

INTRODUCTION

EVUALUATION OU VALORIZATION?

RUTH HERNANDEZ-TORRES

O. Ces qu... on s'insèrent dans le cadre... concerne la forme et le con... français, langue étrangère à Porto Rico. Recherche dont les résultats ont été partagés avec des collègues lors des communications présentées aux SED...

Comme l'indiquent ces travaux, nous favorisons la participation de l'étudiant dans la construction de son apprentissage et l'épanouissement certain qu'il tire de cette pratique. Or l'évaluation telle qu'on la conçoit, vient en entraver l'évolution. Ceci est d'autant plus vrai qu'elle ne concerne guère l'apprentissage en tant que tel mais le contexte social et institutionnel où l'enseignement a lieu.

Ne point tenir compte de ce contexte, est-il besoin de le rappeler, s'avère impossible; tout aussi impossible que de passer sous silence les obstacles qu'il présente à l'acte d'en-

RUTH HERNANDEZ-TORRES es profesora de francés en el Departamento de Lenguas Extranjeras. La investigación que aquí se presenta, fue realizada para la realización del trabajo titulado "El contexto institucional del aprendizaje y la evaluación en el aula de francés en un aula de enseñanza secundaria".
En varias universidades como instructora en la asignatura de francés y en la asignatura de francés en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Puerto Rico.
Máster en Ciencias (GRAD) de la Universidad de Puerto Rico.
Francisco (AUREL).

Se había hecho de noche. Unas lámparas de segunda mano, de esas astilladas o irremisiblemente pasadas de moda que alguien en la casa no se anima a desechar y que, llegado el momento, de súbito se descubre que son útiles en un lugar donde no hay que verlas a diario, iluminaban las habitaciones. El ruido del mar se sentía más insistentemente, quizás porque muchos ya se habían marchado y la conversación circulaba ahora tenue y como diluida por los espacios abiertos. Pablo pensó en tomar algo más en compañía de los que quedaban pero decidió que lo mejor era regresar a San Juan. Buscó a Papo y Gladys para despedirse.

—¿Tan temprano te vas? —Poco, visiblemente congestionado por el alcohol, articuló la pregunta con dificultad.

—Bueno, están los compromisos de mañana —dijo Pablo.

—¿Ya siempre te marchas en mañana? —dijo Gladys. Pablo asintió con la cabeza.

—¿Tan temprano te vas? —Poco, visiblemente congestionado por el alcohol, articuló la pregunta con dificultad.

Encontró a Gladys y se despidió de ella. Luego, en la oscuridad del carro, estuvo largo tiempo sin prender el motor, rodando y como protegido por el canto de los animales nocturnos, recordando la larga conversación que ahora le parecía excesivamente articulada, casi inverosímil, y se sintió un poco transido, como si temiera alejarse de allí y romper algún círculo mágico que él, con su presencia, hubiera ayudado a escribir.

RUTH HERNANDEZ-TORRES es profesora de francés en el Departamento de Lenguas Extranjeras. Es co-autora de Le Français Vécu, manual para la enseñanza del francés utilizado en los cursos intensivos. Ha escrito y publicado artículos sobre la función del francés en el contexto puertorriqueño. Ha dirigido seminarios sobre la enseñanza del francés y la identidad nacional en varias universidades entre las cuales se halla la Federal Fluminense de Brasil. Es la representante de Puerto Rico al Comité Regional de América Latina y el Caribe (CRALC) de la Asociación de Universidades de la Lengua Francesa (AUPELF).

La coupure entre l'étudiant et sa réalité; (et de la réalité considérée comme un objet de participation à la construction de son apprentissage trouvent leur point d'articulation dans la participation à la construction de son apprentissage. Dans le cadre d'une recherche appliquée qui concerne la forme et le contenu de l'enseignement du français, langue étrangère à Porto Rico. Recherche dont les résultats ont été partagés avec des collègues lors des communications présentées aux SEDIFRALES¹ 1980, 1983.

INTRODUCTION

O. Ces quelques mots sur la notion d'évaluation s'insèrent dans le cadre d'une recherche appliquée qui concerne la forme et le contenu de l'enseignement du français, langue étrangère à Porto Rico. Recherche dont les résultats ont été partagés avec des collègues lors des communications présentées aux SEDIFRALES¹ 1980, 1983.

Comme l'indiquent ces travaux, nous favorisons la participation de l'étudiant dans la construction de son apprentissage et l'épanouissement certain qu'il tire de cette pratique. Or l'évaluation telle qu'on la conçoit, vient en entraver l'évolution. Ceci est d'autant plus vrai qu'elle ne concerne guère l'apprentissage en tant que tel mais le contexte social et institutionnel où l'enseignement a lieu.

Ne point tenir compte de ce contexte, est-il besoin de le rappeler, s'avère impossible; tout aussi impossible que de passer sous silence les obstacles qu'il présente à l'acte d'enseigner/apprendre.

Ces obstacles pouvant, cependant, être contournés moyennant une sorte de négociation. L'essentiel, pour ce faire, est d'envisager chaque groupe d'apprenants comme une mini-société issue d'une macro-société au sein de laquelle la première vit, évolue et revendique même son autonomie.

Dans une telle perspective, le professeur se trouve face à deux options: reproduire les structures de la macro-société ou bien en créer des nouvelles.

¹Sesiones para docentes e investigadores de francés, lengua extranjera.

I. EVALUATION OU INNOCENCE PUNIE?

1.1 Dans le contexte portoricain, la première voie (reproduire les structures de la macro-société) va de pair avec un enseignement autoritaire. Le professeur tout comme les dirigeants du pays, "possède" le pouvoir (et le savoir). L'apprenant y est postulé comme une terre vierge ou, pour reprendre l'idée des penseurs Latinoaméricains,² comme un dépôt vide, passif. Il ignore tout de la langue cible et il suffit de lui présenter celle-ci comme elle est, selon une progression linguistique correcte. Il doit donc s'adapter aux connaissances transmises par l'enseignant.

Ainsi conçu, l'acte éducatif se définit par une structure oppositive dont les termes seraient, d'une part, le savoir du professeur et l'ignorance de l'apprenant, de l'autre. Une relation uni-directionnelle rassemble donc le professeur et l'étudiant, devenus sujet et objet respectivement (ou, pour reprendre le mot de Claude Bremond, agent, patient). Dans cette perspective, la langue à enseigner est un objet en soi sur lequel on superpose une grille d'enseignement et non pas d'apprentissage.

Cette conception nie le rapport dialectique entre langue et sujet-parlant et, par voie de conséquence, réduit l'étudiant à un être linguistique amputé de sa dimension psychosociale.

Or, comme le signale Louis Porcher, un cours de langue transmet toujours autre chose que du linguistique, d'abord parce qu'il n'y a pas que du linguistique dans la langue, ensuite parce qu'il n'y a pas que de la langue dans un cours de langue.

La neutralité linguistique n'est, alors, qu'une apparence trompeuse. Instrument de pouvoir aux mains de l'enseignant, elle lui permet de transmettre (souvent malgré lui) la mythologie du français langue de prestige et "véhicule de haute culture" répondant à l'idéologie de certains groupes sociaux. Ainsi donc le professeur devient "le gardien involontaire de l'état d'innocence, c'est-à-dire, de l'état d'immersion acritique subi par nos étudiants-objets."

²Augusto Boal et P. Freire, par exemple.

La coupure entre l'étudiant et sa réalité; (et de la réalité considérée à travers l'étude de la langue) le manque de participation à la construction de son apprentissage trouvent leur complément dans une évaluation léguée par la tradition et le conservatisme pédagogique.

Ici comme ailleurs, il s'établit entre l'apprenant et l'enseignant ce clivage improductif. Et l'évaluation, même si elle apparaît sous une lumière novatrice, reste l'affaire de l'enseignant. Agissant en Juge Absolu, celui-ci superpose, sur la production (orale ou écrite) des étudiants, une grille évaluative dont les paramètres semblent relever, entre autre, de la tradition judéo-chrétienne.

On pourrait nous reprocher d'avancer une idée trop hardie. Pourtant l'analyse du discours relatif à la correction des copies qui servent de base à l'évaluation, montre ce discours s'organisant autour de deux noyaux sémantiques: d'une part le catalogue connotatif de "bien", de l'autre celui de "mal".

La connotation, comme on le sait, résulte du code idéolectal du récepteur. Mais parallèlement et simultanément, ce phénomène s'insère dans un contexte social d'où il suivrait que, chez les participants d'un même code culturel, certaines interprétations se généralisent. Dans nos sociétés, les adjectifs "bien" et "mal" évoquent respectivement des idées telles que: "succès", "échec", "bon", "mauvais", "fort", "faible", "blanc", "noir", "beau", "laid", "lumière", "obscurité", "grâce", "péché", "le bien", "le mal"...

Trop souvent, et pour en revenir à l'évaluation, des commentaires comme "travail confus et obscur", "langue faible", "expression gauche" ...s'entassent sur les copies de nos étudiants. Mais, demandons-nous, "confus", "obscur", "faible" ou "gauche" par rapport à qui, à quoi? L'étude d'un corpus³ ne nous a pas permis, par exemple, de classer les "fautes" relevées suivant des critères didactiques.

Ces qualificatifs, on le voit bien, se rattachent aux réseaux connotatifs signalés ci-dessus. Si on y ajoute l'observation apparue maintes fois: "acceptable tout en étant indulgent", on peut légitimement affirmer qu'ici le critère d'acceptabilité,

³Une centaine de copies révisées par des correcteurs.

loin de se relier à la didactique de langues, renvoie à un certain dualisme chrétien.

Ce mode d'évaluation aliène l'apprenant de son processus évaluatif et, par voie de conséquence, fait obstacle à la réflexion sur le processus d'apprentissage. Parallèlement il entretient la fétichisation de la note, devenue une fin en soi parce qu'attribuée par l'autorité. Cette fétichisation, à son tour, fausse les motivations de l'étudiant et sa relation avec le groupe (et l'enseignant). Ce manque de collaboration peut, en outre, donner lieu à l'injustice sociale vue la valeur capitale que nos institutions accordent aux notes et aux diplômes. Point de salut hors des diplômes et des mentions. C'est pourquoi, plus souvent qu'on ne le pense, un prétendu échec compromet toute une existence. Et ceci d'autant plus dans des sociétés dominées comme la nôtre où le chapelet d'adjectifs à valeur négative dont il est question plus haut, alimente le sentiment d'infériorisation inculqué dans l'esprit de nos étudiants.

Ce modèle d'évaluation se cristallise donc dans des crimes pédagogiques qui parallèlement et en même temps, perpétuent des structures, des valeurs et des mythes propres du groupe social dont les conditions matérielles se définissent par la distance à la nécessité. Et cette aisance, disons le en passant, leur ouvre la route qui mène au pouvoir.

On ne saurait pas nier que les chances d'accès à la réussite universitaire (ou scolaire) — donc sociale, atteignent leur maximum chez les enfants issus des milieux aisés. Le contraire se produit pour les enfants; des groupes moins favorisés. Autrement dit, ce mode d'évaluation freine le changement social et, par surcroît, punit l'apprenant à qui, cette même structure sociale, inflige un cumul de handicaps. Et nous voici face à l'innocence punie.

1.2 EVALUATION OU VALORISATION?

Ainsi que nous l'avons dit, une autre approche de l'évaluation s'offre à l'enseignant. Si la première option reproduit la

structure de la macro-société,⁴ la seconde s'efforce d'en construire la sienne.

De ce point de vue, l'évaluation cherche son inspiration dans la pédagogie du groupe. L'essentiel ici est de créer les conditions où savoir des apprenants et savoir de l'enseignant s'unissent et se fécondent mutuellement. Cette approche oblige à décaler le clivage entre l'étudiant et le professeur. Il s'opère alors un partage des pouvoirs entre eux et l'antinomie professeur/étudiant s'efface.

Suivre cette ligne de travail n'est pas une sinécure. Pour y réussir l'enseignant doit, outre apporter son savoir, assumer un rôle efficace sur des points essentiels.

Il s'agit d'abord de démystifier aux yeux des apprenants leur propre choix et leurs propres motivations. Démystification qui va de pair avec la transformation du contenu et de la forme des cours. Or ces cours transformés et transformateurs, prennent vie dans la compréhension réelle du processus d'apprentissage. Ainsi le professeur se doit-il de promouvoir une réflexion approfondie sur ce processus afin que l'apprenant puisse en dévoiler le mécanisme-et donc toute sa signification. Il est très naïf de croire qu'un ensemble de renseignements s'adresse de la même façon à tout sujet-apprenant: en réalité le choix des renseignements, la façon de les recevoir, le type d'attention qu'on leur prête et finalement la formation ainsi obtenue, autant d'éléments qui dépendent du "Schéma Référentiel" du sujet — et donc des différentes situations de départ.

La mise en oeuvre de cette réflexion amène l'enseignant (et l'apprenant) à attribuer un rôle de plus en plus important aux facteurs affectifs, aux facteurs relationnels, donc aux conditions d'existence et d'éducation qui favorisent ou empêchent l'apprentissage. Et c'est ainsi qu'ensemble, apprenant et enseignant évoluent vers la compréhension profonde de l'acte enseigner/apprendre. Ils découvrent son essence non pas dans un produit fini, mais dans un processus.

D'autre part l'évaluation dont la fonction serait d'écraser ceux qui sont déjà abaissés, va à l'encontre d'un enseignement

⁴Rappelons pour mémoire que la classe est conçue tel qu'une mini-société au coeur d'une société plus large.

ainsi conçu. Elle fait place alors à l'auto-observation. L'apprenant s'installe ainsi d'une part dans l'écoute individuelle et dans l'écoute groupale, de l'autre. Son processus d'apprentissage et celui des collectifs, reste compréhensible et c'est précisément dans cet échange que "l'évaluation" a lieu.

Ce processus est par ailleurs contrôlable; l'apprenant augmente son pouvoir sans perdre la responsabilité de ce qu'il fait. C'est bien lui qui conduit son apprentissage dont les particularités et les modalités sont, à un moment donné, valorisées par celui ou ceux qui y participe(nt). Voilà pourquoi il faudrait parler d'une valorisation et non plus d'une évaluation. Et ceci est d'autant plus vrai que la réflexion devient stimulation. Or c'est la stimulation qui met en valeur les qualités des participants; et cela est indissociable d'un travail créateur, expressif qui installe la joie et la satisfaction — donc l'auto-valorisation.

Ici non plus le code évaluatif punitif, restrictif, mais un code diagnostique qui signale la difficulté précise et encourage l'apprenant à la comprendre et, surtout, à la surmonter.

Le lecteur attentif risque de nous accuser d'idéalisme car nous n'avons pas attiré l'attention sur le problème des notes. En effet la pratique évoqué dans les pages qui précèdent, entre dans un contexte institutionnel qui demande la certification des cours moyennant la note.

L'apprentissage, nous l'avons dit, est un processus; et c'est pourquoi il n'est pas susceptible d'être quantifiable. D'où la dichotomie certification/apprentissage.

Notre travail prend appui sur une expérience où la note au sens orthodoxe du terme, est abolie. Est alors mis en place un projet de classe élaboré par les apprenants et l'enseignant. Non seulement ce projet n'empiète pas sur l'apprentissage, mais encore il suscite les relations personnelles et appelle les rapports amicaux. Non plus mais le travail en équipe.

Pour satisfaire aux exigences de l'institution, un accord se négocie entre le groupe et l'enseignant; et par une négociation collective, la note finale, nécessaire à la certification du cours, devient un signifié bivalent car sa signification est reçue différemment selon qu'il s'agisse de l'institution ou de l'étudiant(e).

TABLEAU RECAPITULATIF

EVALUATION	VALORISATION
1. EXAMEN	EXERCISE
2. CORRECTION	REFLEXION AUTO-CIRIQUE
3. FAUTE, ERREUR	DIFFICULTE
4. CODE PUNITIF, RESTRICTIF (bien, assez bien, mal, médiocre, à peine passable...)	CODE DIAGNOSTIQUE
4.1 note univalente	note bivalente
5. CULPABILISATION	STIMULATION
6. ASSIMILATION	PARTICIPATION
7. PRODUIT	PROCESSUS
8. ETUDIANT-OBJET	ETUDIANT-SUJET
9. DOMINATION	NEGOCIATION
10. ETIOLEMENT	EPANOUISSEMENT