



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Quelle évaluation efficiente dans un environnement numérisé ?

Soraia Dimas

Université Jean Monnet Saint-Étienne, France

soraia.dimas@univ-st-etienne.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9244-5968>

Marie-Christine Fougerouse

DILTEC (EA 2288), La Sorbonne Nouvelle, Paris

Université Jean Monnet Saint-Étienne, France

progfile@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1021-588X>

Reçu le 15-04-2023 / Évalué le 20-06-2023 / Accepté le 01-09-2023

Résumé

Cette contribution présente le mode d'évaluation formative individualisée mis en place pour le portugais dans l'enseignement supérieur, en Langues Étrangères Appliquées. Après avoir retracé les grandes lignes de l'évaluation, les auteurs exposent la méthodologie d'enseignement qui fait appel à un environnement numérique, classe inversée et plateforme Moodle. Une évaluation formative continue, sous forme de grilles et de commentaires individualisés, tombe sous le sens, mais elle est peu compatible avec les attentes universitaires. Une évolution se dessine pour l'évaluation à l'heure des humanités numériques.

Mots-clés : évaluation formative, langue portugaise, environnement numérique, apprentissage, individualisation

How to evaluate efficiently in a digital environment?

Abstract

This contribution discusses the individualized formative assessment method used in higher education Portuguese courses in Applied Foreign Languages. After charting the major points of the evaluation, the authors present the teaching methodology that calls on a digital environment, flipped classroom, and Moodle platform. A continuous formative assessment in the form of rubrics and individual comments, while common sense, is not very compatible with university expectations. Change is coming for assessment in the age of digital humanities.

Keywords: Formative assessment, Portuguese language, digital environment, learning, individualization

Introduction¹

L'enseignement traditionnel connaît des transformations importantes avec toutes les nouveautés auxquelles il se trouve confronté de nos jours. Les nouvelles technologies ont eu un réel impact sur le mode de transmission des savoirs académiques. Dans notre domaine, « Le numérique devient [...] un facteur de rupture qui bouleverse la notion même de l'apprentissage d'une langue et qui transforme profondément le rôle des apprenants et des enseignants » (Trujillo, 2022 : 7). La salle de cours n'est plus l'espace de référence unique pour l'enseignement-apprentissage. Même les langues vivantes n'échappent pas à ce constat et sont en pleine mutation. En effet, l'enseignement peut se dérouler aussi en ligne, sur un mode synchrone ou asynchrone, ou bien encore en comodalité ou en hybridation. Ces nouveaux paradigmes d'enseignement, ces nouvelles stratégies didactiques entraînent une véritable révolution dans l'apprentissage des langues. Mais, qu'en est-il de l'évaluation, cette pratique fortement attachée à l'enseignement ? À côté de toutes ces évolutions survenues au XXI^e siècle, il serait bien évidemment à prévoir des changements aussi dans les pratiques de l'évaluation. De nouvelles façons d'évaluer et/ou de nouveaux critères d'évaluation s'imposent sous le *background* du développement didactique. À mesure que l'enseignement « traditionnel » cesse d'exister, ou évolue tout simplement, les formes d'évaluation que nous connaissons mutent également. Il est connu que les différents types d'évaluation sont interconnectés un grand nombre de fois et c'est pour le mieux ! Cela dit, et prenant notamment le cas de l'évaluation formative, comment peut-on se servir de ses atouts pour une évaluation plus complète, plus juste, en adéquation avec les nouveaux paradigmes ? Si les types d'évaluation s'interconnectent, de quelle manière peut-on relier l'évaluation formative aux autres ? Quelle importance peut avoir l'évaluation formative dans un paradigme d'enseignement confronté au numérique, aux méthodologies par compétences, aux innovations constantes et à l'intérêt de l'apprenant ?

Pour apporter des éléments de réponse à notre questionnement, nous proposons tout d'abord de revisiter le concept d'évaluation. Ensuite, nous présenterons un mode d'évaluation formative en langue-culture portugaise dans le cadre universitaire. Enfin, nous analyserons les apports et les limites de la démarche d'évaluation proposée.

1. Le concept d'évaluation

L'enseignement et l'apprentissage des langues ont évolué en relation avec le développement des technologies (laboratoire de langue, projection d'images situationnelles, CD, DVD, ressources Internet...). *De facto*, l'évaluation en langue a dû

s'adapter à de nouvelles exigences. Avant d'aller plus loin, nous proposons un bref rappel historique de ce concept et des questions qu'il induit en lien direct avec la classe.

1.1. Quelques repères

La docimologie, cette science qui a pour objet l'évaluation, étudie les facteurs déterminants pour la notation des examens et des concours. Elle a entraîné une longue trace historique, apportant de nouvelles conceptions vis-à-vis de l'évaluation. On a alors considéré cette dernière en tant que problématique et encore, de nos jours, de nombreuses interrogations la concernant continuent toujours d'émerger. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a beaucoup contribué à l'amélioration des programmes pédagogiques en langues étrangères et à la diversification des pratiques utilisées en salle de cours, et il s'est montré un vrai allié des enseignants pour le moment de l'évaluation. D'ailleurs, un chapitre complet lui est consacré². De plus, rappelons que le CECRL est sous-titré *apprendre, enseigner, évaluer*, signe de l'importance que revêt ce concept dans le domaine des langues vivantes. En dépit de toutes les informations et contributions développées autour de l'évaluation, il s'agit d'un sujet qui donne toujours lieu à des échanges.

En remontant aux origines du mot, nous comprenons que le terme « évaluation » provient du latin *valor/valoris* qui signifie « attribuer une valeur ». La grande question est alors : comment attribuer cette valeur ? Et même, est-ce qu'une *valeur* détermine ce que l'étudiant mérite ? Dans quelle mesure peut-on évaluer de façon juste, alors que nous nous trouvons souvent face à des classes remplies d'hétérogénéité ? Le niveau de connaissances des étudiants est hétérogène et leur contexte socio-économique l'est aussi ; peut-il y avoir un lien entre ces deux aspects ? Donc, peut-on finalement se limiter à attribuer une valeur ? Et quel type de valeur ? Basée sur quels critères ? Comment assurer l'objectivité des résultats des apprenants ? Ce questionnement est celui de tout enseignant attaché à la réussite de ses apprenants, quel que soit le contexte. En milieu scolaire, l'institution exige une trace sur l'avancement de chaque individu apprenant. Il devient ainsi inévitable d'attribuer une valeur. C'est donc à l'enseignant de réfléchir au meilleur raisonnement pour arriver à cette valeur.

Différentes notions subordonnées à l'évaluation et plusieurs types d'évaluation émergent au fil du temps, essayant de répondre, ou du moins réétudiant, les questions précédentes. En 1967, l'évaluation sommative a été définie par Scriven comme finale et externe, étant une appréciation du bilan des apprentissages

qui est généralement formalisée par un score individuel. En revanche, Scriven a formalisé l'évaluation formative comme l'évaluation qui met l'accent sur l'analyse des processus, qui permet d'informer l'apprenant à chaque étape de son apprentissage, mais pas forcément avec un score puisqu'elle porte sur l'acquis et sur l'apprentissage. Nous trouvons ainsi un contraste entre l'évaluation externe qui utilise des normes et des critères extérieurs au groupe et l'évaluation interne qui utilise des normes et des critères endogènes à l'apprentissage. Alors que la première est réalisée par des intervenants en dehors du dispositif d'apprentissage et elle s'intéresse à ce qui est appris aux termes d'un cursus scolaire sans prendre en compte la préparation suivie, la seconde est de la responsabilité de l'enseignant du groupe et elle représente l'évaluation des objectifs d'acquisition visés et des contenus dans un apprentissage.

Du côté de l'interprétation des résultats, De Landsheere (1976) soutient que l'évaluation normative permet de situer sur une échelle chaque apprenant par rapport à la moyenne de son groupe et/ou d'autres groupes de niveaux, alors que Tousignant (1982) présente l'évaluation critérée, ou critérielle, comme un mode d'évaluation centré sur l'apprenant et sur son degré de réalisation des apprentissages par rapport aux objectifs du programme. Cette dernière peut vraisemblablement présenter une aide pédagogique immédiate à l'enseignant qui met en cause l'efficacité de ses méthodes d'enseignement. Également à ce sujet, les évaluations formelle ou informelle se présentent comme une façon d'orienter l'enseignant et de l'amener à analyser ses méthodes. Par exemple, il verra si les résultats vérifiés à travers des tests annoncés (évaluation formelle) ou des retours lors des moments d'échange (évaluation informelle) se montrent, ou pas, à la hauteur des attentes.

Évidemment, les faiblesses (mais aussi les points forts) des apprenants peuvent éventuellement être repérées lors d'une évaluation diagnostique (Bloom, 1979) en début ou pendant le déroulement de la formation. Ces tests périodiques ont une finalité évaluative, non diplômante. D'ailleurs, ces bilans diagnostiques pourront même aider à faire ressortir les difficultés de l'apprenant et ainsi à adapter le programme selon les besoins de l'apprentissage. Enfin, une chose est certaine, si on prend en compte l'apprenant en tant qu'acteur de son propre apprentissage (CECRL), on peut aussi lui confier son auto-évaluation, puisque ce sera un moment d'auto-réflexion important sur ses progrès. En effet, « [...] l'autoévaluation doit faire partie du processus d'apprentissage : l'apprenant doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qui a été mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant de les faire reconnaître par une évaluation institutionnelle ou officielle. » (Cuq, Gruca, 2017 : 211).

1.2. L'évaluation en classe

Mais décodons l'évaluation *in vivo*. Ce que nous voulons en tant qu'enseignants est tout simplement la confirmation de l'apprentissage de nos étudiants. Nous voulons vérifier si les contenus didactisés sont acquis. Nous voulons savoir si, en confrontation avec une situation où les apprenants doivent reprendre et réutiliser ce qu'ils ont étudié, ils parviennent à le faire. Nous souhaitons que nos enseignements soient, d'une façon ou d'une autre, pris en compte, qu'ils soient utiles pour leur quotidien, qu'ils apportent un plus pour leur encadrement professionnel, qu'ils accroissent leur répertoire de connaissances. Enfin, nous voulons tout simplement que nos enseignements puissent outiller les étudiants des compétences nécessaires pour leur avenir. Pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'essentiel aux yeux de l'enseignant est de voir la progression de ses apprenants. Selon la nature de ses enseignements, il appréhendera l'évolution des compétences en compréhension et/ou en production, orales ou écrites, pour chacun des membres de son groupe classe.

Suivant cette approche, l'évaluation formative se présente comme un *must have*. Axée sur le processus (Scriven, 1967), il s'agit d'un type d'évaluation interne et continue. Pour nous, en contexte universitaire, l'évaluation au cours du semestre, c'est la véritable évaluation continue, en contraste avec l'évaluation terminale, dite « sommative », où l'apprenant passe un examen en fin de semestre qui définira son résultat. Nous croyons qu'en alternative à ce type d'évaluation terminale, l'évaluation formative et continue présente plusieurs bénéfices. Par exemple, elle permet à l'enseignant de repérer les étudiants en situation de difficulté, en tentative d'abandon scolaire. Elle permet d'orienter l'apprenant vers le bon chemin, de corriger ses lacunes, de rectifier ses erreurs récurrentes, d'améliorer ses capacités... et aussi elle offre la possibilité à l'enseignant d'ajuster ses enseignements. Envisagée sous ce mode, l'évaluation formative devient un outil de progression (Boissard, 2016). Nous pouvons dire qu'elle soutient l'apprentissage par une réflexion continue et active de tous les acteurs de la classe.

Il y a plusieurs modalités pour évaluer ainsi. L'enseignant peut utiliser des éléments d'évaluation formelle, annonçant un dossier à rendre, une épreuve écrite à composer ou un exposé oral à préparer. En complément à ces travaux, il peut se baser sur l'observation des étudiants, de façon informelle. Pour mieux organiser ses données, l'enseignant élabore alors une grille d'évaluation. Cette dernière peut prendre la forme d'un tableau avec une note qualitative, ou tout simplement avec un ensemble de commentaires pris tout au long de la période d'apprentissage.

2. L'évaluation à l'heure des humanités numériques : le cas de l'enseignement du portugais

Afin de mettre en pratique les principes d'évaluation envisagés, nous avons choisi de présenter les évaluations mises en place en Portugais langue étrangère à l'université en France, en section Langues Étrangères Appliquées (désormais LEA). Dans ce contexte, « [...] l'apprentissage des langues joue un rôle crucial et son corollaire, l'évaluation, vient en démontrer l'efficacité » (Fougerouse, 2010 : 13).

2.1. Le public et les cours

La Faculté Arts, Lettres, Langues de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne propose la licence LEA, une formation spécialisée en langues étrangères appliquées au commerce international, avec une double compétence, dans une langue A, l'anglais, et, une langue B, au choix, l'allemand, l'espagnol, l'italien ou le portugais. Dans leurs langues respectives de spécialisation, les étudiants ont cours de Compréhension Phonétique, Expression Orale, Culture, Traduction Écrite, Traduction Orale, Méthodologie, Langue Commerciale, entre autres. Ce volume représente environ 25 à 30 heures hebdomadaires, auquel s'additionne une troisième langue vivante obligatoire. Des « matières d'application », dont le commerce international, le droit des affaires européennes, l'économie, l'informatique et le marketing, sont aussi étudiées pendant les trois années de licence.

Pour être admis dans cette formation, il faut avoir un bon niveau dans toutes combinaisons de langues choisies³, sauf pour le portugais. En effet, le portugais est, depuis l'origine, la seule langue que les étudiants peuvent choisir d'étudier sans avoir aucun prérequis. Ainsi, la grande majorité des étudiants qui intègrent la formation LEA Anglais-Portugais est fraîchement sortie du lycée et n'a pas de connaissance dans la langue B (le portugais est assez peu populaire dans les lycées français). Alors, les enseignants se retrouvent avec la totalité d'une promotion en niveau débutant, dont seulement quelques-uns ont des bases linguistiques, les dits « faux débutants ». Ce sont des étudiants d'origine lusophone, qui assimilent le portugais comme langue d'héritage, souvent acquise au niveau rudimentaire et fortement influencée par le français, leur langue dominante.

Le Groupe d'Études Lusophones de l'Université Jean Monnet s'est développé depuis 2004 et cela grâce au protocole signé avec Camões I.P - Institut pour la Coopération et la Langue Portugaise. L'équipe pédagogique de portugais, dirigée par Rosa Maria Fréjaville, a mis en place un programme conçu en échelle de progression, permettant aux étudiants d'arriver en première année (L1) en niveau

A1, Introductif, et de parvenir au niveau B2, Avancé, voire C1, Autonome, à la fin des trois ans de formation (L3). Toutes les compétences sont dûment travaillées : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, l'interaction et la médiation.

Ce qui permet l'avancement dans le programme pédagogique à un rythme soutenu est l'utilisation de stratégies d'enseignement comme la classe inversée et l'appropriation du numérique. Le principe de la classe inversée (*flipped classroom*) est la préparation des cours et des devoirs à faire à la maison en autonomie, avant que le contenu ne soit repris en classe. Généralement, les apprenants réalisent des activités qui ne nécessitent pas d'interactivité, ils préparent des fiches ou lisent des documents pour se familiariser avec un sujet. Lorsqu'ils arrivent en salle de cours, le travail collaboratif, la participation et l'interaction entre enseignant-apprenants et apprenants-apprenants sont beaucoup plus privilégiés (Dimas *et al.*, 2022). Nous assistons ainsi à une transformation de rôles, l'apprenant se prépare en amont pour le cours et le professeur agit comme un animateur/médiateur, plutôt qu'un transmetteur de connaissances. La classe inversée peut être reliée aux nouvelles modalités d'enseignement, à distance ou en hybridation.

De nos jours, les outils numériques se révèlent indispensables lors de la scénarisation et concrétisation du programme des contenus. La plateforme Moodle est de plus en plus présente dans les enseignements et pour ce qui est du projet de portugais en LEA, elle représente une aide précieuse. L'utilisation de cette plateforme permet de gagner du temps, d'avancer plus vite dans le programme et d'apporter de la modernisation aux cours traditionnels de langue. Sur cette plateforme, les étudiants de portugais peuvent faire des devoirs et préparer en amont leurs cours de langue B. Chaque matière a son propre espace *Moodle*, sur lequel ils ont accès au programme pédagogique, aux consignes d'évaluation et à tous les documents travaillés en cours. L'espace est organisé en douze onglets, qui correspondent aux douze cours du semestre. À chaque semaine de cours, les étudiants peuvent consulter une « fiche synthèse » contenant le sommaire et les principaux points travaillés ; ils peuvent aussi télécharger des fiches à lire, faire des exercices en ligne, ou regarder des documents audio-visuels.

Les matières d'enseignement en portugais, présentes dans la maquette de la licence LEA, sont interconnectées pour que les étudiants puissent apprendre, mais aussi consolider les contenus acquis, à travers la pluridisciplinarité. Dans la mesure du possible, nous abordons de façon chronologique les mêmes thèmes dans les différentes matières, afin de renforcer les connaissances didactisées et établir un pont entre ces matières. Par exemple, dans le programme pédagogique d'initiation (en L1), une des thématiques travaillée est le vocabulaire de la famille.

Alors, en cours d'Expression Orale, les étudiants sont amenés à acquérir ce vocabulaire à partir de la lecture de fiches, de la réalisation d'exercices, mais surtout des dialogues et des jeux de rôles pour la mise en pratique du lexique en situations de vie quotidienne. En parallèle, lors des cours de Traduction Écrite, ils sont amenés à trouver l'équivalence de termes entre le portugais et le français, ils traduisent des phrases et/ou des énoncés courts qui contiennent du vocabulaire sur la famille. En Traduction Orale, ils font l'interprétation simultanée ou consécutive de structures communicatives relatives à cette même thématique. Dans les matières de Culture, on peut faire analyser et réfléchir sur les valeurs familiales au Portugal, sur les traditions des familles portugaises, *etc.* Entretenir un lien entre les différentes disciplines permet de renforcer l'apprentissage.

Cette approche est possible grâce au travail collaboratif de l'équipe de portugais, équipe qui a le souci constant d'améliorer et faire évoluer ses enseignements. Ce programme pédagogique vise à développer les compétences linguistiques, interculturelles, terminologiques et de médiation des apprenants. L'enseignement du portugais est ancré sur des objectifs communicatifs et professionnels, où l'apprenant est l'acteur de son propre apprentissage. De plus, l'interaction entre les étudiants et les enseignants est privilégiée, afin d'assurer un suivi individuel et personnalisé, tenant toujours compte des particularités du public pour mieux préparer la didactisation de la langue portugaise. Cette méthodologie est basée sur les approches communicative (1976) et actionnelle (2001), les principes du CERCL, les neurosciences (notamment sur l'importance de la mémoire pour l'apprentissage de langues). De plus, elle est focalisée sur un projet pédagogique divisé en trois éléments : le programme, connaissances que les apprenants doivent acquérir et pratiquer ; la pédagogie, procès qui permet aux apprenants l'acquisition d'une formation par compétences ; l'évaluation, en adéquation avec les deux phrases précédentes du projet.

2.2. Le dispositif d'évaluation mis en place

Le semestre universitaire est constitué de douze semaines de cours. Généralement, chaque matière est didactisée une fois par semaine, ce qui fait un total de douze cours par semestre. L'équipe enseignante de portugais prend en compte les progrès des étudiants dans l'acquisition de contenus dès la première semaine de cours. Veiller sur l'apprentissage des étudiants dès les premiers jours de cours est fondamental, ainsi que vérifier et valoriser leur progression individuelle. Pour cette raison, les étudiants sont soumis à une évaluation continue. Il est donc très important de prendre en compte chaque individu, et non pas la classe entière

dans sa globalité, puisque cela n'aboutira pas à des conclusions particularisées. Évaluer la progression de chaque étudiant ne pose pas de problème pour ce qui est du portugais. Nos classes les plus nombreuses en LEA sont celles de première année de licence, avec une trentaine d'étudiants en raison du numerus clausus qui limite le nombre de places dans cette formation. En tout cas, cela demande évidemment un travail d'observation, d'analyse et de prise de recul de la part de l'enseignant vis-à-vis des étudiants. Mais n'est-ce pas une de ses fonctions *a priori* ? Or, pour prendre en compte la classe dans son ensemble, l'évaluation serait analogue et la même pour tous, et nous savons bien que cela ne peut pas être le cas dans notre contexte. Même si « analogue » est une des caractéristiques inhérentes à l'évaluation, de nos jours cette dernière doit se faire de façon individualisée, prenant en compte l'équilibre des objectifs de la matière et les compétences acquises par les étudiants dans notre contexte.

En d'autres termes, il est nécessaire que les objectifs fixés par l'enseignant pour cette matière soient cohérents avec les attentes, par rapport aux compétences que les étudiants sont censés développer. Reprenons l'exemple du cours de Méthodologie : son programme en langue portugaise, envisagé par l'enseignante, vise l'acquisition de méthodes de travail et de recherche documentaire, en même temps que l'acquisition des compétences linguistique, discursive et communicative en portugais. Les contenus travaillés dans cette matière s'articulent autour de ces objectifs, alors il est attendu que les étudiants développent leur compétence linguistique en portugais, leur compétence communicative interculturelle, leur compétence organisationnelle, leur compétence critique (savoir), leur compétence opérationnelle (savoir-faire) et leur compétence comportementale (savoir-être). Le programme pédagogique de ce cours est organisé dans ce sens, alors les étudiants devront, dans la mesure du possible, être évalués selon ces attentes.

Pour suivre les étudiants dans leur acquisition de connaissances et de compétences, nous nous appuyons sur une grille qui nous permet de noter des informations importantes sur la prestation de chaque étudiant, dans chaque cours. Lorsqu'on se sert de la prise de notes et des grilles, il devient plus clair et plus simple de dégager les plus grandes difficultés qui ressortent des cours, les suspicions d'abandon scolaire, mais aussi les cas de succès, entre autres éléments. Une grille d'évaluation formative peut même s'avérer très utile pour rassembler les données concernant le travail de la classe. Par exemple, on peut observer la réalisation de devoirs, la préparation des fiches de travail au préalable des cours, ou la participation régulière à l'espace Moodle du cours. En effet, en quelques clics, la plateforme Moodle permet à l'enseignant de savoir qui ont été les étudiants qui ont accédé à l'espace du cours et ceux qui ont ouvert un document donné,

ou bien ceux qui ont travaillé sur une activité demandée. Ces « traces digitales » peuvent évidemment être intéressantes à prendre en compte lors de l'évaluation des étudiants. Nous pouvons les ajouter sur notre grille. Le nombre de fois que l'étudiant a accédé à l'espace du cours, la fréquence dans la réalisation de devoirs, *etc.* ; en résumé, les options sont infinies. Tout ce que l'enseignant souhaite, tout ce qu'il trouve pertinent, peut être utilisé pour enrichir son dispositif d'évaluation.

Nous proposons un exemple de grille⁴ qui peut être utilisé pour recueillir diverses informations concernant l'évaluation formative d'une classe. C'est à l'enseignant de choisir les critères d'évaluation, selon les objectifs de son programme pédagogique. À titre d'exemple, la grille peut combiner des éléments d'évaluation formelle et informelle, comme :

Comportement et participation en cours : prise de notes concernant toute information sur l'attitude de l'apprenant en salle de cours, la kinésie, le respect pour l'enseignant et les camarades, l'attention, l'intervention, la réalisation des tâches demandées (NB : Il est pertinent de réaliser un descriptif des éléments utilisés pour évaluer ce critère, selon les attentes de l'enseignant).

Progression orale : vérification de la progression orale des étudiants. Quelques exemples de questions auxquelles l'enseignant pourra réfléchir pour évaluer la progression orale : « quand arrive son tour pour la prise de parole, l'étudiant parvient-il à réutiliser les structures didactisées précédemment ? » ; « peut-il communiquer correctement ? » ; « comment communique-t-il ? » ; « quelles sont les difficultés vérifiées ? » ; « y a-t-il des erreurs grammaticales, lexicales, syntaxiques observées ? » ; « comment peut-on caractériser sa prononciation, sa prosodie, *etc.* ? ».

Réalisation des fiches de travail : vérification de la réalisation des exercices demandés ; vérification du niveau d'exactitude et de correction des exercices ; repérage des erreurs constatées (si les mêmes erreurs sont répétées par différents apprenants, cela signifie que ce point mérite d'être retravaillé en classe).

Préparation d'activités sur Moodle : vérification du suivi des étudiants sur l'espace Moodle du cours ; prise de notes concernant la préparation d'exercices en ligne pour la consolidation des contenus, la lecture de textes, la consultation de documents au préalable, le travail de recherche en autonomie sur la thématique travaillée prochainement en cours, *etc.*

Dossier de recherche et exposé oral : appréciation de la qualité du travail effectué par l'apprenant lorsqu'il a des tâches à accomplir ; prise de notes concernant les points faibles et points forts du travail écrit et de l'exposé oral.

Épreuve écrite : notation de devoirs sur table ; vérification des contenus qui sont déjà acquis, en cours d'acquisition, ou pas du tout acquis ; comparaison des notes des différentes épreuves réalisées au long du semestre pour une réflexion par rapport aux résultats des apprenants (quelques questions à se poser : « y a-t-il une progression dans l'apprentissage ? » ; « y a-t-il une baisse de résultats par rapport aux précédents éléments d'évaluation ? », *etc.*).

Autres : toutes autres observations et/ou informations considérées comme étant pertinentes pour l'évaluation formative de l'apprenant.

Évidemment, il y aura des éléments qui ne seront pas évalués chaque semaine. C'est à l'enseignant de gérer la disposition, la fréquence et les conditions des éléments d'évaluation tout au long du semestre. La notation de ces critères peut se faire de façon quantitative, utilisant des échelles de 1 à 5, de 0 à 20, ou bien d'autres échelles, et/ou qualitative, sous forme de commentaires individualisés (voir exemple⁵, figure 1, note 5).

La relecture de ces notes, prises pendant les différentes semaines de cours, permettra à l'enseignant de comprendre si l'apprenant a pris en compte ses suggestions, s'il y a eu une progression, *etc.*, et cela l'aidera lors du bilan décisif pour sa note finale.

3. Les avantages et les enjeux d'une évaluation formative individualisée

Vu de l'extérieur, selon la définition empruntée à De Ketelé (1993 : 60), l'évaluation mise en place pour la langue-culture portugaise en LEA s'apparente au paradigme de « l'intuition pragmatique ». Toutefois, l'équipe enseignante s'est engagée dans un processus d'évaluation critériée, en adéquation avec sa méthodologie, pour une prise en compte globale de l'étudiant.

3.1. Les apports d'une évaluation formative

Compte tenu de ce que nous avons précédemment exposé, il nous semble possible d'affirmer que l'évaluation formative représente une stratégie d'enseignement bienveillante et centrée sur l'apprenant. Elle fournit un feedback important pour l'enseignant qui peut, par la suite, adapter ses stratégies d'enseignement selon les besoins constatés. Pour l'apprenant, elle lui permet de se repérer tout au long de la session d'apprentissage durant le semestre. Il s'agit d'une aide permanente qui lui est utile pour estimer ses progrès et soutenir sa motivation, ce qui contribue à accroître son engagement dans l'apprentissage de la langue portugaise. Comme nous l'avons dit, il n'est alors pas possible d'envisager une évaluation

globale et identique pour l'ensemble d'une promotion en langue-culture portugaise. L'accent est mis sur l'individu apprenant qui doit acquérir progressivement des compétences en langue cible selon un programme collaboratif, pensé par l'équipe enseignante. Cette dernière est à l'écoute permanente de chacun des apprenants pour mieux appréhender leurs besoins et répondre aux lacunes constatées pour une progression optimale. Des travaux supplémentaires peuvent être mis en ligne sur la plateforme Moodle pour permettre un travail complémentaire individualisé, propice à la progression en langue. « Les environnements numériques d'apprentissage, dans le cadre des plates-formes d'apprentissage ou d'autres dispositifs moins formels, n'échappent pas à la problématique de l'évaluation » (Springer, 2013), comme nous l'avons démontré.

L'évaluation formative peut être en corrélation avec des nouvelles stratégies d'enseignement, comme la classe inversée. Valoriser et prendre en compte un moyen par lequel l'étudiant travaille de manière autonome et consacre du temps personnel à son propre apprentissage, ne peut avoir que des conséquences positives pour sa progression en langue étrangère. La diversification des pratiques de travail grâce aux technologies numériques offre à chaque étudiant l'accès à des ressources documentaires en phase avec ses centres d'intérêt, ses stratégies d'apprentissage et son profil individuel. En fonction des pistes de travail données par l'enseignant, l'apprenant peut orienter sa recherche documentaire et opérer une sélection parmi les ressources disponibles. En relation avec ses objectifs personnels, il peut faire moins ou plus que ce qui est proposé, en amont du cours de langue-culture portugaise. L'enseignant pourra suivre la progression de chacun sur sa grille d'évaluation pour mesurer l'évolution en continu tout au long du semestre d'apprentissage. Dans notre contexte universitaire, un travail individuel sous la forme de la classe inversée assure une progression significative dans le niveau en langue cible. L'enseignant doit apprécier les progrès de chacun tout au long du semestre et les quantifier individuellement.

Ce type d'évaluation peut aussi relier le travail de la salle de cours avec celui réalisé à distance. Nous l'avons déjà constaté : enseigner sur, ou avec des ressources de l'Internet, est possible et parfois même indispensable (en période de Covid, en formation en ligne, etc.). Si les cours s'appuient sur les nouvelles technologies et si l'on demande aux étudiants de réaliser des tâches en ligne, l'enseignant peut aussi considérer ces éléments pour l'évaluation formative. Il est important de légitimer le travail fait en ligne par les étudiants. La plateforme Moodle nous permet de contrôler le travail des étudiants en continu pendant tout le semestre. Cette analyse rigoureuse permet de voir le travail effectué en relation avec les progrès en langue portugaise. En effet, « Les plates-formes d'apprentissage

améliorent la panoplie d'outils pour créer des activités d'évaluation, elles développent également de nouveaux outils pour connaître la réactivité et suivre le parcours d'apprentissage, elles s'ouvrent enfin à des formes d'évaluation plus sociales [...] » (Springer, 2013). Dans cette perspective, c'est l'individu-apprenant qui est pris en compte individuellement comme une partie du groupe classe. Il est conscient de ses progrès en langue portugaise et aussi de ses manques ; il a aussi des pistes pour se perfectionner en autonomie.

L'évaluation formative aidera l'enseignant lors de l'attribution d'une valeur finale. Enfin, nous pouvons également dire que l'évaluation formative sert de pont pour obtenir une évaluation sommative et critériée. Dans la finalité d'améliorer ses résultats en fin de semestre, l'apprenant aura une participation active en cours, il se montrera participatif et collaboratif dans l'ensemble des activités et des tâches proposées par l'enseignant par une attitude positive et coopérative. Il va accroître ses compétences en langue-culture cible avec l'aide de ses pairs et de son enseignant. Ainsi, à la fin de la formation, il obtiendra un résultat qui traduit ses efforts et sa progression dans l'acquisition de connaissances, par rapport aux objectifs du programme pédagogique. Cette façon de reconsidérer l'évaluation comme un processus formatif individualisé est très profitable pour l'étudiant, il s'investit dans l'apprentissage et mesure ses progrès tout au long du semestre.

3.2. Les limites d'une évaluation formative individualisée

Le mode de contrôle des connaissances mis en place en Licence LEA pour évaluer les progrès et les compétences en langue portugaise repose sur un contrat didactique tacite, mûrement réfléchi, et porté à la connaissance des étudiants dès le début de leur parcours. Passer du niveau A1 à B2, voire C1 en langue portugaise, à l'issue des trois années de licence ne s'improvise pas. Une évaluation continue et personnalisée a trouvé sa place dans une approche communicative et actionnelle où l'étudiant est guidé dans un processus cumulatif en langue cible. Il est pris en compte en tant qu'individu apprenant. Cependant, nous nous retrouvons face à un paradoxe. Afin de formaliser notre évaluation, nous devons tout de même présenter une note quantitative, de 0 à 20, à la fin de la formation. Le système administratif de l'université l'exige. Alors, la question se pose : faut-il évaluer le score final ou la progression ? Finalement, qu'il s'agisse de l'évaluation sommative ou formative, l'institution attend une note et le produit final, c'est le même. Mais que penser sur l'impact de cette note globale pour l'étudiant et pour son apprentissage, qui sont le centre de nos enseignements...

Comme nous l'avons vu, il est possible de combiner un dispositif d'évaluation formative avec plusieurs types d'évaluation (formelle, informelle, diagnostique, etc.). Nous croyons que l'enseignant peut également se servir de l'évaluation formative pour compléter l'évaluation sommative. Sachant que l'évaluation sommative ne représente pas forcément une évaluation par compétences, à travers le dispositif d'évaluation formative individualisée mis en place, nous essayons de faire en sorte que la note finale se rapproche le plus possible de ce que l'étudiant a accompli durant le semestre. « On voit se dessiner d'autres modalités plus conformes au paradigme « compétence » qui se situe bien dans le cadre de l'approche actionnelle » (Springer, 2013). Il existe une grande différence entre la valorisation du travail effectué tout au long du semestre et l'attribution d'une note unique, résultant d'un examen terminal. Pourtant, *in fine*, ce sera cette note qui aura une valeur officielle et qui sera prise en compte pour la validation du semestre puis de l'année. L'étudiant pourra se sentir dévalorisé en fonction du résultat, comparé avec les commentaires et remarques hebdomadaires de son professeur. Il peut s'ensuivre une baisse de motivation qui aura un impact sur sa progression et son implication en langue-culture cible.

Le mode d'évaluation pratiqué pour le portugais est en corrélation avec les paradigmes d'enseignement actualisés par une équipe qui diversifie sa méthodologie afin de rentabiliser l'espace et le temps d'enseignement-apprentissage pour parvenir à un résultat optimal. Nous avons dû envisager une forme d'évaluation empirique qui n'intègre que partiellement les critères scientifiques de validité, de fiabilité et d'objectivité retenus ordinairement. Ne pouvons-nous pas envisager un avenir avec d'autres alternatives à ce type d'évaluation classique ? Il serait souhaitable d'avoir à l'université une évaluation finale, autre que celle traditionnelle qui enferme l'étudiant dans une valeur univoque ne correspondant que partiellement à son parcours. Une évaluation par commentaires serait une première possibilité ; elle prend en compte les compétences des étudiants et ne se limite pas à l'attribution d'une valeur.

Nous avons vu plusieurs types d'évaluations qui émergent, souvent parallèlement aux changements des sociétés et à leurs besoins. Alors, il semblerait pertinent de repenser aussi les notions de l'évaluation que nous connaissons déjà, pour les adapter aux nouvelles pratiques d'enseignement et aux besoins de notre société digitale. Il reste à imaginer des repères pour la standardisation de ces nouvelles formes d'évaluation.

Conclusion

De nos jours, les évolutions dans les aspects les plus divers de la vie quotidienne, sont profondes. Au fur et à mesure que les effets de la « mondialisation numérisée » se manifestent, des évolutions se font aussi sentir dans l'enseignement-apprentissage. Les langues étrangères, essentielles pour une communication réussie, favorisant l'interculturalité et l'intégration sociale et culturelle, occupent ici une place extrêmement importante. Par conséquent, la nécessité d'adapter les modalités d'évaluation aux nouvelles pratiques didactiques, basées sur le numérique, devient presque incontournable. Si les stratégies d'enseignement vont au-delà de la salle de classe traditionnelle, il semblerait alors possible que les modalités d'évaluation s'étendent au digital. L'utilisation de ressources et d'activités en ligne pour une évaluation plus variée, sans être forcément plus automatisée, reste, bien entendu, pertinente pour valoriser les apprentissages de chaque individu.

Tout ce qui est enseigné doit être évaluable, bien qu'à travers un dispositif d'évaluation autre que la simple attribution d'une valeur. Pour ce faire, l'enseignant peut combiner différents types d'évaluation, mais c'est sans doute l'évaluation formative qui se trouve au cœur de notre démarche puisqu'elle permet, tout au long de la formation, une vérification des contenus déjà acquis, en cours d'acquisition ou pas du tout acquis. Elle représente ainsi un bilan des compétences et des connaissances des apprenants, tout en conduisant l'enseignant à un constat de succès ou d'échec total ou partiel dans sa méthodologie.

Prenant l'exemple de LEA, le temps consacré à l'apprentissage de la langue-culture portugaise en contexte universitaire depuis le niveau débutant pour arriver à B2 a généré la mise en place d'un programme qui repose sur les ressources numériques pour relever le défi. Un parcours évaluatif personnalisé, qui s'appuie sur les recherches en évaluation, a été pensé en corrélation avec un programme efficient pour stimuler les apprentissages. Une évaluation formative et continue, centrée sur l'étudiant, informe des progrès et stimule l'apprentissage. Ce processus évaluatif trouve ses limites dans les exigences et les attentes institutionnelles qui n'acceptent que des résultats sous la forme de notes, ce qui rend ainsi nécessaire de « formaliser » les éléments d'évaluation rassemblés dans les grilles. Pourtant, l'importance de l'évaluation formative vis-à-vis des pratiques d'enseignement actuelles (la classe inversée, le numérique, l'intérêt de l'apprenant) est de plus en plus présente. Elle renseigne le formé sur ses progrès et ses lacunes et le formant sur sa méthodologie perfectible. Ainsi, l'évaluation formative devient formatrice et régulatrice.

Bibliographie

- Bloom, B. S. 1969. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation nouvelle.
- Boissard, P. 2016. « L'évaluation formative : un outil de progression », *Synergies France*, n° 10, p. 123-132. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf> [consulté le 10 avril 2023]
- Carras, C., Cavalla, C. 2020. « Exemple d'une évaluation par compétences à l'université ». *Points Communs*, n° 48, p. 49-65.
- Conseil de l'Europe, 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. www.coe.int/lang-cecr
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier /Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, 4^e édition.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.
- De Ketelé, J-M. 1993. « L'évaluation conjuguée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 59-80.
- De Landsheere, G., De Landsheere, V. 1976. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dimas, S. 2021. *L'apprentissage du Portugais Langue Étrangère en contexte universitaire français - impacts et enjeux des rapports entre langues dans la motivation et l'engagement d'apprenants plurilingues*, Mémoire de Master en Didactique des Langues - Ingénierie des formations, plurilinguisme et interculturel, Université Jean Monnet.
- Dimas, S., Fougereuse, M.-C., Tadeo, J. 2022. « L'hybridation, un défi ou un atout pour enseigner l'oral ? ». *Revista Letras Raras*, Campina Grande, p. 41-79.
- Fougereuse, M.-C. (dir.). 2010. *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Hadji, C. 1997. *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF édition.
- Hadji, C. 1989. *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions à l'action*. Paris : ESF édition.
- Huver, E., Springer, C. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Éditions Didier.
- Huver, E. 2010. Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? In : *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Peter Lang, p. 81-96.
- Lepareur, C., Grangeat, M. 2018. Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, n° 41.2, p. 130-162. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1059175ar> [consulté le 28 juin 2022].
- Mègre, B., Riba, P. 2014. *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. 1998. *L'évaluation des élèves - de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris : De Boeck.
- Scriven, M. 1967. « The Methodology of Evaluation ». *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, 1). Rand McNally, Chicago, p. 39-83.
- Springer, C. 2013. *Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques*. En ligne : <https://shs.hal.science/halshs-01109234> [consulté le 20 juin 2022].
- Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé International.
- Tousignant, R. 1982. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Éditions Préfontaine.

Trujillo, F., et al. 2022. *Technologie versus/pour l'apprentissage des langues*. Barcelone : Maison des langues.

Notes

1. Cet article a été rédigé suite à des changes sur le mode d'évaluation mis en place en LEA pour la langue portugaise. Soraia Dimas, enseignante de portugais, a rédigé la partie 2. Marie-Christine Fougerouse a rédigé les parties 1 et 3. L'introduction et la conclusion ont été rédigées conjointement par les deux rédactrices.
2. Dans la version de 2001, Chapitre 9. Évaluation, p. 135-147. Dans le *Volume complémentaire* de 2018, le chapitre relatif à l'évaluation n'a pas été retouché. Seules deux annexes se rapportent à l'évaluation : Annexe 2. Grille pour l'auto-évaluation incluant l'interaction en ligne et la médiation (p. 175-178) et Annexe 4 - Tableau C4 : Grille d'évaluation de l'écrit (p. 181-182).
3. Combinaisons possibles : Anglais-Espagnol, Anglais-Italien, Anglais-Allemand, Anglais-Portugais.
4. Exemple de grille : https://drive.google.com/file/d/1Bda87LF1UnbMnJOhiPkrtq3SfalS1qaK/view?usp=drive_link
5. Figure 1 - Tableau illustratif, L1, évaluation formative en semaine 12 : https://drive.google.com/file/d/1_0ch2oeerIWuCFZGBldSn18qnUk_4Cuv/view?usp=drive_link