeune fille. Elle s'excuse en donnant une raison.
- Le jeune homme doute.
- La jeune fille lui reproche de ne pas avoir confiance.
- Le jeune homme demande des détails.
- la jeune fille commence un récit et se contredit par rapport à ce qu'elle avait dit avant.
- Le jeune homme se vexe et tait.
- La jeune fille réagit à sa manière devant le silence du jeune homme.
- Le jeune homme écoute en se demandant s'il doit la croire.
- la jeune fille termine la conversation à sa manière (selon qu'elle est amoureuse ou non du jeune homme)...

1.6. Création de dialogues écrits

Au lieu de se contenter de demander aux apprenants de consigner par écrit les dialogues qu'ils ont travaillés oralement en classe, on pourrait les encourager à écrire des dialogues de leur invention.

a) Par ex : écrire de rôles

-on inscrit au tableau une phrase qui contextualise le dialogue, ainsi que la première réplique (première réplique de A) ;

-tous les apprenants l'écrivent sur une feuille de papier, puis inventent la réplique de B, qu'ils ajoutent à la suite ;

- Chaque apprenant passe la feuille à son voisin à gauche ;

-Celui-ci invente une nouvelle réplique pour A, l'inscrit et rend la feuille à son voisin de droite ;

-Dialogue progresse au fil de ce va- et-vient, qui oblige les apprenants à assumer les deux rôles(le rôle de B sur leur propre feuille, et le rôle de A sur celle que leur passe leur voisin) ;

-on lit les dialogues à haute voix, et on les compare.

Par ex : Un parent à son fils ou à sa fille adolescent(e) qui rentre à 3h du matin.

A. Qu'est-ce que c'est que ces façons de rentrer aussi tard ? Tu as vu l'heure ?

B...

b) Ecrire de dialogue d'après une image.

c) Dialogue libre créé par deux apprenants.

Tous ces activités lors d'une évaluation peuvent être adaptées à partir des fiches qui sont présentées là dessus voir les pages antérieures.

Eva – Larsson Ringqvist et ANN - Kari Sundberg dans un article dans les synergies sur une expérience de FLE d'un projet de recherche où étaient examinés des activités orales dans la classe de FLE, dans le but de déterminer dans quelle mesure ces activités sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de la compétence communicative orale des apprenants, À partir d'enregistrement faits en classe de FLE au lycée en Suède, Les caractéristiques interactionnelle de 3 activités différentes sont relevées à l'aide de l'analyse conversationnelle. Ces activités, dont la présence est inégalement distribuée sur les trois classes sont :

La« petite conversation», qui a lieu typiquement tout au début de la leçon (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 10 ; 18 minutes dans la classe).

La discussion basée sur un texte lu en classe ou à la maison (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 4 ; 27 minutes dans la classe.

La présentation orale faite par un ou deux élèves devant la classe (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 14 ; 32 minutes dans la classe A).

La première activité se caractérise, entre autres, par le fait de présenter un oral non préparé, du moins en ce qui concerne la participation des apprenants, et de relever des thèmes ayant trait au quotidien des participants. La dernière activité est un oral préparé d'avance et effectué à partir d'un manuscrit, écrit.

Le contenu est de caractère plus _ Savant-, les apprenants ayant fait des recherches sur le sujet présenté dans des sources diverses, généralement écrites.

La deuxième activité se situe à mi- chemin entre les deux autres. Elle a comme point de départ un texte écrit qui peut, Cependant, être exploité plus ou moins spontanée ou plus ou moins reproductive de la part des apprenants.

Dans les paragraphes suivants, nous relèverons d'abord les caractéristiques interactionnelles des 3 activités examinées avant de passer à une discussion sur leur potentiel pour l'acquisition et la compétence communicative orale.

3) La « petite conversation».

Par « petite conversation» , nous désignons une conversation introductrice qui suit les salutations et précède le travail plus strictement planifié du cours.

L'interaction qui sert de base pour l'analyse s'étend sur un peu plus de 10 minutes, elle a lieu au début de la première leçon après les vacances de Noël dans une classe du niveau 4(classe A). Le groupe est petit ; il ya six élèves, assis, avec l'enseignante autour d'une table.

Dans l'analyse de l'interaction, nous considérons des aspects aussi bien quantitatifs que qualitatifs.

Symétrie / asymétrie et circulation de la parole.

Après quelques préliminaires concernant un devoir qu'il fallait remettre, l'enseignante entame la conversation en posant une question à une apprenante, désigné par elle comme interlocutrice ;

2) En ; merci donc j'ai reçu – tous vos récits sur xxx je suis contente est- ce que toi Mo (nom d'une personne) est-ce que tu as passé un Noël

Eh bien formidable/tu as des vacances reposantes/

3. MO : oui

4En : oui qu'est- ce que tu as fait,

5Mo : mm- j'ai resté à la maison.

6En : d'accord.

7. Mo : et... J'ai

8. En : tout le temps/

9. MO : oui.

10 En /oui.

11 MO : et ...j'ai été avec mes amis.

L'enseignante s'adresse, à tour de rôle, à chacun des apprenants et elle anime la conversation comme dans l'extrait, en formulant des questions auxquelles les apprenants répondent. L'enseignante occupe ainsi une position centrale en ce qui concerne la circulation de la parole. Tout au long de la conversation, il n'y a aucun échange apprenant – apprenant et les occasions, pour les apprenants, de poser des questions de contenu similaires à l'enseignante sont dans ce contexte scolaire, inexistantes (cf., Waring 2012 ; 13 pour les constatations semblables à propos de questions de routine). En surface, nous avons donc une suite de dialogue entre l'enseignante et un des apprenants, Ce qui n'exclut pourtant pas, nous le verrons, que les autres apprenants prennent aussi part à l'interaction en tant qu'auditeurs actifs. Comme Schwab le souligne (2011 ; 15), La participation dans la situation où le professeur agit devant la classe entière, inclut les activités de chaque personne présente dans la classe. Même les apprenants qui ne contribuent pas verbalement à l'interaction font partie de la structure participative en étant ce que Goffman appellerait des « Overhearers » ou ratified participant : Crichton, 2011 ;8).

La position centrale de l'enseignante se montre également par le fait que son interlocuteur, C'est aussi elle qui clôt la conversation avec celui-ci pour interpellé un autre interlocuteur. Cette prérogative du professeur est un des signes visibles d'une relation inégalitaire entre les participants. (cf. Bigot, 1996 ;5), Dans l'extrait suivant, l'enseignante termine ainsi un dialogue avec A, où il a été question d'un livre que l'apprenante a lu pendant les vacances, Comme c'est souvent le cas ; le « très bien » a ici une fonction à la fois structurante et évaluative ;

En ; très bien/- au- non mais il faut tu lises les deux autres livres aussi parce qu'ils sont très bons – donc T (nom de la personne) qu'est ce que tu fais pendant les vacances.

Nombre de tours de paroles et longueur moyenne des énoncés.

Une fonction de la structure « question- réponse- instaurée par l'enseignante pour faire parler les apprenants , est que le nombre de tours de la parole est le même pour l'enseignante et pour les apprenants ; 94 tours pour l'enseignante entre 6 et 22 tours pour les apprenants pris individuellement , mais avec un total de 94 tours de parole pour les apprenants comme groupe(par des observations semblables, voir Cicurel, 2011 ;33,

Stoltz, 2011 ;47), En revanche, la dominance de l'enseignante apparaît lorsqu'on compte le nombre de mots prononcés par chaque interlocuteur et la longueur moyenne de leurs tours de parole respectifs. Dans cette interaction, l'enseignante prononce ainsi les trois quarts des mots et ses énoncés sont en moyenne, entre deux et quatre fois plus long que ceux des apprenants.

Actes de parole

Nous avons vu que le nombre égal de tours de parole de l'enseignant, d'une part, et des apprenants de l'autre, est en rapport avec une structure basée sur des questions posées par l'enseignante et les réponses données par les apprenants. Cependant, l'acte de poser les questions n'est pas un monopole exclusif de l'enseignante, il arrive, bien que rarement, qu'un apprenant utilise, à l'intérieur d'un dialogue, son tour de parole pour poser une question à l'enseignante. Dans l'extrait suivant, l'apprenant M fait référence à une expression utilisée par un autre élève un peu plus tôt, ce qui montre qu'il a participé à l'interaction comme auditeur actif, même lorsqu'il n'a pas été interpellé directement lui-même.

M : oui mais j'ai aussi été un peu dans (nom du village)

EN : à (nom du village)

M : oui

EN : ah oui parce que tu as quoi à (nom du village)

C'est quoi que tu as quoi à (nom du village)/

M : eh – ma – mon père et pour grand parent parce qu'est-ce que dis.

EN : les grands- parents paternels/.

M : par- (EN : oui) paternels oui

Nous ne pouvons pas affirmer qu'il y ait effectivement acquisition du mot – paternel- de la part de M, mais l'exemple montre clairement une orientation vers l'apprentissage (orientation to Learning- ; Gardner, 2012 : 236).

SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

Nous suggérons que le ministère de l'éducation nationale finance et renforce les séminaires de formation et renforcement des professeurs dans le domaine d'enseignement et apprentissage de la langue française.

Que les autorités compétentes puissent équiper les écoles avec les matériels didactiques importants et ceux qui peuvent permettre aux enseignants et aux apprenants d'effectuer des investigations et recherches surtout ceux du domaine de la technologie de l'information et communication en éducation (TICE).

Nous souhaitons que la même étude soit menée avec un échantillon plus important.

Qu'elle soit menée aussi dans d'autres institutions de l'éducation, qu'une étude analogue sur d'autres aspects soit entreprise.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGE :

BIKULCIENE Regina(2007) : Didactique du français langue étrangère.

CAVILLAN Alliance Française

CUQ Jean – Pierre, GRUCA Isabelle(2005) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris.

CUQ Jean – Pierre(2006) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris.

Cadre européen commun de référence (2001) paris, Didier pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

CLAIRE Kramsch : Interaction et discours dans la classe de langue, Paris, Hatier, Credif- coll.1984.

DELL Hymes : Vers la compétence de la communication, Paris, Hatier, coll, LAL 1994.

DENNERY Marc(2001) in évaluer la formation, éd : ESF.

Dictionnaire du français : Le Robert et CLE international (2007).

Dictionnaire Français Larousse.

DICTIONNAIRE Hachette (2007)

DICTIONNAIRE Le petit Robert (2006)

DICTIONNAIRE de Robert J.P(2002)

LEBRUN Monique, Lacelle Natalie : L'ère numérique ; défi pour la didactique du FLE, les synergies Portugal n° 2014. P 107-117.

DUBOIS Jean (1998) : Dictionnaire linguistique et sciences du langage, éd : Larousse.

LEGENDE Renald (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation, éd, ESKA. Montréal.

Le Robert Dictionnaire d'aujourd'hui (2002) Paris.

LUSIGNAN, G et Gouspil (1993) dans : « l'apprentissage et enseignement au milieu scolaire» Montréal : Gaëtan Morin.

MARTINEZ Pierre(1996) : La didactique des langues étrangères, Paris : PUF.

ORECCHOMI- Kebt (1993) : in notion d'interaction en linguistique : origine, apport, bilan.

PAUL Robert(2002) : évaluation en didactique du FLE.

PERRELAUT Nicole (2005) : Rôle et l'impacte des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial- I, Repère

PUREN Christian(1988) : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan- CLE, international.

TAGLIANTE Christine (1993) : in Évaluation, collection techniques et pratiques de la classe. Paris, Clé international.

NON Publié :

Ntazi Massanga : Dans son travail« la réflexion sur l'évaluation de FLE en classe de 7^a année.

BOURLIEU Gerald : De l'oral dans notre enseignement : pourquoi interroger l'oral ?

KATHLENN Julie(1998) Enseigner l'Anglais.

BENAMAR Rabeia : Valorisation de l'oral dans le nouveau programme de FLE au secondaire – Algérien (2012).

Sitographie.

<http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?>

nicole.perreault@videotron.ca

