

REPRÉSENTATIONS SÉMANTIQUES ET DISCURSIVES MOBILISÉES AUTOUR  
DE L'ÉVALUATION EN CLASSE DE L.E.

Le point de vue des enseignants de FLE diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional et  
l'étude d'un discours dictionnaire et d'experts

RODRIGUEZ MONSALVE Dorian Elissa

SOUS LA DIRECTION DE

Mme. MORENO Jenny Katherine (Nantes Université)

M. MACHUCA HERNÁNDEZ Carl Alex (Universidad Pedagógica Nacional)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – NANTES UNIVERSITÉ

FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C, 2023

REPRÉSENTATIONS SÉMANTIQUES ET DISCURSIVES MOBILISÉES AUTOUR  
DE L'ÉVALUATION EN CLASSE DE L.E.

Le point de vue des enseignants de FLE diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional et  
l'étude d'un discours dictionnaire et d'experts

RODRIGUEZ MONSALVE Dorian Elissa

Mémoire présenté au Département de Langues de  
l'Universidad Pedagógica Nacional (Colombie) et au  
Département Sciences du langage de Nantes  
Université pour l'obtention du titre de *Master en  
enseignement des langues étrangères* et *Master 2  
Sciences du Langage Parcours FLE* respectivement,  
dans le cadre de la convention de double diplôme

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - NANTES UNIVERSITÉ

FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C, 2023

**NOTE D'ACCEPTATION**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Signature du directeur de  
mémoire

---

---

---

Signatures du jury

*Évaluer, c'est construire et négocier des représentations.  
Les valeurs, les normes et les jugements sont dans les  
esprits, pas dans les choses.*

*Philippe Perrenoud.*

## **REMERCIEMENTS**

Un grand merci à mes parents Maribel Monsalve et Miguel Rodriguez, pour l'amour qu'ils m'ont toujours donné, pour tous leurs sacrifices, leurs conseils et l'encouragement qu'ils m'ont apporté durant mes études. Merci d'être toujours là pour moi, de m'avoir fait confiance et de m'avoir apporté leur soutien inconditionnel.

Un grand merci à mon copain Omar Quintana, qui m'a accompagné et soutenu tout au long de ce parcours et cela malgré les difficultés. Ses encouragements, sa confiance et son soutien moral ont permis la réussite de ce mémoire.

Je tiens à remercier Mme. Jenny MORENO, professeure de Sciences du langage à Nantes Université et directrice de ce mémoire, pour l'aide qu'elle a fournie et les connaissances qu'elle a sues me transmettre et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

J'adresse mes sincères remerciements à Camila, Miguel, Milena, Lizeth, Laura, Diego, Eliana, Sarai, Giovanni et Mariana. Je voulais simplement vous remercier pour votre aide précieuse lors de la collecte des données. Votre contribution a été essentielle pour le succès de ce projet.

En dernier lieu, j'adresse ma reconnaissance particulière à ma grand-mère Yolanda Jimenez ainsi qu'à mes proches, frères, sœurs, cousins, amis, pour leur soutien, leurs efforts et leur aide quotidienne, qui m'ont permis de mener à terme mes études de Master.

## **Résumé**

Ce projet de recherche a été développé dans le cadre du modèle théorique et méthodologique de la Sémantique des Possibles Argumentatifs. Il vise à analyser les représentations socioprofessionnelles mobilisées par un groupe d'enseignants de FLE diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional sur l'unité lexicale *evaluación*. Après avoir suivi la démarche proposée par la SPA et en utilisant 3 outils d'exploration et de collecte de données, les résultats ont montré que les représentations socioprofessionnelles des enseignants diplômés sont potentiellement alignées avec ce qui propose le Département de Langues de l'UPN dans le programme de Licence en espagnol et en langues étrangères (y compris le FLE). Les résultats de nos analyses établissent des liens solides entre l'évaluation et les connaissances, les compétences, les apprenants et le besoin de donner une appréciation sur un savoir ciblé.

**Mots clés :** Évaluation, Sémantique des Possibles Argumentatifs, représentations socioprofessionnelles, enseignants de FLE.

## **Abstract**

The following project has been developed under the framework of the theoretical and methodological approach of the Semantics of Argumentative Possibilities, whose general objective aim to analyze the socio-professional representations mobilized by a group of FFL teachers graduated of the Universidad Pedagógica Nacional on the lexical unit « evaluation ». After following the protocol proposed by the Semantics of Argumentative Possibilities and using 3 exploration and data collection tools, the results showed that the socio-professional representations of graduate teachers are potentially aligned with what the UPN Language Department offers in the bachelor's program in Spanish and foreign languages (including FFL). The results of the analyzes establish strong links between evaluation and knowledge, skills, learners, and the need to give an appreciation of targeted knowledge.

**Key words:** Evaluation, Semantics of Argumentative Possibilities, socio-professional representations, FFL teachers.

## **Resumen**

El presente proyecto ha sido desarrollado en el marco del modelo teórico y metodológico de la Semántica de los Posibles Argumentativos. Este proyecto pretende analizar las representaciones socio-profesionales convocadas por un grupo de docentes de FLE egresados de la Universidad Pedagógica Nacional sobre la unidad lingüística « evaluación ». Tras haber seguido el enfoque propuesto por el protocolo SPA y, utilizando los 3 instrumentos de exploración y de recolección de datos, los resultados mostraron que las representaciones socio-profesionales de los docentes egresados están potencialmente alineadas a lo que propone el Departamento de Leguas de la UPN en el programa de Licenciatura en español y lenguas extranjeras (incluido el francés). Los resultados de nuestros análisis establecen fuertes lazos entre la evaluación y los conocimientos, las competencias, los aprendices y la necesidad de dar una apreciación sobre conocimientos específicos.

**Palabras clave:** Evaluación, Semántica de los Posibles Argumentativos, representaciones socio-profesionales, Docentes de FLE.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE .....	3
Choix du sujet.....	3
Présentation de la problématique.....	6
Question et objectifs de la recherche .....	10
CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE .....	12
Antécédents de la recherche .....	12
Cadre théorique.....	19
1. L'évaluation en didactique de langue .....	19
1.1 L'évolution de l'évaluation dans la didactique des langues.....	19
1.1.1 1960-1970 : la période structuraliste .....	20
1.1.2 1970-1995 : la période communicative .....	22
1.1.3 Depuis 1996 : la période actuelle .....	25
2. L'évaluation en classe de FLE .....	26
2.1. Qu'est-ce qu'une évaluation ? .....	27
2.2. Les principes de l'évaluation.....	28
2.3. Les fonctions de l'évaluation.....	30
2.3.1 Le pronostique, (prise d'information initiale) : .....	30
2.3.2 Le diagnostic (la prise d'information continue) : .....	30
2.3.3 L'inventaire (prise d'information finale) : .....	30
2.4. Les étapes de l'évaluation .....	31
2.5. Les types d'évaluation .....	33
2.5.1 L'évaluation diagnostique.....	33
2.5.2 L'évaluation sommative .....	34
2.5.3 L'évaluation formative.....	34
2.5.4 L'autoévaluation.....	35
2.5.5 La co-évaluation ou évaluation partagée.....	35
3. La Sémantique des Possibles Argumentatifs.....	36
3.1 Le modèle SPA .....	37
3.1.1 Le noyau et les stéréotypes .....	38
3.1.2 Les possibles argumentatifs et les déploiements argumentatifs .....	39



3.2 Les valeurs modales .....	41
3.2.1 Les zones sémantiques modales .....	42
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	46
Type de recherche.....	46
Contexte.....	47
Outils d'exploration et de recueil de données .....	52
1. Dictionnaires .....	53
2. Ouvrages d'experts en enseignement de langues étrangères.....	54
3. Questionnaire.....	55
3.1 Parties du questionnaire.....	56
3.1.1 Partie I : Protocole de la SPA.....	56
3.1.2 Partie II : Questionnaire d'explicitation de savoirs (L'évaluation en classe de FLE.....	57
Considérations pour l'analyse des données .....	58
Considérations d'ordre éthique.....	58
CHAPITRE IV : ANALYSE DES DONNÉES .....	59
Outils d'exploration de données .....	59
1. Description de la signification sémantique et discursive du mot « évaluation » .....	59
1.1 Le mot évaluation dans les dictionnaires de langue française .....	59
1.2 Construction de la représentation sémantique du mot <i>évaluation</i> .....	61
1.3 Le mot <i>évaluation</i> dans le discours d'experts.....	67
Outils de recueil de données.....	77
1.4 Construction des représentations du mot <i>évaluation</i> d'après les diplômés de FLE de l'UPN .....	77
1.4.1. Partie I : Protocole de la SPA.....	77
I. Partie 1 : Associations spontanées au mot <i>évaluation d'après les diplômés</i> .	77
II. Partie 2 : Identification des Possibles Argumentatifs.....	82
III. Partie 3 : Définition du mot évaluation d'après les diplômés. ....	85
Conclusion.....	91
1.4.2. Partie II : Questionnaire d'explicitation de savoirs : l'évaluation en classe de FLE.....	92
Conclusion.....	102
Comparaison des outils.....	103

CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....	106
LIMITATIONS ET RECOMMANDATIONS.....	110
Limitations.....	110
Recommandations .....	110
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	112
LISTE DES TABLEAUX .....	119
LISTE DES ILLUSTRATIONS.....	120
ANNEXES .....	121
Annexe A : Ancien plan d'études du programme en enseignement d'Espagnol et langues étrangères de l'UPN.....	121
Annexe B : Plan d'études actuel du programme en Enseignement d'Espagnol et langues étrangères de l'UPN.....	122
Annexe C : Questionnaire sur les données démographiques.....	123
Annexe D : Questionnaire SPA/ d'explicitation de savoirs .....	126
Annexe E : Définitions sur l'évaluation en langue étrangère dans le discours des experts	130
Annexe F : Bilan des réponse recueillies d'après le questionnaire .....	132
Annexe G : Grille d'analyse – Partie II : Questionnaire d'explicitation de savoirs .....	137

## INTRODUCTION

Plusieurs sentiments et idées peuvent être évoqués quand nous parlons sur l'évaluation. L'évaluation est une démarche tout à fait indispensable dans tous les domaines du savoir étant intégrée dans les processus d'enseignement/apprentissage et, bien évidemment, le français en tant que langue étrangère (FLE) ne fait pas l'exception. Évaluer implique aussi de mettre en jeu plusieurs facteurs : cognitifs, sociaux, politiques et culturels, pour en nommer quelques-uns. Parmi ces facteurs, chaque enseignant a ses propres idées, voire représentations, sur l'évaluation. Ce dernier élément occupe une place très importante par rapport à la manière dont les enseignants mènent à bien leurs cours et plus spécifiquement leurs pratiques évaluatives dans la salle de classe. À ce sujet, Fraysse, (2000 : 672) affirme que :

Les représentations socioprofessionnelles sont un ensemble organisé d'informations se référant à un rôle professionnel et comportant des schèmes qui expriment une pratique. Elles précèdent l'action professionnelle et expriment les reconstructions que le sujet effectue à partir d'éléments connus à un moment de la formation. Les représentations socioprofessionnelles constituent le premier degré initiatique d'engagement du sujet dans un champ professionnel.

Sur la base de cette définition et en gardant à l'esprit tous les aspects mentionnés ci-dessus à propos de l'évaluation, il semble évident que, comme nous l'avons dit précédemment, les représentations socioprofessionnelles rendent compte de la manière dont l'identité de l'enseignant en tant qu'évaluateur se configure lors de la formation universitaire ou professionnelle et, par conséquent, sa position face aux dynamiques évaluatives et tout ce qui est à l'intérieur de celles-ci. Les représentations socioprofessionnelles peuvent donc aider à expliquer notre réalité et à comprendre nos pratiques et notre façon d'agir.

De par l'importance de ces représentations socioprofessionnelles ainsi que de l'évaluation dans l'enseignement, cette étude s'inscrit dans le domaine de l'enseignement de FLE et il tente donc d'expliquer quelles sont les représentations sémantiques et discursives mobilisées autour de l'évaluation en classe de FLE chez un groupe d'enseignants diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN), à partir de l'application du protocole de recherche proposé par la Sémantique des Possibles Argumentatifs (désormais SPA), dans la

ligne des travaux de Olga Galatanu (Galatanu 1999; 2000; 2000; 2002; 2003a, 2003b; 2005; 2011; 2016; 2018a; 2018b; 2021; 2022).

Dans cette optique, le premier chapitre présente d'abord les raisons pour lesquelles nous effectuons cette recherche. Nous y trouvons ensuite une description et les caractéristiques du problème de recherche. Cette présentation sur la problématique nous permettra également de lancer des hypothèses, d'établir la question de recherche et de dégager les objectifs. Le second chapitre se divise en deux parties. La première partie concerne les antécédents qui rendent compte des travaux qui ont été développés autour de notre sujet de recherche. La deuxième partie se concentre sur les fondements théoriques qui guident cette recherche. Nous y présentons alors le cadre théorique où nous abordons, d'une part, l'évaluation en classe de FLE et d'autre part les postulats théoriques et méthodologiques de la *Sémantique des Possibles Argumentatifs*

Le troisième chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie que nous mettons en œuvre pour accomplir cette recherche. Nous y décrivons d'abord le type de recherche, puis, nous introduisons le contexte, c'est-à-dire la population avec laquelle nous travaillons, ainsi que les outils d'exploration et de collecte des données et des aspects à prendre en considération pour le traitement des résultats.

C'est au quatrième chapitre que nous menons à bien l'application et l'analyse du protocole SPA; pour ce faire, il y a trois moments clés où les outils de collecte de données seront explorés et appliqués, à savoir : a) une révision lexicographique à l'aide de **dictionnaires** concernant l'unité lexicale « évaluation », b) une révision des **ouvrages d'experts** sur ce qu'est l'évaluation en classe de FLE et c) l'exploration, au moyen d'un **questionnaire**, du discours d'un groupe d'enseignants de FLE diplômés du *Programme d'Espagnol et Langues Étrangères: Anglais et Français* de l'UPN.

Ensuite, nous présenterons les résultats en interprétant les données. Après, nous présenterons la conclusion mettant le point sur le degré d'adéquation entre les objectifs, les résultats obtenus et les hypothèses formulées au départ. Finalement, nous discuterons également des impacts de la recherche ainsi que de ses limites méthodologiques, et des recommandations pour des recherches ultérieures.

## **CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE**

Dans ce premier chapitre, nous présentons une description de la problématique étudiée dans cette recherche. D'abord, nous justifions le choix du sujet de recherche, en gardant à l'esprit les contributions que cette recherche peut apporter dans le contexte local, national et international. Ensuite, nous esquissons les raisons pour lesquelles nous nous sommes penchées vers l'évaluation en classe de FLE et nous incluons certaines causes à l'origine du problème en référence. Enfin, nous précisons la nécessité et la pertinence du projet, ainsi que les hypothèses, la question de recherche et les objectifs fixés.

### **Choix du sujet**

Avant de présenter la problématique de recherche, nous devons préciser que ce que nous a amené à entamer ce projet à la lumière de l'intérêt de recherche choisie, à savoir, les représentations socioprofessionnelles des enseignantes de Français Langue Étrangère diplômés de l'UPN sur l'évaluation en classe de FLE, a été plutôt une motivation personnelle fondée sur quelques préoccupations pédagogiques, méthodologiques et sociales.

Tout le temps, nous faisons des évaluations sur tout ce qui nous entoure : les gens, les objets, les mots, les actions, nous-mêmes, entre autres. Évaluer est alors une activité qui semble inhérente à l'être humain et à sa condition d'être rationnel puisqu'il a la capacité de discernement. L'évaluation est alors un processus qui a un impact sur toutes les activités que nous menons et, naturellement, les processus qui se déroulent dans le milieu éducatif s'inscrivent dans cette dynamique.

L'évaluation, en tant que sujet de recherche fait l'enjeu d'un certain nombre de travaux dans le domaine des Sciences de l'éducation. Ces études incluent bien sûr les langues étrangères, et donc le français (langue étrangère et seconde). Ces recherches sont principalement axées sur les types d'évaluation, les stratégies d'évaluation, la formation en évaluation, entre autres.

De son côté, les représentations socioprofessionnelles en tant qu'intérêt de recherche, est un sujet qui s'est renforcé au fil du temps et qui continue d'attirer l'attention des chercheurs en raison de son importance dans le domaine des sciences humaines, compte tenu de son importance dans l'analyse des phénomènes sociaux. Un grand nombre de projets sur les représentations sociales des enseignants sur l'évaluation ont été développés dans le cadre de

la recherche scientifique. Cependant, comme il ressort de la révision des antécédents, très peu de recherches ont été menées sur les représentations socioprofessionnelles des enseignants sur l'évaluation en langue étrangère, notamment le français.

D'une part, l'évaluation en tant qu'outil au service de l'apprentissage présuppose un certain consensus, voire représentations, parmi ceux qui l'utilisent afin d'orienter les pratiques évaluatives. Ces représentations deviennent beaucoup plus évidentes parmi des individus appartenant à la même sphère d'activité professionnelle, c'est-à-dire qu'elles sont beaucoup plus précises selon chaque branche de savoir ; dans notre cas : l'enseignement des langues étrangères et particulièrement du français. Ces représentations s'amorcent lors de la formation universitaire et se transforment au cours de la pratique professionnelle. À en croire Fraysse, (1998 : 137) :

Les représentations socioprofessionnelles seront donc définies spécifiquement à un contexte de formation professionnalisante, comme un ensemble organisé d'informations comportant des schèmes qui expriment des savoirs théoriques et d'action, constituant par là un double engagement se référant à un double idéal : professionnel et de métier. Elles se situent dans un processus dynamique d'interactions sociales qui précèdent l'action professionnelle, et elles expriment les reconstructions que le sujet effectue à partir d'éléments connus au cours de la formation.

Ce terme est d'une importance capitale pour essayer de comprendre les différentes conceptions qui ont été générées chez les enseignants autour de l'évaluation en classe de FLE, quelles sont refusées ou acceptées et comment elles évoluent dans la sphère sociale, et plus spécifiquement académique au sein des pratiques évaluatives. Les cours de FLE sont alors des scénarios où convergent différents dynamiques qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage, y compris l'évaluation, et il est essentiel de les reconnaître, en particulier ceux qui ne sont pas détectables à première vue, comme les représentations socioprofessionnelles, afin de les comprendre.

Dans le cadre des recherches entamées au sein du Département de langues de l'UPN, il n'y a pas des études centrées particulièrement sur les représentations socioprofessionnelles des enseignants diplômés sur l'évaluation, notamment en FLE. C'est ainsi que le public des

diplômés du *Programme d'Espagnol et langues étrangères : Anglais et Français* de l'UPN n'a pas été étudié jusqu'à aujourd'hui.

Il importe donc de savoir non seulement quelles sont les représentations socioprofessionnelles chez ces diplômés concernant l'évaluation en classe de FLE mais aussi de savoir si ces représentations sont conformes à ce que le Département de Langues propose ou attend de ses diplômés en tant qu'évaluateurs, comme stipulé dans *le profil du diplômé*.

Compte tenu de ce qui précède, le modèle théorique et méthodologique de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) va nous permettre donc d'identifier les représentations socioprofessionnelles sur l'unité lexicale *évaluation*, en interprétant ce premier comme « un modèle de description de la signification lexicale susceptible de rendre compte aussi bien des représentations du monde perçu et modélisé par la langue que du potentiel argumentatif des mots » (Galatanu, 2003 : 214).

Par ailleurs, ce projet est pertinent, premièrement, parce qu'il n'y a pas d'études sur le sujet au niveau national, ils sont très rares, pour ne pas dire qu'ils sont quasi nuls. Dans un autre côté, l'Universidad Pedagógica Nacional offre à la communauté générale deux programmes de licence qui incluent l'enseignement des langues étrangères et qui doivent nécessairement aborder les processus d'évaluation ; en plus, en tenant compte que cette recherche trouve son origine précisément dans les programmes de langues, les résultats ont une influence directe sur ceux-ci, contribuant à la remise en question de certaines méthodologies et pratiques ou encore du même plan d'études et des séminaires et/ou cours proposés aux étudiants et futurs enseignants.

Cette recherche contribuera également à éclairer le phénomène complexe de l'évaluation en sciences humaines, particulièrement dans le domaine de l'enseignement des langues, dont le FLE, tout comme à la reconnaissance et au respect de la différence de pensées, des opinions et des expériences et des pratiques évaluatives. Elle s'avère donc opportune pour contribuer à la création des espaces de discussions et de réflexion critique et autocritique face à nos pratiques, nos doctrines et notre rôle dans la société, ainsi que contribuer à la réflexion sur la restructuration des politiques évaluatives.

## Présentation de la problématique

Nous nous sommes intéressés à l'évaluation depuis les différentes séances du *Master en Enseignement des Langues Étrangères* [MELE] à l'Universidad Pedagógica Nacional et, plus précisément, d'après le séminaire intitulé *Docimologie et évaluation*.

Le Département des langues de l'Universidad Pedagógica Nacional offre deux programmes : la *Licence en Espagnol et en Anglais* et la *Licence en Espagnol et langues étrangères : Anglais et Français*. Selon les informations trouvées sur le site officiel de l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN, s.d.) concernant le *Profil du candidat et du diplômé*, pour les deux programmes, il doit exister « une formation de base, des connaissances et des pratiques communes pour tous les futurs enseignants-chercheurs de langues » qui rend compte d'une « formation solide et de très hautes compétences dans les aspects disciplinaires, acquisition et développement des aptitudes et compétences inhérentes à l'enseignement des langues », pour « performer efficacement dans la sphère académique et sociale » en tant que « formateurs, chercheurs, conseillers, administrateurs, évaluateurs et intégrateurs (entre l'école et la communauté) »<sup>1</sup>.

Sur la base de ces informations, nous pouvons affirmer qu'au cours de la formation, au fur et à mesure que l'identité professionnelle se forme, une sorte de standardisation est également recherchée chez les enseignants de l'UPN et une fois que la formation finie, les connaissances et pratiques des enseignants doivent rendre compte de la formation reçue et de la standardisation à laquelle nous nous référons.

D'autre part, il est évident que, pour le *Département de langues*, l'enseignant diplômé est un professionnel multifonctionnel, en tenant compte des rôles qu'il joue et que nous avons évoqués plus haut (formateurs, chercheurs, conseillers...). Cependant, nous nous concentrerons uniquement sur le rôle de l'évaluateur, répondant au problème en question. Le *Département de langues* précise très clairement, au moins sur le papier, quelles sont les caractéristiques, voire responsabilités, qui décrivent le rôle de l'enseignant en tant qu'évaluateur, tel qu'il peut être constaté ici :

---

<sup>1</sup> Extraits tirés du site officiel de l'Universidad Pedagógica Nacional (s.d.)



Como evaluador, el futuro docente planeará el proceso de evaluación de los aprendizajes teniendo en cuenta que la evaluación debe ser una tarea formativa, que redunde en el mejoramiento académico del alumno y que sirva, a la vez, de realimentación al trabajo del profesor. Para esto, deberá ser capaz de elaborar, aplicar y analizar instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, de autoevaluación y de coevaluación. (UPN, s.d.)

En d'autres termes, l'enseignant doit effectuer l'évaluation en l'observant comme une tâche qui doit permettre la régulation du processus d'enseignement-apprentissage. En même temps, l'enseignant doit être capable de mettre en pratique différents instruments et types d'évaluation. Quand nous nous arrêtons pour lire la proposition du *Département de langues* concernant la formation des enseignants-évaluateurs, nous pouvons sous-entendre qu'il existe une formation rigoureuse en matière d'évaluation et que tous les diplômés doivent répondre à ces caractéristiques. Dès maintenant, nous nous intéresserons uniquement au « Programme d'Espagnol et langues étrangères : Anglais et Français » et notamment le parcours FLE où s'inscrit notre intérêt de recherche.

Dans le cadre de la *Licence en Enseignement d'Espagnol et Langues Étrangères : Anglais et Français*, il y a eu une tendance à concentrer l'attention sur des domaines du savoir linguistiques, littéraires, pédagogiques et de recherche. Cependant, il semble que le domaine de l'évaluation reste en peu négligé parmi tous ces cours qui ont une grande importance dans le programme d'études, tel qu'il peut être mis en évidence depuis le schéma du programme antérieur, où l'évaluation ne se constituée pas en tant qu'un cours (cf. Annexe A) et le schéma du programme actuel, où le cours intitulé *Saberes Evaluativos* (Savoirs évaluatifs) a seulement un total de 6 heures par semaine au cours du septième semestre (cf. Annexe B). Nous ne pouvons pas ignorer que le passage de l'inexistence de l'espace académique à sa création représente une grande avancée ; cependant, les participants à notre recherche ont été, pour la plupart, formés dans le cadre du schéma du programme précédent.

Depuis deux ans et demi, le *Département de langues* travaille à la création et à la consolidation d'une base de données et de quelques rapports de projets de caractérisation des enseignants diplômés (Departamento de lenguas, 2021 ; 2022), dont 11 cohortes de diplômés. Ce processus a impliqué l'élaboration, l'application et la remise en question de questionnaires, la génération d'espaces de rencontre avec les diplômés et la présentation dans

des conférences. En conséquence, deux rapports ont été obtenus à ce jour ; le premier naît à partir du projet intitulé *Caracterización de los egresados de los programas de pregrado del Departamento de Lenguas, años 2017 a 2019* et il a été créé dans le but de :

realizar un primer acercamiento a las experiencias profesionales de los egresados de los programas de pregrado del Departamento de Lenguas (Español y Lenguas y Español e Inglés) en los años 2017, 2018 y 2019, para conocer su ejercicio profesional y el posible impacto a nivel local, nacional e internacional que hayan logrado. (Departamento de lenguas, 2021 : 1)

En d'autres termes, ce projet a été créée afin de suivre et d'accompagner les diplômés des deux programmes à l'égard du travail d'enseignement et l'impact de celui-ci. Pour ce faire, le questionnaire implémenté a été divisé en 8 parties, voire critères, comme sera illustré dans le tableau ci-dessous :

<b>Critère I : Données personnelles</b>	Noms et prénoms, ville de résidence actuelle, sexe, programmes suivis, semestre de fin d'études.
<b>Critère II : Identification de l'obtention du diplôme de licence</b>	Ligne de pratique, établissement dans lequel vous avez effectué votre pratique éducative, population de pratique, objectif du travail de diplôme, option/parcours.
<b>Critère III : Expérience professionnelle</b>	Facilité d'employabilité à l'obtention de votre diplôme, nom de l'établissement où vous travaillez actuellement, fonction actuelle dans l'établissement d'enseignement, ancienneté, type de contrat, nom des établissements où vous avez travaillé au cours des 4 dernières années, fonctions tenues dans les établissements précédents, motivations pour effectuer des changements de travail.
<b>Critère IV : Formation académique après la licence</b>	Type de formation, nom du programme étudié, nom de l'établissement, lieu du programme (national ou international), semestre de début, intérêt et motivations pour son achèvement, d'autres expériences éducatives.
<b>Critère V : Impact de la profession enseignante</b>	Expériences remarquable, récompenses ou reconnaissances reçues, publications faites après l'obtention du diplôme de licence, phénomènes et/ou problèmes que vous avez abordé tout au long de votre travail professionnel.
<b>Critère VI : Interaction avec l'Université après l'obtention du</b>	Participation avec l'UPN dans : des groupes représentatifs, des projets de recherche, des publications, des parents étudiants, des études de master, des ateliers complémentaires de formation-bien-être, quelles connaissances et/ou participation avez-vous eu avec les programmes du Centro de Egresados UPN

diplôme	?
<b>Critère VII :</b> Validation de l'apprentissage de la licence en contexte	Pertinence de votre formation de licence par rapport aux exigences professionnelles et académiques après l'obtention du diplôme, Dans quelle mesure les commentaires que vous avez entendus sur les diplômés du Département de langues de l'UPN sont-ils favorables, dans les environnements emploi et études universitaires après l'obtention du diplôme ? Motivations pour recommander d'étudier au Département de langues de l'UPN, quelle est votre opinion sur les changements curriculaires que vous avez vécus lorsque vous avez terminé votre licence ? Quelles sont les faiblesses ou les aspects à améliorer dans les programmes du Département de Langues de l'UPN ? Quelle est votre opinion sur les stratégies de communication développées par l'Université avec la société ?
<b>Critère VIII :</b> Besoins et intérêts au niveau scolaire et professionnel	Programmes académiques qui vous intéressent, Sujets d'intérêt, Quelles sont vos motivations pour aspirer au programme éducatif qui vous intéresse ? Quelles sont vos aspirations professionnelles ? Quelles sont les raisons qui justifient vos aspirations professionnelles ? Quels mécanismes et/ou stimuli motiveraient votre participation à une rencontre virtuelle de diplômés pour discuter de l'actualité du Département et des résultats préliminaires de ce projet ?

*Tableau 1. Critères du questionnaire de caractérisation de diplômés de l'UPN 2017-2019 (Departamento de lenguas, 2021).*

De son côté, le deuxième rapport a surgi auprès du projet *Caracterización de los egresados de los programas de pregrado del Departamento de Lenguas, años 2020 a 2022- II*. Ce projet naît pour donner une continuité au projet précédent et inclure les nouvelles cohortes. Dans ce cas, le questionnaire est maintenu dans la même logique et les questions conservent leur essence, bien qu'elles subissent quelques petites modifications en termes de contenu (à cause du COVID-19) et de la forme (d'une question à choix multiples à une échelle de Likert, par exemple). Au total, 89 diplômés ont répondu aux questionnaires appliqués (49 dans le projet 1 et 39 dans le projet 2).

Le travail initié par le Département est d'une grande importance puisque ce type de projets entretient un dialogue entre les diplômés et l'Université. De même, les rapports nous permettent d'avoir une vision globale sur les activités que les diplômés ont réalisées ou réalisent actuellement. De la même manière, ces projets fonctionnent comme une stratégie d'évaluation et de rétroaction. Cependant, comme nous avons pu le constater, les projets menés à ce jour n'intègrent pas la question de l'évaluation et des représentations qu'en ont les diplômés.

Nonobstant, nous sommes conscients qu'il existe de nombreux sujets qui peuvent être couverts par ces suivis et qu'il s'agit également d'une première approche uniquement, alors, bien sûr qu'il s'agit d'une tâche inachevée et le sujet des représentations socioprofessionnelles sur l'évaluation (même s'il ne s'agit pas forcément d'une classe de FLE) peut encore être abordé, aussi bien avec les diplômés de ces semestres déjà travaillés qu'avec les futurs diplômés.

Pour l'instant, bien que l'Université ait proposé un profil très spécifique de l'enseignant en tant qu'évaluateur, il n'y a aucune étude qui montre ce que les enseignants diplômés du *programme de Licence en espagnol et en langues étrangères* de l'UPN comprennent par évaluation et le rapport de ces représentations avec ce qui dit le Département de langues de l'UPN à propos des futurs diplômés et de leurs compétences en tant qu'évaluateurs.

Il est évident donc qu'il y a une méconnaissance à l'égard des représentations socioprofessionnelles que l'enseignant diplômé du Programme d'Espagnol et langues : Anglais et Français de l'UPN a sur l'évaluation en classe de FLE, malgré le fait qu'il soit passé par un processus de formation.

### **Question et objectifs de la recherche**

Une fois présentée la problématique centrale de ce projet, il est possible de formuler la question de recherche suivante, tout comme l'objectif général et les objectifs spécifiques sur lesquels se fonde ce projet : *Quelles sont les représentations socioprofessionnelles que les enseignants diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional portent sur l'évaluation en classe de Français Langue Étrangère (FLE) ?*

Quant aux objectifs de recherche, **l'objectif général** de cette étude vise à **analyser les représentations socioprofessionnelles mobilisées par un groupe d'enseignants de FLE diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional sur l'unité lexicale *évaluation* à la lumière de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA)**. Pour y répondre, il se fonde sur **quatre objectifs spécifiques** :

1. Faire une révision lexicographique à partir des dictionnaires concernant l'unité lexicale « évaluation » ;

2. Examiner des définitions sur ce qu'est l'évaluation d'après un ensemble d'ouvrages d'experts en enseignement de langue étrangère, dont le FLE ;
3. Identifier à l'aide d'un questionnaire les représentations socioprofessionnelles sur l'évaluation en classe de FLE chez ce groupe d'enseignants diplômés.
4. Explorer les savoirs que ces enseignants diplômés de l'UPN ont sur et autour de l'évaluation à l'aide d'un questionnaire d'explicitation.

## **CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre se décortique en deux temps. Dans le premier temps nous introduisons des études qui contribuent à notre intérêt de recherche sous différents angles et leurs apports en termes de la méthodologie mise en œuvre (instruments, population, type de recherche), auteurs et concepts développés dans le cadre théorique, entre autres.

Dans le deuxième temps, nous présenterons les bases théoriques qui soutiennent notre recherche. Il est divisé en 2 moments en concordance avec les 2 grands lignes traités depuis notre intérêt de recherche. Dans le premier moment, nous examinons un parcours théorique sur l'évaluation en classe de FLE. Le second moment nous renvoie aux postulats théoriques et méthodologiques de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA).

La présentation de ces éléments théoriques s'avère indispensable pour la compréhension de notre objet d'étude. Ces précisions étant faites, nous commencerons avec les antécédents de la recherche.

### **Antécédents de la recherche**

Après avoir présenté l'intérêt de recherche choisi et pour mieux connaître les différentes avancées de ce sujet, une révision documentaire s'est avérée essentielle. De nombreuses recherches menées au niveau local, national et international ont été consultées. Celles-ci sont en lien avec la problématique qui est la nôtre ; les résultats de cette révision seront présentés ci-après sous forme de compte rendu.

Il faut anticiper qu'une des réflexions qui a guidé l'état des lieux réalisé est que les travaux qui ont été explorés autour de notre intérêt de recherche se sont limités à l'étude des représentations sociales, laissant de côté les représentations socioprofessionnelles. Bien que nous disposions de quelques études qui ont été menées sur les représentations (socio) professionnelles des enseignants de FLE-S (Moreno, 2018) et (Moerman, 2011), aucune ne porte sur l'évaluation. Cette situation montre que notre objet d'étude est un domaine qui reste encore à explorer.

D'une part, il y a des études qui ont été menées sur les représentations (sociales) des enseignants sur l'évaluation. D'autre part, nous présentons des recherches développées à l'égard de la méthodologie proposée par la Sémantique des Possibles Argumentatifs.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer l'étude intitulée « L'évaluation en classe de FLE : les représentations sociales qu'en ont certains professeurs au Mexique » menée par Noëlle Groult en 2010. Cet article est le résultat d'une étude élaborée à la lumière de l'approche qualitative et son principal objectif était de « détecter les représentations sociales des professeurs de FLE sur l'évaluation en salle de classe » (Groult, 2010 : 439). Les participants de cette recherche ont été 24 professeurs du Département de Français du Centre d'Enseignement de Langues Étrangères (CELE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique. La collecte de données a été faite à partir de trois entretiens individuels où les enseignants ont répondu oralement et par écrit, un exercice d'association libre et un questionnaire à l'aide d'une échelle type Likert.

À travers les résultats, l'auteure a constaté qu'il y a une cohérence entre les pratiques de ces professeurs et ce qu'ils ont exprimé quant à leurs représentations sur l'évaluation (l'évaluation est : un processus, un bilan, utile pour professeurs et élèves, continue, formatrice et cohérente avec ce qui est fait en classe, parmi d'autres). Également, elle affirme que les représentations sociales sur l'évaluation des professeurs de FLE du CELE sont comprises comme « un processus, qui s'oriente vers le bien-fondé d'un travail qui doit être continu, formatif, et qui a une large vision, car on ne juge pas seulement les paramètres linguistiques mais aussi les éléments culturels sans besoin de notes ou d'examens » (Groult, 2010 : 447).

Pour conclure, l'auteure dit qu'il existe une attitude positive vis-à-vis de l'évaluation, malgré les tensions que cette pratique entraîne et que « les sujets sont bien informés et ont des connaissances diverses sur les moments, les outils, les buts et les fonctions de l'évaluation » (Groult, 2010 : 447). Nous nous sommes intéressées par cette étude car elle a un lien direct avec la nôtre puisqu'elle analyse les représentations des enseignants de FLE sur l'évaluation, même si la chercheuse a utilisé des instruments de collecte de données différents des nôtres.

La deuxième recherche, nommée « Représentations des enseignants dans l'évaluation scolaire » [Traduit par nos soins] a été développée par Maria Graciela Di Franco (2010) à Santa Rosa (La Pampa), en Argentine. Cette étude met l'accent sur la participation de 11 enseignants de différents domaines de l'enseignement ; la contribution de la Directrice et

des 157 élèves de l'établissement, dans le but d'« analyser les représentations pédagogiques qui commandent l'action d'évaluer » [Traduit par nos soins] (Di Franco, 2010 : 3). Sous une méthodologie qualitative, la chercheuse a utilisé des enregistrements de classe ; entretiens ; enquêtes semi-structurées, questionnaires et bases documentaires (contenus de base, dossiers scolaires, évaluations, manuels, etc.) en tant qu'instruments de collecte des données.

L'auteure s'est servie aussi de la construction des idéogrammes, le *Dispositif d'Analyse de Classe* et des unités socio-discursives pour l'analyse de l'information recueillie (Di Franco, 2010 : 46-50). La chercheuse affirme que, « ces représentations peuvent fonctionner comme la « grammaire générative » des pratiques, composées d'une part d'aspects sociaux ancrés dans la biographie scolaire et culturelle des sujets et d'autre part d'une action adaptée à une situation, construite personnellement et créativement » (Di Franco, 2010 : 217).

L'auteure considère également que ces représentations « fondent les sens stables et créatifs, permanents et mobiles des normes qui réunissent enseignants et élèves, dans ce monde symbolique où s'inscrivent les orientations pour décoder l'espace scolaire et y intervenir » [Traduit par nos soins] (Di Franco, 2010 : 217). Cette recherche est pertinente à notre projet car elle a permis de répondre à la question des représentations des enseignants sur l'évaluation dans la salle de classe, même si ce n'était pas exactement en FLE.

En outre, dans son mémoire « Des représentations sociales des professeurs sur l'évaluation formative modérée par des réseaux sociaux », l'auteur Danny Torres (2016), était plus intéressé à l'évaluation formative chez les professeurs d'anglais d'un institut situé à Bogotá, en Colombie, en répondant à l'objectif de « comprendre les représentations sociales que les enseignants du *Programa de Niños y Adolescentes* du *Centro Colombo Americano* ont sur l'évaluation formative médiatisée par les réseaux sociaux » [Traduit par nos soins] (Torres, 2016: 260). Le chercheur a adopté le paradigme qualitatif ainsi que l'approche interprétative pour mener à bien sa recherche, laquelle a été élaborée à la lumière de la théorie ancrée. Il a utilisé trois instruments pour la collecte de données : une entrevue semi-dirigée, deux groupes de discussion et une analyse de documents contenant les politiques internes du *Programa de Niños y Adolescentes*.

Après avoir mis en terme l'analyse coaxiale et le codage ouvert, ainsi que l'analyse du



discours pour analyser les instruments mis en place, le chercheur a trouvé chez les enseignants du Programme différents types de représentations, acceptations et rejets de l'inclusion de cette méthodologie dans leurs pratiques évaluatives. Il a conclu aussi que la représentation de l'évaluation formative médiatisée par les réseaux sociaux dépend de la représentation de la pratique elle-même, par conséquent, une meilleure compréhension de la nature de l'évaluation formative et des réseaux sociaux est nécessaire, afin de les articuler et de mettre en œuvre à l'avenir une proposition réussie d'évaluation formative dans le Programme (Torres, 2016 : 267). Cette recherche est également pertinente à notre étude car elle s'agit des représentations des enseignants de LE (anglais) sur l'évaluation.

De son côté, Rocío Cuellar a développé en 2015 la recherche appelée « Représentations sociales et évaluation des apprentissages : la possibilité de rendre visible l'invisible » [Traduit par nos soins]. L'auteure de l'Universidad Santo Tomás à Bogotá, en Colombie, a établi comme objectif « analyser les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les enseignants du cycle V du Colegio República de China, dans la demi-journée du matin » [Traduit par nos soins] (Cuellar, 2015 : 5). Pour y répondre, elle a suivi une démarche quantitative en plus de s'appuyer sur l'approche phénoménologique. L'analyse des données recueillies à l'aide des instruments utilisés, à savoir : groupe de discussion et entretiens, a amené la chercheuse à affirmer que « la représentation sociale est la manière dont différentes actions et discours créent leurs propres manières de voir la réalité » (Cuellar, 2015 : 31).

Également, bien que l'évaluation soit une question controversée, elle « ne doit pas être réduite à un moment ou à un sujet particulier ; au contraire, il faut la reconnaître comme une possibilité d'orienter les processus » (Cuellar, 2015 : 31). De même, l'auteure considère que les critères, les instruments et les buts de l'évaluation sont influencés par des conceptions, des attitudes et des principes éthiques, et pour cette raison « le succès est standardisé, puni, classé, responsabilisé et mesuré » (Cuellar, 2015 : 31). De même, elle dit qu'il doit y avoir une correspondance entre les instruments et la didactique ; « Il ne faut pas improviser et encore moins les utiliser au hasard : ils sont destinés à être des "ponts cognitifs" » (Cuellar, 2015 : 31-32).

Finalement, nous trouvons aussi des études, Papaux et Raucci (2015) où les auteures ont

identifié une problématique dans leur article intitulé « Les représentations des enseignants face à l'évaluation en Éducation Physique et Sportive ? », par rapport à l'articulation entre la formation des enseignants, la structuration du système scolaire et les pratiques évaluatives mises en œuvre dans les cours. Compte tenu de ce qui précède, elles visent à « mettre en lumière les représentations des enseignants face à l'évaluation en éducation physique et sportive » (Papaux & Raucci, 2015 : 75)., au sein de la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud à Lausanne, en Suisse. La recherche a été développée à partir d'une approche qualitative et l'instrument pris en compte pour l'obtention des données a été l'entretien individuel.

Sur la base de l'analyse effectuée à partir des réponses des 6 enseignants participant à la recherche, les résultats ont montré que, l'enseignant est contraint de passer de médiateur à conseiller tout au long de sa carrière et il paraît alors légitime d'endosser également le rôle d'évaluateur, toutefois, elles ont noté un certain engouement de la part des enseignants dans leur tâche évaluative en éducation physique et ils semblent conscients des enjeux pesant sur leur mission et les accueillent de manière positive (Papaux et Raucci, 2015: 38). En plus, les auteures expliquent que malgré les lacunes des enseignants face aux nouvelles techniques d'évaluation, il y a une ouverture aux changements et une envie générale d'apprendre pour transmettre leurs savoirs aux apprenants.

Pour conclure, elles affirment que les pratiques évaluatives des enseignants sont difficilement acquises en fin de formation mais qu'elles se développent progressivement dans l'exercice de leur fonction ou au cours de la formation pratique (stage). L'enseignant doit continuellement se remettre en question et s'adapter aux réformes et changements du système scolaire Vaudois (Papaux et Raucci, 2015 : 38).

De son côté, Hernández (2019) a mené une recherche intitulée « Représentations culturelles de l'entité lexicale extranjero (étranger) à la lumière de la sémantique des possibles argumentatifs » dont l'objectif principal visé à « analyser les représentations culturelles de l'entité lexicale extranjero (étranger) chez trois groupes d'étudiants colombiens de FLE d'une école secondaire à la lumière de la Sémantique des Possibles Argumentatifs » (Hernández, 2019 : 21). Il signale que la méthodologie utilisée est de nature qualitative, bien

qu'il ait une composante quantitative et que l'étude s'inscrit aussi sur le paradigme constructiviste.

Après avoir appliqué le protocole SPA et d'avoir analysé les données, l'auteur affirme que les représentations culturelles de l'entité lexicale travaillée sont basées sur l'enchaînement argumentatif « étranger DC culture DC langues DC avion DC voyage DC pays DC nourriture DC différent DC dehors DC neuf » (Hernández, 2019 : 8). Le chercheur signale aussi que les représentations « sont des associations qui légitiment des réseaux sémantiques dans lesquelles sont intégrés tous les objets qui font partie d'une situation spécifique » et, par conséquent, « la construction de la signification en classe de langue étrangère est un processus de (re)configuration identitaire à partir duquel l'être humain acquiert une notion du monde » (Hernández, 2019 : 8).

Nous trouvons aussi des études, (Castillo et *al.*, 2014) où les chercheurs ont voulu « identifier et analyser les conceptions que les enseignants de l'éducation de base et de l'éducation secondaire de Bogotá ont sur des tâches scolaires » [Traduit par nos soins] (Castillo et *al.*, 2014 : 106). Dans leur article, les enseignants-chercheurs décrivent les théories sur lesquelles repose le modèle de la Sémantique des possibles argumentatifs. En ce qui concerne la route méthodologique suivie, après avoir fait une approximation lexicographique du mot « tâche » à partir de certains dictionnaires d'usage fréquent, ils ont implémenté 119 questionnaires et ils ont reconstruit le sens lexical du mot « tâche ».

Ensuite, les chercheurs ont quantifié les résultats et ils ont mené à bien l'analyse des données en utilisant l'approche mixte. Concernant les résultats obtenus, les chercheurs ont constaté l'existence d'une forte mobilisation des valeurs déontiques et aléthiques dans les représentations des enseignants ; d'après les auteurs, « cette caractéristique du discours des enseignants rend compte du caractère qu'ils attribuent à la tâche d'activité obligatoire et nécessaire pour corroborer l'apprentissage ou pour le favoriser, d'où le nombre élevé de valeurs ontologiques » (Castillo et *al.*, 2014 : 122).

Pour conclure, il a été possible de montrer que l'une des occurrences les plus importantes a été observée dans le mot « opportunité », et ces occurrences sont renforcées par l'utilisation

de mots tels que : développer, apprendre, approcher, connaissances, sujets travaillés, salle de classe et maison.

Pour finir, les chercheurs Sonia Gamboa et Erick Garzón (2017), dans leur mémoire intitulé « Identification méthodologique des stéréotypes associés au mot "colombien" sur la base de la SPA-sémantique des arguments possibles pour son application dans l'enseignement de l'ELE » [Traduit par nos soins], mettent l'accent sur la nécessité de reconnaître les représentations mobilisés par des apprenants par rapport à l'entité lexicale *colombien*. Pour tenter de répondre à l'objectif suivant : « proposer un outil théorique et méthodologique qui permet d'identifier les différents stéréotypes qui ont les étudiants d'ELE » [Traduit par nos soins] (Gamboa & Garzón, 2017, p.25), les auteurs appliquent le protocole SPA.

Après avoir utilisé l'approche qualitative et la recherche appliquée-pratique pour la collecte et l'analyse des données, les chercheurs ont réussi à démontrer « l'applicabilité de la SPA comme outil pour trouver des stéréotypes culturels » tels que « les stéréotypes qu'un groupe d'étrangers ont envers des personnes colombiennes » (Gamboa & Garzón, 2017 : 72). De même, ils ont réussi à identifier que les stéréotypes que les étrangers ont sur les Colombiens sont dans la plupart des cas erronés et/ou opposés aux idées que ces derniers ont. Finalement, ils affirment que les approches théoriques de Galatanu (2009) sur la SPA leur a permis d'avoir une plus grande clarté conceptuelle sur l'itinéraire méthodologique utilisé dans leur projet (Gamboa & Garzón, 2017 : 72).

Les premiers antécédents, ont été présentés par ordre d'importance en tenant compte de certains critères. D'une part, nous avons retenu les travaux menés sur les représentations (sociales) des enseignants sur l'évaluation en langue étrangère, même si nous n'en avons trouvé qu'un travail sur l'évaluation en FLE (Groult : 2010). D'autre part, nous nous sommes concentrés sur les recherches qui ont travaillé sur les représentations sociales. Ensuite, les recherches que nous retenons sont celles qui, bien qu'elles ne soient pas nécessairement développées dans le domaine de l'enseignement des langues, continuent d'avoir comme axe principal l'évaluation et les représentations que les enseignants ont de celle-ci.

Quant aux antécédents concernant la SPA, ils permettent de voir que le mot évaluation n'a pas été travaillé en tant qu'unité lexicale. Cependant, les travaux menés jusqu'à présent nous

permettent de rendre compte de l'importance de la proposition du protocole SPA en tant qu'une route pédagogique précieuse dans la recherche en éducation pour comprendre les phénomènes scolaires.

En guise de conclusion, bien que la plupart des recherches menées ne focalisent pas leur attention sur le domaine d'enseignement des langues étrangères, nous nous intéressons au fait qu'elles traitent des représentations (sociales), qu'elles portent sur l'évaluation (des apprentissages) et qu'elles se situent surtout du point de vue de l'enseignant, puisque ce sont 3 des axes de notre travail, en plus de la SPA et du FLE. Évidemment, tous ces antécédents se sont avérés très importants pour le développement de cette étude parce qu'ils ont à offrir soit des référents théoriques sur les notions de représentations sociales et d'évaluation, soit des directrices méthodologiques, car elles suivent des démarches similaires à celles destinées à être réalisées dans ce travail.

## **Cadre théorique**

### **1. L'évaluation en didactique de langue**

#### **1.1 L'évolution de l'évaluation dans la didactique des langues**

Le monde de l'éducation a témoigné une évolution progressive de l'évaluation au fil de l'histoire. La conception d'évaluation a changé à travers les années à cause de l'évolution même des méthodes, des méthodologies et des courants pédagogiques, « mais aussi d'événements de politique linguistique et éducative » (Cuq et Chnane-Davin, 2016 : 92). En conséquence, une augmentation des études sur le sujet de l'évaluation a été constatée, en particulier dans le domaine des Sciences humaines, où l'on retrouve l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Compte tenu de ce qui précède, il est important de faire un bref examen de ce que l'histoire nous dit, afin de comprendre comment l'évaluation s'intègre dans la didactique des langues, surtout dans le champ du FLE, même s'« il n'est pas simple de proposer un tour d'horizon de la questions de l'évaluation en DDL, car une histoire de l'évaluation dans ce domaine reste à faire » (Huver et Springer, 2011: 72). Cuq, J et Chnane-Davin, F. (2016 : 92) prévoient que :

À des titres divers, l'évaluation a toujours été une préoccupation lourdement partagée par les élèves, les enseignants et les parents. En didactique des langues étrangères (DDL),

notamment en didactique du français langue étrangère et seconde (FLE/FLS), elle a pris au cours des dernières décennies une place de plus en plus importante, au point d'influencer maximalement les contenus de cours et de programme, notamment sous son aspect certificatif.

Pour arriver à comprendre les transformations que l'évaluation a souffert, nous allons nous appuyer sur les trois périodes clés proposés par Huver et Springer (2011), à savoir : *la période structuraliste*, *la période communicative* et *la période actuelle* et nous allons compléter ces périodes avec les postulats de Noël-Jothy et Sampsonis (2006), Cuq et Gruca (2017), Porcher (2004), Cuq et Chnane-Davin (2016) et Tagliante (2005).

### **1.1.1 1960-1970 : la période structuraliste**

Pour Huver et Springer (2011 : 72), cette étape est considérée comme la période qui « a contribué à fonder, légitimer et diffuser une conception techniciste et psychométrique de l'évaluation ». Cette période commence plus exactement en 1961 avec la publication de l'ouvrage *Language testing : the construction and use of foreign language tests* par R. Lado. D'après les auteurs, il « marque l'avènement de la question de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues » (Huver et Springer, 2011 : 73).

Dans cet ouvrage il y a une vision structuraliste de la langue, c'est -à-dire, la langue est conçue comme un ensemble d'éléments qui peuvent être enseignés et évalués isolément. « Cette convergence forte entre structuralisme et testing est emblématique de l'évaluation dans les années 1960 et 1970 : il s'agit d'évaluer séparément les unités linguistiques, ce qui, en même temps, garantit l'objectivité de l'évaluation (au sens de reproductibilité des résultats) » (Huver et Springer, 2011 : 74).

Quant aux habiletés langagières, Porcher (2004 : 77) affirme que « les langues vivantes, pendant très longtemps, ne se sont pas préoccupées d'évaluation », car « l'oral était absent de l'apprentissage des langues et qu'évaluer seulement sur de l'écrit est beaucoup plus commode (au moins en apparence parce qu'il y a une certaine stabilité et qu'on peut juger sur pièces non éphémères) ». Cette idée est soutenue par Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 13) quand ils affirment que la DDL « traitait peu de l'évaluation, le divorce entre cette

discipline et l'évaluation était patent - sans doute parce que l'oral était le grand absent des cours de langues et qu'il est plus facile de corriger l'écrit ».

Cependant, Huver et Springer (2011 : 74) soutiennent que les « « compétences intégrées » (compréhension et expression écrites et orales), ne sont certes pas absentes, mais elles sont évaluées par le biais de leurs éléments constitutifs et subordonnées au critère d'objectivité ». À cet égard, il y a eu une reproduction de certaines tâches évaluatives (exercice à trous, de transformation, de clôture, de mise en correspondance, vrai/faux, à choix multiple, appariement, phrases mêlées à remettre en ordre, etc.), comme résultat de cet héritage structuraliste (Huver et Springer, 2011).

Huver et Springer (2011) et Porcher (2004) s'accordent quant aux apports du côté anglo-saxon face à l'évaluation et la production scientifique à cet égard. À en croire Porcher (2004 : 77), « le monde anglo-saxon, comme d'habitude, s'est préoccupé avant nous, pour les langues vivantes, des modalités rationnelles d'évaluation d'un apprentissage et d'une compétence, dans ses quatre composantes principales (oral, écrit, réception production) ». En effet, Cuq et Chnane-Davin (2016 : 93) affirment que « la didactique des langues étrangères (DDL) n'est pas totalement homogène » et que les didacticiens du FLE ont noté qu'ils partageaient les mêmes préoccupations que les didacticiens d'autres langues tels que : l'espagnol, l'anglais, l'allemande ou l'italien, et se sont donc perçus comme participant à part entière à la DDL.

Pour sa part Huver et Springer (2011 : 74-75) affirment que tout au long des années 1970 jusqu'aux années 1980 « les publications sur l'évaluation en langue émanent essentiellement de la recherche anglo-saxonne et sont, de ce fait, très influencées par le structuralisme et la psychométrie ». Ce dernier fait peut être vérifié à travers le CGM62, considéré comme « la première manière d'évaluer, universellement valide pour le français langue étrangère [...] élaboré, donc, par un psychologue pour le compte du CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) » (Porcher, 2004 : 74-75). Pour conclure avec cette période, Huver et Springer (2011 : 75), terminent en disant que :

De manière générale, la question de l'évaluation en langue intéresse peu les chercheurs à cette époque, et notamment les chercheurs francophones, ce qui tient en partie à la domination de la linguistique dans le champ de la DDL (qui exclut le recours à des travaux

issus des sciences de l'éducation ou de la psychologie du travail par exemple), à l'influence des courants de pensée libertaires qui envisagent l'évaluation comme un instrument de pouvoir et de domination, et à la relative absence de formation professionnelle universitaire dans le champ de la DDL et du FLE, en tout cas en France. Il faut attendre la période communicative pour que cette situation commence à évoluer.

### **1.1.2 1970-1995 : la période communicative**

Dans cette période il y a eu une modification des objectifs de la DDL et le début d'une réflexion sur l'évaluation dans ce domaine. Cette période est marquée par trois moments, voire préoccupations : 1) l'analyse des besoins, 2) des enjeux d'évaluation et de certification dans la formation pour les adultes, de la notion de compétence de communication et 3) des pratiques d'autoévaluation.

D'abord, les débats menés tout au long des années 1980 étaient focalisés autour de l'analyse des besoins langagiers ; les niveaux élevés de circulation des personnes à l'intérieur et à l'extérieur de l'Europe, a amené les experts du Conseil de l'Europe à promouvoir un renforcement de l'apprentissage des langues dans et hors de l'école (Huver et Springer, 2011 : 76). Ces auteurs soulignent le rôle du *Niveau Seuil* dans la propagation de ces finalités renouvelées en le considérant comme :

un référentiel décrivant les objectifs et les contenus d'enseignement pour un premier niveau d'opérationnalité en langues : les savoir-faire fonctionnels correspondent à des comportements observables, donc potentiellement évaluables, et les inventaires proposés (savoir-faire fonctionnels, savoirs notionnels et savoirs linguistiques) présentent ce qui doit être maîtrisé au niveau initial (premier élément d'un système d'unités capitalisables). (Huver et Springer, 2011 : 76)

Cette nouvelle conception de la langue (un regard beaucoup plus fonctionnel) a « eu pour conséquence une rupture épistémologique forte en DDL et a été durement combattu par les didacticiens linguistes et par la didactique institutionnelle » (Huver et Springer, 2011 : 76). Toutefois, la question de l'apprentissage et de l'évaluation était encore à l'arrière-plan, même si évidemment les besoins langagiers amènent les enseignants à envisager des profils d'apprentissage différents, et par conséquent des modalités d'évaluations différenciées. Cette première préoccupation n'a finalement pas provoqué de grands bouleversements dans les pratiques d'évaluation, en continuant à n'exercer qu'une vision structuraliste de la langue,



mais elle a commencé à poser des bases solides face à l'évaluation des compétences communicatives (Huver et Springer, 2011 : 77).

La deuxième préoccupation présentée par les auteurs concentre son attention sur les implications Niveau Seuil, notamment dans la certification des adultes. D'après Cuq et Chnane-Davin (2016 : 93) :

du point de vue synchronique comme du point de vue diachronique, une conception seulement disciplinaire de la DDL ne recouvrirait pas, et de loin toute la surface de son champ d'intervention. Ainsi en France, et sans doute aussi en Belgique francophone et en Suisse romande, l'enseignement du français aux étrangers (FLE) est-il un cas particulier de la DDL. Le FLE proprement dit s'est en effet dès l'origine adressé à des adultes, souvent jeunes, volontaires pour un apprentissage qu'ils suivent le plus souvent à leurs frais.

Comme une des premières conséquences, il y a eu une rénovation de l'enseignement des langues pour le domaine professionnel à partir du développement d'une didactique sur objectifs spécifiques. En même temps, il a commencé à surgir une vraie préoccupation à l'égard de l'adoption de l'approche communicative dans le contexte scolaire et l'orientation de celle-ci dans l'enseignement des langues vers un regard utilitaire. En tout cas, la formation linguistique en milieu professionnel a eu un grand impact pour la certification et elle a ouvert la voix aussi vers l'orientation communicative et la fonction formative de l'évaluation. Huver et Springer (2011 : 79) ils ajoutent que :

De manière plus générale, et au-delà du secteur de la formation linguistique en milieu professionnel, les organismes de certification en langues sont les premiers concernés par les changements profonds qui touchent la DDL : le DELF/DALF, par exemple, est créé en 1985 au moment fort de l'approche communicative, puis modifié en 2003 pour s'adapter aux changements introduits par le CECR.

Une nouvelle critique surgit à ce moment car, depuis la création de ces diplômes, la préoccupation « s'est orientée vers les difficultés d'évaluer l'usage authentique de la langue, tâche plus délicate que le contrôle des structures grammaticales par exemple, car les modalités basées sur l'évaluation de la performance communicative peuvent faire intervenir la subjectivité de l'examinateur » (Cuq et Gruca, 2017 : 201).

Essayer de mettre en œuvre des tests à la lumière de l'approche communicative a posé des

difficultés pour les créateurs des épreuves à propos des critères imposés par la tradition structuraliste et psychométrique, (objectivité, validité et fiabilité), car les approches communicatives « ne peuvent se fonder que sur un usage « authentique » de la langue, ce qui suppose le recours, dans l'enseignement, mais aussi dans l'évaluation, à des documents authentiques et, surtout, à une « authenticité » des situations de communication [...] » (Huver et Springer, 2011: 80).

Pour finir, la dernière préoccupation appartenant à cette étape est celle de l'auto-évaluation. Au cours des années 1980 et 1990, l'auto-évaluation a gagné assez de popularité dans un contexte où la formation (et l'autoformation) des adultes était encore très marquée. Les approches communicatives ont contribué à démontrer que ce type d'évaluation permet une négociation des rôles, des activités et des fonctions dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les apports de ces aspects dans la DDL ont invité à une réflexion importante dans le domaine de l'enseignement/apprentissages des langues, notamment FLE. À en croire Huver et Springer (2011 : 84-85) :

Ces deux décennies ont ainsi permis à la formation des adultes de mettre en place de nouvelles démarches, aussi bien pour la définition de programmes spécialisés que pour l'évaluation des savoir-faire fonctionnels ainsi déterminés. L'autoévaluation fait également son entrée en montrant que l'évaluation ne saurait se limiter à la seule responsabilité de l'institution.

Cette période termine par la conception du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), lequel « reprend et enrichit la plupart des principes mis à jour par l'approche communicative et, comme le souligne son sous-titre, « apprendre, enseigner, évaluer » considère l'évaluation comme une composante majeure au même titre que l'enseignement et l'apprentissage » (Cuq et Gruca, 2017 : 202). Les prémisses du CECR remontent à 1991. En fait, Tagliante (2005 : 3) affirme que :

1991, c'est précisément l'année où les experts, réunis en symposium intergouvernemental à Rüschlikon, en Suisse, à l'initiative du gouvernement fédéral helvétique, ont décidé de la création d'une part d'un outil commun à tous les pays, qui permettrait de faire le point sur les méthodologies de l'enseignement de toutes les langues et de leur apprentissage, et d'autre part de créer un outil qui rendrait transparents les résultats de cet apprentissage. Le thème du

symposium était « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certifications ».

### 1.1.3 Depuis 1996 : la période actuelle

Cette dernière période est marquée par des diverses transformations à l'égard de l'enseignement-apprentissages des langues étrangères, dont le FLE, et bien évidemment des transformations à propos de l'évaluation auprès du surgissement du CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Nous allons en nommer quelques-uns :

- L'impact le plus remarquable du CECR est celui des échelles des 6 niveaux et les échelles de descripteurs (A1 introductif ou de suivi, A2 intermédiaire, B1 niveau seuil, B2 avancé indépendant, C1 autonome et C2 maîtrise). « L'échelle des six niveaux qu'il propose ainsi que les descripteurs spécifiques qui accompagnent chaque compétence ont eu un impact considérable sur l'ensemble de outils évaluatifs » (Cuq et Gruca, 2017 : 202). La plupart des certifications européennes se sont alignées sur ces niveaux.
- Le CECR présente et distingue soigneusement les différents types d'évaluation et « dresse une typologie de 26 pratiques présentées en paires d'opposition » (Cuq et Gruca, 2017 : 203), tel comme il peut être constaté ci-dessous :

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

Tableau 2. Types d'évaluation proposés par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 139).

- Il y a eu un passage de l'évaluation seulement des savoirs à l'évaluation de la langue en situation, donnant une place privilégiée à l'apprenant et non seulement à la langue

enseignée (évaluer les compétences et pas les connaissances). « Au détriment d'objectifs plus éducatifs et culturels, au sens large des termes, s'est développée une vision de plus en plus utilitariste de l'apprentissage des langues. La demande est alors rapidement passée de l'attestation d'un savoir à celle d'une compétence » (Cuq et Chnane-Davin, 2016 : 96).

- La parution des nouveaux outils d'évaluation (le portfolio européen des langues - PEL), à en croire Huver et Springer (2011 : 91-92), cet outil :

créé en 2000, il vise avant tout à favoriser la mobilité en Europe en facilitant la reconnaissance des compétences acquises, et renforce à ce titre la place et le rôle de l'évaluation certificative dans le champ de l'enseignements/apprentissage des langues. Cependant, il a permis par ailleurs de poser les jalons d'une approche cohérente et inédite de l'autoévaluation en langues (plus d'ailleurs que de l'évaluation formative).

- Le CECR introduit à cette période la notion de tâche, lors de l'approche actionnelle.
- Le CECR présente un inventaire des composantes de la compétence communicative langagière (linguistique, sociolinguistique, pragmatique).

La parution du CECR a été le déclencheur des diverses recherches en didactique des langues, ce qui a enrichi en même temps le domaine de l'évaluation. Il fournit une base commune pour tous les acteurs impliqués dans le domaine de l'enseignement (enseignants, apprenants, institutions, y compris les parents) et les critiques qui ont surgit autour de cet outil ne sont pas si nombreuses en comparaison avec le nombre d'utilisateurs. En fait, comme son nom l'indique, il est un cadre de référence. La parution et diffusion du CECR invite bien à la réflexion sur les pratiques pédagogiques évaluatives, même sur les activités langagières. Finalement, les tensions nées avec l'apparition du CECR, ont enrichi également la recherche en didactique des langues, donc une multitude d'études menées et des conférences tenues dans les pays adoptant le CECR ont commencé et continuent à se développer.

## **2. L'évaluation en classe de FLE**

## 2.1. Qu'est-ce qu'une évaluation ?

Nous avons déjà brièvement vu la manière dont l'évaluation a été intégrée dans l'enseignement des langues, nous nous arrêterons maintenant pour rassembler les différentes définitions qui existent autour de ce terme qui a en effet plusieurs sens.

D'abord, dans son sens le plus large, le nom *évaluation* « désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères, quelques que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement » (Noizet et Caverni, 1978 : 13). En d'autres termes, il désigne une activité qui s'exerce au quotidien dans différents domaines de notre vie, qui implique un ou plusieurs sujets et un ou plusieurs objets, sur lesquels nous portons un jugement en fonction de critères établis.

Bien entendu, l'éducation est un domaine auquel cette réalité n'échappe pas et c'est d'ailleurs dans ce domaine que cette activité s'exerce de manière beaucoup plus explicite par rapport à d'autres sphères de notre vie. L'évaluation, dans le domaine de l'éducation, est définie par Reuter et *al.* (2013 : 101) comme :

la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs.

Nous pouvons ajouter d'autres définitions celle de Endrizzi et Rey (2008 : 2), qui le définissent comme un mot à plusieurs sens et qui peut être compris comme : un mécanisme de contrôle et de régulation et comme un instrument qui couvre divers processus au sein du système éducatif, comme nous pouvons le vérifier ci-dessous :

Polysémique s'il en est, le mot « évaluation » recouvre donc de multiples processus dans le système éducatif, puisqu'il peut servir à désigner aussi bien un contrôle surveillé de l'enseignant dans sa classe, un examen national comme le baccalauréat, une évaluation internationale des acquis des élèves comme PISA, un examen conduisant à un diplôme, un dispositif visant à mesurer la qualité d'un établissement scolaire, voire même une procédure de contrôle des pratiques enseignantes, etc.

Outre, nous retenons la définition proposée par Bourguignon et al. (2005 : 460), qui la considère comme une démarche faisant partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage, ce qui permet de réguler la pratique par la prise de décision dans la poursuite des objectifs qu'elle vise à atteindre :

L'évaluation est liée au processus d'apprentissage et vise à faire atteindre au plus grand nombre d'élèves les objectifs fixés. L'évaluation se fait par palier, elle a une fonction régulatrice : elle régule l'apprentissage en vue d'une maîtrise opératoire des compétences. Elle fait partie intégrante du projet d'apprentissage : intégrée à la progression, c'est une étape fondamentale dans le processus d'enseignement/ apprentissage. [...] L'évaluation est une démarche qui permet donc de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.

Ces trois auteurs s'accordent en définissant l'évaluation comme une démarche qui fait partie de l'acte pédagogique et que, par conséquent, ne peut être dissociée du processus enseignement-apprentissage. Également, ils considèrent que l'évaluation implique des acteurs et des objets/sujets à évaluer. L'évaluation remplit diverses fonctions dans les pratiques éducatives, raison pour laquelle nous trouvons des évaluations aussi diverses que variées. Parmi les caractéristiques communes à ces définitions figurent : l'évaluation sert à rendre compte de la portée des objectifs proposés ; l'évaluation sert d'aide à la prise de décisions et à la régulation du processus d'enseignement-apprentissage et enfin, l'évaluation sert pour rendre compte des processus menés (résultats) et témoigner la progression de l'enseignement et des apprenants.

## **2.2. Les principes de l'évaluation**

À l'heure actuelle, l'évaluation devient une activité qui « peut prendre au moins le tiers, parfois la moitié ou davantage du temps disponible » (Perrenoud, 1992 : paragr. 9) des enseignants au cours de leur action. Elle occupe une place très importante, et cela peut se refléter dans la préparation pour des examens internationaux ou de placement, les quiz implémentés en classe, les examens trimestriels et les différentes notes assignées à chacune des activités développées en classe de FLE. Cependant, Defays et Deltour (2016 : 173) remarquent que « la conscience professionnelle exige tout autant que l'on se souvienne que l'apprentissage n'est pas au service de l'évaluation, mais bien l'évaluation au service de

l'apprentissage ».

En tant qu'outil au service de l'apprentissage, l'évaluation doit être comprise comme un facteur clé pour la régulation du processus d'enseignement-apprentissage. Habituellement, le rôle d'évaluateur a été attribué à l'enseignant, toutefois l'apprenant ne cesse de s'évaluer non plus. Alors, l'évaluation ne doit pas être unilatérale, il faut permettre que l'apprenant soit responsable non seulement de son apprentissage, mais aussi de son évaluation en démontrant un vrai engagement.

Bien que de nos jours, l'évaluation commence à être valorisée différemment par tous les acteurs qui l'utilisent, certaines tensions sont toujours entretenues concernant ses différentes utilisations. En fait, Cuq et Gruca (2017 : 201) affirment que :

Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelquefois même d'exclusion, l'évaluation est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage, même si ces deux orientations antinomiques persistent encore dans les représentations sociales, voire éducatives.

Defays et Deltour (2016 : 172) soutiennent cette déclaration puisqu'ils considèrent que l'évaluation garde mauvaise réputation auprès des apprenants car elle est encore trop souvent conçue en termes de sanction, de classement, de marginalisation, pratiquée pour pénaliser les « fautes » et les « faiblesses », même si nous savons déjà que l'évaluation doit stimuler les apprenants ou bien encourager le progrès. En fait, l'évaluation est tenue d'être « suffisamment stimulante pour renforcer la motivation, mais elle devient nocive lorsqu'on en use comme d'une menace en espérant rendre les apprenants plus attentifs, plus studieux, plus disciplinés ; en d'autres termes, l'évaluation doit servir de carotte mais jamais de bâton » (Defays et Deltour, 2016 : 172).

Nous ne pouvons pas nier qu'autour de l'évaluation volontairement ou involontairement ils sont promus une compétition entre les élèves, un stress, des sentiments d'injustice, des peurs par rapport aux parents, à l'avenir, à l'image de soi. L'évaluation implique non seulement les enseignants et les apprenants, mais aussi les familles et elle mobilise aussi leurs espoirs et leurs angoisses, ce qui a un poids directement et indirectement sur les élèves et les enseignants (Perrenoud, 1992 : paragr.10).

### 2.3. Les fonctions de l'évaluation

D'après Pendax (1998 : 49), l'évaluation remplit deux rôles principaux, sous forme de fonctions, à savoir, une **fonction sociale** et une **fonction pédagogique**. La fonction sociale, « donne lieu aux certifications des différents niveaux de compétence et de maîtrise de savoir-faire, [...] et à l'orientation du cursus scolaire dans le système éducatif ». De son côté, la deuxième fonction, celle dite pédagogique, donne aux différents acteurs (enseignants, apprenants, parents) des indications sur le processus d'apprentissage. Dans cette même optique, Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 56) considèrent que « les résultats des évaluations offrent des retours d'information précieux pour les institutions, les enseignants et les apprenants ».

De son côté Tagliante (2005) propose trois grandes fonctions de l'évaluation, à savoir : Le pronostique, le diagnostic et l'inventaire :

#### 2.3.1 Le pronostique, (prise d'information initiale) :

Elle permet de savoir le niveau de compétence, le niveau réel d'un nouvel apprenant. Même, elle sert à déterminer si un apprenant est capable d'entreprendre un type de formation déterminée à partir des tests ou des grilles d'auto-évaluation. Elle permet aussi d'informer les apprenants à propos de leur capacités langagières. Elle permet à l'enseignant aussi d'anticiper des objectifs pédagogiques. En somme, elle sert essentiellement à orienter.

#### 2.3.2 Le diagnostic (la prise d'information continue) :

Cette fonction qui est présente tout au long du dispositif pédagogique, elle est responsable de faire connaître l'état de l'apprenant dans des moments donnés de son processus d'apprentissage, afin de porter des jugements et de savoir s'il est nécessaire de donner des moyens de remédier à partir des difficultés évidences par l'apprenant. Également, elle ouvrir la voie à la réflexion de la part de l'apprenant à l'égard de sa progression. Elle sert à la régulation du processus d'enseignement/apprentissage

#### 2.3.3 L'inventaire (prise d'information finale) :

Qu'il s'agisse d'une évaluation formative critériée (en préalable à un nouveau cursus de formation) ou de l'évaluation sommative (à la fin du cursus), il s'agit d'un bilan des savoirs (savoir et savoir-faire). Cette fonction est principalement liée à la certification. Les tests sont



préparés par une institution. Ci-dessous, nous présenterons un tableau créé par l'auteur dans lequel elle résume ce que nous venons de dire, en plus d'ajouter des informations supplémentaires qui nous permettent de mieux comprendre ces fonctions :

Fonction principale	Pronostique			Diagnostique	Inventaire
<b>Pourquoi ?</b>	1. Pour prédire si l'élève est apte à apprendre	2. Pour pouvoir orienter	3. Pour pouvoir réajuster le cursus	Pour faciliter l'apprentissage et pour réguler l'enseignement	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet
<b>Quoi ?</b>	Tester des aptitudes et des capacités	Vérifier les prérequis et les acquisitions hors système scolaire	Vérifier le progrès	Obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève et sur ses progrès	Évaluer les connaissances, donner une certification socialement significative
<b>Quand ?</b>	Avant le cursus	Avant le cursus	Avant et après le cursus	Pendant le cursus	À la fin du cursus
<b>Qui ?</b>	L'élève	L'élève	L'élève	Le professeur et l'élève	L'élève
<b>Caractéristiques</b>	Normative et souvent standardisée	1° étape de l'évaluation formative (prise d'information)	Souvent standardisée	2° étape de l'évaluation formative (prose d'information), évaluation continue critériée	3° étape de l'évaluation formative critériée ou évaluation sommative, normative
<b>Fonctions annexes</b>	Informar, situer	Classer, motiver	Mesurer un écart	Guider, corriger, remédier, renforcer, aider, vérifier	Classer, sanctionner

Tableau 3. Caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation (Tagliante, 2005 : 19).

#### 2.4. Les étapes de l'évaluation

La démarche d'évaluation, qui a été d'abord introduit par Lussier (1992) dans son ouvrage *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* et approfondi par l'Association de didactique du français langue étrangère et Cuq (2003) dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, établit une vision globale des différentes étapes de l'évaluation et, nous les présentons ci-dessous :

- **L'intention** : Constituant la première partie du processus d'évaluation, elle sert à

déterminer d'une part les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière) et, d'autre part, les moments d'évaluation et les types de décision à prendre.

- **La mesure** : Cette étape s'agit du recueil des informations, à partir des intentions préalablement établies. Ces informations vont orienter la prise de décisions. Elle se divise au même temps en 3 moments :
  - a) Collecte des données : s'agit du recueil d'information relié à ce qui nous allons évaluer.
  - b) Organisation des données : comprend la codification et l'organisations des données recueillies.
  - c) Interprétation des données : il s'agit du repérage des significations possibles et pertinentes.
- **Le jugement** : il permet d'apprécier les données collectées et de déterminer la valeur des instruments utilisés. Également, juger implique « en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir » (ASDIFLE & Cuq, 2003 : 90).
- **La décision** : Finalement, cette étape permet de statuer sur les acquis des apprenants, de mettre en œuvre des activités correctives, de rétroagir en fonction de la progression des apprenants.

De son côté, Huver et Springer (2011 : 44) affirment que l'évaluation est un élément transversal de l'acte pédagogique et qu'elle se déroule en les quatre phases suivantes :

- Phase d'enseignement/apprentissage, pendant laquelle on définit aussi clairement que possible l'objectif d'apprentissage du cours et les critères de réussite ;
- Phase d'évaluation formative, visant à informer sur l'évolution de l'apprentissage et les chances de réussite ;
- Phase de remédiation (si nécessaire) ;
- Phase d'évaluation sommative permettant de certifier la maîtrise d'une unité de programme.

Bien que ces deux positions aient des points de divergence et de convergence, on peut dire que les deux perspectives se complètent. Pour synthétiser les deux visions et ajouter notre interprétation, on peut conclure que l'évaluation comporte 4 grandes moments :

- 1) **un moment de planification** : cette étape établit les objectifs, les critères et les intentions. De même, les moments où il sera évalué et les instruments qui seront utilisés sont déterminés.
- 2) **un moment de réalisation** : là sont menées les activités d'évaluation, ici sont incluses plusieurs formes d'évaluation telles que l'évaluation formative, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation.
- 3) **un moment d'appréciation** : l'information recueillie est valorisée et l'élève est invité à réfléchir sur sa progression tout comme l'enseignant peut réfléchir sur ses pratiques d'évaluation et sur le processus d'enseignement-apprentissage en général. Ici, il se détermine s'il est nécessaire de mener des activités de remédiation.
- 4) **un moment de prise de décision** : d'une part, celle-ci est matérialisée par une note, une certification, la promotion des apprenants, parmi d'autres, et, d'autre part, les décisions renvoient à la remise en question des objectifs, des instruments et stratégies utilisés.

## 2.5. Les types d'évaluation

Comme nous avons pu le constater plus haute, il existe de nombreux types d'évaluation (certains auteurs les appellent types, modalités, prototypes ou fonctions), cependant, nous allons présenter les plus importants, à savoir : l'évaluation diagnostique, l'évaluation sommative, l'évaluation formative, l'autoévaluation et la Co-évaluation.

### 2.5.1 L'évaluation diagnostique

Ce type d'évaluation, aussi appelée prédictive ou initial, a la fonction de guider les apprenants vers une formation. Alors, elle est orientée vers le futur, bien qu'elle se situe au début. Elle sert à prédire ce que l'élève sait ou ne sait pas et à déterminer ses besoins. « À partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées » (Cuq et Gruca, 2017 : 203). Pour mieux comprendre ce type d'évaluation, nous retenons la définition proposée par Veltcheff et Hilton (2003 : 9) :

Pratiquée au début d'une période d'apprentissage (année, semestre...), l'évaluation diagnostique remplit différentes fonctions. Elle permet de faire le point sur les connaissances acquises, elle est aussi l'occasion pour l'apprenant de mobiliser ses connaissances. Elle peut fournir des indications pronostiques sur les progrès possibles et les orientations probables de l'apprenant. Enfin, c'est un des moyens pour l'évaluateur et les évalués de faire connaissance.

**Exemples :** test d'entrée, test de placement, relevés de performances, évaluation pour constitution de groupes de niveaux ou de groupes de besoins.

### 2.5.2 L'évaluation sommative

C'est celle qui « se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage » (Cuq et Gruca, 2017 : 202). En ce sens, « elle sert à en dresser le bilan et à juger des progrès accomplis » (Defays et Deltour, 2016 : 174). Ce type d'évaluation se traduit en notes, alors, « elle ne considère que le résultat » (Porcher, 2004 : 80). En fait, elle est parfois associée à l'évaluation du type certificatif, car nous la mettons en pratique couramment à travers des examens, certificats, attestations de niveau.

**Exemples :** certificats, diplômes (DELFL, DALFL, CCIP), crédits, unités de valeur.

### 2.5.3 L'évaluation formative

Ce type d'évaluation a lieu tout au long de l'enseignement, l'apprenant reçoit de la rétroaction fréquemment. L'enseignant mesure le progrès des apprenants (individuel et collectivement), ce qui permet d'« apprécier les impacts de l'enseignement et l'adapter en conséquence » (Defays et Deltour, 2016 : 174). En outre, elle sert aussi à déterminer s'il est nécessaire de mener une remédiation. Cuq et Gruca (2017 : 202-203), définissent ce type d'évaluation de la manière suivante :

Centrée sur le présent, constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas forcément par des notes, ni par un score.

**Exemples** : Test, exercices autocorrectifs, grilles d'autoévaluation, production de programmes d'apprentissage individuels.

#### 2.5.4 L'autoévaluation

Ce type d'évaluation implique la mise en œuvre de certaines capacités tel que l'autonomie et la responsabilité de la part de l'apprenant, tout comme la capacité d'apprendre à apprendre. Il faut enseigner aux apprenants à s'autoévaluer tandis qu'ils gagnent de l'expertise. Elle permet de garder une trace de la progression et de la réflexion des apprenants face à leur apprentissage. L'auto-évaluation s'avère une démarche assez importante (même si elle se déroule librement, de manière guidée ou semi-guidée), car elle réaffirme la place qui occupe l'apprenant et son rôle tout au long du dispositif d'enseignement-apprentissage (voire rôle actif). En somme, l'évaluation « est une forme fort stimulante d'évaluation car elle est informelle, ou à l'aide d'outils que l'on met à sa disposition, et elle l'encourage- quand elle est bien menée [...] à l'auto-apprentissage » (Defays et Deltour, 2016 : 174).

**Exemple** : DIALANG, des bilans auto-corrigés de fin d'unités dans les manuels, PEL, les fiches d'auto-évaluation.

#### 2.5.5 La co-évaluation ou évaluation partagée

Ce type d'évaluation et celle où la performance ou travail d'un apprenant est estimé ou jugé par les autres apprenants du même groupe (par l'ensemble du groupe ou seulement par quelques apprenants). Dans les mots de Defays et Deltour (2016 : 174-175), la co-évaluation « est prise en charge ensemble par l'apprenant et l'enseignant, et éventuellement (dans certaines conditions) par le reste du groupe de sorte qu'elle est complètement intégrée dans le processus de l'enseignement, au même titre que les autres activités ». La co-évaluation promue les attitudes réflexives entre les élèves. Ce type d'évaluation confère une grande responsabilité. En même temps, les élèves apprennent sur la difficulté d'évaluer tout en développant le travail collaboratif.

En guise de conclusion, nous choisissons parmi ces différents types d'évaluation ceux qui sont les plus pertinents en prenant en considération les objectifs fixés et les besoins des apprenants. Parfois bien séparés, parfois mélangés, ces types d'évaluation sont très importants et doivent être mis en pratique afin d'enrichir les pratiques évaluatives.

### 3. La Sémantique des Possibles Argumentatifs

La Sémantique des Possibles Argumentatifs (auparavant sémantique intégrée, puis sémantique quantique) est « une approche de la signification lexicale holistique, associative et encyclopédique » (Galatanu, 2011 : 130). Plus tard, quand nous parlons du modèle de construction de la signification lexicale, nous allons approfondir ces caractéristiques, notamment celles liées au caractère holistique et associatif. Pour l'instant, Galatanu (2005 : 57) affirme que cette approche de la signification : « est également un modèle encyclopédique, car tous les aspects de notre connaissance de l'entité en jeu contributeur au sens de l'expression qui la désigne ».

La Sémantique des Possibles Argumentatifs se constitue un dispositif théorique et méthodologique qui a surgit comme résultat de « l'héritage conceptuel de deux mouvements de pensée : celui des sémantiques argumentatives, issues de l'Argumentation dans la langue l'ADL (Anscombe & Ducrot, 1983) et celui des sémantiques du stéréotype, issues de la proposition de Putnam (1975, [1990] 1994) » (Galatanu, 2018a: 47) et qui s'inscrit dans la ligne d'Analyse Linguistique du Discours « conçue comme le repérage et l'étude des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production et d'interprétation du sens » (Galatanu, 2003a : 214).

L'objectif premier de la SPA est de « décrire la signification linguistique, notamment des mots, comme un processus toujours recommencé de révision de l'univers référentiel que le discours propose dans et par les actes de langage, à travers le sens discursif » (Galatanu, 2018b : 5). La représentation de la signification lexicale dans le cadre de la SPA remplit certaines conditions :

- être susceptible de rendre compte du potentiel argumentatif, axiologique et descriptif des significations des expressions linguistiques, notamment des mots, *id* est de l'ancrage culturel et expérientiel de ce potentiel ;
- être susceptible de rendre compte de la partie la plus stable de la signification et de celle la plus instable, ancrée dans les évolutions de la culture d'une communauté linguistique : cette partie aussi est censée être « obligatoirement » connue, donc apprise et partagée par les participants à l'instance de communication, selon le principe de Putnam (Putnam

1975), même si le discours ne cesse d’agir sur elle, pour la régénérer, voire la déconstruire pour la reconstruire. (Galatanu, 2018b : 5)

Pour Galatanu (2003a : 217), « L’axiologique recouvre une zone sémantique, définie par un postulat empirique, qui renvoie à l’idée de préférence, de rupture de l’indifférence (étymologiquement : *axios* = “ce qui vaut”), *id est* à une logique binaire, à une polarité : positif / négatif, bon / mauvais, bien / mal ». Pour réussir à comprendre le modèle dans une perspective à la fois argumentative et descriptive du problème des significations lexicales, il faut distinguer les termes sens et signification. Pour Galatanu (2000 : 29) « **le sens** désigne [...] l’association de deux ou plusieurs représentations proposées par un sujet parlant dans un acte discursif, nécessairement singulier, dans une situation nécessairement inédite », tandis que **la signification** est définie comme « la ou des représentation(s) associée(s) à une expression verbale de façon durable dans une communauté linguistique ».

En SPA le langage est à la fois un outil cognitif et argumentatif. Alors, le dispositif SPA naît à partir de l’exploration d’un modèle de représentation de la signification lexicale, afin de mettre en évidence la description du monde, mais surtout l’évaluation des représentations du monde de la part des individus. Dans les mots de Galatanu (2003a : 214) :

La proposition théorique que nous aimerions illustrer ici trouve ses sources dans la recherche d’un modèle de description de la signification lexicale susceptible de rendre compte aussi bien des représentations du monde perçu et “modélisé” par la langue que du “potentiel argumentatif” des mots, potentiel que l’environnement sémantique de la phrase énoncée et/ou l’environnement pragmatique (le contexte du discours) peuvent activer, voire renforcer ou, au contraire, affaiblir, voire neutraliser ou même intervertir.

### 3.1 Le modèle SPA

À partir des postulats de Putnam, où la signification des mots est décrite en termes de noyau (traits de caractérisation) et de stéréotypes (associés durablement aux mots), Galatanu ajouta une troisième strate, celle de « possibles argumentatifs » (2005 : 57). Plus tard, une quatrième strate apparaît pour compléter le modèle que nous connaissons aujourd’hui : les déploiements argumentatifs. Dans ces conditions, le modèle de la description de la SPA comprend 4 niveaux dont les 3 premiers strates (Noyau ; Stéréotypes ; Possibles Argumentatifs) relèvent de la signification lexicale (représentation sémantique) et dont le dernier strate

(Déploiements Argumentatifs) relève du sens (Représentation discursive). Les 4 niveaux auxquels nous faisons référence, seront présentés tout de suite :

### 3.1.1 Le noyau et les stéréotypes

**Le noyau (N)** est constitué par des propriétés essentielles d'un concept au sein d'une configuration argumentative ou bien des traits de catégorisation sémantique qui sont dites « nécessaires » (TNC) et par des prédicats ou marques abstraits liés à la sémantique argumentative. « Ces TNC apportent les informations suivantes : la nature grammaticale du mot (nom, verbe...), ses caractéristiques modales (aléthique, intellectuelle...) et son orientation axiologique (positive ou négative) » (Marie, 2009 : 3).

Ces propriétés intrinsèques essentielles ont la fonction de permettre la reconnaissance du mot de la part d'une communauté culturelle et linguistique donnée. C'est ainsi que le noyau représente donc la partie la plus stable de la signification du mot, ce qui fait que celui-ci signifie la même chose au fil de temps, d'une personne à une autre. « L'organisation du noyau est argumentative par association de représentations sémantiques des mots qui y sont mobilisés, et vectorielle » (Galatanu, 2018 : 6) ; cela veut dire que quand un mot X est utilisé, il introduit toujours Y.

Pour conclure, Galatanu (2011 : 130) soutient que, pour mettre en évidence le caractère holistique et associative du dispositif SPA, il faut interpréter le noyau « non seulement en termes de propriétés essentielles du concept, mais également en termes de relations entre ces propriétés essentielles ».

**Les stéréotypes (Sts)**, (ce que Putnam a conçu comme un ensemble d'éléments associé durablement au mot), peuvent être définis comme l'ensemble ouvert d'associations argumentatives des éléments du noyau avec d'autres représentations conceptuelles et sémantiques portées par des mots du lexique de la langue concernée, constituant des blocs d'argumentations internes (en Donc (DC) ou en Pourtant (PT)). Ces nouvelles associations, lesquelles sont relativement stables dans une communauté linguistique donnée à un moment donné, rendent compte de l'ancrage culturel de la signification dans les évolutions culturelles ; elles sont donc cinétiques, (Galatanu, 2003a ; 2018).



Les stéréotypes déclinent les prédicats abstraits. Ils sont construits à l'aide des définitions dictionnairiques en prenant des traits moins essentiels (des enchaînements argumentatifs qui peuvent s'insérer au noyau), mais contenus dans la signification (propriétés intrinsèques accidentelles, liés à l'évolution culturel et cognitive).

Pour clore, Galatanu nous rappelle que, afin de rendre compte de la signification dans une approche holistique et associative, il est important de comprendre « les stéréotypes comme des associations, dans des blocs de signification argumentative (relation posée comme une "relation naturelle" : cause - effet, symptôme phénomène, but moyen, etc.) des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques » (Galatanu, 2018 : 130-131).

### 3.1.2 Les possibles argumentatifs et les déploiements argumentatifs

**Les possibles argumentatifs (PA)** (qui donnent le nom à la théorie spaienne) sont des « séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes » (Galatanu, 2011 : 130). Ils peuvent être représentés sous leur forme normative, en "donc" (DC) et sous leur forme transgressive, en "pourtant" (PT) (Galatanu, 2011 : 139)

Ces associations ou séquences potentielles (ou virtuelles) sont argumentatives et orientées axiologiquement. À en croire Galatanu (2011 : 131), les PA « s'organisent dans deux faisceaux orientés respectivement vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif et négatif) ». En fait, le contexte produit une contamination discursive qui entraîne à son tour cette orientation axiologique. Les PA peuvent être conformes ou non-conformes à l'orientation axiologique du stéréotype (Ruiz, 2011).

Nous pouvons trouver le cas des mots qui ont une inscription de l'un des pôles axiologiques (positif/négatif) dans leur noyau (monovalentes) ou dans leurs stéréotypes [...], le potentiel axiologique et *id est* argumentatif reste néanmoins double (à la fois négatif et positif, donc bivalente), puisque l'association du mot avec un élément de son stéréotype peut prendre une orientation conforme à l'orientation axiologique du stéréotype ou opposée à celle du stéréotype. (Galatanu 2003a ; 2011) ; en tout cas, tel que nous l'avons déjà remarqué, le contexte joue un rôle indéniable.

Les possibles argumentatifs sont le résultat d'un processus de génération de potentialités discursives à partir du dispositif Noyau-Stéréotypes. « Le noyau et les stéréotypes forment dans la SPA un dispositif de génération de séquences discursives argumentatives, “les possibles argumentatifs”, qui peuvent être activées dans les occurrences discursives, ou déconstruites, voire interverties, par des phénomènes de contamination co- ou contextuelle » (Galatanu, 2011 : 130).

Selon Galatanu (2003a : 216), « c'est l'interaction avec d'autres significations qui forment (construisent) l'environnement discursif, qu'il soit linguistique ou inférentiel (pragmatique) qui provoque un phénomène de séparation des possibles argumentatifs et stabilisent un sens ». Les possibles argumentatifs sont donc des associations potentielles du mot X avec d'autres mots qui expliquent que nous pouvons dire Y. « Ces possibles argumentatifs peuvent être décrits comme des « nuages topiques » reliant les éléments du stéréotype du mot à d'autres représentations sémantiques » (Galatanu, 1999 : 49).

Les déploiements discursifs, id est les **Déploiements Argumentatifs (DA)** « sont les séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives » (Galatanu, 2000 : 6). C'est-à-dire qu'ils sont des séquences argumentatives développées dans le discours et se présentent comme une forme de manifestation discursive. Cette définition est présentée par Galatanu dans son ouvrage de 2018 (2018b : 7) et elle définit les DA comme suit :

des séquences discursives, réalisées en contexte, situées, associant le mot concerné avec des éléments de ses stéréotypes. Ces associations peuvent prendre, bien sûr, la forme de séquences argumentatives, avec ou sans connecteur argumentatif explicite, mais elles peuvent être seulement évoquées, par les visées argumentatives des mots mobilisés, ou alors, par la présence des mots associés dans le discours, à des degrés de proximité variable (y compris des collocations dans lesquelles le mot apparaît).

Dans ce sens, les Déploiements Argumentatifs « situent le modèle à l'interface de la langue et du discours » (Ruiz, 2011 : 75). D'après Galatanu (2009 : 134), « c'est à partir de ces déploiements discursifs du potentiel argumentatif du mot que l'on peut reconstruire une signification dont le caractère évolutif et le cinétisme ont été posés d'emblée comme des a priori de l'approche sémantique ».

C'est ainsi que les déploiements argumentatifs, visent l'actualisation des possibles

argumentatifs. À cet égard, les possibles argumentatifs permettent de mettre en rapport le sens des occurrences discursives et la signification de l'unité lexicale et puis, ils permettent de vérifier par la suite la conformité ou la non-conformité de ce sens au regard du protocole sémantique de la signification lexicale visée (Ruiz, 2011 : 76). Afin d'illustrer les niveaux que nous venons de présenter, observons le tableau ci-après :

Dispositif de la signification Générateur de		Probabilités Discursives	Fréquences Discursives
N donc Sts		PA	DA
Noyau (N)	Stéréotype1→	Mot dc St 1= PA1	DA 1
	Stéréotype 2→	Mot dc St2 = PA2	DA 2
	Stéréotype 3→	Mot dc St3 = PA3	DA 3
	Stéréotype n→	Mot dc Stn = Pa n	DA n

Tableau 4. Dispositif de la signification lexicale de Galatanu (2008) (citée par Moreno, 2018 : 63).

### 3.2 Les valeurs modales

Les valeurs n'existent pas seules, elles dépendent de systèmes de valeurs qui renvoient au lien social et fondent le discours dans différentes cultures et à différents moments. Ces systèmes sont à la base du vivre ensemble et constituent notre sens commun. Tout énoncé est systématiquement modal, alors que les mots que nous utilisons véhiculent ces systèmes de valeurs « [...] des évaluations, liées, référées à des champs d'expérience humaine [...] » (Galatanu, 2003a : 217).

Galatanu (2021 : 7) expose que « la problématique des valeurs se retrouve en linguistique dans les approches des modalités et dans l'étude de la modalisation comme l'un des concepts autour desquels s'organise l'analyse du discours » et que pour y répondre, la SPA propose une approche sémantique en fusionnant de la modalisation et des modalités discursives. Ce pourquoi il s'avère important de traiter ces concepts clés qui entourent le sujet des valeurs modales.

**Les valeurs modales** sont « les évaluations des objets du monde conceptualisés par la langue et reconceptualisés par les occurrences de parole » (Galatanu, 2021 : 8). Autrement dit, ces évaluations portent sur la position prise par le locuteur vis-à-vis de son discours. Les valeurs

modales sont inscrites dans la signification du mot. Elles sont modalisées dans et par le discours.

**La modalisation** est comprise dans ce contexte comme l'inscription dans l'énoncé, par une marque (modalité) linguistique (formes modales) de l'attitude (valeur modale) du sujet parlant (communicant) à l'égard du contenu de cet énoncé et à l'égard de la fonction qu'il est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe (Galatanu, 2002 : 20). C'est ainsi que le champ de **la modalisation discursive** peut être donc « défini en termes de fonctions discursives que la mobilisation de certaines formes modales (entités linguistiques) et la convocation de certaines valeurs modales (prises de position du sujet parlant) par ces formes modales, rendent possible (Galatanu, 2000, p.82) » (Galatanu, 2021 : 9).

**La modalité** peut être définie comme la « forme linguistique mobilisée pour exprimer, marquer cette attitude [du sujet parlant] ou valeur modale, comme le résultat linguistiquement marqué du processus de modalisation » (Galatanu, 2003b : 93). Ceci étant, la modalité vise à rendre compte des valeurs contribuent à la structuration de nos représentations. En somme, ces trois concepts peuvent être représentés comme suit :

**Modalisation** : processus d'inscription ;

**Modalité** : forme linguistique mobilisée, forme modale :

**Valeur modale** : attitude, prise de position

(Ruiz, 2011 : 82 ; Galatanu, 2022, 2018).

### 3.2.1 Les zones sémantiques modales

Les valeurs modales que nous avons traité plus haute, « se matérialisent dans les formes modales mobilisées dans le discours du sujet communicant. Ces attitudes, ces appréciations ou évaluations portées par les formes modales de l'énoncé du locuteur sont regroupées en quatre zones sémantiques modales » (Ruiz, 2011 : 82), à savoir : zone modale ontologique, zone modale de jugement de vérité, zone modale axiologique et zone modale des valeurs finalisantes. Nous allons présenter chacune de ces zones ci-dessous :

**La zone modale ontologique** fait référence « aux valeurs existentielles qui rendent compte de l'existence du monde naturel et social représentés dans et par le discours » (Ruiz, 2011 :

83). À l'intérieur de cette zone modale nous trouvons les **valeurs aléthiques** et les **valeurs déontiques**. Les premières, (dont le terme de base : NÉCESSAIRE), font référence à l'attitude modale de l'appréhension « du fonctionnement des lois naturelles » (Ruiz, 2011 : 83). Concernant les deuxièmes, elles s'en remettent à aux normes ou règles sociales. Elles se fondent sur le terme OBLIGATOIRE. « Ces valeurs renvoient à l'organisation sociale, aux conventions que la société a créées et imposées pour assurer son bon fonctionnement » (Ruiz, 2011 : 83).

**La zone modale de jugement de vérité** nous renvoi aux valeurs qui permettent au sujet pensant de construire une représentation du monde. À cette zone modale s'inscrivent les **valeurs épistémiques** et les **valeurs doxologiques**. Ces valeurs se structurent sur la base du terme CERTAIN. Les premières font référence au savoir (savoir certain). « Les valeurs épistémiques portent sur le savoir, la connaissance et la certitude qu'en a le sujet et de ce fait » (Ruiz, 2011 : 84). Par oppositions, les deuxièmes font références aux croyances (cf. le verbe croire et la certitude). « Les valeurs doxologiques, moins objectives que les épistémiques, se relie aux croyances et s'actualisent à travers le verbe croire / ne pas croire » (Ruiz, 2011 : 84).

**La zone modale axiologique** « correspond à l'idée de préférence, de rupture et permet donc de porter des évaluations sur le vécu de l'homme, sur son expérience. Les formes modales véhiculant ces valeurs portent aussi bien sur l'individuel que sur le collectif » (Ruiz, 2011 : 85). Cette zone comporte les valeurs suivantes, lesquelles se structurent autour des pôles (<positif>/<négatif>) : **Ethiques-morales** (<bon>/<mauvaise>), **Esthétiques** (<beau>/<laid>), **Pragmatiques** (<utile>/<inutile>), **Intellectuelles** (<intéressant>/<inintéressant>), **Hédoniques** (<plaisir>/<souffrance>) et **affectives** (<amour>/<haine>).

**La zone modale des valeurs finalisantes.** Les valeurs modales qui composent cette zone concernent aussi bien les valeurs volitives que des valeurs désidératives. Ces valeurs désignent l'intention, le désir, la volonté et le souhait » (Ruiz, 2011 : 85). Le tableau présenté ci-après va nous permettre d'avoir une vision globale des zones modales, des valeurs modales inscrites à chaque zone et les caractéristiques de ces valeurs :

<b>VALEURS MODALES</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Définition</b>
<b>Valeurs Ontologiques</b>	<p>Renvoient aux valeurs existentielles qui rendent compte de l'existence du monde naturel et social représentés dans et par le discours.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Valeurs aléthiques</b> : Correspondent à l'attitude modale de l'appréhension et leur base sont les termes « nécessaire », « impossible », « possible », « aléatoire ».</li> <li>● <b>Valeurs déontiques</b> : Portent sur les normes ou règles sociales. Ces valeurs renvoient à l'organisation sociale, aux conventions que la société a créées et imposées pour assurer son bon fonctionnement. L'organisation de ces valeurs est faite comme suit : « obligatoire », « interdit », « permis », « facultatif ».</li> </ul>
<b>Valeurs de jugement de vérité</b>	<p>Leur convocation dans le discours permet au sujet pensant de construire une représentation du monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Valeurs épistémiques : Concernent le certain, l'incertain, le probable, l'improbable, le médiatif et le non médiatif.</li> <li>● Valeurs doxologiques : <b>Elles</b> sont moins objectives que les épistémiques et se relient aux croyances et s'actualisent à travers le verbe croire / ne pas croire.</li> </ul>
<b>Valeurs axiologiques</b>	<p>Correspondent à l'idée de préférence et permettent de porter des évaluations sur le vécu de l'homme, sur son expérience.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Valeurs éthiques-morales</b> : Ce champ se structure autour des pôles « bien » et « mal ».</li> <li>● <b>Valeurs esthétiques</b> : Renvoient à ce qui résulte agréable au sujet parlant et sont en rapport avec les conceptions de beauté et de laideur. Correspondent à la logique binaire « beau » et « laid ».</li> <li>● <b>Valeurs pragmatiques</b> : Renvoient à l'action et aux résultats obtenus en comparaison des buts fixés et des moyens investis. Correspondent aux logiques binaires « utile » « inutile », « rentable » « non rentable », « efficace » « inefficace ».</li> <li>● <b>Valeurs intellectuelles</b> : Concernent l'intérêt que peut porter le sujet parlant envers la réalité et s'appuient sur l'activité</li> </ul>

	<p>cognitive qui permet d'estimer quelque chose comme « intéressant » « inintéressant ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Valeurs hédoniques-affectives</b> : Renvoient à l'affectivité du sujet communicant et concernent le plaisir, le déplaisir, les sentiments et les émotions. Sont représentées par « heureux » « malheureux ».</li> </ul>
<b>Valeurs finalisantes</b>	<p>Désignent l'intention, le désir, la volonté et le souhait.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Valeurs volitives</b> : Sont en rapport avec la capacité individuelle à se fixer des buts à atteindre, de parvenir à une amélioration de soi ou, du moins, à une transformation.</li> <li>● <b>Valeurs désidératives</b> : Recouvrent le désir et le souhait.</li> </ul>

Tableau 5. La modalisation discursive (Ruiz, 2013 : 41-43 ; Galatanu 2002 : 20).

Les valeurs que nous venons de présenter sont classées dans une échelle graduelle. Nous pouvons distinguer des formes modales objectives et des formes modales subjectives. À cet égard, il y a un mouvement d'objectivation du discours plus évidente quand nous parlons des valeurs ontologiques, tandis que les valeurs finalisantes se situent à l'opposé, ce qui renvoie à la subjectivité. La figure qui suit en rend compte de l'échelle de catégorisation proposé par Galatanu :

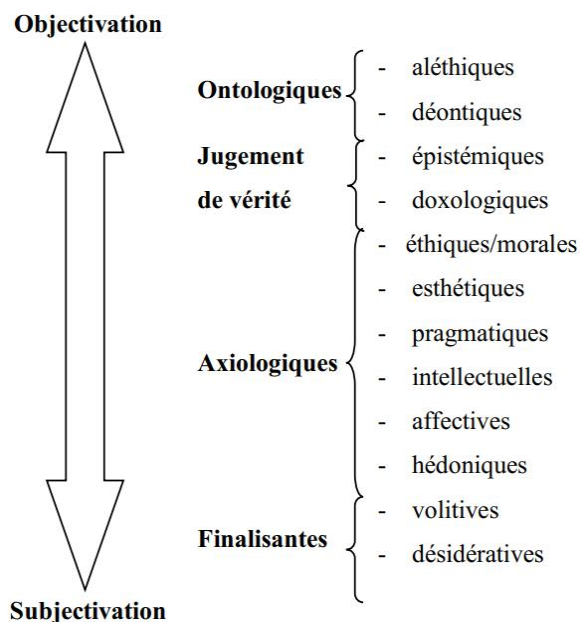


Figure 1. La fonction discursive (Galatanu, 1996).

### CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Tout au long de ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique employée pour effectuer cette recherche ; tout d'abord nous esquisserons l'approche privilégiée pour le recueil et l'analyse de nos données. Nous présentons, ensuite, le contexte du public ciblé qui compose notre échantillon. Après, nous introduisons les outils d'exploration et de collecte de données et les critères de choix des mêmes d'après le modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs. Enfin, nous indiquons comment nous allons procéder à l'analyse de ces données.

#### Type de recherche

Dans le but de mener à bien cette recherche se concentrant sur les représentations socioprofessionnelles sur l'évaluation en classe de FLE chez les enseignants diplômés de FLE de l'UPN, nous allons développer la recherche sous une approche mixte. « La SPA établit un protocole de recherche structuré sur une base méthodologique d'investigation mixte » [traduit par nos soins] (Castillo et *al.*, 2014 : 118).

Tout d'abord, il semble évident que l'étude menée est de nature qualitative, en tenant compte qu'elle naît dans un contexte éducatif où les représentations socioprofessionnelles qui habitent chacun des sujets impliqués (participants), rendent compte de la manière dont ils interprètent la réalité au sein des pratiques éducatives et, dans notre cas plus exactement, des pratiques évaluatives. Rappelons que l'approche qualitative :

Permet d'explorer les émotions, les sentiments ainsi que l'expérience personnelle des individus concernés, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des interactions entre les sujets et partant du fonctionnement des sociétés. [...] L'approche qualitative est ainsi une démarche qui vise la compréhension d'un phénomène en tenant compte du contexte et de l'environnement culturel vécu par les individus concernés par l'étude. (Pegdwendé, 2021)

Sachant qu'il faut procéder à une analyse des fréquences et des occurrences, voire des activations par rapport à l'unité lexicale travaillée (évaluation), dans les différentes strates du modèle théorique et méthodologique de la SPA, il faut profiter des bénéfices de l'approche quantitative. À cet égard, Assie, G & Kouassi, R. (2011 : 5) avancent que :

Cette approche vise à recueillir des données observables et quantifiables. [...] Elle aboutit à



des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc.

En somme, cette recherche s'inscrit dans une approche de recherche mixte, car « elle permet au chercheur de mobiliser aussi bien les avantages du mode quantitatif que ceux du mode qualitatif. Cette conduite aide à maîtriser le phénomène dans “toutes” ses dimensions. Les deux approches ne s'opposent donc pas » (Assie & Kouassi, 2011 : 6), au contraire, « Les deux exigent des compétences différentes de la part du chercheur, mais elles peuvent s'enrichir mutuellement » (Dumez, 2011 : 48).

### Contexte

Pour réussir à caractériser notre population et pour mieux connaître le profil démographique de nos informateurs, nous avons créé un questionnaire mixte en utilisant le logiciel *Eval&Go* disponible sur l'internet (voir annexe C), cherchant à identifier leurs âges, sexe, date d'obtention du diplôme et le nom et le type de l'établissement d'enseignement pour lequel ils travaillent en tant qu'enseignants, parmi d'autres.

Onze enseignants ont participé à la recherche que nous menons. Le seul critère de choix par rapport aux participants a été le programme depuis lequel ils ont obtenu leur diplôme, c'est-à-dire, le *Programme d'Espagnol et langues étrangères : Anglais et Français* de l'*Universidad Pedagógica Nacional*. Ci-dessous, nous dévoilons les résultats obtenus à partir du questionnaire implémenté.

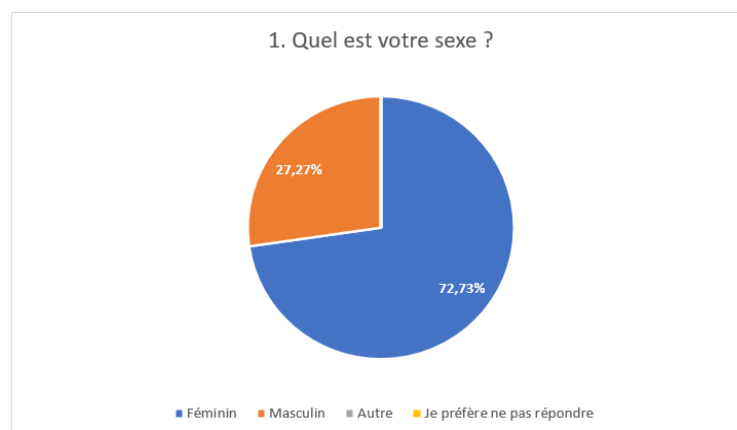


Figure 2. Classification des enseignants selon le sexe.

D'abord, concernant le résultat de la question 1, nous remarquons que notre population est composée principalement par de femmes qui sont au nombre de 8 sur 11, ce qui représente un pourcentage de 72.73% de notre échantillon (figure 2). Pour ce qui est de la question 2, nous constatons que des enseignants tranchent d'âge 24 à 36 ans (Tableau 6).

#	Question	Nb.	Min.	Max.
2	Quel âge avez-vous ?	11	24	36

Tableau 6. Classification des enseignants selon leur âge.

Quant à la date d'obtention du diplôme de licence (Figure 3), 3 des participants (27,27%) ont obtenu leur diplôme en 2007, 2014 et 2018 respectivement. De son côté, deux des intervenants (18,18%) l'ont reçu en 2021. Un trait caractéristique parmi les participants concernant cette catégorie est que la plupart de ces enseignants (6 participants) ont obtenu leur diplôme en 2020 (54,54%).

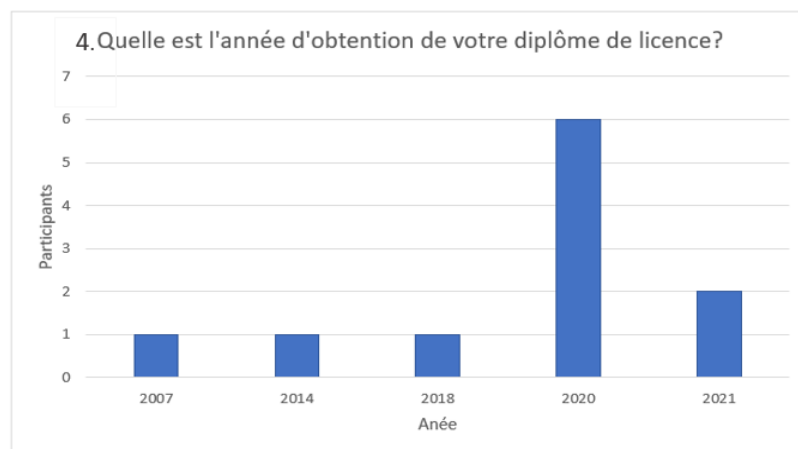


Figure 3. Date d'obtention du diplôme de licence des enseignants.

Concernant le niveau de langue (Tableau 7), les résultats sont très divisés. Cinq participants, soit 45.45%, n'ont pas encore testé leur niveau de français. Pour leur part, les autres six participants, soit 54.55%, connaissent déjà leur niveau de maîtrise du français à partir des épreuves du Cadre Européen Commun de Référence. Parmi ces 6 derniers enseignants, 5 ont obtenu le niveau Avancé –DALF C1 et seulement 1 personne a obtenu le niveau Intermédiaire – DELF B1. Il s'est avéré importante de savoir le niveau de langue des diplômés car d'après le Conseil de l'Europe (2001 : 38) :

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas [...] –dans quelle mesure ils se préoccupent de fournir des critères d'évaluation transparents pour les notes attribuées pour un niveau donné de compétence en vue d'un objectif, que ce soit dans un examen ou en évaluation en classe.

#	Question	Nb.	%	Texte
4	Avez-vous déjà testé votre niveau de maîtrise du français selon le Cadre européen commun de référence pour les langues?	11	100%	
	Non, Je n'ai pas encore testé mon niveau de français	5	45.45%	
	Oui, mon niveau est...	6	54.55%	- C1 - B1 - C1 - Oui, non niveau est C1 - C1 - C1

Tableau 7. Le niveau de langue des enseignants (cf. le CECR).

D'un autre côté, nous constatons que les 11 personnes participant à cette recherche travaillent actuellement dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement dans l'enseignement, toutefois, ils travaillent dans des différentes institutions, parmi : Centres de langues, écoles et universités (Figure 4).

Compte tenu de ce qui précède, trois d'entre eux travaillent au centre de langues Smart. Seulement un de nos informateurs travaille dans une université : *Universidad ECCI*. Il est à noter que, bien qu'un seul de nos participants travaille dans une université, celui-ci a une plus grande liberté pour effectuer l'évaluation, grâce à l'autonomie institutionnelle.

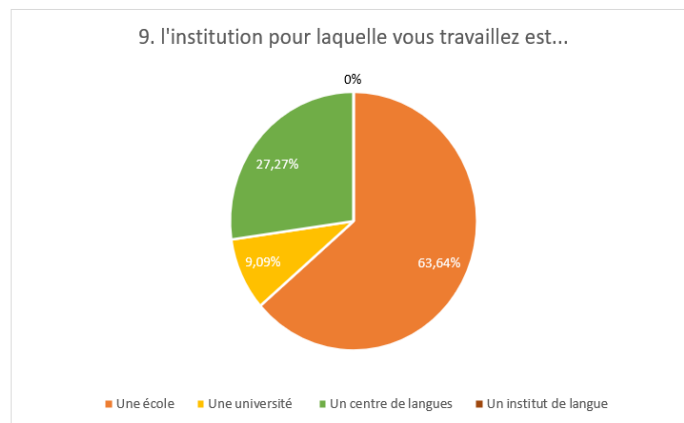


Figure 4. Type d'établissement d'exercice.

De leur côté, les cinq participants restants travaillent dans des écoles, à savoir : l'école *Colegio Refous*, l'école *Colegio Internacional Camino a la Cima*, l'école *Colegio Jaime Quijano Caballero*, l'école *IE Mayor de Mosquera* et l'école *Liceo Santa Teresita de Lisieux* et deux d'entre eux travaillent à l'école *Domingo Savio bilingual school*.

Un autre trait caractéristique que nous retrouvons chez les collaborateurs de cette recherche est le caractère de l'institution dans laquelle ils travaillent (Figure 5), même s'ils sont d'un type différent. C'est-à-dire que, bien que certains travaillent dans des institutions et d'autres dans des écoles, la plupart d'entre eux (10 participants, soit 90,91%) travaillent dans des institutions privées. Seulement un des participants (9,09%) travaille dans une institution publique.

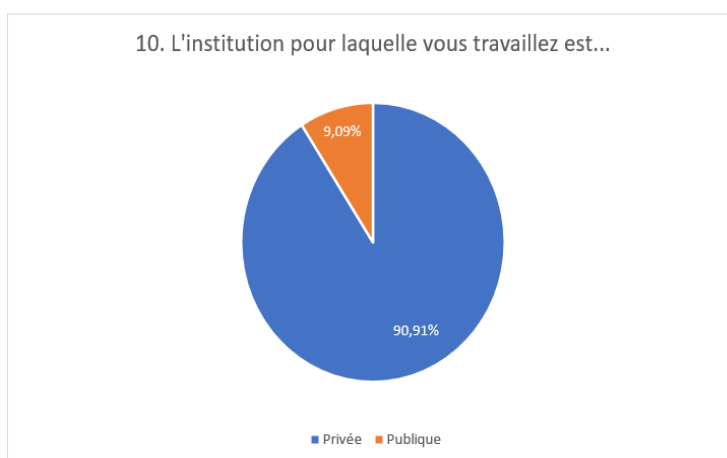


Figure 5. Caractère des établissements éducatifs.

Avec quelle population travaillez-vous ? Sélectionnez les réponses qui correspondent à votre situation			
Institution	Population		
	Enfants	Adolescents	Adultes
École Colegio Domingo Savio Bilingual School	X		
École Colegio Internacional Camino a la Cima	X		
École Colegio Jaime Quijano Caballero	X	X	
École Colegio Refous	X		
École Colegio Domingo Savio Bilingual School		X	
École IE Mayor de Mosquera		X	
École Liceo santa Teresita de Lisieux	X		
Smart	X	X	X
Smart		X	X
Smart			X
Universidad ECCI		X	X

Tableau 8. Type de population avec laquelle les diplômés travaillent.

Le type d'établissement détermine la population avec laquelle les enseignants travaillent (Tableau 8). Alors que dans les écoles ces enseignants travaillent avec des enfants et des

adolescents, les instituts élargissent la tranche d'âge, leur permettant de travailler même avec des adultes.

Il est important de mentionner que tous nos participants ont eu l'occasion d'enseigner le français langue étrangère à un moment de leur vie (Tableau 9). L'expérience de nos informateurs varie de 1 mois à 12 ans (Tableau 10).

#	Question	Nb.	%
5	Avez-vous déjà eu une expérience en enseignement du FLE ?	11	100%
	Oui	11	100%
	Non	0	0%

Tableau 9. Expérience des enseignants diplômés dans l'enseignement du FLE.

#	Question	Texte
6	si OUI, pendant combien de temps avez-vous participé à cette expérience professionnelle ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 ans et demi</li> <li>- 6 mois</li> <li>- 1 mes</li> <li>- Pendant 2 mois</li> <li>- 7 ans</li> <li>- 15 mois</li> <li>- 4 années</li> <li>- Une année</li> <li>- 6 mois</li> <li>- Un an et demi</li> <li>- 12 années</li> </ul>

Tableau 10. Années d'expérience des enseignants diplômés dans l'enseignement du FLE.

De nos jours, seulement 1 des 11 participants à la recherche (9,09%) enseigne le français à temps plein. Les 4 enseignants suivants (36,36%), l'enseignent en alternance avec des cours d'autres langues, comme l'anglais, tandis que les 6 autres intervenants (54,55%) n'enseignent plus le français (Figure 6).

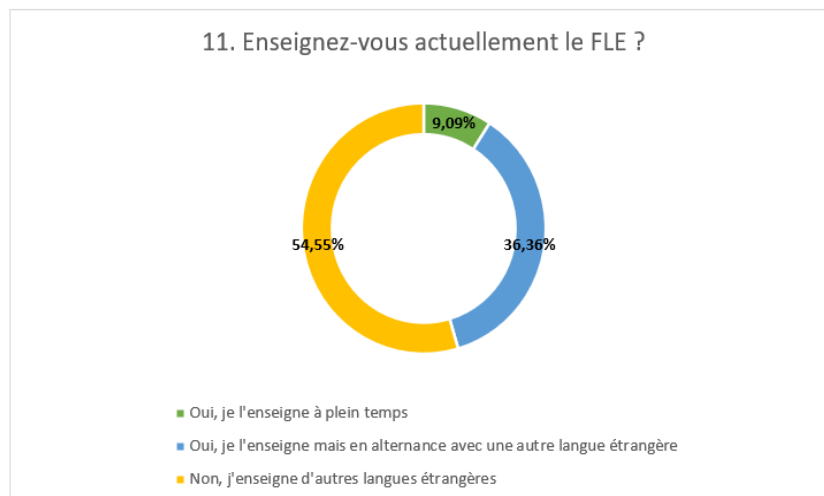


Figure 6. Absence/présence de l'enseignement du FLE dans le parcours professionnel des informateurs.

Cette première section représentée sous forme de fiche signalétique, nous permet d'avoir une idée globale des caractéristiques de la population enquêtée. Nous constatons donc que la plupart des enseignants questionnés sont de sexe féminin, que les participants sont âgés entre 24 et 36 ans et qu'ils ont obtenu leur diplôme universitaire à des années différentes.

D'après ce sondage nous savons qu'ils disposent de 1 mois jusqu'à 12 ans d'expérience professionnelle en enseignement du FLE, et qu'actuellement tous continuent à travailler dans l'enseignement auprès de différents types de population, même si tous les enseignants n'enseignent pas le français. Nous connaissons aussi maintenant qu'ils travaillent dans différentes institutions, qui sont pour la plupart privées et pour la plupart des écoles. Les informations recueillies à travers le questionnaire nous permettront de mieux analyser les différentes réponses des enseignants questionnés.

### **Outils d'exploration et de recueil de données**

Comme mentionné dès le début de cette recherche, l'information à recueillir est basée sur trois sources d'information, voire outils, afin de répondre aux objectifs de recherche proposés, et plus précisément aux objectifs spécifiques. Ces outils sont : 1) des dictionnaires de la langue française, 2) des ouvrages d'experts dans le domaine d'enseignement des langues, dont le FLE et 3) le questionnaire SPA/D'explicitation de savoirs socioprofessionnelles des enseignants diplômés de l'UPN. Ci-après, nous expliquons plus en détail en quoi consiste chacun de ces outils. Il faut préciser que pour les deux premiers

cas, nous parlons d'outils d'exploration et dans le dernier cas, nous parlons d'un outil de recueil de données.

## 1. Dictionnaires

Le premier outil concerne le discours dictionnaire. À l'aide de cet outil, nous allons tirer les définitions lexicographiques associées à l'unité lexicale *évaluation* apparue dans 5 dictionnaires de français. Les trois premiers dictionnaires consultés sont en version papier et les deux derniers se trouvent disponibles en ligne, ceux-ci sont : *Le petit Larousse illustré 2005* (2004), *Le Petit Robert de la langue française 2012* (2011), *Le Dictionnaire de la langue française* (1882), *Le Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)* (s.d.) et *Le Dictionnaire de l'Académie Française* (s.d.). D'après Galatanu (2011 : 132) :

Dans l'approche de la SPA, l'analyse sémantique des entités lexicales ne peut être qu'une construction de l'objet théorique "signification lexicale" à partir d'hypothèses externes sur le sens des occurrences de mobilisation de ces entités lexicales. Cette première étape de l'analyse correspond, pour des raisons opérationnelles, à l'étude du/ des discours lexicographique(s) et /ou d'énoncés produits et /ou repérés dans des séquences de communication.

Ces définitions vont nous permettre d'identifier **le noyau** en rendant compte des parties stables de la signification, ce qui correspond à la première strate du dispositif SPA. À l'égard du noyau du mot et nous faisons ultérieurement l'association des **stéréotypes (Sts)**. Finalement, les définitions trouvées dans les dictionnaires vont aussi nous permettre d'identifier les traits de catégorisation, et de cette manière passer à la classification des valeurs modales mobilisées dans le corpus discursif qui est le nôtre et en lien avec l'unité lexicale sur laquelle s'appuie notre travail, c'est-à-dire l'« évaluation ».

Il est nécessaire de mentionner qu'au début nous avons eu l'idée de proposer un noyau sur la configuration lexicale "évaluation en langue étrangère" à partir de la création et de la fusion ultérieure des noyaux des unités "évaluation" et "langue étrangère". Cependant, nous avons décidé de travailler et de nous concentrer uniquement sur l'unité lexicale "évaluation" en écartant la reconstruction de la signification lexicale de l'entité « évaluation en langue étrangère ». Gardant à l'esprit que notre intérêt de recherche s'inscrit dans l'enseignement des

langues étrangères, notamment du FLE, cet aspect sera intégré dans les outils appliqués et les analyses qui les poursuivent.

Galatanu (2011 : 134) expose que, d'un point de vue méthodologique, la deuxième étape de la méthodologie SPA correspond à celle du :

repérage des occurrences dans un discours défini et délimité sur critères praxéologiques [...]. La contamination discursive de la signification des mots étudiés, à travers les déploiements discursifs, *id est* argumentatifs, va confirmer ou infirmer (c'est-à-dire modifier, annuler ou intervertir) les possibles argumentatifs générés par le dispositif stéréotypique que nous avons construit au cours de la première partie de l'analyse.

Compte tenu de ce qui précède, nous allons présenter les discours choisis, à savoir : le discours d'experts et le discours des enseignants diplômés.

## **2. Ouvrages d'experts en enseignement de langues étrangères**

Le deuxième outil rassemble les définitions attribuées au mot *évaluation* par le discours d'experts (chercheurs) dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, dont le FLE. Nous avons fait une révision la documentation disponible pour y trouver les définitions les plus admises en matière d'évaluation en langues, en constituent des sources fiables et satisfaisantes, à savoir : Noël-Jothy & Sampsonis (2006), Cuq & Gruca (2017), Robert (2008), Pendax (1998) et Porcher (2004).

Les travaux consultés sur le sujet en question sont : *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, *Les activités d'apprentissage en classe de langue* et *L'enseignements des langues étrangères*. Le discours d'experts, va nous communiquer des informations significatives pour établir les stéréotypes et les possibles argumentatifs de l'entité lexicale étudiée, tout comme de classer les valeurs axiologiques par rapport aux pôles (positif, négatif ou bivalent en fonction de la valeur qui acquière le mot dans le discours).

Bien qu'au départ l'idée était d'encadrer l'unité lexicale « évaluation » dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère, tous les auteurs consultés n'ont pas fourni des définitions à cet égard. Toutefois, nous conservons toutes les définitions, puisque, celles qui



ne se réfère pas au FLE particulièrement mais aux langues étrangères en général, sont tout aussi applicable au français en tant que langue étrangère.

### 3. Questionnaire

Les données nécessaires concernant la mobilisation des représentations seront principalement collectées par questionnaire. « Le questionnaire est un outil qui permet de prélever des réponses de manière systématique » (Anger, 1996 : 16). En tant qu'instrument de collecte de données, il « a le mérite de favoriser le recueil des données, des représentations, et des pratiques des informateurs vis-à-vis d'une question de recherche » (Tamim, 2020 : 53).

À l'intérieur du questionnaire il y a des questions de deux types, à savoir : ouvertes et fermées. La question de type ouvert « donne aux répondants la liberté de s'exprimer et au chercheur la liberté d'aborder plusieurs sujets » (Laraoui, 2021 : 39). Quant aux questions fermées, « la formulation contient une liste préétablie de réponses possibles. Elles sont simples, directes, fixent les modalités de réponses, et se limitent aux données objectives » (Laraoui, 2021 : 40).

Nous allons nous servir d'un questionnaire car il est l'instrument privilégié par le protocole méthodologique SPA. Ce questionnaire se divise en deux grandes parties. C'est à travers cet outil que nous allons nous intéresser à l'évaluation en classe de FLE, plus précisément dans la partie II du questionnaire. Dans ces conditions, la première partie du questionnaire auto-administré (intitulé *Protocole de la SPA*) qui suit le protocole expérimental de la SPA, porte sur l'« évaluation » et l'« évaluation en LE ».

La partie II du questionnaire auto-administré est nommée *Questionnaire d'explicitation de savoirs (L'évaluation en classe de FLE)* et il poursuit l'explicitation de savoirs d'action qui rendent compte des représentations socioprofessionnelles mobilisées dans le discours des enseignants diplômés sur de l'évaluation en FLE. Ce questionnaire auto-administré se trouve sous format informatisé depuis le logiciel Eval&Go (cf. Annexe D).

Eval&Go est un logiciel complet et intuitif et facile à utiliser. Il offre de nombreuses fonctions tant pour créer des questionnaires que pour personnaliser le design ou analyser les résultats. De plus, les données peuvent être exportées dans différents formats et il offre un

rapport d'analyse automatique avec des graphiques et des tableaux, mis à jour en temps réel.

Il est à relever que le choix du questionnaire auto-administré numérique se justifie par le fait que, pour les participants, il offre une plus grande flexibilité en termes de temps et de la manière d'y répondre, tout comme la préservation de l'anonymat et, pour les chercheuses, il représente une plus grande praticité pour le codage, l'organisation et l'analyse des données.

### 3.1 Parties du questionnaire

#### 3.1.1 Partie I : Protocole de la SPA

Le Questionnaire SPA est réparti en trois parties, que nous avons décidé, à des fins d'analyse, de conserver sous le même nom dans le chapitre IV associé à l'analyse des données. Dans la **partie 1** (Figure 7), nous demandons aux intervenants l'association spontanée de mots à l'unité lexicale (évaluation) ; pour ce faire, nous attribuons 20 espaces de rédaction. La figure ci-dessous, illustre cette première partie :

**1. Quels mots associez-vous spontanément au mot « évaluation » ? Associez la majeure quantité des mots qui vous viennent à l'esprit en les listant tout de suite :**

The figure shows a questionnaire form with four numbered rows (1, 2, 3, 4) and corresponding empty text input boxes for writing associations.

Figure 7. Partie 1 : Protocole de la SPA

Pour ce qui est de la **partie 2**, le protocole de la SPA propose un tableau d'associations en lien avec les entités *évaluation* et *évaluation en LE*, où les intervenants doivent indiquer s'ils considèrent que les associations proposées sont toujours, parfois ou jamais acceptées dans la société. Les associations proposées sont issues des définitions tirées des deux outils précédents (dictionnaires et ouvrages d'experts). L'objectif de cette partie est de donner lieu à l'analyse des Possibles Argumentatifs (PA), correspondant à la troisième strate du protocole SPA. La figure ci-dessous apporte des exemples à la tâche que les informateurs doivent effectuer :

2. Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez quelques associations sur le mot *évaluation*. Ici, le connecteur « DC = donc » marque le lien entre le mot et son association. Veuillez indiquer si pour vous ces associations sont toujours, parfois ou jamais acceptées.

	Toujours	Parfois	Jamais
Évaluation DC méthode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation DC technique d'estimation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation DC correction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 8. Partie 2 : Protocole de la SPA.

Pour clore, dans la **partie 3** (Figure 9), les informateurs sont invités à définir le mot « évaluation » en utilisant leurs propres mots, ce qui va permettre « d'identifier s'il existe une contamination, modification ou évolution dans la conception de la représentation » (Moreno, 2018 : 90) de l'unité lexicale constituant l'objet de notre étude.

3. Définissez avec vos propres mots ce qu'est l'« évaluation » (Veuillez-vous abstenir d'utiliser un dictionnaire ou de consulter la définition sur l'internet).

Figure 9. Partie 3 : Protocole de la SPA.

### 3.1.2 Partie II : Questionnaire d'explicitation de savoirs (L'évaluation en classe de FLE)

Maintenant, nous présentons la deuxième partie du questionnaire. Cette partie vise à l'explicitation de savoirs des informateurs sur *l'évaluation*, et plus exactement sur l'évaluation en classe de FLE. Elle est composée de 4 questions qui visent à reconnaître et décrire la pratique de l'évaluation en classe de FLE chez les enseignants diplômés (cf. Annexe D).

Dans cette section nous faisons appel aux questions ouvertes pour que les participants puissent répondre librement et, de cette manière, mettre en évidence leurs représentations sur l'évaluation en classe de FLE. Cette partie du questionnaire va nous donner aussi des indices pour explorer les représentations des enseignants diplômés par rapport à ce qui propose le Département de langues de l'UPN à propos des futurs diplômés et de leurs compétences en tant qu'évaluateurs.

### **Considérations pour l'analyse des données**

L'application du protocole proposé par la SPA et son analyse se feront de façon simultanée, nous présenterons les outils d'exploration et de collecte de données. L'analyse sera faite en répondant à chacune des strates du modèle théorique et méthodologique de la SPA.

Bien que chacun de ces outils aura une analyse individuelle, nous ferons plus tard les liens entre les outils utilisés et les informations recueillies. Cela tient en partie à ce qu'on appelle la triangulation. Le croisement entre les résultats obtenus à partir des différents outils nous permettra de déterminer les points communs et les divergences à l'égard des représentations socioprofessionnelles mobilisées chez la population constituant l'échantillon de notre étude.

### **Considérations d'ordre éthique**

Les données recueillies dans cette recherche n'ont été utilisées qu'à des fins scientifiques et académiques, raison pour laquelle elles *restent confidentielles et seront traitées de manière anonyme* tout au long de l'étude. Les intervenants de notre recherche ont été informés du but de la recherche et des considérations éthiques mentionnées ci-dessus, auxquelles ils ont consenti en remplissant le questionnaire (voir annexe D). C'est pourquoi les noms des participants n'ont pas été demandés et, au cas où nous devons les désigner individuellement, nous le ferons en utilisant l'étiquette ED (pour Enseignant Diplômé) plus un chiffre pour les distinguer (Exemple ED1, ED2, ED9, etc.). Également, si nos informateurs souhaitent d'abandonner le projet, ils peuvent le faire à n'importe quel moment. Finalement, Il faut mentionner que les droits de propriété intellectuelle seront respectés.

## CHAPITRE IV : ANALYSE DES DONNÉES

### Outils d'exploration de données

#### 1. Description de la signification sémantique et discursive du mot « évaluation »

##### 1.1 Le mot évaluation dans les dictionnaires de langue française

Compte tenu des postulats de la SPA et en suivant les étapes du protocole, nous commencerons par la construction du noyau du mot, ce qui nous permet d'identifier sa partie lexicalement stable (Galatanu : 2018). Pour ce faire, nous prendrons les définitions lexicographiques données dans un total de 5 dictionnaires monolingues : Le petit Larousse illustré 2005, Le Petit Robert de la langue française 2012, le Dictionnaire de la langue française, le Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) et le Dictionnaire de l'Académie française.

##### 1. Le petit Larousse illustré 2005, (2004).

Évaluation n.f.

- a. Action d'évaluer
- b. **Quantité** évaluée

##### 2. Le Petit Robert de la langue française 2012 (2011).

Évaluation n.f.

- a. Action d'évaluer, de déterminer la valeur ou l'importance (d'une chose). => **appréciation, 1. Calcul, détermination, estimation, expertise, prise.** – Évaluation des **connaissances. Méthodes** d'évaluation.
- b. La valeur, la **quantité** évaluée

##### 3. Dictionnaire de la langue française : abrégé du dictionnaire de Littré / Amédée Beaujean (1882).

Évaluation s.f.

- a. Action d'évaluer.

##### 4. Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) (s.d). [En ligne]

Évaluation, subst. fém.

- a. Action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose) ; **technique, méthode d'estimation.**
- b. Valeur résultant de l'estimation. - **Corriger** des évaluations.

## 5. Dictionnaire de l'Académie française, (s.d) [En ligne]

Évaluation nom féminin

- a. Action d'évaluer ; résultat de cette action.

D'après les définitions trouvées dans les cinq dictionnaires consultés, nous pouvons constater qu'un trait commun à l'unité lexicale *évaluation* sont les mots *action* avec 6 occurrences, et les *mots évaluer* et *valeur* avec 4 activations chacune, suivies avec le mot *estimation* qui a 3 occurrences. Les éléments présents dans ces définitions fournissent les propriétés essentielles du noyau de l'unité lexicale *évaluation*.

Le nom *action* renvoie à la faculté d'agir d'un sujet. L'action peut être comprise donc comme processus, activité ou exercice de quelqu'un ou d'un groupe. De son côté, le mot *évaluer* se présente comme une activité intellectuelle effectuée par un sujet en vue de porter un jugement sur quelqu'un ou quelque chose. En rapport avec le mot précédent, évaluer est un verbe d'action. Rappelons ici que les verbes d'action expriment une action ou opération menée par un agent. En fait, les verbes d'action sont divisés en sous-catégories, telles que le domaine de la connaissance, dont les verbes d'action évaluatives ou d'évaluation (Deborah : 2022).

*Estimer* se réfère au fait d'attribuer ou de déterminer l'importance ou la valeur d'une chose. Pour sa part, *valeur* peut faire référence à deux idées différentes, soit à un ensemble de qualités qui comporte quelqu'un ou quelque chose (bon, agréable, utile, etc.), soit une représentation numérique (prix, note, entre autres). Cette synthèse nous fournit des éléments clé pour l'élaboration du noyau du mot évaluation.

À partir des définitions répertoriées ci-dessus, nous pouvons constater que lorsque nous parlons du mot *évaluation*, il s'agit d'un nom/substantif dont la zone modale convoquée est celle de l'axiologique. Nous avons pu constater que le mot *évaluation*, dans les définitions lexicographiques, apparaît comme axiologiquement positive. Rappelons que les valeurs axiologiques « correspondent à l'idée de préférence et permettent de porter des évaluations sur le vécu de l'homme, sur son expérience » (Ruiz, 2013 : 41-43 ; Galatanu 2002 : 20). En fait le terme « axiologie » (du grec axio) fait référence à ce qui est précieux ou estimable, il renvoie donc à l'idée de préférence (Galatanu, 2003a).

## 1.2 Construction de la représentation sémantique du mot *évaluation*

Les définitions dictionnairiques présentées plus haut, nous permettent de mener à bien la reconstruction de la représentation sémantique du mot *évaluation* et de ses stéréotypes. Pour ce qui est du noyau, nous proposons la représentation suivante :

<b>ÉVALUATION</b>
<b>DC</b>
Procédé pour déterminer la valeur de X <savoir, objet>
<b>DC</b>
Estimation de X sur des critères ciblés
<b>DC</b>
Valeur résultant de X
<b>*DONC (DC)</b> = connecteur argumentatif abstrait pour marquer la nature argumentative de la configuration du noyau (Galatanu, 2018b : 6)

Figure 10. Représentation sémantique du mot « évaluation » à partir de discours dictionnairiques.

D'autres éléments nous permettant d'établir les stéréotypes rattachés aux éléments du noyau. Rappelons ici que les stéréotypes sont « des associations, dans des blocs de signification argumentative (relation posée comme une “relation naturelle” : cause - effet, symptôme phénomène, but moyen, etc.) des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques » (Galatanu, 2018 : 130-131).

Comme pour le noyau, il s'agit de relever des informations à partir « des exemples attestés ou construits mobilisés par les dictionnaires » (Galatanu, 2008, cité par Moreno, 2018 : 95). Toutefois, nous précisons que nous n'avons pas trouvé un grand nombre d'exemples dans les dictionnaires consultés :

Exemples extraits des définitions	Stéréotypes
<b>Quantité</b> évaluée (Le petit Larousse illustre 2005 : 2004)	Quantité
a. <b>appréciation</b> , 1 <b>Calcul</b> , <b>détermination</b> , estimation, <b>expertise</b> , prise. – Évaluation des <b>connaissances</b> . <b>Méthodes</b> d'évaluation.	Appréciation Calcul Expertise Connaissance

b. La valeur, la <b>quantité</b> évaluée (Le Petit Robert de la langue française 2012 : 2011).	Méthode Quantité
a. Action d'évaluer, <b>d'apprécier</b> la valeur (d'une chose) ; <b>technique, méthode</b> d'estimation.	Technique d'estimation Méthode Apprécier
b. Valeur résultant de l'estimation. <b>Corriger</b> des évaluations. (CNRTL)	Correction

Tableau 11. Stéréotypes ressortis d'après les exemples dictionnaires.

Compte tenu de ce qui précède, nous proposons la représentation de la signification du mot *évaluation* comme suit :

Évaluation	
Noyau	Stéréotypes
Procédé pour déterminer la valeur de X <savoir, objet>	<b>DC</b> méthode <b>DC</b> technique d'estimation <b>DC</b> correction <b>DC</b> connaissances
DC Estimation de X sur des critères ciblés	<b>DC</b> mesure <b>DC</b> calcul <b>DC</b> expertise
DC Valeur résultant de X	<b>DC</b> quantité <b>DC</b> appréciation

Tableau 12. Stéréotypes du mot « évaluation » (Discours dictionnaire).

La représentation de la signification lexicale de l'unité lexicale évaluation présentée préalablement sous forme de tableau permet de relever les valeurs modales inscrites dans le noyau et dans les stéréotypes.

ÉVALUATION		
Noyau	Zones modales convoquées	Valeurs modales inscrites
Procédé pour déterminer la valeur de X <savoir, objet>	Axiologique	Pragmatiques Éthiques-morales
DC Estimation de X sur des critères ciblés	Axiologique	Pragmatiques



	Jugement de vérité	Epistémiques
DC Valeur résultant de X	Axiologique	Pragmatiques

Tableau 13. Valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation (discours dictionnaire).

Nous constatons d'abord que ce noyau porte des valeurs axiologiques présente dans les mots **procédé** et **déterminer**. Rappelons que les valeurs pragmatiques « renvoient à l'action et aux résultats obtenus en comparaison des buts fixés et des moyens investis » (Ruiz, 2013 : 41-43 ; Galatanu 2002 : 20). Le **procédé** en tant qu'activité humaine ou intellectuelle, est imprégné des valeurs pragmatiques positives en raison de l'utilité de l'action du sujet humain laquelle conduit, par exemple, à l'estimation ou au jugement du monde qui l'entoure. Nous constatons également une mobilisation des valeurs pragmatiques positives à l'égard de cette activité ou ensemble d'activités qui rend compte de la relation activité-résultats par rapport aux buts/moyens investies.

Le mot **déterminer** renvoie à la prise de décision ; il peut être compris en tant qu'activité qui implique délimiter, indiquer ou fixer avec précision une chose, ce qui met en relief l'intention du sujet de parvenir à quelque chose ou à faire quelque chose. Ceci étant, nous constatons la mobilisation de ce type de valeurs (pragmatiques) du fait que le sujet humain s'en sert d'un ensemble de critères pour parvenir à un résultat, et il doit estimer l'efficacité de ceux-ci.

Nous remarquons une mobilisation des valeurs axiologiques principalement positives dans la **valeur** car ce mot est habituellement associé à des qualités qui sont attribuées par une personne ou un groupe de personnes aux sujets et aux objets. De ce fait, cette construction est porteuse de valeurs éthiques-morales, lesquelles se structurent autour des pôles « bien » et « mal » (Ruiz, 2013 : 41-43 ; Galatanu 2002 : 20). Ce mot se situe dans les deux pôles, positif et négatif de l'axiologique, puisque l'évaluation implique que le sujet pensant aille la capacité de discerner être ce qui est bien et ce qui est mal.

Pour sa part, le nom **estimation** inscrit dans le noyau de l'évaluation renvoie aux valeurs axiologiques, notamment les valeur pragmatiques en raison de l'utilité qu'il représente pour le sujet évaluateur.

De son côté, le nom **critère** est défini comme « Principe, élément de référence qui permet de juger, d'estimer, de définir quelque chose » (Dictionnaire Français en ligne – Larousse s.d.). En d'autres mots, les critères constituent une base de référence pour l'émetteur de la procédé afin qu'il puisse distinguer les choses et, ultérieurement, les apprécier. Nous retrouvons à l'intérieur de ce mot des valeurs axiologiques pragmatiques positives en raison de son utilité à l'égard de l'évaluation, car la détermination des critères sert à anticiper, suivre et analyser les effets ou résultats attendus.

Cette forme linguistique convoque des valeurs de jugement de vérité dans la mesure où les critères permettent à l'individu de construire une représentation du monde (Ruiz : 2013). Cette mobilisation est axiologiquement bivalente car, d'un côté, cette construction de la représentation du monde enferme la manière dont le sujet fait face de sa réalité et se forme des jugements, des pensées, des opinions ou croyances ; de ce fait, cette construction est porteuse de valeurs doxologiques tant positives que négatives.

D'un autre côté, un critère se constitue un requis pour connaître la vérité, prendre des décisions et pour distinguer le vrai du faux, le correct de l'incorrect ; c'est ainsi que le sujet humain cherche donc à agir avec certitude, portent aussi des valeurs épistémiques positives et négatives.

Quant à l'entité **valeur résultant**, elle est porteuse de valeurs pragmatiques tant positives que négatives car elle rend compte d'un processus effectué de la part du sujet humain, au moyen duquel il est parvenu à atteindre ce résultat, à savoir : l'évaluation. Rappelons que l'évaluation a lieu à l'intérieur des différents domaines (de la médecine, de l'éducation, des affaires, parmi d'autres) et cette action peut conduire à l'obtention du résultat voulu ou non. Alors que l'activation de l'un ou l'autre des pôles axiologiques dépend du contexte ou du cotexte.

L'analyse menée a révélé que la zone modale la plus convoquée est l'axiologique (Figure 10) dont une mobilisation des valeurs principalement pragmatiques positives avec des activations des pôles à la fois positifs et négatifs, a été mise en évidence.

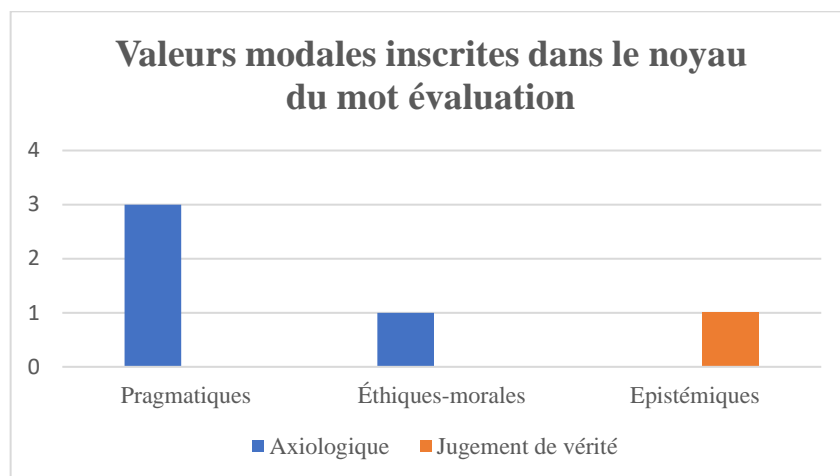


Figure 11. Valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation.

Nous allons, à présent, aborder les valeurs portées par les stéréotypes associés au noyau du mot évaluation que nous avons présentée préalablement.

ÉVALUATION		
Stéréotypes	Zones modales convoquées	Valeurs modales inscrites
Méthode	Axiologique	Pragmatiques
Technique d'estimation	Axiologique	Pragmatiques
Correction	Axiologiques	Éthiques-morales Pragmatique
Connaissances	Jugement de vérité Axiologique	Épistémiques Intellectuelles
Calcul	Axiologiques	Pragmatiques
Expertise	Axiologiques	Pragmatiques
Appréciation	Axiologiques	Éthiques-morales Esthétiques Intellectuelles Pragmatiques Hédoniques-affectives
Quantité	Axiologiques	Pragmatiques

Tableau 14. Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation (Discours dictionnaire).

Tout d'abord, nous pouvons mettre en évidence la mobilisation de valeurs pragmatiques positives autorisées par les mots **méthodes** et **techniques**, en raison de l'utilité des moyens

mis en œuvre chez le sujet humain qui veut obtenir des résultats. Alors que ces deux unités lexicales renvoient à la planification et à des actions organisées et raisonnées. De même, le sujet évaluateur doit déterminer l'efficacité tant des méthodes que des techniques utilisées pour parvenir au résultat attendu.

Pour ce qui est de l'unité **correction**, elle véhicule des valeurs morales bivalentes axiologiques et de finalisantes. Ce mot fait appel aux valeurs éthiques-morales, avec des activations dans les pôles positif et négatif, en prenant en considération qu'il implique que le sujet humain identifie et modifie les erreurs ou fautes. Elle est porteuse de valeurs pragmatiques positives dans la mesure où elle devient utile aux fins individuelles ou sociales.

Une autre unité lexicale rend compte d'éléments présents dans la strate stéréotypes de l'évaluation : **connaissances**. Ce mot convoque des valeurs intellectuelles permettant d'être jugé comme « intéressant » et de jugement de vérité épistémiques positives, car il porte sur le savoir.

Le mot **calcul** est porteur des valeurs pragmatiques car, en plus d'une action, il est la combinaison de plusieurs moyens ou l'union de mesures qui sont utilisées pour arriver à un but, une fin ou pour réussir. Il est à noter que cette activité implique l'utilisation d'instruments.

Si nous abordons les noms **expertise** et **appréciation**, nous constatons qu'ils renforcent des valeurs inscrites dans le noyau, c'est le cas des valeurs appartenant à la zone modale axiologique. Le mot **expertise** se réfère à un examen mené à bien par le sujet pensant sur une chose, en vue de son estimation. Il entraîne donc des valeurs positives et négatives (pragmatiques) dans la mesure où elle devient utile aux fins individuelles ou sociales.

De son côté le mot **appréciation** apparaît plutôt lié au jugement, ce qui convoque toutes les valeurs de cette zone modale, ayant des activations à la fois dans le pôle positif que négatif car ils correspondent à l'idée de préférence. Quant à l'unités **quantité**, elle est porteuse de valeurs pragmatiques positives car elle rend compte d'un processus effectué de la part du sujet pensant, au moyen duquel il est parvenu à atteindre ce résultat, à savoir : l'évaluation.

Comme pour le noyau, la zone modale la plus convoqué est celle de l'axiologique. Cependant, en comparaison avec les valeurs modales identifiées dans le noyau, les valeurs

modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation mobilisent l'activation de toutes les valeurs modales appartenant à cette zone modale. Ainsi, nous obtenons les résultats suivants :

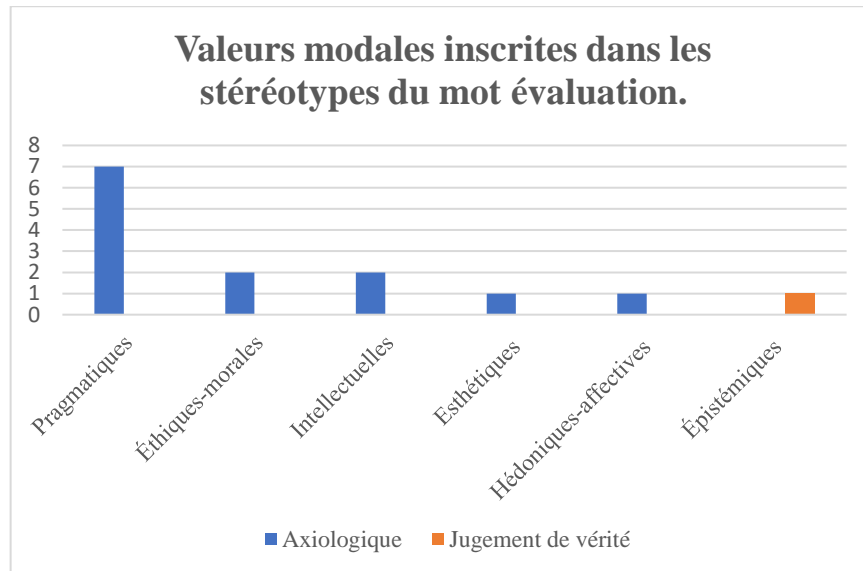


Figure 12: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation.

Cette description de la signification du mot évaluation à partir des discours dictionnaires ne suffit pas à exploiter la richesse du concept d'évaluation dans les pratiques éducatives et plus particulièrement dans l'enseignement des langues. C'est pour cela que nous allons nous appuyer sur des travaux d'experts qui inscrivent leurs recherches dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, dont le FLE.

### 1.3 Le mot *évaluation* dans le discours des experts.

Tel que nous l'avons mentionné préalablement, la deuxième étape du modèle méthodologique de la SPA est celle du repérage des occurrences dans un discours défini et délimité sur critères praxéologiques (Galatanu, 2011) ; à des fins de ce projet, il s'agira des définitions terminologiques proposées dans des ouvrages qui ont pour objet l'évaluation dans l'enseignement des langues, à savoir : Pendax (1998), Porcher (2004), Noël-Jothy & Sampsonis (2006), Robert (2008), Cuq & Gruca (2017). Les définitions que nous allons extraire vont nous permettre de mieux situer l'évaluation dans le cadre de la didactique des langues et donc du FLE.

- Pour Pendax (1998 : 48-49) :

a. ensemble de processus par lesquels on mesure les effets des actions menées sur un public déterminé. En d'autres termes, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés.

b. L'ensemble des procédures (**méthodes** et **techniques**) indiquant si les objectifs sont atteints et de quelle manière. Ainsi l'évaluation porte-t-elle non seulement sur les résultats mais aussi sur les **méthodes**, les formateurs et tous les autres facteurs intervenant dans le déroulement de l'action. L'évaluation constitue un **moyen de regard critique** et de modification partielle ou totale de l'action.

- **D'après Porcher (2004 : 79) :**

L'évaluation est la mesure de ce que vaut **un travail d'élève** tel qu'il est jugé par l'enseignant, c'est-à-dire d'une part intrinsèquement (en soi-même) et d'autre part en relation avec **le travail des autres** membres de la classe. On **s'efforce** de définir des critères qui échappent à la subjectivité, de manière à ce que tout enseignant, utilisant les mêmes critères, évalue pareillement le même **devoir**.

- **D'après Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 56) :**

L'évaluation est d'abord au cœur des **relations humaines** car chacun d'entre nous **porte des jugements** sur les événements et sur autrui, apprécie constamment la valeur de ceux qui l'entourent et prend ses décisions en s'appuyant sur des évaluations de toutes sortes. Au plan sociétal, elle consiste à vérifier si les objectifs sont bien atteints ; ce qui, en amont, oblige à définir les objectifs à atteindre et les critères de réussite avec une très grande rigueur : ce qui, en aval – en fonction des résultats –, confirme la qualité de la définition des objectifs ou bien impose de rectifier ou de redéfinir les objectifs ou les **moyens** d'y parvenir. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, les résultats des évaluations offrent des retours d'information précieux pour les institutions, les enseignants et les apprenants : en premier lieu, sur la **validité** des évaluations.

- **Pour Robert (2008 : 68) :**

En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer ou **juger** de leurs **performances** les **compétences orales et écrites** des apprenants placés dans des **situations de**

**communication**, puisque l'objectif de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer.

- **Selon Cuq & Gruca (2017 : 201) :**

a. L'évaluation n'en demeure pas moins, dans tous les cas, un rapport central que toute formation instaure entre des 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 **faibles**.

b. L'évaluation d'une langue est donc un processus complexe, d'autant plus qu'il faut évaluer la **compétence** des apprenants non seulement en fonction de la **maîtrise du code linguistique** et des savoir-faire communicatifs, mais aussi en fonction d'une **composante socioculturelle**.

Les éléments présents dans les définitions nous permettent d'extraire les stéréotypes suivants :

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| - Relations humaines            | - Composante socioculturelle                                      |
| - Porter des jugements          | - Jugement des compétence orales                                  |
| - Rigueur                       | - Jugement des compétences écrites                                |
| - Moyen                         | - Jugement de la performance dans des situations de communication |
| - Validation                    | - Travail de l'élève  |
| - Programme                     | - Effort  |
| - Acquisitions                  | - Devoir  |
| - Instruments « fiables »       | - Moyen de regard critique  |
| - Maîtrise du code linguistique |   |

Suite à la lecture détaillée des définitions répertoires ci-dessous, nous proposons la représentation sémantique et plus précisément le noyau de l'unité lexicale *évaluation* dans le champ de la didactique de langue :

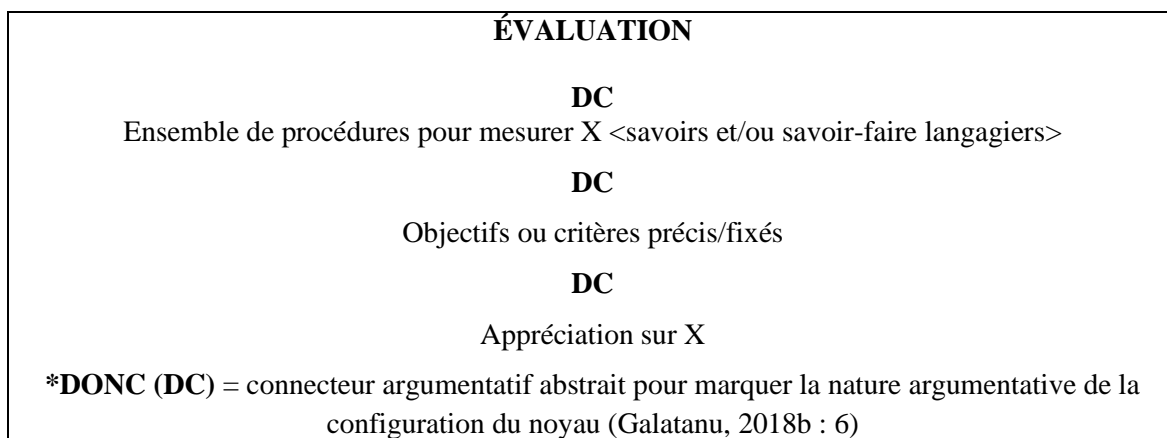


Figure 13. Représentation sémantique du mot « évaluation » à partir du discours des experts.

À partir des éléments identifiés dans les définitions proposées par les six ouvrages d'experts en enseignement des langues étrangères, nous remarquons qu'au niveau du noyau, l'évaluation dans le champ de la didactique de langues n'est plus conçue comme un simple procédé mais comme un ensemble de procédures, c'est-à-dire comme un enchaînement d'actions suivant certains paramètres et aboutissant à un résultat.

Le noyau généré à partir des définitions lexicographiques renvoi aux critères, tandis que le noyau créé d'après les définitions des experts fait appel aux objectifs. En tout cas, tant les critères que les objectifs se veulent des paramètres pour mener à bien l'évaluation. Nous pouvons constater donc que les deux noyaux ont ce point de convergence dans le deuxième niveau.

Une fois présentée la stabilisation des éléments du noyau, nous envisageons la présentation des stéréotypes de l'entité lexicale concernée. Nous allons les extraire des travaux de recherche menés par les auteurs cités plus haut.

<b>ÉVALUATION (EN DIDACTIQUE DE LANGUE)</b>	
<b>Noyau</b>	<b>Stéréotypes (Discours des experts)</b>
Ensemble de procédures pour mesurer X <savoirs et/ou savoir-faire langagiers>	<b>DC</b> Effort <b>DC</b> Rigueur <b>DC</b> Moyen <b>DC</b> Validation <b>DC</b> Instruments « fiables » <b>DC</b> Relations humaines <b>DC</b> Porter des jugements <b>DC</b> Moyen de regard critique
<b>DC</b> Objectifs ou critères précis/fixés	<b>DC</b> Programme



<b>DC</b> Appréciation sur X	<b>DC</b> Jugement des compétence orales <b>DC</b> Jugement des compétences écrites <b>DC</b> Jugement de la performance dans des situations de communication <b>DC</b> Travail de l'élève <b>DC</b> Devoir <b>DC</b> Acquisitions <b>DC</b> Maîtrise du code linguistique <b>DC</b> Composante socioculturelle
---------------------------------	--

Tableau 15. Stéréotypes associés au noyau du mot évaluation (*Discours des experts*)

Pour ce qui est des valeurs véhiculées par les éléments du noyau de l'unité lexicale *évaluation*, nous les exposons dans le tableau qui suit :

ÉVALUATION		
Noyau	Zones modales convoquées	Valeurs modales inscrites
Ensemble de procédures pour mesurer X <savoirs et/ou savoir-faire langagiers>	Axiologique	Pragmatiques
<b>DC</b> Objectifs ou critères précis/fixés	Axiologique	Pragmatiques
<b>DC</b> Appréciation sur X	Jugement de vérité  Axiologique	Epistémiques  Éthiques-morales Esthétiques Intellectuelles Pragmatiques Hédoniques-affectives

Tableau 16. Valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation (*discours des experts*)

Le mot **procédure** est comprise comme une séquence de procédés utilisés dans le développement d'une opération habituellement complexe. Compte tenu de cette description, ce mot est porteur de valeurs pragmatiques positives fu fait que le sujet voulant réussir doit planifier des actions et s'efforcer afin de les mener à bien.

D'après *le Dico en ligne Le Robert* (s.d) et le *Dictionnaire Français en ligne – Larousse* (s.d), le mot **mesure** se présente comme un moyen : « moyen de comparaison et d'appréciation » ; « moyen mis en œuvre en vue d'un résultat déterminé » ; comme une action : « action de déterminer la valeur », et comme un but : « Valeur, capacité appréciée ou estimée » ; « quantité servant d'unité de base pour cette évaluation ». Il en découle que le mot **mesure** porte des valeurs pragmatiques se mouvant dans les pôles positif et négative des logiques binaires « utile » « inutile », « rentable » « non rentable », « efficace » «

inefficace ».

Nous avons déjà expliqué préalablement quelles sont les valeurs mobilisées par le mot **critère**, nous allons donc parler à propos des valeurs mobilisées dans l'unité **objectif**. Ce mot est imprégné de valeurs axiologiques positives (pragmatiques) du fait que les objectifs orientent l'action entamée par l'individu ; ils déterminent dans une large mesure son intention et les résultats vers lesquels tend l'action.

Nous avons dit préalablement que le mot **appréciation** convoque une activation de toutes les valeurs de la zone modale axiologique. Toutefois, à cette occasion, il est beaucoup plus facile d'observer une activation des valeurs de jugement de vérité épistémiques tant positifs que négatifs, puisque l'appréciation que le sujet humain fait, dans ce contexte particulier, se réfère aux savoirs (savoirs et/ou savoir-faire langagiers).

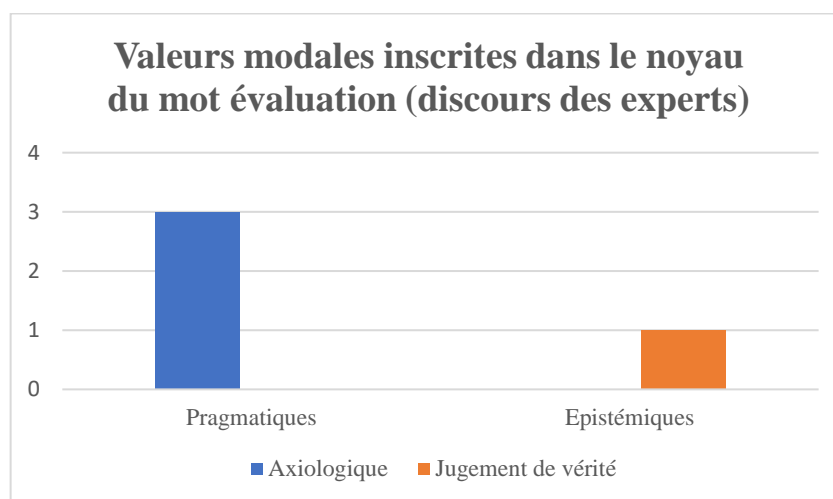


Figure 14: Valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation (discours des experts)

Après avoir repéré des valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation, nous faisons ci-dessous l'inventaire des valeurs ancrées aux stéréotypes ressortis de l'analyse du discours des experts :

ÉVALUATION (En didactique de langues)		
Stéréotypes	Zone modale convoquée	Valeurs modales inscrites
Effort Rigueur	Axiologique	Hédoniques-affectives
Moyens Instruments « fiables »	Axiologique	Pragmatiques
Validation Relations humaines	Ontologique	Déontiques

Moyen de regard critique	Axiologique Finalisantes	Pragmatiques Volitives
Programme	Axiologique Jugement de vérité Ontologique	Pragmatiques Epistémiques Aléthiques
Porter des jugements	Axiologique Jugement de vérité	Ethiques-morales Epistémiques
Jugement des compétence orales Jugement des compétences écrites	Axiologique	Intellectuelles Pragmatiques
Jugement de la performance dans des situations de communication	Axiologique	Intellectuelles Pragmatiques Ethiques-morales
Travail de l'élève Devoir (tâche)	Axiologique	Hédoniques-affectives Intellectuelles Pragmatiques
Acquisitions	Jugement de vérité Ontologique Axiologique	Epistémiques Aléthiques Intellectuelles Pragmatiques
Maîtrise du code linguistique	Axiologique  Jugement de vérité	Pragmatiques Intellectuelles Epistémiques
Composante socioculturelle	Ontologique Jugement de vérité	Déontiques Doxologiques

Tableau 17. Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation (Discours des experts).

Tout d'abord, les mots **rigueur** et **effort** inscrivent des valeurs affectives négatives dans le mot **évaluation**. Cela revient à dire que l'évaluation est une démarche exigeante qui demande que le sujet s'implique, ce qui résulte en la fatigue. À en croire, Ruiz (2011 : 128) « ce mot renvoie à des conséquences négatives comme la fatigue et la souffrance qui proviennent, à leur tour, de l'application, de l'activité physique et intellectuelle ».

Nous remarquons une mobilisation des valeur axiologiques positives autorisées par les entités **moyens** et **instruments fiables**. *Le Robert, dico en ligne* (s.d.) définit **moyen** comme « ce qui sert pour arriver à un résultat, à une fin » et **instrument** comme « objet fabriqué servant à exécuter qqch., à faire une opération ». Ceci étant, ces entités mobilisent des valeurs pragmatiques en raison de leur utilité à celui qui entame une évaluation. De même, le sujet doit identifier la rentabilité et l'efficacité de ces moyens et instruments investis.

Le mot **validation** concernant en même temps l'aspect individuel et social, la personne et la société apparaissent comme porteurs des valeurs ontologiques (déontiques), du fait que pour

valider quelque chose, il est souvent nécessaire l'intervention et/ou confirmation de la part d'une institution ou autorité compétente. Rappelons ici que ces valeurs « portent sur les normes ou règles sociales. Ces valeurs renvoient à l'organisation sociale, aux conventions que la société a créées et imposées pour assurer son bon fonctionnement » (Ruiz, 2013 : 41-43 ; Galatanu 2002 : 20). Dans le même sens, l'entité **relations sociales** entraîne ce type de valeurs en la comprenant comme un ensemble d'interactions qu'entretiennent ou développent les individus au sein d'une société.

De son côté, l'entité **porter des jugement** véhicule des valeurs positives et négatives qui recouvrent les zones modales de jugement de vérité et axiologiques. L'individu construit une représentation du monde et de ce fait, est porteuse de valeurs épistémiques. D'un autre côté, nous constatons une mobilisation des valeurs éthiques-morales autorisées par le mot jugement.

Pour ce qui est des entités lexicales **jugement des compétence orales**, **jugement des compétences écrites** et **jugement de la performance dans des situations de communication**, elles mobilisent des valeurs pragmatiques et intellectuelles dans la mesure où ces mots rendent compte du processus intellectuel qu'est l'évaluation.

La **performance** véhicule des valeurs axiologiques, notamment éthiques-morales, avec des activations tant positives que négatives, suivant la logique <bon/mauvais>. L'orientation vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques dépend du co-texte ou du contexte d'énonciation (dans ce cas particulier qui associe à la situation de communication).

Quant au mot **compétence**, peut être compris comme les habiletés indispensables pour accomplir les tâches dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, ce mot est défini d'après le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) en tant que « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». C'est ainsi que ce mot renvoie à la qualité individuelle de compréhension et d'action (communiquer langagièrement), ce qui peut mener à l'obtention de bons résultats, et de ce fait il inscrit des valeurs pragmatiques positives au niveau des stéréotypes.

À ces valeurs peut être ajoutée l'entité **maîtrise du code linguistique** car ici le mot **maîtrise** renvoie à la connaissance et au contrôle qu'une personne doit avoir sur le système de règles

et symboles de la langue cible, afin de parvenir à communiquer, ce qui rend compte aussi d'une relation de cause-effet. Nonobstant, nous remarquons aussi une mobilisation des valeurs épistémiques positives et intellectuelles qui sont en lien au savoir.

Encore une fois nous avons parmi les stéréotypes le mot **moyen**, mais cette fois-là, il est accompagné d'une autre unité, à savoir : de **regard critique**. Cette unité met en évidence une mobilisation de valeurs finalisantes (volitives) et axiologiques (pragmatiques) positives. D'une part, elle permet à la personne d'apprécier si ses actions peuvent être utiles à ses fins, d'autre part, elles mettent en relief un processus d'introspection de la part du sujet évaluateur, ce qui conduit à une transformation de soi.

Le mot **acquisition** entraîne des valeurs de jugement de vérité (épistémiques) parce qu'il porte sur le savoir. Cependant, en prenant en considération le caractère naturel qui distingue l'acquisition de l'apprentissage, il y a une mobilisation des valeurs ontologiques positives (aléthiques) aussi. Ce mot entraîne en même temps des valeurs Axiologiques, notamment pragmatiques et intellectuelles.

L'unité lexicale **programme** ; qui fait référence dans ce contexte à l'ensemble des matières ou sujets qui sont enseignées dans un cycle d'études, entraîne des valeurs positives (pragmatiques) en raison de son utilité sociale. De plus, nous constatons une mobilisation des valeurs ontologiques aléthiques positives, de par son caractère nécessaire dans les dynamiques éducatives et des valeurs ontologiques déontiques parce qu'un programme s'agit d'une convention sociale créée et imposée à l'intérieur des institutions pour assurer un bon fonctionnement des dynamiques éducatives. Également, nous remarquons la présence des valeurs épistémiques positives car ce mot convoque le savoir, ce qui permet à l'individu d'agir avec certitude.

Pour sa part, les mots **travail** et **devoir** inscrivent dans le noyau de l'évaluation des valeurs axiologiquement bivalentes du fait qu'ils entraînent aussi bien des effets positifs que négatifs : d'un côté nous constatons une mobilisation des valeurs affectives négatives en raison de la fatigue et la souffrance provenant de l'activité physique et intellectuelle ; il en résulte aussi donc dans l'inscriptions des valeurs intellectuelles tant positives que négatives. D'un autre côté, ce mot renvoie à l'activation du pôle positif (hédonique-affective), en raison des conséquences positives du travail et du devoir : apprentissage, reconnaissance, satisfaction.

Par conséquent, nous constatons également une activation des valeurs pragmatiques majoritairement positives.

Finalement, pour ce qui es de la **composante socioculturelle** entendue comme l'information sociale et culturelle ancrée à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons voir apparaître des valeurs déontiques, en relation aux normes sociales et culturelles ou à l'organisation sociale et des valeurs doxologiques car elles renvoient aux croyances.

Le graphique suivant permet d'illustrer l'information que nous venons de présenter :

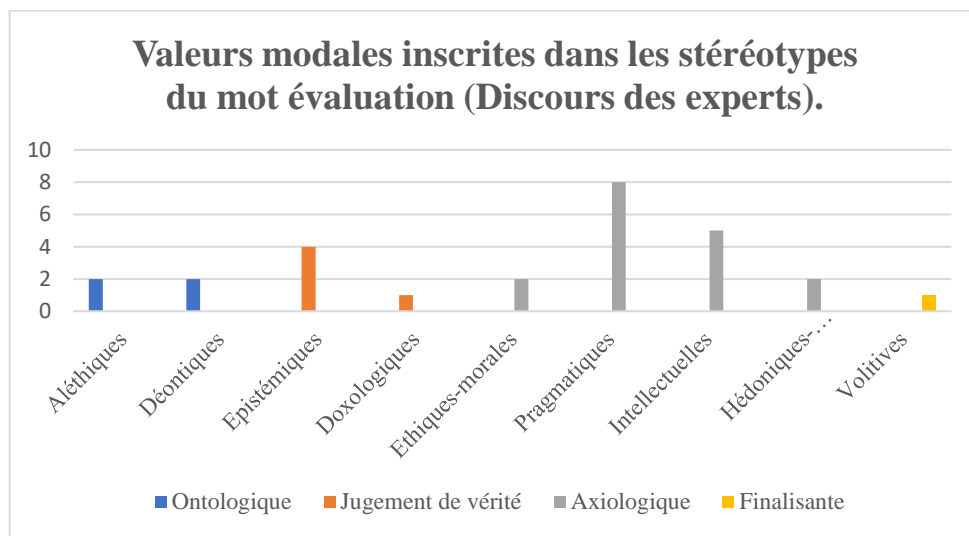


Figure 15. Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation (Discours des experts).

Dans cette première partie, nous avons voulu décrire les éléments stéréotypiques rattachés au mot *évaluation* selon les deux types de discours (dictionnaire et des experts), ceux qui sont en lien et coïncident avec la première étape du protocole SPA.

Maintenant, notre intention consiste à élargir l'analyse menée jusqu'à ce point-là, à travers la reconstruction discursive de l'unité faisant l'objet de cette étude. Pour ce faire, nous continuerons avec les deux étapes restantes de la démarche méthodologique proposée par la SPA : la deuxième étape vise à identifier des raisonnements logiques (cf. des possibles argumentatifs (PA)), et la dernière étape consiste à distinguer les formes de manifestations discursives de *l'évaluation*, celles-ci étant proposées par nos intervenants.

## Outils de recueil de données

### 1.4 Construction des représentations du mot *évaluation* d'après les diplômés de FLE de l'UPN

Nous allons présenter maintenant les résultats et l'analyse du questionnaire fourni à notre public d'informateurs (les diplômés de FLE de l'UPN). Le questionnaire de collecte de données a été finalement répondu par 10 participants au lieu de 11. Par la suite, nous présenterons les réponses fournies dans chaque partie du questionnaire.

#### 1.4.1. Partie I : Protocole de la SPA

##### I. Partie 1 : Associations spontanées au mot *évaluation* d'après les diplômés.

La figure suivante résulte du repérage des données présentes dans les réponses des diplômés ayant associé le mot *évaluation* à d'autres termes à partir de relations spontanées :

Académique – **Accompagnement** – actionnel – Activités – adaptation – Adrénaline – **Amélioration** – **améliorer** – Analyse – Angoisse – Anxiété – Appréciation – apprenant – **Apprentissage** – Aptitude – Aspects – auto-évaluation – Biais – Bilan – Capacité – Capacités – Caractérisation – Chiffres – classe – Coercition – Cohérence – cohésion – communication – **Comparaison** – Compétence – Compétition – Composante – Concepts – **Connaissance** – conscience grammaticale – Conséquence – contexte – Contrôle – contrôle des connaissances – Correction – Critères – Décision – Déterminant – Devoir – Diagnostic – diplôme – Écrit – Effort – Erreur – Estimation – **Étudier** – examen – Exercices – **Explication** – Faiblesses – Feedback – Fin – Fixé – Forces – Formation – formative – Habiletés – Jugement – langue – Mémoire – Mesure – Méthode d'enseignement – Motivation – **Nerf** – Niveau – **Note** – objectifs – Obligation – Opinions – Opportunités – Orientation – outil – parcours – Participation – Penser – Performance – **Peur** – Pourcentage – **Pression** – **Processus** – progrès – progresser – pronostique – **Qualitatif** – **Qualitative** – **Quantitatif** – **Quantitative** – quantité – Réfléchir – Réflexion – Renforcement – Répondre – **Résultat** – Retour d'information – Réussi – Réussir – Réussite – **Révision** – Savoir – Score – Soif de dépassement – sommative – soutenir – **Stress** – Succès – tâche – Travail – Trouver – Vérification

Figure 16. Ensemble de mots activés par les diplômés autour de l'évaluation.

Ces premières données lexicales attestent ainsi l'existence des noms associés aux sentiments, émotions tels que : *angoisse, anxiété, pression, adrénaline, pression*, chargées des valeurs affectives, notamment négatives. D'autres mots mobilisant les mêmes valeurs sont *coercition, effort, compétition* et *obligation*. D'un autre côté nous constatons une activation des valeurs notamment négatives recouvrant les valeurs modales hédoniques- affectives et éthiques-morales dans les mots *faiblesses* et *erreur*.

Il y a une forte présence des unités linguistiques ayant des valeurs axiologiques et plus spécifiquement pragmatiques, à savoir : *bilan, diplôme, caractérisation, retour d'information, décision, trouver, conséquence*, qui rendent compte du processus qui est l'évaluation. Les mots *concepts, savoir, penser, analyse, contrôle de connaissances*,

*mémoire, apprenant, académique* et *méthode d'enseignement* sont porteurs de valeurs aléthiques et déontiques, ainsi qu'épistémiques, pragmatiques et intellectuelles.

Nous constatons également des formes liées au développement d'opérations intellectuelles et d'activités physiques tels que : *devoir, travail, examen, tâche, activités, exercices, écrit, soutenir, répondre, vérification* et *correction*, ce qui rend compte d'une mobilisation de valeurs pragmatiques, intellectuelles, épistémiques et éthiques-morales.

Nous trouvons des valeurs ontologiques dans des éléments tels que : *améliorer, réfléchir/réflexion, progrès/progresser, soif de dépassement, motivation, auto-évaluation, opportunités, formation* et *succès* (valeurs aléthiques). Ils peuvent porter des valeurs volitives et pragmatiques aussi.

À présent, revenons aux mots *outil, parcours* et *biais* pour signaler qu'ils portent des valeurs pragmatiques, en tant que caractéristiques que représentent l'évaluation et son caractère de processus. À ce processus peuvent être ajoutés des mots renvoyant aux résultats tels que : *chiffres, score, quantité, niveau* et *pourcentage*.

L'analyse des mots suivants permet de constater une mobilisation des valeurs axiologiques, notamment éthiques-morales et pragmatiques qui renvoient à des conditions importantes pour mener à bien une évaluation : *feedback, renforcement* et *orientation*. Des mots tels que : *adaptation, aptitude, capacité(s), compétence, performance, habiletés* et *forces* renvoient à des qualités individuelles et ils sont porteurs de valeurs axiologiquement positives et négatives recouvrant les valeurs modales aléthiques, pragmatiques et morales.

Un aspect qui a retenu notre attention est le fait que, bien que nous ayons demandé aux diplômés des mots associés uniquement à l'évaluation, certains d'entre eux ont répondu à certaines associations liées au domaine de l'enseignement des langues, à savoir : *langue, conscience grammaticale* et *actionnel*. Cela est sûrement influencé par leur formation professionnelle et par le domaine d'exercice de leur profession. Ces mots rendent compte d'une mobilisation de valeurs pragmatiques et intellectuelles positives inscrites dans la zone de l'axiologique.

Parmi les 114 mots proposés par les diplômés, nous avons retenu ceux qui ont eu un majeur nombre d'occurrences lesquelles nous cherchons à situer dans le tableau ci-dessous :



Entités Lexicales	Fréquences	Moyenne
Comparaison	5	50%
Note	5	50%
Qualitatif(ve)	4	40%
Révision	4	40%
Apprentissage	3	30%
Étudier	3	30%
Processus	3	30%
Quantitatif(ve)	3	30%
Résultat	3	30%
Accompagnement	2	20%
Amélioration	2	20%
Connaissance	2	20%
Explication	2	20%
Nerf*	2	20%
Peur	2	20%
Stress	2	20%

Tableau 18. Formes linguistiques majoritairement associées à l'évaluation

Même si nous voyons des occurrences de mots très faibles, celles-ci sont conformes au noyau édifié : *estimation* et *critères* (cf. Figure 10) et *appréciation*, *objectifs* et *critères* (cf. Figure 13) chacun avec une seule activation. Nous remarquons aussi stéréotypes communs chez les diplômés ayant répondu à cette première consigne, à savoir : *correction*, *connaissances*, *mesure*, *quantité* et *appréciation* (cf. Tableau 13) ; *effort* et *devoirs* (cf. Tableau 16), même si leur présence est très faible aussi, dont 2 activations du mot connaissances et seulement une activations des autres mots mentionnés ci-dessus.

À partir du nombre d'occurrences, il est possible de faire ressortir les mots qui caractérisent les associations les plus marquées chez les diplômés : **note** (5 occurrences), **comparaison** (5 occurrences), **qualitatif(ve)** (4 occurrences), **révision** (4 occurrences). Cela nous semble intéressant puisque ces activations sont non seulement les plus fréquentes, mais elles sont aussi toutes nouvelles par rapport aux noyaux et stéréotypes présentés précédemment.

Pour ce qui est de la **note**, il renvoie encore une fois à l'idée de résultat. Nous pouvons dire que cette association bien que nouvelle peut être mise en lien avec le noyau du mot *évaluation* (cf. figure 10) où l'évaluation est la valeur résultante de X. Le nom **comparaison** est associée à l'évaluation notamment à l'égard des résultats aussi. Ces deux entités mobilisent des valeur notamment pragmatiques et éthiques-morales tant positives que négatives.

Même si l'unité *note* a été mentionnée, il nous semble intéressant qu'un mot très marqué aussi est **qualitatif/ve**, ce qui nous renvoie en quelque sorte à une idée totalement opposée, puisqu'il ne s'agit pas de rendre compte d'un résultat numérique, mais d'un résultat qui relève de la qualité (non la quantité). En tous-cas, nous verrons plus tard que la quantité continue à être présente. Ce mot inscrit des valeurs notamment, éthiques, pragmatiques, intellectuelles et hédoniques positives.

D'après les diplômés enquêtés, l'évaluation est aussi associée au mot **révision** (3 occurrences). Ce mot renvoie à l'action d'examiner ou d'analyser attentivement un savoir, une connaissance. En prenant en considération qu'il renvoie à une activité plutôt intellectuelle, il porte des valeurs axiologiques positives (intellectuelles) et aussi épistémiques, ces derniers en fonction du rapport au savoir, aux connaissances.

Deux autres mots que nous avons remarqués comme fréquents sont **processus** (3 occurrences) et **résultat** (3 occurrences). Ces mots renvoient à des éléments essentiels trouvés dans les noyaux, à savoir : *procédé/ensembles de procédures* et *valeur résultant de X*. Ces deux mots mobilisés portent des valeurs positives et négatives couvrant la zone modale axiologique pragmatique.

Il y a une présence importante des unités linguistiques : **apprentissage** (3 occurrences) et **étudier** (3 occurrences). Ces deux mots associent l'évaluation au domaine de l'enseignement/apprentissage. Nous constatons que chez les diplômés, ces entités ne peuvent pas se dissocier de l'évaluation. **L'apprentissage** est entendu comme un processus de mémorisation et acquisition des savoirs sous l'influence de l'environnement et de l'expérience. Quant au verbe **étudier**, il peut faire référence à une activité d'investissement personnel. Ces entités convoquent des valeurs pragmatiques ; en raison de leur utilité et épistémiques car elles renvoient au domaine du savoir.

L'adjectif **quantitatif/ve** apparaît aussi parmi les activations repérées d'après les réponses des diplômés (3 occurrences). Il est considéré comme un mot relié à la quantité ou à la nature numérique des choses, ce qui renvoie à l'idée de l'évaluation ou les résultats de celle-ci sous forme de chiffres. Le mot **quantitatif/ve** se présente comme un élément portant des valeurs axiologiques pragmatiques positives et négatives.

Nous trouvons aussi des stéréotypes qui s'ajoutent au mot *évaluation* avec des fréquences moins nombreuses mais toujours intéressantes sur le plan sémantique du mot : **accompagnement**, **amélioration**, **connaissance**, **explication**, **nerf**, **peur** et **stress** (2 occurrences chacun). Parmi ces mots proposés par les diplômés, le nom **nerf** a mérité une modification afin de mieux préciser que le mot qui correspond est **nervosité**.

L'**accompagnement** est compris dans ce contexte comme le soutien fourni par le sujet évalué, dans ce cas, l'enseignant. Cela permet par d'avoir des outils ou indices sur l'action et ainsi pouvoir implémenter des changements (par exemple partir des activités ou moments de rattrapage). Ce mot entraîne donc des valeurs pragmatiques, notamment positives.

De son côté, l'**explication** peut faire référence à la présentations des sujets ou thématiques destinés à être impartis ou à l'action qui vient après l'évaluation : (l'approfondissement, le feedback). Le mot **explication** entraîne des valeurs axiologiquement positives (pragmatiques) en raison de son caractère favorable pour l'évaluation, et aussi des valeurs épistémiques dans la mesure où il concerne le savoir.

L'**amélioration** se présente ici plutôt comme une des conséquences positives de l'évaluation, ce qui nous fait penser à l'évaluation comme synonyme de progrès. Ainsi, l'amélioration porte des valeurs pragmatiques positives. Toutefois, l'évaluation continue à être associée à des sentiments négatifs tels que **nervosité**, **peur** et **stress** en raison de son importance dans les dynamiques notamment éducatives. Nous constatons donc une présence des valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale affective.

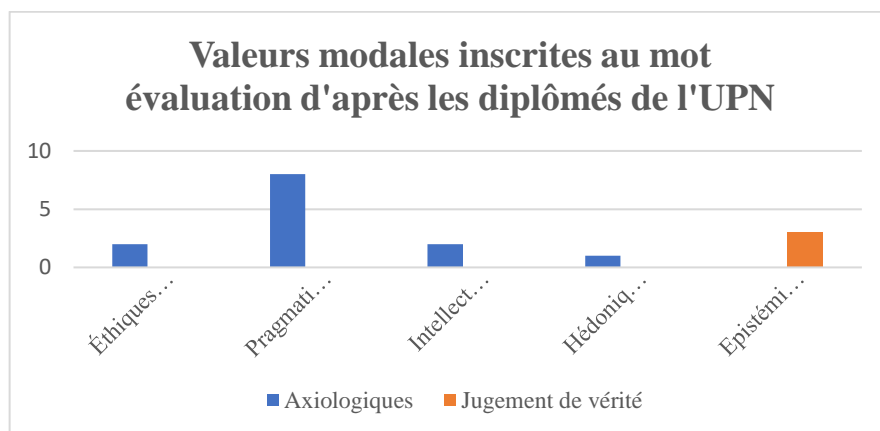


Figure 17. Valeurs modales inscrites au mot évaluation d'après les diplômés de l'UPN (Partie I, questionnaire SPA)

Le graphique ci-dessus cherche à rendre compte des valeurs mobilisées par les diplômés enquêtés.

## II. Partie 2 : Identification des Possibles Argumentatifs

Tout en suivant la démarche du protocole de la SPA, nous procédons à l'identification des Possibles Argumentatifs du mot évaluation. Rappelons ici que les PA sont des « séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes » (Galatanu, 2011 : 130).

Pour ce faire, les personnes participants à cette recherche ont dû évaluer 25 séquences proposées en fonction de la deuxième partie du questionnaire, à savoir : « Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez quelques associations sur le mot évaluation. Ici, le connecteur « DC = donc » marque le lien entre le mot et son association. Veuillez indiquer si pour vous ces associations sont toujours, parfois ou jamais acceptées ». Le tableau ci-dessous présente le résultat de cette partie :

	Associations	Toujours	Parfois	Jamais
ÉVALUATION	Évaluation DC méthode	4	5	1
	Évaluation DC technique d'estimation	5	5	0
	Évaluation DC <b>correction (action de corriger qqch)</b>	7	3	0
	Évaluation DC <b>connaissances</b>	6	4	0
	Évaluation DC calcul	3	5	2
	Évaluation DC expertise	0	9	1
	Évaluation DC <b>appréciation</b>	7	3	0
	Évaluation DC <b>quantité</b>	4	3	3
	<b>TOTAL</b>	36	37	7

Tableau 19. Calcul des associations mobilisées sur le mot évaluation.

Pour ce qui est de l'évaluation, il est à remarquer que ce groupe de diplômés accorde un pourcentage élevé d'adhésion aux associations « Évaluation **DC correction** » (70%) et « Évaluation **DC appréciation** » (70%) alors que dans la première partie l'occurrence de ces mots était très faible (1 occurrences chacun). Tel est le cas aussi de l'association « Évaluation

**DC connaissances** » (60%) dont 2 activations et « **Évaluation DC quantité** » (40%) (1 activation) dans la première partie.

Un autre phénomène intéressant du tableau présenté ci-dessus, c'est que d'après les diplômés l'évaluation n'est pas forcément reliée à un examen fait par un expert. Ainsi, la proposition « **Évaluation DC expertise** » a eu 9 réponses placées dans la colonne < parfois > et 1 réponse placée dans la colonne < jamais >. Avec des fréquences moins importantes (« Toujours/parfois = 3/5), les diplômés acceptent la liaison du mot « évaluation » avec le stéréotypes *calcul*. Cela indique que s'ils n'acceptent pas complètement l'association de ce mot avec le mot *évaluation*, ils ne l'excluent pas non plus complètement.

Nous constatons également des opinions très divisées concernant les associations « **Évaluation DC technique d'estimation** » (Toujours/parfois = 5/5) et « **Évaluation DC méthode** » (Toujours/parfois = 4/5). Il est donc possible de signaler que l'évaluation est significativement influencée par son caractère de procédé, procédure.

Les PA qui s'activent donc au niveau de l'analyse du questionnaire sont les suivants :

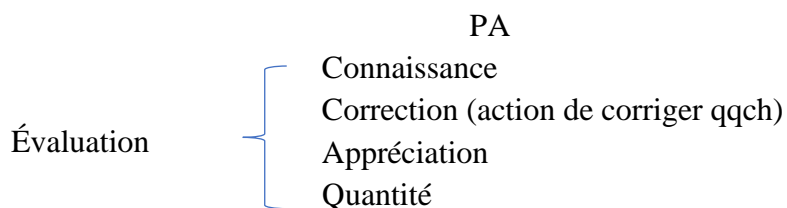


Figure 18. Possibles Argumentatifs de l'évaluation

Le groupe d'enseignants a évalué aussi la fréquence des associations proposés sur l'évaluation en LE et le tableau suivant rend compte des données obtenues :

ÉVALUATION EN LE	Associations	Toujours	Parfois	Jamais
	Évaluation en LE DC effort	4	6	0
	Évaluation en LE DC rigueur	1	6	3
	Évaluation en LE DC <b>moyen</b>	6	4	0
	Évaluation en LE DC <b>validation</b>	6	3	1
	Évaluation en LE DC instruments « fiables »	2	7	1
	Évaluation en LE DC <b>relations humaines</b>	6	2	2
	Évaluation en LE DC porter des jugements	2	5	3
	Évaluation en LE DC moyen de regard critique	4	5	1
Évaluation en LE DC programme	4	5	1	

Évaluation en LE DC jugement des compétence orales	4	<b>6</b>	0
Évaluation en LE DC jugement des compétences écrites	4	<b>6</b>	0
Évaluation en LE DC <b>jugement de la performance dans des situations de communication</b>	<b>5</b>	4	1
Évaluation en LE DC travail de l'élève	5	5	0
Évaluation en LE DC <b>devoirs (tâche)</b>	<b>5</b>	3	2
Évaluation en LE DC acquisitions	4	<b>6</b>	0
Évaluation en LE DC <b>maîtrise du code linguistique</b>	<b>7</b>	3	0
Évaluation en LE DC <b>composante socioculturelle</b>	<b>6</b>	3	1
<b>Total</b>	75	74	16

Tableau 20. Calcul des associations sur l'évaluation en LE

À partir de ces résultats ce qui saute aux yeux, *l'évaluation en LE* est toujours liée à la *maîtrise du code linguistique (7/10)*, c'est pourquoi, elle est aussi fortement liée à d'autres associations renvoyant au domaine des langues telles que « Évaluation en LE **DC composante socioculturelle** », « Évaluation en LE **DC moyen** » et « Évaluation en LE **DC relations humaines** », celles-ci étant des association durablement acceptées (6/10). Une autre association toujours accepté du point de vue des diplômés est « Évaluation en LE **DC validation** » (6/10).

Les associations « Évaluation en LE **DC jugement de la performance dans des situations de communication** » (5/10) et « Évaluation en LE **DC devoir (tâche)** » (5/10) ont une pondération moins forte, qui ne s'éloigne pas non plus des associations présentées ci-dessous.

De con côté, le nombre de réponses portant sur l'acceptation totale de l'association « Évaluation en LE **DC travail de l'élève** » (Toujours/parfois = 5/5), reste proportionnel à celui des réponses admettant partiellement cette possibilité.

Dans la même optique, nous avons observé qu'avec une fréquence moins significative, la série qui suit est assez *souvent* associé à *l'évaluation* : « Évaluation en LE **DC instruments « fiables »** » (Toujours/parfois = 2/7), cela signifie que les informateurs rendent possible l'existence des instruments dans l'ensemble de procédures qui est l'évaluation.

Concernant les autres séries, nous voyons que l'option « parfois » est celle qui a été notamment choisie : « Évaluation en LE **DC effort** » (6/10), « Évaluation en LE **DC rigueur** » (6/10), « Évaluation en LE **DC jugement des compétence orales** » (6/10), « Évaluation

en LE **DC jugement des compétence écrites** » (6/10) et « Évaluation en LE **DC acquisitions** » (6/10). Ceci fait ressortir un état de doute chez nos intervenants, plus particulièrement, sur la signification de l'entité évaluation en LE. Toutefois, les résultats obtenus confirment que les stéréotypes associés à *l'évaluation* peuvent partiellement faire partie de leurs possibles argumentatifs.

Selon les réponses mobilisées par nos informateurs, le stéréotype « **porter des jugements** » (Toujours/Parfois = 2/5), n'est pas forcément lié à l'évaluation tandis que, même si la plupart des diplômés ont choisi l'option « parfois » pour les associations « Évaluation en LE **DC programme** » (5/10) et « Évaluation en LE **DC moyen de regard critique** » (5/10), presque la moitié restante de nos informateurs associent « toujours » l'évaluation à ces deux entrées. Ces résultats démontrent que ces derniers stéréotypes peuvent être potentiellement acceptés chez les diplômés.

Les choix faits par les enseignants parmi les séries d'associations proposées montrent que les PA qui s'activent sur l'évaluation en LE sont les suivants :

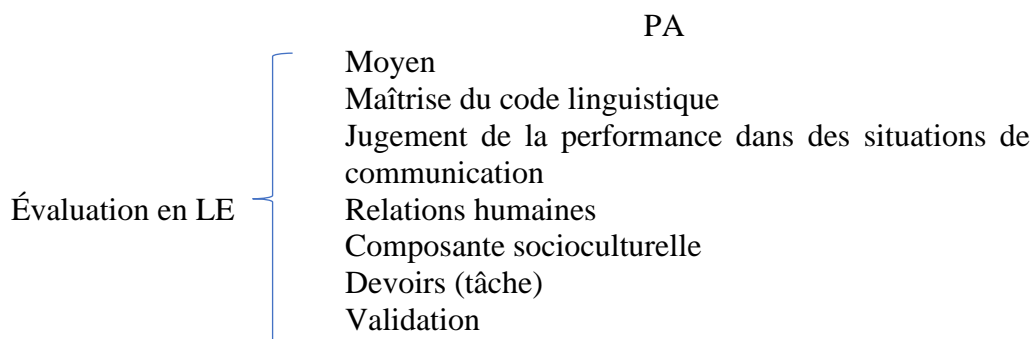


Figure 19. Possibles Argumentatifs de l'évaluation en LE

### III. Partie 3 : Définition du mot évaluation d'après les diplômés.

Nous attirons maintenant l'attention sur les **déploiements argumentatifs**. Le troisième partie du questionnaire se structure sur la base d'une question ouverte : « Définissez avec vos propres mots ce qu'est l'« évaluation » ». Le traitement des données repérées dans la réponse à cette partie permet d'établir le tableau suivant :

<b>Stéréotypes renforcés au niveau des DA</b>	<b>Manifestations discursives</b>
---	-----------------------------------

Processus constant Vérification des résultats	L'évaluation est un processus constant dans la salle de classe où l'enseignant vérifie les résultats des objectifs du cours afin de formuler une action suivante (Annexe F, Consigne 3 : ED1)
Processus Élève Capacités Classe Contenus Progressive Identifier les difficultés Amélioration	L'évaluation est le résultat d'un processus de caractérisation des capacités de l'élève à partir d'une série de contenus et d'instructions définies en classe. En tant que progressive, elle permet d'identifier des difficultés qui peuvent être améliorées à partir de techniques d'enseignement - apprentissage. (Annexe F, Consigne 3 : ED2)
Document Processus d'apprentissage	Cette un document où nous pouvons regarder le processus d'apprentissage dans un manière un peu invasive (Annexe F, Consigne 3 : ED3)
Méthode Éducation Apprenant Niveau Identifier forces Identifier faiblesses	L'évaluation est une méthode utilisée dans le domaine de l'éducation pour déterminer le niveau d'apprentissage de l'apprenant et identifier ses forces et ses faiblesses. (Annexe F, Consigne 3 : ED4)
Processus Vérification des connaissances Progress Identifier forces Amélioration Élèves Surmonter les faiblesses	Il s'agit d'un processus permettant de vérifier les connaissances, les progrès, les points forts et les domaines d'amélioration des élèves au cours de l'année scolaire. Un plan doit être élaboré pour aider les enfants à surmonter leurs faiblesses. (Annexe F, Consigne 3 : ED5)
Processus constant Surveillance Contrôle Activités Personne	C'est un processus constant et planifié qui permet la surveillance et contrôle d'un phénomène ou les activités d'une personne pour savoir comment cela fonctionne. (Annexe F, Consigne 3 : ED6)
Processus Qualitative Quantitative Processus d'apprentissage	Il s'agit d'un processus qui permet une évaluation qualitative et quantitative des processus d'apprentissage, des concepts acquis pour chacune des compétences qui font partie du



Concepts acquis Compétences Processus d'enseignement Langue étrangère	processus d'enseignement d'une langue étrangère. (Annexe F, Consigne 3 : ED7)
Mesures des progrès Étudiant Cours Qualitative Communicative Amélioration Progress Niveau	L'évaluation est la manière dont les progrès qu'un étudiant a réalisés tout au long d'un cours particulier sont mesurés de manière qualitative et communicative. Cette évaluation doit permettre à l'élève d'explorer son niveau, de le reconnaître et d'identifier les formalités et les aspects à améliorer pour continuer à progresser ou à atteindre son niveau. (Annexe F, Consigne 3 : ED8)
Moyen Tester Savoirs Apprenants Amélioration Processus d'apprentissage	C'est un moyen pour tester les savoirs des apprenants et établir stratégies pour améliorer le processus d'apprentissage (Annexe F, Consigne 3 : ED9)
Outil Mesure des résultats Amélioration	Pour moi l'évaluation est un outil qui nous permet de mesurer si les résultats d'un processus ont été ceux attendus. D'ailleurs, l'évaluation nous permet de penser et réfléchir à des plans d'amélioration pour notre travail. (Annexe F, Consigne 3 : ED10)

Tableau 21. Repérage des DA de l'évaluation

Une précision s'avère indispensable ici : parmi les mots associés à autoévaluation de dans les définitions des diplômés deux paires de mots renvoyaient à la même idée et nous les avons regroupés. C'est le cas d'apprenant (2 occurrences) élève (2 occurrences) et étudiant (1 occurrence) d'où le nombre d'occurrences accordé à **apprenant** (5).

De même, les mots acquis (1 occurrence), connaissances (1 occurrence) et savoirs (1 occurrence) ont été rassemblés sous le mot **connaissances** (3 occurrences). Tel est le cas aussi des noms compétences (1 occurrence) et capacités (1 occurrence), retenus sous le mot **compétences** (2 occurrences).

Le dépouillement des données fournies par les diplômés permet aussi de vérifier que d'autres stéréotypes qui s'activent à travers les DA sont notamment : **Processus** (9 occurrences) dont <processus> (2 occurrences), <processus constant> (2 occurrences), < processus d'apprentissage> (3 occurrences), < processus d'enseignement> (1 occurrence) et < processus de caractérisation> (1 occurrence) ; **qualitative** (2 occurrences) et **amélioration** (4 occurrences).

L'unité lexicale *évaluation* est aussi liée à la **mesure** (2 occurrences) dont <mesure des résultats> (1 occurrence) et <mesure des progrès> (1 occurrence) ; à la **vérification** (2 occurrences) dont <vérification des résultats> (1 occurrence) et <vérification des connaissances> (1 occurrence) et au mot **Niveau** (3 occurrences) dont <niveau> (2 occurrences) et <niveau d'apprentissage> (1 occurrence).

Finalement, nous avons remarqué également un lien entre le mot *évaluation* et les entités **forces** (2 occurrences) dont < identifier des forces> (1 occurrence) et < vérifier les points forts> (1 occurrence), **faiblesses** (2 occurrences) sous les formes <identifier les faiblesses> (1 occurrence) et <surmonter les faiblesses> (1 occurrence) et progrès (3 occurrences).

Compte tenu de l'information présentée préalablement, le tableau ci-après réorganise les mots repérés dans les définitions fournies par le public sollicité :

Entités lexicales	Occurrences
Processus	9
Apprenant	5
Amélioration	4
Connaissances	3
Niveau	3
Progrès	3
Vérification	2
Faiblesses	2
Forces	2
Qualitative	2
Compétences	2
Mesure	2

Tableau 22. Synthèse des éléments apparus dans les définitions du mot *évaluation*

Ces données permettent de constater que des termes tels que **processus** et **apprenant** demeurent les plus fréquents dans les définitions mobilisées par les participants. Le mot **processus** porte des valeurs positives couvrant la zone modale axiologique pragmatique. Rappelons ici que ce mot apparaît aussi dans les réponses de la partie I du questionnaire. Encore une fois, cette unité lexicale renvoie à la nature sémantique de ce qui fait partie de l'évaluation, vue comme un procédé/ensemble de procédures (cf. les noyaux des entités « évaluation » et « évaluation en LE » (figures 10 et 13)).

La mobilisation du mot **apprenant** renforce le lien entre l'aspect humaine et l'évaluation car il nous rappelle que c'est l'être humain, le mobilisateur d'opérations intellectuelles qui permettent la mise en œuvre de l'évaluation. Il en découle que ce mot porte des valeurs axiologiques morales et ontologiques « aléthiques ». Un aspect qui nous semble intéressant est que **l'individu** commence à avoir une place non seulement importante mais aussi explicite dans les discours qui se mobilisent autour de l'évaluation (cf. les deux premières parties du questionnaire et suite à l'analyse du discours des experts). Cela peut être constaté non seulement à partir de l'unité lexicale *apprenant* mais aussi à partir des mots qui ont une faible fréquence, à savoir : <personne> (1 occurrence) et <enfant> (1 occurrence).

**L'amélioration** entraîne des valeurs finalisantes (volitives) parce qu'elle contribue au perfectionnement de la personne sur le plan moral et intellectuel. De ce fait qu'ils s'attachent aussi des valeurs axiologiques qui recouvrent la zone modale morale et intellectuelle.

Les **connaissances** de leur côté inscrivent dans le mot *évaluation* des valeurs axiologiquement positives (pragmatiques et intellectuelles), volitives et épistémiques en raison de l'utilité –individuelle et sociale, ainsi que de l'intérêt que peuvent avoir pour la personne et sa relation avec le domaine du savoir. Suivant la situation, ils peuvent impliquer aussi des valeurs aléthiques et déontiques car ils se présentent comme une condition (nécessaire et obligatoire) pour aboutir dans les dynamiques notamment éducatives. Il est à remarquer que cette entité a été maintenue tout au long des parties du questionnaire.

Pour ce qui est du mot **vérifier**, il est défini comme « soumettre quelque chose à un examen, à une confrontation avec des faits, des preuves pour en contrôler l'exactitude » ((Dictionnaire Français en ligne – Larousse s.d.). Nous voyons donc une activation des valeurs pragmatiques en prenant en considération qu'une l'évaluation implique aussi une vérification afin de pouvoir établir si elle est conforme à ce qui est attendu.

Le mot **qualitative** renvoie au degré de qualité d'une chose (savoir, objet, sujet) soit par rapport à un autre, soit à soi-même, soit à un paradigme idéal. Ce mot constitue des caractéristiques qui font que quelque chose correspond bien ou mal à sa nature. C'est ainsi que cet adjectif porte des valeurs axiologiques, notamment « éthiques-morales » tant positif que négatives.

Le mot **compétence**, entendu comme un ensemble de capacités, savoirs et aptitudes rend compte d'une activations des valeurs intellectuelles et épistémiques. Il est porteur aussi des valeurs pragmatiques en raison de sa relation directe avec l'obtention de résultats attendus. Ce terme est aussi porteur de valeurs aléthiques dans la mesure où l'individu a besoin de celle-ci pour aboutir à quelque chose.

Deux autres mot s'ajoutent aux stéréotypes mobilisés, à savoir : **faiblesse** et **forces**. Les deux mot renvoient à des capacités tant physiques qu'intellectuelles. De son côté, les diplômés lient l'évaluation aux difficultés qui traversent les apprenants dans le processus d'apprentissage. Dans cet ordre d'idées, le mot **faiblesse** inscrit dans l'évaluation une vision négative marquée par des valeurs affectives et intellectuelles négatives. Par opposition à ce mot, le nom **force** renvoie à des valeurs affectives et intellectuelles positives.

Le mot **niveau**, en raison de son utilité à l'intérieur des dynamiques évaluatives d'un élément est porteur de valeurs pragmatiques. Il peut s'associer au niveau de langue mais il peut aussi renvoyer à l'échelle d'évaluation d'un savoir ou d'une compétence.

Le nom **progrès** renvoi à l'idée d'évolution, de développement ou d'amélioration. Il rend compte tan de processus que du résultat. De ce fait, il mobilise des valeurs pragmatiques et éthiques-morales positives.

Finalement, le nom **mesure** porte des valeurs axiologiques « pragmatiques » tant positives que négatives. Tout comme dans le cas du mot précédent, il peut être conçu en tant que moyen et résultat. Comme nous l'avons vu dans la première partie du questionnaire, ce mot apparaît dans les réponses des enseignants diplômés mais il a une fréquence très faible (partie 1 : 1 occurrence ; partie 3 : 2 occurrences).

Nous présentons le graphique ci-dessous qui expose les valeurs mobilisées par le groupe de diplômés dans cette partie du questionnaire :

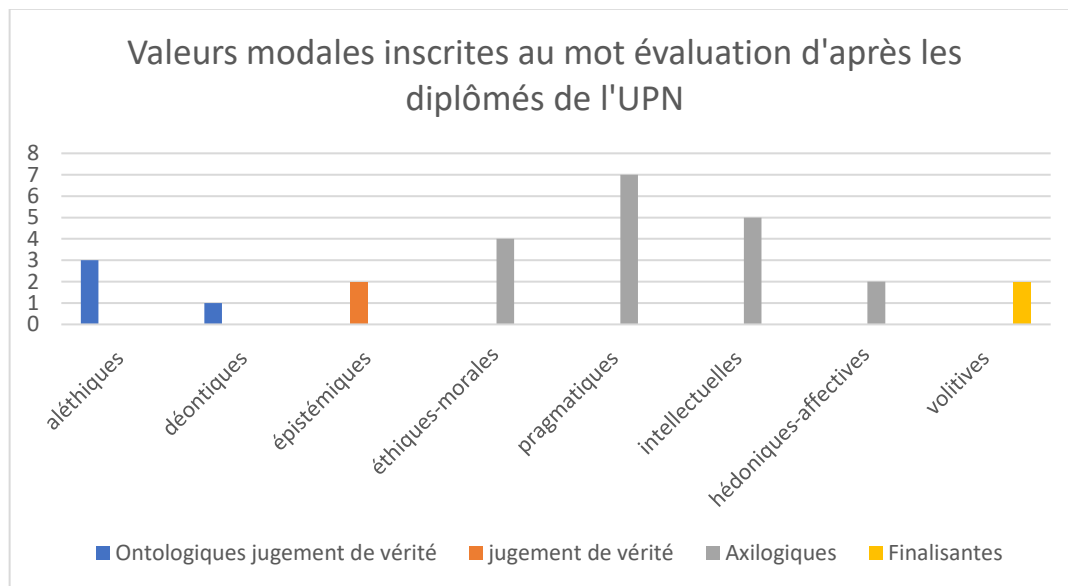


Figure 20. Valeurs modales inscrites au mot évaluation d'après les diplômés de l'UPN (Partie III, questionnaire SPA)

Au regard de ce qui vient d'être exposé, les déploiements argumentatifs qui apparaissent sont les suivants : Évaluation DC processus DC vérification DC connaissances ET compétences ; Évaluation DC apprenants DC faiblesses ET forces DC qualitative DC mesure(r) DC niveau.

### Conclusion

Dans l'ensemble, il est évident que dans le processus d'analyse mené, la reconstruction discursive de *l'évaluation* est associée partiellement à ce qui est dit dans le discours dictionnaire et dans les discours mobilisés par les experts. Seulement l'un des stéréotypes est maintenu tout au long des trois parties du questionnaire, à savoir : les **connaissances**. Ce

qui rend compte de l'évaluation en tant qu'une activité qui ne peut pas se dissocier du domaine de savoir. Par contre, il y a d'autres stéréotypes que coïncident avec deux des trois parties du questionnaire, plus exactement dans les parties 1 et 3, ceux-ci sont : **processus**, **amélioration** et **qualitative**.

D'autre part, il nous semble intéressant que d'après les réponses concernant la première partie du questionnaire, les diplômés associent l'évaluation notamment à des mots renvoyant à des valeurs négatives (*angoisse, anxiété, nervosité, pression, stress, adrénaline, peur, pression*), même ces mots sont tellement absents dans les deux autres parties du questionnaire. Tel est le cas aussi des mots les plus fréquents parmi les représentations repérées dans la première partie du questionnaire : **note**, **comparaison** et **révision**, lesquels n'ont pas lieu dans les deux autres parties du questionnaire.

En reprenant le DA proposé dans la troisième partie, celui-ci nous permet de dire qu'à partir de l'analyse d'autres traits énonciatifs apparus, les enseignants diplômés confirment que l'évaluation tient compte de la dimension humaine, ce qui renvoi à un aspect ayant été négligé dans les autres parties du questionnaire.

De même, nous trouvons que dans la représentation discursive du mot, il y a une influence du domaine d'action (l'enseignement des langues) tant dans la première partie (cf. Ensemble de mots activés par les diplômés autour de l'évaluation (Figure 16)) que dans la troisième (cf. Repérage des DA de l'évaluation (Tableau 21)) même si nous avons distingué dans le protocole les associations en lien avec l'évaluation et avec l'évaluation en LE.

#### **1.4.2. Partie II : Questionnaire d'explicitation de savoirs : l'évaluation en classe de FLE**

Nous venons d'analyser la signification lexicale de l'évaluation et de l'évaluation en LE. Nous nous proposons à présent d'explorer les données collectées au moyen du questionnaire d'explicitation ayant comme but l'identification des représentations sur l'évaluation en FLE. Rappelons ici que cette partie du questionnaire était composée par 4 questions ouvertes (pour qui nous attribuons la lettre Q et ensuite nous les mettons en relation avec la réponse de

chaque enseignant diplômé, pour qui nous attribuons la convention ED), comme suit :

- **Q1. Quels outils d'évaluation utilisez-vous dans vos enseignements en FLE ? Justifiez votre réponse.**
- **Q2. Quelles compétences langagières privilégiez-vous à l'heure de programmer une évaluation en FLE ? Pourquoi ?**
- **Q3. Comment évaluez-vous vos apprenants en classe de FLE ?**
- **Q4. Pour quelle(s) raison(s) évaluez-vous en classe de FLE ?**

Pour mener à bien une partie de nos analyses, nous avons organisé certaines réponses (fournies par les enseignants) du questionnaire d'explicitation dans une grille d'analyse (cf. Annexe G). Après avoir fait une double lecture des résultats obtenus, nous retrouvons quelques aspects abordés dans le cadre théorique qui ressortent et concernent l'évaluation en classe de FLE. De ce fait, nous établissons des catégories d'analyse qui regroupent les aspects trouvés dans les réponses des diplômés en les articulant avec une partie de nos assises théoriques. Ces catégories sont les suivantes : **(i) types d'évaluation, (ii) les étapes de l'évaluation et (iii) les principes de l'évaluation.**

Une fois cette analyse conclue, nous allons procéder à une comparaison des résultats collectés dans le questionnaire d'explicitation et dans l'analyse SPA présentée et associée aux constructions lexicales (cf. le discours des dictionnaires et les ouvrages d'experts). Cette analyse permettra également de situer les représentations socioprofessionnelles des enseignants par rapport à leur formation universitaire. Ces remarques étant faites, nous allons procéder à l'analyse des données obtenues.

#### **Catégorie I : les types d'évaluation.**

Cette catégorie que nous appelons types d'évaluation est la plus grande des 3 catégories, puisqu'en son sein nous regroupons 3 grandes sous-catégories :

- Les types d'évaluation
- L'ensemble des stratégies, des activités et les instruments
- Les compétences langagières

Il est à noter qu'au moment de la création des catégories, il était vraiment difficile de

déterminer l'appartenance des éléments trouvés à une seule des catégories. En effet, c'est parce qu'en réalité, ils sont tous étroitement liés.

Tout d'abord, nous allons présenter quelques extraits des réponses des enseignants diplômés qui rendent compte des éléments appartenant à la sous-catégorie 1, à savoir : les types d'évaluation :

- « **autoévaluation** » (Q1-ED1).
- « Par le biais d'activités **formatives** et **sommatives** » (Q3-ED4).
- « Tout cela, dès une **perspective qualitative** et **quantitative** » (Q3-ED6).
- « avec des **notes**, des **mots**, des **reconnaisances** » (Q3-ED1).
- « **Grille d'évaluation (qualitative et quantitative)** pour les activités » (Q3-ED6).
- « une **évaluation continue** pendant la classe » (Q4-ED3).
- « **les progrès réalisés** pendant un cours » (Q5-ED5).

À partir des réponses présentées ci-dessus, nous pouvons vérifier que les types d'évaluation privilégiés par les diplômés sont l'évaluation formative et sommative. L'auto-évaluation n'a été mentionnée qu'une seule fois. Les autres types d'évaluation n'ont pas été mentionnés par les informateurs.

Maintenant, nous allons présenter quelques-uns des instruments, stratégies et activités mentionnés par les diplômés interrogés. Rappelons que, comme nous l'avons mentionné précédemment, il est difficile de déterminer quand chacun des éléments appartient à un groupe ou à un autre. Cependant, nous allons présenter une tentative de classification :

<b>Stratégies</b>	<b>Activités</b>	<b>Instruments</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Situations hypothétiques (Q1-ED8)</li> <li>● Demander aux élèves de poser des questions aux autres (Q3-ED5)</li> <li>● Poser de questions (Q3-ED5 ; Q3-ED8)</li> <li>● Situations de communications (Q1-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tâches (Q1-ED4 ; Q1-ED1 ; Q1-ED7)</li> <li>● Présentations orales</li> <li>● Tâches de compréhension orale (Q1-ED4)</li> <li>● Exercices d'écriture (Q1-ED4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grilles d'évaluation (Q1-ED6 ; Q1-ED7)</li> <li>● Devoirs (Q1-ED1 ; Q1-ED2)</li> <li>● Cahiers (Q1-DE6 ; Q1-ED2)</li> <li>● Portfolios (Q1-ED6; Q1-ED1)</li> <li>● Projets (Q1-ED2 ; Q1-ED5)</li> <li>● Examens écrit et oraux (Q1-ED2 ; Q1-ED5)</li> </ul>



- |  |  |  |
|--|--|--|
| <p>ED1 ; Q3-ED5 ; Q3-ED9)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À travers le jeu (Q1-ED2 ; Q3-ED3)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquêtes (Q1-ED4 ; Q1-ED2)</li> <li>• Démonstrations de communication dans la langue cible (Q1-ED4)</li> <li>• Travaux de groupe (Q1-ED5)</li> <li>• Jeux de rôle (Q1-ED1 ; Q1-ED2 ; Q1-ED5 ; Q1-ED9)</li> <li>• Conversations et discussions (Q1-ED9)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test (Q1-ED1; Q1-ED4)</li> <li>• Documents écrits (Q1-ED9 ; Q3-ED9)</li> <li>• Évaluation écrite, Quiz (Q1-ED10)</li> <li>• Fiches (Q1-ED1)</li> <li>• Rubriques (Q1-ED1 ; Q4-ED2)</li> <li>• Feuilles de travail (Q1-ED6)</li> </ul> |
|--|--|--|

À travers les éléments que nous avons évoqués plus haut, on peut rendre compte de la richesse des représentations qui existent autour de l'évaluation. Cependant, cette partie de l'exercice permet aussi de constater que les diplômés ne distinguent pas bien les instruments d'évaluation des stratégies et activités d'évaluation. En effet, comme nous avons mentionné préalablement, la ligne qui sépare ces composantes est très fine.

Concernant la troisième sous-catégorie (Compétences langagières), la plupart de nos intervenant déclarent donner de la même importance aux 4 habiletés langagières, comme nous pouvons le voir ci-dessous. Certains diplômés justifient leurs réponses en expliquant qu'elles sont nécessaires à la communication :

- « **Pour moi les 4 sont importants : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite** » (Q1-ED1).
- « Je dois donner la même importance pensant **tous les compétences**, c'est une règle dans l'école » (Q1-ED3).
- « **Compréhension de la lecture, expression écrite, expression orale, compréhension auditive.** Parce qu'ils reflètent les compétences nécessaires pour que les apprenants soient capables de comprendre et de communiquer efficacement dans la langue cible » (Q1-ED4).
- « Mais, s'il s'agit d'évaluer le domaine de la langue, **toutes les compétences seront considérées**, parce que toutes sont nécessaires au moment de communiquer une idée ou interagir avec d'autres personnes » (Q1-ED6).
- « **J'essaie d'évaluer de manière équilibrée. Toutes les compétences ont la même importance** parce qu'ensemble, elles sont nécessaires à l'apprentissage d'une langue » (Q1-ED8).

- « **Les présentations orales**, car elles permettent d'évaluer **les compétences orales** des élèves. Les tâches de **compréhension orale**, qui permettent aux élèves d'écouter des enregistrements audio et de répondre à des questions ou de faire des activités basées sur ce qu'ils ont entendu. **Tests écrits** qui évaluent généralement la connaissance de la grammaire, du vocabulaire, de la **compréhension de la lecture** » (Q1-ED4).
- « Des grilles d'évaluation qui fixent des critères à accomplir pour la maîtrise de **chacune des habiletés en termes de compréhension et de production de la langue** » (Q1-ED7).
- « Par le biais d'activités formatives et sommatives qui devraient être alignées sur un ensemble de critères d'évaluation tels que **l'écoute, la lecture, l'expression orale et l'écriture** ». (Q1-ED7)

Bien que nous puissions vérifier que la majorité des diplômés affirment accorder la même importance à toutes les habiletés, au fil des réponses qu'ils donnent, le fait de privilégier certaines habiletés par rapport à d'autres devient évident :

- « Je crois que parfois **je peux privilégier la production orale** car c'est la compétence la plus difficile à souligner en classe » (Q1-ED1).
- « **Je privilégie la compréhension écrite** comme point de départ pour l'acquisition de vocabulaire et le développement des autres compétences » (Q1-ED2).
- « **La compétence écrite est la plus importante pour moi** car celle-ci me permet de voir si les élèves peuvent écrire des phrases bien formulées et le vocabulaire. **La compétence orale/expression orale est importante** parce que je peux voir les fautes de prononciation et d'intonation de la langue » (Q1-ED10).
- « **Examens par rapport aux compétences écrites et orales [...]** Rubriques (**pour des présentations orales et des textes écrits**) » (Q1-ED2)
- « **Examens écrits et oraux des présentations** » (Q1-ED5)
- « **Examens écrits, présentations orales, jeux de rôle, documents écrits, conversations et discussions** » (Q1-ED9).
- « **Présentations orales, Révision des écrits** » (Q3-ED2)
- « Je vais me centrer sur **les tâches qui sont liées à la production** » (Q3-ED7)
- « Les élèves doivent réaliser une tâche précise **toujours liée à la production orale** »

**ou écrite** » (Q3-ED8)

- « À travers la réalisation de **présentations orales** [...] Au niveau écrit, je promeus la réalisation des documents de base pour **les présentations orales** » (Q3-ED9)

Une fois répertoriés ces réponses, nous constatons que les 2 éléments qui pèsent le plus au sein des 4 habiletés langagières sont la **production écrite** et la **production orale**. Ceci nous amène à penser qu'en réalité, bien que les enseignants diplômés sachent qu'il est important de prendre en compte toutes les habiletés dans le dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE, leur représentation de l'évaluation en LE se focalise sur l'idée d'apprendre à communiquer, plus spécifiquement à produire un énoncé. Finalement, un aspect qui attire notre attention est que certains de nos informateurs ont inclus des compétences autres que les habiletés langagières :

- « **Compétence discursive, culturelle, sociolinguistique, pragmatique, grammaticales** » (Q1-ED9).
- « **La compétence de communication** » (Q1-ED7).
- « Je préfère les **compétences communicatives** parce qu'elles nous permettent d'évaluer d'autres compétences linguistiques » (Q1-ED5).
- « Je mets l'accent sur la **compétence communicative** » (Q3-ED5).

Sur la base de ce dernier aspect, nous pourrions affirmer que pour les diplômés l'évaluation en FLE ne consiste pas seulement à évaluer les habiletés linguistiques, mais implique également la prise en compte d'autres savoirs et capacités que l'apprenant possède, en plus d'autres aspects ancrés à la cible langue (aspects culturelles).

## **Catégorie II : Les étapes de l'évaluation.**

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, nous avons remarqué la présence de certaines idées renvoyant à des étapes de l'évaluation proposées dans le cadre théorique (cf. p. 32), notamment d'après les réponses des questions 3 et 4. Bien que nous n'ayons pas explicitement posé la question sur les phases ou les moments de l'évaluation, les diplômés font spontanément allusion à certaines étapes.

Premièrement, les enseignants diplômés font appel à ce que Huver et Springer (2011 : 44) nomment **phase d'enseignement/apprentissage**, dans laquelle sont définies « aussi

clairement que possible l'objectif d'apprentissage du cours et les critères de réussite ». Observons quelques extraits :

- « Par le biais d'activités formatives et sommatives qui devraient être alignées sur un ensemble de **critères d'évaluation** » (Q3-ED4).
- « Premièrement, **selon les objectifs proposés** dans le programme » (Q3-ED6).
- « [...] pour savoir si les **objectifs fixés** ont été atteints ». (Q4-ED10)

Sur la base de ces réponses, nous pouvons souligner que les diplômés considèrent que l'évaluation doit effectivement intégrer certains paramètres (critères, objectifs) sur lesquels ils reviendront à d'autres moments du processus.

Un aspect qui nous semble intéressant c'est l'importance accordée à la pratique en termes de savoir-faire chez certains informateurs. Cette pratique peut être conçue comme une stratégie d'évaluation, mais elle peut constituer aussi un temps d'entraînement avant l'évaluation :

- « **Activités pratiques** assistées par la technologie (Q1-ED5)
- « L'étudiant apprend une matière, des exercices sont effectués, puis il y a un **moment de pratique**. [...] et lors de la **pratique** on fait des exercices plus communicatifs ». (Q3-ED8)
- « D'abord, j'enseigne le sujet, **je fais plusieurs exercices pour pratiquer** ». (Q3-ED10)

À partir de ces deux derniers exemples, nous pouvons également vérifier que l'accent est mis sur « le temps » dédié à l'enseignement d'un contenu spécifique. Ceci est intéressant car même si logiquement il doit y avoir un temps dédié à l'enseignement des contenus, les travaux des auteurs cités dans le cadre théorique ne le mentionnent pas explicitement (cf. Lussier : 1992 ; Huver et Springer : 2011).

Une autre étape de l'évaluation du point de vue des enseignants enquêtés est celle de **la mesure**, mais seulement le premier moment : *collecte des données* (Lussier : 1992). Cette étape peut être représentée en reprenant les *activités, stratégies* et *instruments* présentés dans la catégorie antérieure, en prenant en considération que cette étape consiste au recueil

d'information relié à ce l'enseignant va évaluer.

Les diplômés ont aussi fait référence à l'étape de **la décision** proposée par Lussier (1992). Rappelons ici qu'il s'agit d'une étape qui permet de juger les acquis des apprenants, de mettre en œuvre des activités correctives, de réagir en fonction de la progression des apprenants (Lussier : 1992) :

- « Afin de registrer et observer **le progrès** de l'apprenant et **faire un plan d'action** ». (Q1-ED1)
- « **Des commentaires qui illustrent les corrections et opportunités d'amélioration** surtout dans l'aspect grammatical de la langue ». (Q1-ED7)
- « Aider les étudiants à surmonter leurs faiblesses et à développer leurs principaux points forts ». (Q4-ED5)
- « **Prendre les mesures nécessaires qui les aident à améliorer** leur domaine de FLE ». (Q4-ED6)

Grace à la socialisation des progressions des apprenants, ils peuvent avoir une vision plus globale de leur processus d'apprentissage (ce qu'ils ont réussi) et ils sont invités à réfléchir à propos de leurs propres difficultés. De cette façon, ils pourraient s'engager avec leur propre processus d'apprentissage. Puis, dans les données collectées, nous avons observé que les enseignants diplômés n'ont pas évoqué des représentations associées au traitement des données collectées (**organisation et interprétation**) (Lussier : 1992).

### **Catégorie III : Les principes de l'évaluation**

Nous allons maintenant centrer notre attention sur les principes de l'évaluation. L'analyse de ces principes nous intéresse ici car ils permettent de comprendre l'action pédagogique et les dynamiques évaluatives des diplômés enquêtés. Les représentations de ces principes se sont rendues évidentes particulièrement dans les réponses à la question 4, bien que nous retrouvions également cette catégorie dans l'une des réponses à la question 1.

Tout d'abord, nos informateurs rendent compte dans leurs réponses, du principe qui voit l'évaluation comme un *facteur clé pour la régulation du processus d'enseignement-apprentissage*, tel qu'il peut être constaté ci-après :

- « Également, afin **d'optimiser ma pratique pédagogique** ». (Q4-ED6)
- « En plus, j'ai constaté que ce processus **m'aide moi à identifier les stratégies et les types d'activités** qui deviennent plus intéressants pour les élèves ». (Q4-ED7)
- « Aussi, pour savoir **si je dois améliorer ou changer des choses dans ma méthodologie d'enseignement** ». (Q4-ED10)

Compte tenu de ces réponses répertoriées ci-dessus, nous pouvons affirmer que les diplômés considèrent l'évaluation comme une opportunité pour comprendre et transformer leurs pratiques. C'est ainsi que les retours d'information obtenues après la mise en place d'une évaluation fournissent des indices pour que les enseignants soient capables de modifier d'une manière consciente et critique leurs dynamiques évaluatives en vue de les améliorer.

Le deuxième principe constaté d'après les réponses fournies pour les apprenants est celui de *l'évaluation en tant que synonyme de progrès et en tant que moyen de guider l'apprentissage* (Cuq et Gruca : 2017) :

- « [...] afin de registrer et **observer le progrès de l'apprenant et faire un plan d'action** » (Q1-ED1).
- « Mesurer les connaissances et **les progrès des élèves et identifier les domaines à améliorer** » (Q4-ED4).
- « Vérifier les acquis, **les progrès réalisés** pendant un cours, **aider les étudiants à surmonter leurs faiblesses et à développer leurs principaux points forts** » (Q4-ED5).
- « **Pour connaître le processus d'apprentissage des élèves et prendre les mesures nécessaires qui les aident à améliorer leur domaine de FLE** » (Q4-ED6).
- « Parce que ça permet **d'avérer le progrès des élèves** » (Q4-ED7).
- « De cette façon, je peux répéter ou **donner des conseils à l'étudiant pour améliorer** ou apprendre sur ce sujet d'une autre manière » (Q4-ED8).
- « En plus, pour **établir des stratégies nouvelles d'enseignement selon les faiblesses et points forts des apprenants** » (Q4-ED9).

Ce principe concentre notamment son attention sur les apprenants et leur processus d'apprentissage. Ceci dit, nous constatons que pour les enseignant diplômés, l'évaluation

rend compte de l'évolution de ce processus d'apprentissage, de la transformation progressive des savoirs et compétences ; des ajustements sont ainsi nécessaires pour aider l'apprenant à identifier et à surmonter ses difficultés.

Un autre principe constaté, même si nous avons eu un seul extrait, est celui de *l'évaluation comme un processus permettant la prise de responsabilité de la part de l'apprenant dans son processus d'apprentissage* (Defays et Deltour : 2016) :

- « Il est important d'évaluer pour mieux connaître les capacités des élèves et les manières dont ils apprennent. De même, on peut leur faire conscient de leur processus utilisant des rubriques comme composante de la métacognition » (Q4-ED2).

Ce principe nous rappelle l'importance de donner une place à l'apprenant en tant qu'agent actif non seulement dans son apprentissage, mais aussi dans son auto-évaluation. Cependant, malgré l'importance de ce principe, comme nous l'avons déjà vérifié dans les réponses collectées, le type d'évaluation que le public enquêté a tendance à privilégier est l'évaluation formative et sommative.

### **Catégories émergentes ou « nouvelles »**

Nous avons déjà mentionné dans le cadre théorique que « les résultats des évaluations offrent des retours d'information précieux pour les institutions, les enseignants et les apprenants » (Noël-Jothy et Sampsonis, 2006 : 56). Même si nous n'avons pas considéré la chaîne *établissement de formation-évaluation*, comme une catégorie établie au début de notre travail, il nous semble intéressant qu'elle soit d'ailleurs très récurrente dans les réponses de nos informateurs. Nous présentons ici les réponses ayant cette catégorie :

- « L'évaluation formelle avec **les exigences de l'école** où je travaille » (Q1-ED3).
- « **C'est une règle dans l'école** » (Q2-ED3).
- « J'essaie de trouver un bilan entre les grilles d'évaluation déjà **établies par l'école** » (Q3-ED7).
- « **Au sein de l'institut, nous devons suivre une méthodologie établie** » (Q3-ED8).
- « **L'institution où je travaille me demande** de faire une évaluation constante des apprenants de FLE » (Q4-ED1).
- « Parce que c'est **une activité obligatoire et formelle** » (Q4-ED3).

À partir de ces réponses, nous pouvons voir que les établissements scolaires ou de formation ont une grande influence sur les représentations que les diplômés ont de l'évaluation en FLE. Cette influence n'est pas toujours positive, c'est pourquoi ils associent l'évaluation à un processus obligatoire à une exigence académique nécessaire pour valider la maîtrise d'un certain savoir ou compétence. Cette représentation de l'évaluation influencée par les différentes institutions où travaillent les diplômés, voire les contextes, peut freiner le changement vers l'interprétation de l'évaluation qui est attendue aujourd'hui, celle de *synonyme de progrès et de moyen de guider l'apprentissage*.

### **Conclusion**

Les aspects exposés ci-dessus nous permettent de rendre compte de la richesse des représentations sur l'évaluation en FLE chez les diplômés enquêtés.

D'abord, nous avons pu vérifier qu'ils considèrent l'évaluation comme un processus dans lequel il est important de prendre en compte la progression de l'apprenant par rapport l'apprentissage de la langue étrangère, même s'il faut s'appuyer sur la notation et sur des unités chiffrées. Dans ce processus, les aspects acquis et les points à améliorer sont pris en compte par les enseignants qui jouent le rôle d'évaluateurs.

Cependant, la représentation sur l'évaluation chez les diplômés se limite à ces deux types d'évaluations (formative et sommative) et elle reste arbitraire en négligeant la participation de l'apprenant dans ses processus évaluatifs, même si la place des acteurs impliqués (enseignants et apprenants) est prise en compte et apparaît dans le discours des enseignants enquêtés.

Nos interprétations nous montrent que chez les enseignants diplômés de l'UPN, l'évaluation en FLE est associée aux habiletés langagières, ce que rend compte des choix méthodologiques des enseignants (instruments, stratégies et activités).

Dans la comparaison des données obtenues auprès des réponses de nos intervenants, nous constatons qu'ils voient l'évaluation comme un processus composé d'étapes dans lesquelles, au minimum, il est nécessaire de : a) établir des critères et/ou des objectifs, b) enseigner les contenus, c) collecter les données qui seront évaluées, d) rendre compte des résultats des



apprenants obtenus jusqu'à présent et e) se baser sur un plan qui permet de réorienter les actions et les pratiques futures (si nécessaire).

Sur un axe plus instrumental, nos informateurs conçoivent l'évaluation comme un moyen de transformation de leurs pratiques en raison de son caractère régulateur. Toutefois, en tant que pratique située (dans le contexte de l'éducation), l'évaluation implique aussi l'intervention des établissements éducatifs, ce qui conduit souvent à appréhender l'évaluation comme un formalisme et comme la cause de l'impossibilité pour les enseignants d'en exploiter parfois tous ses bénéfices.

### **Comparaison des outils**

Dans notre analyse nous nous consacrons à comparer les résultats de l'analyse de l'application du protocole SPA avec les résultats des analyses portant sur les réponses des diplômés enquêtés au travers un questionnaire d'explicitation de savoirs.

Le premier aspect que nous voudrions souligner est l'augmentation significative des représentations qui font référence à la dimension humaine de l'évaluation, à savoir : **Élève(s) (25) / apprenant(s) (7) / étudiant (4)**. Rappelons ici que cette dimension n'apparaît que dans la troisième partie du *questionnaire SPA*. De cette façon, nous pouvons confirmer qu'en effet cette représentation est convoquée uniquement par les enseignants diplômés et est l'un des éléments le plus intéressant du *questionnaire SPA*.

**L'amélioration (9)** est aussi un élément que nous retrouvons dans les réponses à toutes les questions ouvertes posées aux enseignants diplômés (cf. partie I et partie II du *questionnaire de recueil des données*). Bien que cette entité lexicale ait été absente tant dans les noyaux ainsi que dans les stéréotypes des discours explorés (lexicographiques et des experts), elle a été fortement activée par nos informateurs.

D'un autre côté, nous avons dit dans l'analyse de la deuxième partie du *questionnaire SPA* qu'il avait un état de doute chez nos informateurs car ils ont majoritairement choisi l'option parfois pour les associations : « Évaluation en LE DC jugement des compétence orales » (6/10), « Évaluation en LE DC jugement des compétence écrites » (6/10). Toutefois, l'analyse des réponses du *questionnaire d'explicitations de savoirs* nous a conduit à

reconsidérer cette affirmation puisque, en effet, les enseignants diplômés relient l'évaluation à l'acquisition de **Compétence(s) visant l'oral (7) et l'écrit (8)**.

Une entité lexicale qui a été mise en évidence durant les 3 parties du *questionnaire SPA* et qui continue à se maintenir même dans le *questionnaire d'explicitation de savoirs*, est celle de **Connaissance (4) /acquis (2)** (des unités que nous avons juxtaposées). Encore une fois, il est important de souligner que l'évaluation au moins dans le domaine de l'enseignement, a toujours une relation directe avec les savoirs. Dans la même optique, le mot **apprentissage (4)** réapparaît dans ce questionnaire (rappelons qu'il avait 3 occurrences dans la partie I du *questionnaire SPA*). Cela renforce l'idée que l'évaluation est aussi indissociable de l'apprentissage.

Le mot **progress (4)** est un autre élément qui nous intéresse car il a été mentionné dans le *questionnaire d'explicitation de savoirs* et dans le *questionnaire SPA* (cf. avec la partie III). La présence de ce mot a été accentuée dans la dernière partie de l'analyse SPA et suite à la consigne « Pour quelle(s) raison(s) évaluez-vous en classe de FLE ? » du *questionnaire d'explicitation de savoirs*.

Les diplômés relient à la fois l'évaluation en LE et l'évaluation en FLE à l'entité lexicale **devoir (3)** (cf. Tableau 20. Calcul des associations sur l'évaluation en LE). En effet, dans le *questionnaire d'explicitation de savoirs*, les enseignants diplômés font également référence au devoir comme synonyme de tâche.

Un autre aspect qui attire notre attention est que, dans le *questionnaire d'explicitation de savoirs*, les diplômés font appel aux **critères (3) /objectifs (2)**. Ces éléments n'ont pas été activés dans le *questionnaire SPA*, cependant, ils sont présents dans les deux noyaux constitués (suite à l'analyse du discours lexicographique et des experts), ce qui renvoie aux éléments nucléaires de la représentation sémantique de l'unité (l'évaluation) et de la configuration lexicale (l'évaluation en LE) étudiées.

Des entités qui ont apparu ensemble dans la dernière partie du *questionnaire SPA* sont également maintenues dans le *questionnaire d'explicitation de savoirs*. Nous faisons référence aux mots **forces (3) - faiblesses (3)**, la seule différence est que, pour le

*questionnaire d'explicitation de savoirs*, il y a eu une légère augmentation de la fréquence, passant de 2 à 3 occurrences par mot.

Finalement, les unités **qualitative (2) / quantitative (2)** réapparaissent pour rappeler que l'évaluation est traversée par ces types d'évaluation (cf. la possibilité de s'exprimer en termes de chiffres (notes) ou de progressions).

Pour résumer, cette partie de l'analyse portait spécifiquement sur les points de convergence des entités qui avaient déjà été identifiées dans le *questionnaire SPA* et qui apparaissaient fréquemment dans le *questionnaire d'explicitation de savoirs* et qui nous amène à obtenir des représentations sur un thème ciblé. Indépendamment du fait que les entités du *questionnaire SPA* n'apparaissaient pas à toutes les étapes, il nous a paru nécessaire d'explorer à nouveau ces entités dans le *questionnaire d'explicitation de savoirs*, car cela nous permet de voir quelles entités sont réactivées et renforcent les représentations initialement repérées.

## CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Cette recherche fondée sur la Sémantique des Possibles Argumentatifs et la didactique des langues étrangères s'était fixée comme objectif principal d'analyser les représentations socioprofessionnelles mobilisées par un groupe d'enseignants de FLE diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional sur l'unité lexicale *évaluation*, cela à la lumière de la théorie SPA).

Pour atteindre cet objectif, les deux premiers objectifs spécifiques, étroitement liées, cherchaient à identifier et à analyser la représentation sémantique du mot évaluation dans le discours lexicographique et dans le discours d'un groupe d'experts inscrivant leurs travaux dans l'enseignement de langues. Nous avons aussi jugé pertinent de confronter ces deux discours (dictionnaire et des experts) avec le discours des enseignants diplômés au moyen d'un questionnaire (troisième objectif). Un quatrième objectif spécifique s'est avéré nécessaire afin de pouvoir explorer les savoirs que ces enseignants diplômés de l'UPN ont sur et autour de l'évaluation à l'aide d'un questionnaire d'explicitation.

Pour mener à bien cette recherche, dans le premier chapitre de notre travail, nous avons présenté la problématique identifiée tout comme les objectifs et la question de la recherche. Dans la deuxième partie, nous avons présenté des antécédents de la recherche et notre cadre théorique sur deux éléments tangentiels : le premier renvoyant à l'évaluation en didactique de langues, notamment FLE et le deuxième renvoyait au modèle théorique et méthodologique de la SPA.

Dans le troisième chapitre, nous précisons la démarche méthodologique adoptée, nous introduisons les métadonnées associées aux intervenants à cette recherche et nous présentons les outils d'exploration et de collecte des données. Finalement, nous consacrons le quatrième chapitre à l'analyse des données collectées.

Pour ce qui du **premier objectif** (cf. Faire une révision lexicographique à partir des dictionnaires concernant l'unité lexicale « évaluation »), nous avons réussi à identifier la valeur sémantique du mot *évaluation* en construisant sa signification lexicale. Les dictionnaires consultés rendent compte de **l'évaluation** comme un procédé impliquant des critères ciblés pour déterminer la valeur de X (savoir, objet). En effet, cela en tant que

processus implique l'atteinte d'un résultat. C'est ainsi que nous voyons une mobilisation des valeurs notamment pragmatiques positives à partir du noyau et des stéréotypes rattachés à l'unité lexicale constituant l'objet de notre recherche.

Concernant le **deuxième objectif** (cf. Examiner des définitions sur ce qu'est l'évaluation d'après un groupe d'experts en enseignement de langue étrangère, dont le FLE), il est à remarquer que bien que les noyaux soient très similaires, la différence s'applique sur ce qui va être évalué, c'est-à-dire X. Alors que dans *l'évaluation X* correspondait à un objet ou à un savoir, dans *l'évaluation en LE*, X renvoi spécifiquement aux savoirs et/ou savoir-faire langagières.

Ceci étant dit, nous constatons l'activation des valeurs modales, des valeurs épistémiques (jugement de vérité) ainsi qu'intellectuelles (zone de l'axiologique). Dans tous les cas, tant dans le noyau que dans les stéréotypes, les valeurs modales qui ont été les plus convoquées ont été les axiologiques. En effet, ce deuxième objectif nous a permis d'élargir la compréhension de l'unité lexicale évaluation afin de mieux la situer dans le domaine de l'enseignement des langues.

Quant au **troisième objectif** (cf. Identifier à l'aide d'un questionnaire les représentations socioprofessionnelles sur l'évaluation en classe de FLE chez ces diplômés), nous avons eu l'opportunité de reconnaître la richesse des représentations existantes chez les enseignants diplômés sur l'évaluation. Dans la **première partie du questionnaire SPA** les associations proposées par les diplômés ne se rattachent complètement pas aux noyaux et aux stéréotypes proposés.

Par contre nous avons constaté la présence de nouvelles activations. Cependant, certaines de ces nouvelles activations renvoyaient d'une part à des valeurs hédoniques-affectives négatives en raison des sentiments négatifs qui mobilise parfois l'évaluation (ex : la peur, l'angoisse, le stress), mais ces activations n'apparaissent plus dans l'analyse. Encore une fois et suite à l'étude des réponses des enseignants diplômés, l'activation de valeurs axiologiques est la plus importante. Or, nous avons aussi constaté une faible présence de valeurs épistémiques.

En reprenant l'analyse menée auparavant sur le discours lexicographique et celui d'experts et plus précisément, dans la **deuxième partie du questionnaire SPA**, nous avons présenté aux apprenants les stéréotypes trouvés ; cela afin qu'ils puissent rendre compte des possibles argumentatifs qu'ils pouvaient associer au mot. Nous avons remarqué que les PA acceptées par les enseignants diplômés sont ceux qui sont les plus proches de leur domaine d'action, par exemple : Évaluation DC connaissance, Évaluation DC correction, Évaluation DC jugement de la performance dans des situations de communication, Évaluation DC maîtrise du code linguistique.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus dans **la troisième partie du questionnaire SPA** permettent de signaler que les mots associés par les diplômés à l'entité évaluation favorisent la proposition des blocs argumentatifs suivants : **Évaluation DC processus DC vérification DC connaissances ET compétences ; Évaluation DC apprenants DC faiblesses ET forces DC qualitative DC mesure DC niveau**. Les ED confirment que l'évaluation tient compte de la dimension humaine, ce qui renvoi à un aspect ayant été négligé dans les autres parties de l'analyse SPA.

Concernant le **questionnaire d'explicitation de savoirs**, nous pouvons dire qu'il nous amène à des réflexions très intéressantes pour ce qui est des représentations des diplômés sur l'évaluation, notamment en FLE. En effet, ils retrouvent dans l'évaluation une fonction instrumentale, bien que celle-ci n'ait pas été reflétée de manière exhaustive dans le *questionnaire SPA*.

Dans la même optique, certains éléments retrouvés dans l'analyse SPA (comme l'exemple cité plus haut concernant la conception de l'évaluation comme déclencheur de sentiments négatifs) n'ont pas été retrouvés dans le *questionnaire d'explicitation de savoirs*.

Il existe plusieurs exemples de ce type qui permettent d'apprécier l'utilité de ce deuxième questionnaire, puisqu'il nous a permis d'avoir un regard beaucoup plus large sur les représentations mobilisées, réactivées ou encore sur celles qui sont inédites.

Pour ce qui est du **quatrième objectif** (cf. Explorer les savoirs que ces enseignants diplômés de l'UPN ont sur et autour de l'évaluation à l'aide d'un questionnaire d'explicitation.), à partir de l'ensemble de données collectées dans ce questionnaire, nous pouvons considérer que les

réponses des enseignants diplômés fournissent des indices sur les représentations socioprofessionnelles qu'ils ont de l'évaluation. Nous pouvons aussi considérer que ces représentations sont assez proches de ce que propose le Département de langues de l'UPN à propos des futurs diplômés et de leurs compétences en tant qu'évaluateurs, surtout à l'idée d'évaluation en tant qu'une tâche qui sert de rétroaction au travail de l'enseignant et qui se traduit par l'amélioration académique des apprenants, tout comme la mise en œuvre de certains des types d'évaluation qui y sont proposés, à savoir : sommative, formative et auto-évaluation.

## LIMITATIONS ET RECOMMANDATIONS

### Limitations

**Au niveau des outils de collecte des données scientifiques :** Les limitations que nous avons trouvées concernant le développement de cette étude sont notamment liées à l'accès aux références bibliographiques, en particulier sur la Sémantique des Possibles Argumentatifs. En effet, les livres en version papier sont surtout accessibles en France et certaines versions ne sont pas disponibles à l'achat sur internet.

Une situation similaire s'est produite avec les dictionnaires de langue française (version papier) car ils sont vraiment rares dans les bibliothèques de l'UPN ou de Bogota, et ceux qui sont disponibles sont des versions très anciennes.

D'un autre côté, il a été difficile de trouver des travaux concernant les représentations socioprofessionnelles des enseignantes de FLE sur l'évaluation, tout comme des travaux développés dans le cadre de la SPA mais sur l'évaluation.

**Les limitations de la population :** Dans la présentation du contexte nous avons constaté que les participants à cette recherche n'enseignaient pas actuellement le FLE.

### Recommandations

En gardant à l'esprit que les résultats de cette étude sont étroitement liés à la population sélectionnée, s'il y a un désir de suivre une démarche similaire à celle proposée dans ce projet, nous conseillons :

#### **Dans le contexte de l'UPN :**

Il est souhaitable de choisir un échantillon plus vaste afin de poursuivre l'identification des points de convergence et divergence, mais aussi pour pouvoir tirer des conclusions plus exactes.

Nous conseillons aussi d'avoir recours à des cohortes d'enseignants diplômés plus récents (à partir de 2021) pour reconnaître l'influence du cours intitulé « Saberes Evaluativos » (inclus dans le plan d'études des nouveaux programmes), sur les représentations des enseignants diplômés sur l'évaluation, notamment en classe de FLE.



De plus, il serait intéressant de pouvoir prendre en compte non seulement le point de vue des futurs enseignants, mais aussi celui des professeurs de langues qui enseignent à l'UPN. Il serait aussi intéressant de pouvoir nourrir la collecte des données à partir des entretiens ou de l'observation de classes des enseignants diplômés afin d'élargir l'interprétation du phénomène étudié et de le voir sous différents angles.

**En termes généraux :**

Nous insistons sur l'importance de prendre en compte et d'analyser un corpus beaucoup plus large (dictionnaires et des experts) afin d'avoir plus d'éléments permettant la construction d'un ou de plusieurs noyaux et des stéréotypes beaucoup plus riches.

Dans ce même ordre d'idées, il serait intéressant de parvenir à la construction puis à la fusion des noyaux des entités « évaluation » et « langue étrangère » à partir des définitions lexicographiques. Ceci afin d'identifier les éléments nucléaires et discursives (cf. la SPA) nous amenant à la reconstruction de la configuration lexicale « évaluation en LE ».

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGERS, Maurice. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des recherches*. Alger : Casbah université. URL : [https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8\\_2020\\_05\\_15!01\\_44\\_44\\_AM.pdf](https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8_2020_05_15!01_44_44_AM.pdf). Consulté le 10 avril 2023.
- ASSIE, Guy, KOUASSI, Roland. (2011). « *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche* ». École pratique de la chambre de commerce et d'industrie – Abidjan. URL : [https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8\\_2020\\_05\\_15!01\\_44\\_44\\_AM.pdf](https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8_2020_05_15!01_44_44_AM.pdf)
- BOURGUIGNON, Claire, DELAHAYE, Philippe, VICHER, Anne. (2005). « L'évaluation De La Compétence En Langue : Un Objectif Commun Pour Des Publics Différents », *Études de linguistique appliquée*, 4(140), 459-473. URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-459.htm>
- CASTILLO, Myriam, SANTIAGO, Álvaro, RUIZ, Jaime. (2014). « La representación del significado léxico y la movilización de valores sociales : la tarea escolar », *Folios*, (40), 105-214. URL: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702014000200009&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702014000200009&script=sci_abstract&tlng=es)
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- CUELLAR, Rocio. (2015). *Las representaciones sociales y la evaluación del aprendizaje: la posibilidad de hacer visible lo invisible*. Mémoire de spécialisation, Évaluation, Bogotá : Universidad Santo Tomás. URL : <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2195>
- CUQ, Jean-Pierre et Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

- CUQ, Jean-Pierre et Chnane-Davin, Fatima. (2016). « L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde ». Dans DETROZ Pascal, CRAHAY Marcel et FAGNANT, Annick (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Pays-Bas : De Boeck, pp. 91-110. URL : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02119745v1>
- CUQ, Jean-Pierre, CHNANE-DAVIN, Fatima. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition, 1 vol.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- DEBORAH, U. (2022). « Verbos de acción », URL : <https://www.ejemplos.co/verbos-de-accion/>. Consulté le 6 juin 2023.
- DEFAYS, Jean-Marc (dir), DELTOUR, Sarah. (2016). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Editions Mardaga.
- DEPARTAMENTO DE LENGUAS. (2021). *Informe final caracterización de los egresados UPN* (Nro. 1). Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- DEPARTAMENTO DE LENGUAS. (2022). *Informe final caracterización de los egresados UPN* (Nro. 2). Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- DI FRANCO, María. (2010). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. Mémoire de master, Évaluation, La pampa : Universidad Nacional De La Pampa. URL : <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/292>
- DUMÉZ, Hervé. (2011). « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? », *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), pp. 47-58.
- ENDRIZZI, Laure et REY, Olivier. (2008). « L'évaluation au cœur des apprentissages », *Dossier d'actualité de la VST*, (39), pp. 1-18.
- FRAYSSE, Bernard. (1998). « Professionnalisation et représentation socioprofessionnelle », *Recherche & formation*, (29), pp. 127-141.

- FRAYSSE, Bernard. (2000). « La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités », *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), pp. 651-676. URL <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2000-v26-n3-rse368/000294ar/>
- GALATANU, Olga. (1996). « Analyse des discours et approche des identités », *Education permanente*, (128), pp. 45-62.
- GALATANU, Olga. (1999). « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », *Langue française*, (123), pp. 41-51. URL [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1999\\_num\\_123\\_1\\_6295](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_123_1_6295)
- GALATANU, Olga. (2000). « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde ». Dans BARBIER Jean-Marie, GALATANU, Olga. (Éd.), *Signification, Sens, formation*. Paris : Presses universitaires de France (PUF), pp. 25-43.
- GALATANU, Olga. (2002). « Le concept de modalité : les valeurs dans la langue et dans le discours ». Dans GALATANU, Olga, LE ROY, Fabienne (Éds.), *Les Valeurs, Séminaire le Lien Social*. Nantes, Maison des sciences de l'homme Ange Guépin, (pp.17-32). URL : <https://books.openedition.org/pul/20785?lang=es>
- GALATANU, Olga. (2003a). « La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours », *El texto como encrucijada : estudios franceses y francófonos*, (2), pp. 213-226.
- GALATANU, Olga. (2003b). « La construction discursive des valeurs ». Dans Barbier, Jean-Marie (dir.), *Valeurs et activités professionnelles : Séminaire du centre de recherche sur la formation du Cnam*. Paris : L'Harmattan, pp. 87-114.
- GALATANU, Olga. (2005). « Analyse du discours ». *Diversité*, (140), pp. 55-62. URL : [https://www.persee.fr/doc/diver\\_1769-8502\\_2005\\_num\\_140\\_1\\_2370](https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2005_num_140_1_2370)
- GALATANU, Olga. (2011). « Sémantique et élaboration discursive des identités. “L'Europe de la connaissance“ dans le discours académique ». Dans SUOMELA–SALMI, Elija, DERVIN, Fred (éds.), *Cross-cultural and Cross-linguistic perspectives on Academic Discourse*. Turku, John Benjamins Publishing Company, pp. 120-147.

- GALATANU, Olga. (2016). « La bivalence axiologique de « l'autorité » et de ses discours. Le cas des discours dans l'espace universitaire », *CORELA*, (HS19), pp. 1-16. URL : <https://journals.openedition.org/corela/4339>
- GALATANU, Olga. (2018a). *La sémantique des possibles argumentatifs. Génération et (re)construction discursive du sens linguistique*. Bruxelles : Peter Lang.
- GALATANU, Olga. (2018b). « Les fondements sémantiques de l'implicite argumentatif », *CORELA*, HS-25(2), pp. 1-21. URL : <https://journals.openedition.org/corela/6577>
- GALATANU, Olga. (2021). « Construction discursive des valeurs sociales complexes et sémantisme des valeurs modales épaisses. Retour à une vie normale », *Espaces Linguistiques* (3), pp. 1-29. URL : <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/434>
- GAMBOA, Sonia & GARZÓN, Erick. (2017). *Identificación metodológica de estereotipos asociados a la palabra "colombiano" a partir de la spa-semántica de los posibles argumentativos para su aplicación en la enseñanza de ELE*. Mémoire de master, Linguistique appliquée de l'espagnol comme langue étrangère, Bogotá : Universidad Pontificia Universidad Javeriana. URL : <http://hdl.handle.net/10554/61480>
- GROULT, Noëlle. (2010). « Représentations sociales des professeurs de FLE du CELE de l'UNAM sur l'évaluation en classe de langue : une étude de cas au Mexique », *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, pp. 439-449. URL : <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010041>
- HERNÁNDEZ, Giovanni. (2019). *Représentations culturelles de l'entité lexicale extranjero (étranger) à la lumière de la Sémantique des Possibles Argumentatifs*. Mémoire du Master, Enseignement de Langues Étrangères, Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional].URL : <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11444>
- HUVER, Emmanuelle & SPRINGER, Claude. (2011). *L'évaluation en langues : Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.

- LARAOU, Nour. (2021). « Techniques de recherche ». URL : <https://fac.umc.edu.dz/fil/images/cours/Nour%20e1%20houda%20LARAOU.pdf>. Consulté le 10 mai 2023.
- LUSSIER, Denise. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- MARIE, Virginie. (2009). « La Sémantique des Possibles Argumentatifs : un modèle de description-construction représentation des significations lexicales », *Cahiers de Narratologie*, (17), pp. 1-17. URL : <https://journals.openedition.org/narratologie/1337>
- MOERMAN, Christine. (2011). « Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles », *Synergies Mexique*, (1), pp. 71-80. URL : <https://gerflint.fr/Base/Mexique1/moerman.pdf>
- MORENO, Jenny. (2018). *Construction discursive de la professionnalité des étudiants en formation de Master FLE-S en France : enjeux identitaires et expérientiels*. Thèse de doctorat, Sciences du langage. Nantes : Nantes Université. URL : <https://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=ed43154d-dc50-4e6c-8ba7-ec827f010b66>
- NOËL-JOTHY, Françoise et SAMPSONIS Béatrix. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Français langue étrangère.
- NOIZET, Georges et CAVERNI, Jean-Paul. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France. URL : <https://excerpts.numilog.com/books/9782705946302.pdf>
- PAPAU, Marie-Julie et RAUCCIO, Alexandra. (2015). *Les représentations des enseignants face à l'évaluation en Education Physique et Sportive*. Mémoire de bachelor, Enseignement préscolaire et primaire, Lausanne : Haute École Pédagogique du Canton de Vaud – HEP. URL : <https://patrinum.ch/record/16721>

- PEGDWENDÉ, Honorine. (2021). « L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête ». Dans PIRON, Florence, ARSENAULT, Élisabeth (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines (Sans pagination)*. Québec : Éditions science et bien commun. URL : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-qualitatives-de-recherche/>
- PENDANX, Michèle. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.
- PERRENOUD, Philippe. (1993). « Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques. Dans PERRENOUD, Philippe (Ed.), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck. URL : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1992/1992\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_04.html)
- PORCHER, Louis. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.
- REUTER, Yves (Éd), COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY, Bertrand, DELCAMBRE-DEWILLE, Isabelle et LAHANIER-REUTER, Dominique. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- ROBERT Jean-Pierre. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : OPHRYS.
- RUIZ, Jaime. (2011). *La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie*. Thèse de doctorat, Science du langage, Nantes : Nantes Université. URL : <https://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show/show?id=0d304f4b-cd64-4712-ade2-2d0f0058d3e8>
- RUIZ, Jaime. (2013). « Des interfaces pour l'analyse de la signification et du sens », *Folios*, (37), pp. 27-50.

- TAGLIANTE, Christine. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE internationale.
- TAMIM, Adil. (2020). « Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche dans les sciences humaines et sociales », *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 1(1), pp. 52-52. URL : <https://revues.imist.ma/index.php/LIRI/article/download/21456/11513>
- TORRES, Danny. (2016). *Representaciones sociales de docentes sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales*. Mémoire de master, Éducation, Bogotá : Universidad Distrital. URL : <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5263>
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL [UPN]. (s.d). « *Perfil del aspirante y del egresado* ». URL : <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438&idn=8383>. Consulté le 03 mars 2023.
- VELTCHEFF, Caroline, HILTON, Stanley. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette FLE.



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Critères du questionnaire de caractérisation de diplômés de l'UPN 2017-2019 (Departamento de lenguas, 2021).....	9
<i>Tableau 2. Types d'évaluation proposés par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 139).</i>	25
Tableau 3. Caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation (Tagliante, 2005 : 19). ....	31
Tableau 4. Dispositif de la signification lexicale de Galatanu (2008) (citée par Moreno, 2018 : 63).....	41
Tableau 5. La modalisation discursive (Ruiz, 2013 : 41-43 ; Galatanu 2002 : 20).....	45
Tableau 6. Classification des enseignants selon leur âge. ....	48
Tableau 7. Le niveau de langue des enseignants (cf. le CECR).....	49
Tableau 8. Type de population avec laquelle les diplômés travaillent. ....	50
Tableau 9. Expérience des enseignants diplômés dans l'enseignement du FLE. ....	51
Tableau 10. Années d'expérience des enseignants diplômés dans l'enseignement du FLE.	51
Tableau 11. Stéréotypes ressortis d'après les exemples dictionnairiques.....	62
Tableau 12. Stéréotypes du mot « évaluation » (Discours dictionnaire).....	62
Tableau 13. Valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation (discours dictionnaire).....	63
Tableau 14. Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation (Discours dictionnaire).....	65
Tableau 15. Stéréotypes associés au noyau du mot évaluation (Discours des experts) .....	71
Tableau 16. Valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation (discours des experts) .....	71
Tableau 17. Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation (Discours des experts).....	73
Tableau 18. Formes linguistiques majoritairement associées à l'évaluation .....	79
Tableau 19. Calcul des associations mobilisées sur le mot évaluation. ....	82
Tableau 20. Calcul des associations sur l'évaluation en LE .....	84
Tableau 21. Repérage des DA de l'évaluation.....	87
Tableau 22. Synthèse des éléments apparus dans les définitions du mot évaluation .....	88

## LISTE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1. La fonction discursive (Galatanu, 1996).....	45
Figure 2. Classification des enseignants selon le sexe. ....	47
Figure 3. Date d'obtention du diplôme de licence des enseignants.....	48
Figure 4. Type d'établissement d'exercice. ....	49
Figure 5. Caractère des établissements éducatifs. ....	50
Figure 6. Absence/présence de l'enseignement du FLE dans le parcours professionnel des informateurs.....	52
Figure 7. Partie 1 : Protocole de la SPA.....	56
Figure 8. Partie 2 : Protocole de la SPA.....	57
Figure 9. Partie 3 : Protocole de la SPA.....	57
Figure 10. Représentation sémantique du mot « évaluation » à partir de discours dictionnaires. ....	61
Figure 11. Valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation.....	65
Figure 12: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation. ....	67
Figure 13. Représentation sémantique du mot « évaluation » à partir du discours des experts.....	70
Figure 14: Valeurs modales inscrites dans le noyau du mot évaluation (discours des experts) .....	72
Figure 15. Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot évaluation (Discours des experts). ....	76
Figure 16. Ensemble de mots activés par les diplômés autour de l'évaluation.....	77
Figure 17. Valeurs modales inscrites au mot évaluation d'après les diplômés de l'UPN (Partie I, questionnaire SPA).....	82
Figure 18. Possibles Argumentatifs de l'évaluation.....	83
Figure 19. Possibles Argumentatifs de l'évaluation en LE.....	85
Figure 20. Valeurs modales inscrites au mot évaluation d'après les diplômés de l'UPN (Partie III, questionnaire SPA) .....	91

### ANNEXES

## Annexe A : Ancien plan d'études du programme en enseignement d'Espagnol et langues étrangères de l'UPN.

### LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS, PLAN DE ESTUDIOS Renovación Curricular

Nº	ESPACIO ACADÉMICO	P	TA	TA	TH	CR	FE	Nº	ESPACIO ACADÉMICO	P	TA	TA	TH	CR	PA	CO
<b>Nivel 1</b>								<b>Nivel 7</b>								
1	Historia y Epistemología de la Pedagogía	2	2	2	6	2		37	Pedagogía y Didáctica de la Lengua	2	2	2	6	2		
2-V	Lenguaje y Lingüística	3	2	1	6	2		38	Contexto Normativo, PEI y Proyectos Pedagógicos	3	3	3	9	3		
3-V	Lengua y Cultura Anglófonas 1	6	4	3	13	4		39-V	Literatura Anglófona 1	4	2	2	8	3		33
4-V	Lengua y Cultura Francófonas 1	5	4	3	13	4		40-V	Literatura Francófona 1	3	3	2	8	3		34
5	Teoría y Práctica de la Comunicación	4	3	3	10	3		41	Metodología para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	3	3	3	9	3		33-34
21 15 12 46 15								16 15 15 48 17								
<b>Nivel 2</b>								<b>Nivel 8</b>								
6	Construcción de la Identidad del Pedagogo	2	2	2	6	2		42	Análisis y Construcción de Recursos Didácticos Impr.	3	2	3	8	3		
7-V	Lenguaje y Semiótica	3	2	2	7	2		43	Proyectos de Investigación en el Aula	2	3	1	6	2		
8-V	Lengua y Cultura Anglófonas 2	6	4	3	13	4	3	44-V	Literatura Anglófona 2	4	2	2	8	3		
9-V	Lengua y Cultura Francófonas 2	6	4	4	14	5	4	45-V	Literatura Francófona 2	4	3	3	10	4		40
10	Interpretación Discursiva	4	2	2	8	3		46	Pedagogía y Didáctica de la Literatura	2	2	2	6	2		
24 14 13 48 16								3 2 3 8 3								
<b>Nivel 3</b>								<b>Nivel 9</b>								
11-V	Teoría y Crítica Literarias	4	2	2	8	3		47	Recursos Didácticos Apoyados en TIC	3	2	3	8	3		42
12-V	Lengua y Cultura Anglófonas 3	5	4	3	12	4	8	48	Práctica Pedagógica Investigativa Aplicada	6	0	9	15	3	1e40	40
13-V	Lengua y Cultura Francófonas 3	5	4	3	12	4	9	49	Trabajo de Grado 1	1	1	4	6	1	1e40	40
14	Producción Discursiva	4	2	2	8	3		50	Desarrollo de Competencias del Lengua	4	2	6	19	4		
15-V	Sistemas Fonético-fonológicos	4	2	2	8	3		14 5 22 43 16								
22 14 12 46 17								<b>Nivel 10</b>								
16-V	Lingüística, Literatura y Semiótica	3	2	1	6	2		51	Práctica Pedagógica Investigativa Autónoma	6	0	10	16	6	40-40	22
17-V	Literatura Española	3	2	1	6	2		52	Trabajo de Grado 2	1	1	4	6	2	40-40	51
18-V	Lengua y Cultura Anglófonas 4	4	2	2	8	3	12	7 1 14 22 8								
19-V	Lengua y Cultura Francófonas 4	4	2	2	8	3	13	Se agrega uno de los cursos consecutivos: 54-56-58-60-62-64-66								
20-V	Sintaxis y Semiótica de las Lenguas Modernas	4	2	2	8	3		Curso en Profundización el primer y 2 de un énfasis (E.or.)- Prerrequisito: Nivel 9								
21	Identidad del Estudiante y Estilos Cognitivos	2	2	2	6	2		Prácticas Pedagógicas Investigativas Aplicadas; Prerrequisitos: Niveles 1 a 8								
22	Modelos de Investigación	2	2	2	6	2										
22 14 12 46 17																
<b>Nivel 5</b>																
23	El Pedagogo de Lenguas	2	2	2	6	2										
24-V	Lenguaje, Mente y Cerebro	3	2	2	7	2										
25-V	Literatura Hispanoamericana	3	2	1	6	2										
26-V	Lengua y Cultura Anglófonas 5	4	2	2	8	3	16									
27-V	Competencias en Lengua Francesa	4	2	2	8	3	19									
28	Investigación Interdisciplinaria I	2	2	2	6	2	22									
29	La Comunicación no Verbal	3	2	2	7	2										
21 14 13 46 16																
<b>Nivel 6</b>																
30	Observatorio de Proceso de Aprendizaje	2	2	1	5	2										
31-V	Lenguaje y Conceptos Sociales y Cognitivos	3	2	1	6	2										
32-V	Literatura Colombiana	3	2	1	6	2										
33-V	Competencias en Lengua Inglesa	3	3	4	10	3	26									
34-V	Lengua y Literatura Francófonas	3	3	4	10	4	27									
35-V	Estudios Culturales	2	2	1	5	2										
36	Investigación Interdisciplinaria II	2	2	2	6	2	28									
18 16 14 48 17																

**Convenciones:**  
 Cons. Consecutivo - Cr.: Créditos - Pr.: Prerrequisitos  
 C.O. Consecutivos - V.: Espacios académicos viables

Ciclo de Fundamentación: Niveles I a V (96 cr.)  
 Ciclo de Profundización: Niveles VIII a X (56 cr.)  
 Electivos de todo programa: 6 cr.

REQUISITOS PARA GRADO	
Total de créditos del plan de estudios de énfasis:	146
Total de créditos de los énfasis:	6
Total de créditos electivos de todo programa:	5
Total de créditos del plan de estudios:	150

## Annexe B : Plan d'études actuel du programme en Enseignement d'Espagnol et langues étrangères de l'UPN.

### LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS (V4)

Código	CON	CURSO	TPR	TAA	TIA	TH	CR	PR	CO
<b>Sem1</b>									
1322203	1	Construcción del pensamiento pedagógico	2	2	2	6	2		
1322204	2-V	Communication and Interculturality: The Private Domain	6	3	3	12	4		
1322265	3-V	Communication et interculturalité: le domaine personnel	6	3	3	12	4		
1322206	4-V	Estudios gramaticales del discurso	3	2	1	6	2		
1322207	5	Experiencias lecto-escritoras en la universidad	3	2	1	6	2		
1322208	6-V	Derechos, deberes y educación	2	2	2	6	2		
			22	14	12	48	16		
<b>Sem2</b>									
1322209	7	Pedagogías del siglo XXI	2	2	2	6	2		
1322210	8-V	Communication and Interculturality: The Public Domain	6	3	3	12	4	2	
1322266	9-V	Communication et interculturalité: le domaine public	6	3	3	12	4	3	
1322212	10-V	Estudios de mántrico-sintácticos del discurso	4	1	1	6	2		
1322213	11-V	Razonamiento matemático y verbal	2	2	2	6	2		
1322214	12	Lectura crítica	2	2	2	6	2	5	
			22	13	13	48	16		
<b>Sem3</b>									
1322215	13	Maestro como intelectual y sujeto cultural y político	2	2	2	6	2		
1322216	14-V	Ciudadanía y participación	2	2	2	6	2		
1322217	15-V	Communication and Interculturality: The Academic Domain	5	4	3	12	4	8	
1322267	16-V	Communication et interculturalité: le domaine éducationnel	5	4	3	12	4	9	
1322219	17-V	Estudios críticos del discurso	4	1	1	6	2	4 y 10	
1322220	18	Teoría y perspectivas de análisis literario	2	2	2	6	2		
			20	15	13	48	16		
<b>Sem4</b>									
1322221	19	Contextos escolares, cultura y poblaciones (P)	2	2	2	6	2		
1322222	20	Realidad sociocultural y educación (P)	3	2	1	6	2		
1322223	21-V	Communication and interculturality: The Professional Domain	5	4	3	12	4	15	
1322268	22-V	Communication et interculturalité: le domaine professionnel	5	4	3	12	4	16	
1322224	23	Análisis complejo de los imaginarios y la significación	4	1	1	6	2		
1322225	24	Escritura académica	3	2	1	6	2	12	
			22	15	11	48	16		
<b>Sem5</b>									
1322227	25	Configuración del sujeto educativo (P)	3	2	1	6	2	20	
1322228	26	Saberes curriculares (P)	3	2	1	6	2	20	
1322230	27-V	Alfabetización inicial	4	2	6	12	4		
1322231	28-V	Communication and Interculturality: Current debates	5	3	1	9	3	21	
1322269	29	Communication et interculturalité: accords et désaccords	5	3	1	9	3	22	
1322270	30-V	Tendencias contemporáneas en la investigación educativa	2	2	2	6	2	12	
			22	14	12	48	16		
<b>Sem6</b>									
1322233	31	Investigación en pedagogía del lenguaje	2	2	2	6	2	30	
1322271	32	Políticas públicas, educativas y docentes	3	2	1	6	2		
1322234	33-V	Didácticas de las lenguas extranjeras (P)	4	2	3	9	3	28 y 29	
1322235	34-V	Communication and Interculturality: Culture and Identity	4	3	2	9	3	28	
1322272	35-V	Communication et interculturalité: culture et identité	4	3	2	9	3	29	
1322238	36-V	Horizontes discursivos de la literatura española	3	2	1	6	2	18	
			20	14	11	45	15		
<b>Sem7</b>									
1322239	37	Saberes evaluativos (P)	3	2	1	6	2	26	
1322240	38	Praxis pedagógico-investigativa: Proyecto (P)	4	2	3	9	3		
1322241	39	Didácticas de la lengua propia (P)	3	2	3	9	3	27	
1322242	40-V	American literatures: The expanding canon	3	2	1	6	2	34	
1322273	41-V	Littérature française: textes, contextes et apports	3	2	1	6	2	35	
1322243	42-V	Horizontes discursivos de la literatura latinoamericana	3	3	3	9	3	18	
			19	14	12	45	15		
<b>Sem8</b>									
1322245	43	Praxis pedagógico-investigativa: Implementación (P)	6	0	6	12	4	1-42	44
1322246	44	Discurso pedagógico: Construcción de referentes (Trabajo de grado 1)	3	2	1	6	2		43
13222747	45-V	British literatures: The expanding canon	3	2	1	6	2	40	
1322274	46-V	Littératures francophones: regards et quête de l'identité	3	2	1	6	2	41	
1322249	47-V	Horizontes discursivos de la literatura colombiana	4	2	3	9	3	18	
1322275	48	Multimodality and digital resources	3	2	1	6	2		
			22	10	13	45	15		
<b>Sem9</b>									
1322250	49	Praxis pedagógico-investigativa: Implementación y sistematización (P)	6	2	7	15	5	43	50
1322251	50	Discurso pedagógico: Análisis y sistematización	2	4	9	15	5	44	49
1322252	51	Praxis docente I (P)	6	2	10	18	6	1-48	
			14	8	26	48	16		
<b>Sem10</b>									
1322253	52	Discurso pedagógico: Divulgación (Trabajo de grado 2)	2	2	11	15	5	50	
1322254	53	Educación, paz y justicia social	2	2	2	6	2		
1322255	54-V	Praxis docente II (P)	6	2	10	18	6	51	
			10	6	23	39	13		

Créditos obligatorios, 154; Créditos electivos y de núcleo común, 6  
Total de créditos = 160

#### CONVENCIONES

CON: Consecutivo - CR.: Créditos - PR: Prerrequisitos  
CO: Correquisitos (P) Espacio académico de Práctica  
TPR: Trabajo Presencial - TAA: Trabajo académico asistido  
TIA: Trabajo independiente autónomo Horas en institución de práctica  
TH: Total de horas - V: Espacios académicos validables

**Annexe C : Questionnaire sur les données démographiques**

# Questionnaire Sur les Données Démographiques

Bonjour, je suis étudiante du Master en enseignement de langues à l'Universidad Pedagógica Nacional. Je mène une recherche sur *les représentations sociales sur l'évaluation en FLE chez les enseignants de FLE diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional*. Pour cela, je souhaiterais que vous preniez quelques minutes pour répondre à ce court questionnaire afin de fournir des informations d'ordre personnel. Les réponses sont anonymes. Merci d'avance pour le temps consacré à ce questionnaire.

[Page suivante](#)Créé avec  Eval&GO**1. Quel est votre sexe ?** Féminin Masculin Autre Je préfère ne pas répondre**2. Quel âge avez-vous ?**

**3. Quelle est l'année d'obtention de votre diplôme de Licence?**

**4. Avez-vous déjà testé votre niveau de maîtrise du français selon le Cadre européen commun de référence pour les langues?**

*\* Si la réponse est OUI, veuillez indiquer le niveau*

Non, Je n'ai pas encore testé mon niveau de français

Oui, mon niveau est...

**5. Avez-vous déjà eu une expérience en enseignement du FLE ?**

Oui

Non

**6. si OUI, pendant combien de temps avez-vous participé à cette expérience professionnelle ?**

**11. Enseignez-vous actuellement le FLE ?**

- Oui, je l'enseigne à plein temps
- Oui, je l'enseigne mais en alternance avec une autre langue étrangère
- Non, j'enseigne d'autres langues étrangères

**12. Avec quelle population travaillez-vous ? Sélectionnez les réponses qui correspondent à votre situation**

- Adultes
- Enfants
- Adolescents

[Terminer](#)Créé avec  Eval&GO[▲ Signaler ce questionnaire](#)**10. L'institution pour laquelle vous travaillez est...**

- Publique
- Privée

## Annexe D : Questionnaire SPA/ d'explicitation de savoirs



### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

#### Les représentations sémantiques et discursives mobilisées par les enseignants de FLE diplômés de l'Universidad Pedagógica Nacional sur l'évaluation en classe de L.E.

#### QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire fait partie des outils pour la collecte de données d'un projet de recherche qui s'inscrit dans le cadre du Master en Enseignement de Langues Étrangères à l'Universidad Pedagógica Nacional. Il vise à l'identification des représentations socioprofessionnelles de l'unité lexicale "évaluation" chez les enseignants diplômés de la Licence *en Español et langues étrangères : Anglais et Français* de l'Universidad Pedagógica Nacional. Nous vous sollicitons pour participer à cette étude. Les informations fournies dans ce document sont anonymes et leurs usages sont réservés à des fins de recherche et elles n'ont pas pour objectif l'évaluation des enseignants qui y répondent. Merci d'avance pour votre participation.

#### PARTIE I : PROTOCOLE DE LA SPA

1. Quels mots associez-vous spontanément au mot « évaluation » ? Associez la majeure quantité des mots qui vous viennent à l'esprit en les listant tout de suite :


2. Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez quelques associations sur le mot évaluation. Ici, le connecteur « DC = donc » marque le lien entre le mot et son association. Veuillez indiquer si pour vous ces associations sont toujours, parfois ou jamais acceptées.

	Associations	Toujours	Parfois	Jamais



<b>ÉVALUATION</b>	Évaluation DC méthode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation DC technique d'estimation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation DC correction (action de corriger qqch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation DC connaissances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation DC calcul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation DC expertise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation DC appréciation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation DC quantité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>EVALUATION EN LANGUE ETRANGERE (LE)</b>	Évaluation en LE DC effort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC rigueur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC moyen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC validation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC instruments « fiables »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC relations humaines	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC porter des jugements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC moyen de regard critique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC jugement des compétence orales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Évaluation en LE DC jugement des compétences écrites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Évaluation en LE DC jugement de la performance dans des situations de communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation en LE DC travail de l'élève	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation en LE DC devoirs (tâche)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation en LE DC acquisitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation en LE DC maîtrise du code linguistique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation en LE DC composante socioculturelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Définissez avec vos propres mots ce qu'est l'« évaluation » (Veuillez-vous abstenir d'utiliser un dictionnaire ou de consulter la définition sur l'internet).

## **PARTIE II : QUESTIONNAIRE D'EXPLICITATION DE SAVOIRS**

### **L'évaluation en classe de FLE**

- 1) Quels outils d'évaluation utilisez-vous dans vos enseignements en FLE ? Justifiez votre réponse.

---



---



---



---

- 2) Quelles compétences langagières privilégiez-vous à l'heure de programmer une évaluation en FLE ? Pourquoi ?

---



---



---



---

3) Comment évaluez-vous vos apprenants en classe de FLE ?

---

---

---

---

4) Pour quelle(s) raison(s) évaluez-vous en classe de FLE ?

---

---

---

---

**Nous vous remercions de votre participation**

## Annexe E : Définitions sur l'évaluation en langue étrangère dans le discours des experts

<p><b>MICHEL PENDAX (1998)</b></p>	<p>un « ensemble de processus par lesquels on mesure les effets des actions menées sur un public déterminé. En d'autres termes, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés ». L'évaluation mesure le parcours entre le désir d'apprendre de l'individu et les buts de la collectivité. Par ailleurs, elle est également définie comme intrinsèque aux objectifs : tout objectif doit trouver ses modalités d'évaluation, et un objectif non évaluable ne peut être considéré comme opérationnel. On voit que l'évaluation implique le système dans son ensemble, auquel il est demandé d'être pédagogiquement. C'est pourquoi on peut, comme Gabriel Langouet (1986, p.67), intégrer le rôle de la formation dans l'évaluation et définir celle-ci comme « l'ensemble des procédures (méthodes et techniques) indiquant si les objectifs sont atteints et de quelle manière. Ainsi l'évaluation porte-t-elle non seulement sur les résultats mais aussi sur les méthodes, les formateurs et tous les autres facteurs intervenant dans le déroulement de l'action. L'évaluation constitue un moyen de regard critique et de modification partielle ou totale de l'action ».</p> <p>L'évaluation remplit deux fonctions principales : d'une part, une fonction sociale, puisqu'elle donne lieu aux certifications des différents niveaux de compétence et de maîtrise de savoir-faire (et l'on sait les enjeux de cette certification à l'échelle internationale pour les langues étrangères), et à l'orientation du cursus scolaire dans le système éducatif. D'autre part, une fonction pédagogique, car elle fournit à l'enseignant, comme à l'apprenant, des indications sur le processus d'apprentissage ; c'est celle qui retiendra plus longuement notre attention ici, bien qu'à l'évidence les deux fonctions soient étroitement mêlées.</p>
<p><b>LOUIS PORCHER (2004)</b></p>	<p>L'évaluation est la mesure de ce que vaut un travail d'élève tel qu'il est jugé par l'enseignant, c'est-à-dire d'une part intrinsèquement (en soi-même) et d'autre part en relation avec le travail des autres membres de la classe. On s'efforce de définir des critères qui échappent à la subjectivité, de manière à ce que tout enseignant, utilisant les mêmes critères, évalue pareillement le même devoir. C'est peine perdue parce qu'on laisse de côté un certain nombre de facteurs capitaux : si le correcteur est fatigué ou non, s'il en est au dixième devoir corrigé ou au premier, etc. Preuve que le problème était mal posé. Les décideurs ont considéré qu'un tel flou évaluatif ne pouvait fonder une certification.</p>

<p><b>NÖEL- JOTHY (2006)</b></p>	<p>L'évaluation est d'abord au cœur des relations humaines car chacun d'entre nous porte des jugements sur les événements et sur autrui, apprécie constamment la valeur de ceux qui l'entourent et prend ses décisions en s'appuyant sur des évaluations de toutes sortes. Au plan sociétal, elle consiste à vérifier si les objectifs sont bien atteints ; ce qui, en amont, oblige à définir les objectifs à atteindre et les critères de réussite avec une très grande rigueur : ce qui, en aval – en fonction des résultats –, confirme la qualité de la définition des objectifs ou bien impose de rectifier ou de redéfinir les objectifs ou les moyens d'y parvenir. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, les résultats des évaluations offrent des retours d'information précieux pour les institutions, les enseignants et les apprenants : en premier lieu, sur la validité des évaluations.</p>
<p><b>ROBERT (2008)</b></p>	<p>En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer ou juger de leurs performances les compétences orales et écrites des apprenants placés dans des situations de communication, puisque l'objectif de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer</p>
<p><b>CUQ &amp; GRUCA (2017)</b></p>	<p>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 des 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 faibles. 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 majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE. Elle a connu ainsi, ces derniers temps, des transformations importantes aussi bien dans son esprit que dans sa méthodologie et ses pratiques. Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelquefois même d'exclusion, l'évaluation est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage, même si ces deux orientations antinomiques persistent encore dans les représentations sociales, voire éducatives. L'évaluation d'une langue est donc un processus complexe, d'autant plus qu'il faut évaluer la compétence des apprenants non seulement en fonction de la maîtrise du code linguistique et des savoir-faire communicatifs, mais aussi en fonction d'une composante socioculturelle et d'autres composantes culturelles, voire disciplinaires.</p>

## Annexe F : Bilan des réponses recueillies d'après le questionnaire

PARTIE I : PROTOCOLE DE LA SPA									
Partie 1									
Quels mots associez-vous spontanément au mot « évaluation » ? Associez la majeure quantité des mots qui vous viennent à l'esprit en les listant tout de suite :									
Enseignant Diplômé (ED)									
ED1	ED2	ED3	ED4	ED5	ED6	ED7	ED8	ED9	ED10
Examen	Note	Peur	Connaissances	Révision	Contrôle	Compétences	Qualitatif	Stress	Formation
Note	Révision	Comparaison	Aptitude	Appréciation	Orientation	Performance	Langue	Obligation	Résultats
Réussir	Jugement	Pourcentage	Note	Vérification	Accompagnement	Participation	Progrès	Peur	Processus
Quantité	Caractérisation	Pression	Méthode d'enseignement	Estimation	Processus	Chiffres	Auto-Evaluation	Compétence	Quantitative
Résultats	Processus	Connaissance	Renforcement	Examen	Réflexion	Critères	Apprentissage	Savoir	Qualitative
Accompagnement	Qualitatif	Mesure	Soif de Dépassement	Bilan	Décision	Aspects	Cohérence	Succès	Réussite
Apprentissage	Quantitatif	Réussi	Compétences	Contrôle des connaissances	Apprentissage	Concepts	Cohésion	Étudier	Formation
Soutenir	Activités	Motivation	Faiblesses		Amélioration	Note	Compétences	Réussir	Résultats
Objectifs	Exercices	Déterminant	Niveau		Analyse	Faiblesses	Conscience Grammaticale	Adrénaline	Processus
Pronostique	Examen	Compétence	Score			Forces	Révision	Effort	Quantitative
Outil	Travail	Nerf	Diagnostic			Opinions	Contexte	Stress	Qualitative
Formative	Résultat	Note	Feedback			Retour d'information	Actionnel	Obligation	Réussite
Améliorer	Conséquence	Fin	Nerfs			Opportunités	Communication	Peur	
Apprenant	Devoir	Coercition	Pression			Amélioration	Adaptation	Compétence	
Progresser	Capacité	Explication	Anxiété			Qualitatif	Qualitatif	Savoir	
Tâche	Correction	Penser	Angoisse			Quantitatif	Langue	Succès	
Parcours	Erreur	Réfléchir	Compétition			Biais	Progrès	Étudier	
Sommative	Écrit	Trouver	Mémoire			Habiletés	Auto-Evaluation		
Diplôme	Composante	Répondre	Capacités			Progrès	Apprentissage		
Classe	Académique	Stress	Révision			Fixé	La Cohérence		

PARTIE I : PROTOCOLE DE LA SPA										
Partie 2										
Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez quelques associations sur le mot évaluation. Ici, le connecteur « DC = donc » marque le lien entre le mot et son association. Veuillez indiquer si pour vous ces associations sont toujours, parfois ou jamais acceptées.										
Enseignant Diplômé	ED1	ED2	ED3	ED4	ED5	ED6	ED7	ED8	ED9	ED10
Association										
Évaluation DC méthode	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois
Évaluation DC technique d'estimation	Toujours	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Parfois	Parfois	Parfois	Toujours	Parfois
Évaluation DC correction (action de corriger qqch)	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Parfois	Toujours
Évaluation DC connaissances	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours	Toujours	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours
Évaluation DC calcul	Toujours	Toujours	Jamais	Toujours	Parfois	Parfois	Parfois	Jamais	Parfois	Parfois
Évaluation DC expertise	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Jamais
Évaluation DC appréciation	Toujours	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Parfois	Parfois
Évaluation DC quantité	Toujours	Toujours	Jamais	Toujours	Parfois	Parfois	Parfois	Jamais	Jamais	Toujours
Évaluation en LE DC effort	Parfois	Parfois	Parfois	Toujours	Toujours	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Parfois
Évaluation en LE DC rigueur	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Jamais	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Jamais
Évaluation en LE DC moyen	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours	Toujours	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours
Évaluation en LE DC validation	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours	Toujours	Toujours	Jamais	Toujours	Toujours
Évaluation en LE DC instruments « fiables »	Parfois	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours	Parfois	Jamais	Parfois	Parfois
Évaluation en LE DC relations humaines	Jamais	Toujours	Toujours	Jamais	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Parfois	Parfois
Évaluation en LE DC porter des jugements	Toujours	Toujours	Jamais	Parfois	Parfois	Jamais	Parfois	Jamais	Parfois	Parfois
Évaluation en LE DC moyen de regard critique	Toujours	Toujours	Jamais	Toujours	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Toujours	Parfois
Évaluation en LE DC programme	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois
Évaluation en LE DC jugement des compétence orales	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours
Évaluation en LE DC jugement des compétences écrites	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours
Évaluation en LE DC jugement de la performance dans des situations de communication	Parfois	Toujours	Parfois	Jamais	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Parfois	Toujours
Évaluation en LE DC travail de l'élève	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours
Évaluation en LE DC devoirs (tâche)	Toujours	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Toujours	Parfois	Parfois	Jamais	Toujours
Évaluation en LE DC acquisitions	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	Toujours
Évaluation en LE DC maîtrise du code linguistique	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Parfois
Évaluation en LE DC composante socioculturelle	Parfois	Toujours	Toujours	Jamais	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Parfois	Toujours

<b>PARTIE I : PROTOCOLE DE LA SPA</b>	
<b>Partie 3</b>	<b>Définissez avec vos propres mots ce qu'est l'« évaluation » (Veuillez-vous abstenir d'utiliser un dictionnaire ou de consulter la définition sur l'internet).</b>
<b>ED1</b>	L'évaluation est un processus constant dans la salle de classe où l'enseignant vérifie les résultats des objectifs du cours afin de formuler une action suivante
<b>ED2</b>	L'évaluation est le résultat d'un processus de caractérisation des capacités de l'élève à partir d'une série de contenus et d'instructions définies en classe. En tant que progressive, elle permet d'identifier des difficultés qui peuvent être améliorées à partir de techniques d'enseignement - apprentissage.
<b>ED3</b>	Cette un document où nous pouvons regarder le processus d'apprentissage dans un manière un peu invasive
<b>ED4</b>	L'évaluation est une méthode utilisée dans le domaine de l'éducation pour déterminer le niveau d'apprentissage de l'apprenant et identifier ses forces et ses faiblesses.
<b>ED5</b>	Il s'agit d'un processus permettant de vérifier les connaissances, les progrès, les points forts et les domaines d'amélioration des élèves au cours de l'année scolaire. Un plan doit être élaboré pour aider les enfants à surmonter leurs faiblesses.
<b>ED6</b>	C'est un processus constant et planifié qui permet la surveillance et contrôle d'un phénomène ou les activités d'une personne pour savoir comment cela fonctionne.
<b>ED7</b>	Il s'agit d'un processus qui permet une évaluation qualitative et quantitative des processus d'apprentissage, des concepts acquis pour chacune des compétences qui font partie du processus d'enseignement d'une langue étrangère
<b>ED8</b>	L'évaluation est la manière dont les progrès qu'un étudiant a réalisés tout au long d'un cours particulier sont mesurés de manière qualitative et communicative. Cette évaluation doit permettre à l'élève d'explorer son niveau, de le reconnaître et d'identifier les formalités et les aspects à améliorer pour continuer à progresser ou à atteindre son niveau.
<b>ED9</b>	C'est un moyen pour tester les savoirs des apprenants et établir stratégies pour améliorer le processus d'apprentissage.
<b>ED10</b>	Pour moi l'évaluation est un outil qui nous permet de mesurer si les résultats d'un processus ont été ceux attendus. D'ailleurs, l'évaluation nous permet de penser et réfléchir à des plans d'amélioration pour notre travail.

<b>PARTIE II : QUESTIONNAIRE D'EXPLICITATION DE SAVOIRS (L'évaluation en classe de FLE)</b>	
<b>Question 1</b>	<b>Quels instruments d'évaluation utilisez-vous dans vos enseignements en FLE ? Justifiez votre réponse.</b>
<b>ED1</b>	Plusieurs : tâches, situations de communications, tests, autoévaluation, examen, jeux de rôle, portfolio, devoirs, fiches... afin de registrer et observer le progrès de l'apprenant et faire un plan d'action.
<b>ED2</b>	1. Examens par rapport aux compétences écrites et orales. 2. Jeux de rôle. 3. Rubriques (pour des présentations orales et des textes écrits). 4. Devoirs. 5. Activités dans le cahier. 6. Feuilles de travail grammatical. 7. Jeux de vocabulaire. 8. Projets (recherches, entretiens, enquêtes).
<b>ED3</b>	L'évaluation formelle avec les exigences de l'école où je travail
<b>ED4</b>	Les présentations orales, car elles permettent d'évaluer les compétences orales des élèves. Les tâches de compréhension orale, qui permettent aux élèves d'écouter des enregistrements audio et de répondre à Des questions ou de faire des activités basées sur ce qu'ils ont entendu. Tests écrits qui évaluent généralement la connaissance de la



	grammaire, du vocabulaire, de la compréhension de la lecture et des compétences rédactionnelles. Tâches en classe que les élèves accomplissent à différents moments de l'année scolaire, par exemple des exercices d'écriture, des présentations orales, des enquêtes, des réflexions et des démonstrations de communication dans la langue cible.
<b>ED5</b>	Examens écrits et oraux des présentations travaux de groupe jeux de rôle projets de recherche activités pratiques assistées par la technologie activités de grammaire activités de compréhension orale
<b>ED6</b>	Grille d'évaluation (qualitative et quantitative) pour les activités. Cahier ou portfolio des élèves.
<b>ED7</b>	Des grilles d'évaluation qui fixe des critères à accomplir pour la maîtrise de chacune des habiletés en termes de la compréhension et la production de la langue. Retour d'information sur les tâches développées pour les élèves ; des commentaires qui illustrent les corrections et opportunités d'amélioration surtout dans l'aspect grammaticale de la langue.
<b>ED8</b>	En institut, on utilise des situations hypothétiques où l'élève doit répondre selon la logique de la situation et le contenu vu en classe. Au sein de mes cours, j'aime que les élèves fassent des tâches communicatives liées à leur réalité immédiate en les connectant toujours avec l'apprentissage
<b>ED9</b>	Examens écrits, présentations orales, jeux de rôle, documents écrits, conversations et discussions.
<b>ED10</b>	Dictées, quiz, devoirs, activités d'écoute, participation des élèves dans la classe, évaluation écrite.
<b>Question 2</b>	<b>Quelles compétences langagières privilégiez-vous à l'heure de programmer une évaluation en FLE ? Pourquoi ?</b>
<b>ED1</b>	Pour moi les 4 sont importants : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. Je crois que parfois je peux privilégier la production orale car c'est la compétence la plus difficile à souligner en classe
<b>ED2</b>	Je privilégie la compréhension écrite comme point de départ pour l'acquisition de vocabulaire et le développement des autres compétences.
<b>ED3</b>	Je dois donner la même importance pensant tout les compétences, c'est une règle dans l'école
<b>ED4</b>	Compréhension de la lecture, expression écrite, expression orale, compréhension auditive. Parce qu'ils reflètent les compétences nécessaires pour que Les apprenants soient capables de comprendre et de communiquer efficacement dans la langue cible.
<b>ED5</b>	Je préfère les compétences communicatives parce qu'elles nous permettent d'évaluer d'autres compétences linguistiques.
<b>ED6</b>	Il dépend du cours, parce parfois on travaille une ou deux compétences par session, donc l'évaluation correspondra aux ces habiletés choisies. Mais, s'il s'agit d'évaluer le domaine de la langue toutes les compétences seront considérées, parce que toutes sont nécessaires au moment de communiquer une idée ou interagir avec d'autres personnes.
<b>ED7</b>	La compétence de communication car si l'élève est capable de se faire comprendre (même avec des erreurs), à mon avis, ça reflète un vrai emploi de la langue et la fonctionnalité primaire d'un apprentissage d'une langue étrangère. Si on fixe l'évaluation sur le fait de pouvoir communiquer des messages ça va aider à mieux développer l'emploi du français.
<b>ED8</b>	J'essaie d'évaluer de manière équilibrée. Toutes les compétences ont la même importance parce qu'ensemble, elles sont nécessaires à l'apprentissage d'une langue seconde. La seule chose qui change est le niveau de rigueur avec lequel j'évalue, car dans les premiers niveaux, vous pouvez être plus flexible lors de l'évaluation puisque l'élève commence son processus et il est normal de faire des erreurs ou de ne pas avancer de la meilleure façon. Avec les niveaux supérieurs, j'essaie d'être plus rigide et précis dans ce que j'évalue, car un certain niveau d'élèves est déjà attendu.
<b>ED9</b>	Compétence discursive, culturelle, sociolinguistique, pragmatique, grammaticales.
<b>ED10</b>	La compétence écrite est la plus importante pour moi car celle-ci me permet de voir si les élèves peuvent écrire des phrases bien formulées et le vocabulaire. La compétence orale/expression orale est important parce que je peux voir les fautes de prononciation et intonation de la langue.
<b>Question 3</b>	<b>Comment évaluez-vous vos apprenants en classe de FLE ?</b>
<b>ED1</b>	Avec des notes, des mots, des reconnaissances
<b>ED2</b>	1. Évaluations 2. Présentations orales

	3. Révision des écrits 4. Dialogues 5. Relations interpersonnelles 6. Développement de la conscience langagière
<b>ED3</b>	À travers le jeu
<b>ED4</b>	Par le biais d'activités formatives et sommatives qui devraient être alignées sur un ensemble de critères d'évaluation tels que l'écoute, la lecture, l'expression orale et l'écriture.
<b>ED5</b>	Je mets l'accent sur la compétence communicative, je pose des questions sur le sujet en classe, je mets les élèves en situation pour qu'ils donnent leur avis et trouvent une solution. Je demande à mes élèves de poser des questions aux autres.
<b>ED6</b>	Premièrement, selon les objectifs proposés dans le programme. Aussi, en considérant les habiletés des élèves et le rigueur des thématiques. Tout cela, dès une perspective qualitative et quantitative.
<b>ED7</b>	Ça dépend de la tâche et de l'habileté qu'on évalue. Pour cette question je vais me centrer sur les tâches qui sont liés à la production et l'emploi de la langue. Dans ce cas, j'évalue mes élèves prenant en compte le suivi de la consigne que je donne en classe et de quelle manière cette consigne est suivie en utilisant (d'une manière spontanée) la langue française. J'essaie de trouver un bilan entre les grilles d'évaluation déjà établies par l'école et les éléments que je trouve importants de signaler en sachant le niveau et les forces et faiblesses de chaque élève
<b>ED8</b>	Au sein de l'institut, nous devons suivre une méthodologie établie où l'étudiant apprend une matière, des exercices sont effectués, puis il y a un moment de pratique. J'essaie toujours de faire une évaluation des connaissances par la communication. Je pose beaucoup de questions pour valider qu'ils ont bien compris et lors de la pratique on fait des exercices plus communicatifs où les élèves doivent réaliser une tâche précise toujours liée à la production orale ou écrite.
<b>ED9</b>	À travers la réalisation de présentations orales où les apprenants parlent des situations réelles de la vie quotidienne ou des sujets liés à leur champ d'étude. Au niveau écrit, je promeus la réalisation des documents de bas pour les présentations orales.
<b>ED10</b>	D'abord, j'enseigne le sujet, je fais plusieurs d'exercices pour pratiquer. Je m'assure que les sujets sont clairs pour les élèves en utilisant différents outils. Je fais finalement une évaluation des connaissances.
<b>Question 4</b>	<b>Pour quelle(s) raison(s) évaluez-vous en classe de FLE ?</b>
<b>ED1</b>	L'institution où je travaille me demande de faire une évaluation constante des apprenants de FLE.
<b>ED2</b>	Il est important d'évaluer pour mieux connaître les capacités des élèves et les manières dont ils apprennent. De même, on peut leur faire conscient de leur processus utilisant des rubriques comme composante de la métacognition.
<b>ED3</b>	Parce-que cette est une activité obligatoire et formel, mais d'après moi, je préfère une évaluation continue pendant la classe et les différentes situations quotidiennes et naturelles du même.
<b>ED4</b>	Mesurer les connaissances et les progrès des élèves et identifier les domaines à améliorer.
<b>ED5</b>	Vérifier les acquis, les progrès réalisés pendant un cours, aider les étudiants à surmonter leurs faiblesses et à développer leurs principaux points forts.
<b>ED6</b>	Pour connaître le processus d'apprentissage des élèves et prendre les mesures nécessaires qui les aident à améliorer leur domaine de FLE. Également, afin d'optimiser ma pratique pédagogique.
<b>ED7</b>	Parce que ça permet d'avérer le progrès des élèves en termes du développement du bon emploi de la langue. En plus, j'ai constaté que ce processus aide moi à identifier les stratégies et les types d'activités qui deviennent plus intéressants pour les élèves.
<b>ED8</b>	L'évaluation est le meilleur moyen de savoir si un étudiant a vraiment compris le sujet ou non. De cette façon, je peux répéter ou donner des conseils à l'étudiant pour améliorer ou apprendre sur ce sujet d'une autre manière.

<b>ED9</b>	Pour connaître le niveau de langue acquis par les apprenants. En plus, pour établir des stratégies nouvelles d'enseignement selon les faiblesses et points fortes des apprenants.
<b>ED10</b>	Pour savoir si les sujets enseignés sont clairs pour les élèves et pour savoir si les objectifs fixés ont été atteints. Aussi, pour savoir si je dois améliorer ou changer des choses dans ma méthodologie d'enseignement.

**Annexe G : Grille d'analyse – Partie II : Questionnaire d'explicitation de savoirs**

Participant  Question 1	Quels instruments d'évaluation utilisez-vous dans vos enseignements en FLE ? Justifiez votre réponse.	CATÉGORIES			
		CATÉGORIE 1 Types d'évaluation	CATÉGORIE 2 Étapes	CATÉGORIE 3 Principes de l'évaluation	CATÉGORIE EMERGENTE : Établissement de formation-évaluation
<b>ED1</b>	Plusieurs : tâches situations de communications, tests, autoévaluation, examen, jeux de rôle, portfolio, devoirs, fiches... afin de registrer et observer le progrès de l'apprenant et faire un plan d'action.	X	X	X	
<b>ED2</b>	1. Examens par rapport aux compétences écrites et orales. 2. Jeux de rôle. 3. Rubriques (pour des présentations orales et des textes écrits). 4. Devoirs. 5. Activités dans le cahier. 6. Feuilles de travail grammatical. 7. Jeux de vocabulaire. 8. Projets (recherches, entretiens, enquêtes).	X	X		
<b>ED3</b>	L'évaluation formelle avec les exigences de l'école où je travaille				X
<b>ED4</b>	Les présentations orales, car elles permettent d'évaluer les compétences orales des élèves. Les tâches de compréhension orale, qui permettent aux élèves d'écouter des enregistrements audio et de répondre à des questions ou de faire des activités basées sur ce qu'ils ont entendu. Tests écrits qui évaluent généralement la connaissance de la grammaire, du vocabulaire, de la compréhension de la lecture et des compétences rédactionnelles. Tâches en classe que les élèves accomplissent à différents moments de l'année scolaire,	X	X		

	par exemple des exercices d'écriture, des présentations orales, des enquêtes, des réflexions et des démonstrations de communication dans la langue cible.				
<b>ED5</b>	examens écrits et oraux des présentations travaux de groupe jeux de rôle projets de recherche activités pratiques assistées par la technologie activités de grammaire activités de compréhension orale	X	X		
<b>ED6</b>	Grille d'évaluation (qualitative et quantitative) pour les activités. Cahier ou portfolio des élèves.	X	X		
<b>ED7</b>	Des grilles d'évaluation qui fixent des critères à accomplir pour la maîtrise de chacune des habiletés en termes de compréhension et de production de la langue. Retour d'information sur les tâches développées pour les élèves ; des commentaires qui illustrent les corrections et opportunités d'amélioration surtout dans l'aspect grammatical de la langue.	X	X		
<b>ED8</b>	En institut, on utilise des situations hypothétiques où l'élève doit répondre selon la logique de la situation et le contenu vu en classe. Au sein de mes cours, j'aime que les élèves fassent des tâches communicatives liées à leur réalité immédiate en les connectant toujours avec l'apprentissage	X	X		
<b>ED9</b>	Examens écrits, présentations orales, jeux de rôle, documents écrits, conversations et discussions.	X	X		
<b>ED10</b>	Dictées, quiz, devoirs, activités d'écoute, participation des élèves dans la classe, évaluation écrite.	X	X		
<b>Participant</b>	<b>Quelles compétences langagières privilégiez-vous à l'heure de programmer une évaluation en FLE ? Pourquoi ?</b>	<b>CATÉGORIES</b>			
<b>Question 2</b>		<b>CATÉGORIE 1 Types d'évaluation</b>	<b>CATÉGORIE 2 Étapes</b>	<b>CATÉGORIE 3 Principes de l'évaluation</b>	<b>CATÉGORIE EMERGENTE : Établissement de formation-évaluation</b>
<b>ED1</b>	Pour moi les 4 sont importants : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. Je crois que parfois je peux privilégier la production orale car c'est la compétence la plus difficile à souligner en classe	X	X		
<b>ED2</b>	Je privilégie la compréhension écrite comme point de départ pour l'acquisition de vocabulaire et le développement des autres compétences.	X	X		

<b>ED3</b>	Je dois donner la même importance pensant tout les compétences, c'est une règle dans l'école	X	X		X
<b>ED4</b>	Compréhension de la lecture, expression écrite, expression orale, compréhension auditive. Parce qu'ils reflètent les compétences nécessaires pour que les apprenants soient capables de comprendre et de communiquer efficacement dans la langue cible.	X	X		
<b>ED5</b>	Je préfère les compétences communicatives parce qu'elles nous permettent d'évaluer d'autres compétences linguistiques.	X	X		
<b>ED6</b>	Il dépend du cours, parce parfois on travaille une ou deux compétences par session, donc l'évaluation correspond à ces habiletés choisies. Mais, s'il s'agit d'évaluer le domaine de la langue, toutes les compétences seront considérées, parce que toutes sont nécessaires au moment de communiquer une idée ou interagir avec d'autres personnes.	X	X		
<b>ED7</b>	La compétence de communication car si l'élève est capable de se faire comprendre (même avec des erreurs), à mon avis, ça reflète un vrai emploi de la langue et la fonctionnalité primaire d'un apprentissage d'une langue étrangère. Si on fixe l'évaluation sur le fait de pouvoir communiquer des messages ça va aider à mieux développer l'emploi du français.	X	X		
<b>ED8</b>	J'essaie d'évaluer de manière équilibrée. Toutes les compétences ont la même importance parce qu'ensemble, elles sont nécessaires à l'apprentissage d'une langue seconde. La seule chose qui change est le niveau de rigueur avec lequel j'évalue, car dans les premiers niveaux, vous pouvez être plus flexible lors de l'évaluation puisque l'élève commence son processus et il est normal de faire des erreurs ou de ne pas avancer de la meilleure façon. Avec les niveaux supérieurs, j'essaie d'être plus rigide et précis dans ce que j'évalue, car un certain niveau d'élèves est déjà attendu.	X	X		
<b>ED9</b>	Compétence discursive, culturelle, sociolinguistique, pragmatique, grammaticales.	X	X		
<b>ED10</b>	La compétence écrite est la plus importante pour moi car celle-ci me permet de voir si les élèves peuvent écrire des phrases bien formulées et le vocabulaire. La compétence orale/expression orale est importante parce que je peux voir les fautes de prononciation et d'intonation de la langue.	X	X		
<b>Participant</b>	<b>Comment évaluez-vous vos apprenants en classe de FLE ?</b>	<b>CATÉGORIES</b>			

Question 3		CATÉGORIE 1 Types d'évaluation	CATÉGORIE 2 Étapes	CATÉGORIE 3 Principes de l'évaluation	CATÉGORIE EMERGENTE : Établissement de formation-évaluation
<b>ED1</b>	Avec des notes, des mots, des reconnaissances	X			
<b>ED2</b>	1. Évaluations 2. Présentations orales 3. Révision des écrits 4. Dialogues 5. Relations interpersonnelles 6. Développement de la conscience langagière	X	X		
<b>ED3</b>	À travers le jeu	X	X		
<b>ED4</b>	Par le biais d'activités formatives et sommatives qui devraient être alignées sur un ensemble de critères d'évaluation tels que l'écoute, la lecture, l'expression orale et l'écriture.	X	X		
<b>ED5</b>	Je mets l'accent sur la compétence communicative, je pose des questions sur le sujet en classe, je mets les élèves en situation pour qu'ils donnent leur avis et trouvent une solution. Je demande à mes élèves de poser des questions aux autres.	X	X		
<b>ED6</b>	Premièrement, selon les objectifs proposés dans le programme. Aussi, en considérant les habiletés des élèves et la rigueur des thématiques. Tout cela, dès une perspective qualitative et quantitative.	X	X		
<b>ED7</b>	Ça dépend de la tâche et de l'habileté qu'on évalue. Pour cette question je vais me centrer sur les tâches qui sont liées à la production et l'emploi de la langue. Dans ce cas, j'évalue mes élèves prenant en compte le suivi de la consigne que je donne en classe et de quelle manière cette consigne est suivie en utilisant (d'une manière spontanée) la langue française. J'essaie de trouver un bilan entre les grilles d'évaluation déjà établies par l'école et les éléments que je trouve importants de signaler en sachant le niveau et les forces et faiblesses de chaque élève	X	X		X

<b>ED8</b>	Au sein de l'institut, nous devons suivre une méthodologie établie où l'étudiant apprend une matière, des exercices sont effectués, puis il y a un moment de pratique. J'essaie toujours de faire une évaluation des connaissances par la communication. Je pose beaucoup de questions pour valider qu'ils ont bien compris et lors de la pratique on fait des exercices plus communicatifs où les élèves doivent réaliser une tâche précise toujours liée à la production orale ou écrite.	X	X		X
<b>ED9</b>	À travers la réalisation de présentations orales où les apprenants parlent des situations réelles de la vie quotidienne ou des sujets liés à leur champ d'étude. Au niveau écrit, je promeus la réalisation des documents de base pour les présentations orales.	X	X		
<b>ED10</b>	D'abord, j'enseigne le sujet, je fais plusieurs exercices pour pratiquer. Je m'assure que les sujets sont clairs pour les élèves en utilisant différents outils. Je fais finalement une évaluation des connaissances.		X		
<b>Participant</b>	<b>Pour quelle(s) raison(s) évaluez-vous en classe de FLE ?</b>	<b>CATÉGORIES</b>			
<b>Question 4</b>		<b>CATÉGORIE 1 Types d'évaluation</b>	<b>CATÉGORIE 2 Étapes</b>	<b>CATÉGORIE 3 Principes de l'évaluation</b>	<b>CATÉGORIE EMERGENTE : Établissement de formation-évaluation</b>
<b>ED1</b>	L'institution où je travaille me demande de faire une évaluation constante des apprenants de FLE.				X
<b>ED2</b>	Il est important d'évaluer pour mieux connaître les capacités des élèves et les manières dont ils apprennent. De même, on peut leur faire conscient de leur processus utilisant des rubriques comme composante de la métacognition.			X	
<b>ED3</b>	Parce que c'est une activité obligatoire et formelle, mais d'après moi, je préfère une évaluation continue pendant la classe et les différentes situation quotidienne et naturels du même.	X			X
<b>ED4</b>	Mesurer les connaissances et les progrès des élèves et identifier les domaines à améliorer.			X	
<b>ED5</b>	Vérifier les acquis, les progrès réalisés pendant un cours, aider les étudiants à surmonter leurs faiblesses et à développer leurs principaux points forts.	X	X	X	

<b>ED6</b>	Pour connaître le processus d'apprentissage des élèves et prendre les mesures nécessaires qui les aident à améliorer leur domaine de FLE. Également, afin d'optimiser ma pratique pédagogique.		X	X	
<b>ED7</b>	Parce que ça permet d'avérer le progrès des élèves en termes du développement du bon emploi de la langue. En plus, j'ai constaté que ce processus m'aide moi à identifier les stratégies et les types d'activités qui deviennent plus intéressants pour les élèves.	X		X	
<b>ED8</b>	L'évaluation est le meilleur moyen de savoir si un étudiant a vraiment compris le sujet ou non. De cette façon, je peux répéter ou donner des conseils à l'étudiant pour améliorer ou apprendre sur ce sujet d'une autre manière.			X	
<b>ED9</b>	Pour connaître le niveau de langue acquis par les apprenants. En plus, pour établir des stratégies nouvelles d'enseignement selon les faiblesses et points forts des apprenants.			X	
<b>ED10</b>	Pour savoir si les sujets enseignés sont clairs pour les élèves et pour savoir si les objectifs fixés ont été atteints. Aussi, pour savoir si je dois améliorer ou changer des choses dans ma méthodologie d'enseignement.		X	X	