

ÉVALUATION DES PROGRAMMES POUR DÉFINIR ET ORGANISER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

Félix Núñez París
Universidad SEK

RESUMEN

En el presente estudio hemos intentado analizar los diferentes elementos explicitados en los programas de lenguas extranjeras, así como su validez en un contexto de aprendizaje basado en una pedagogía de desarrollo formativo integral, en la que el lugar reservado a la adquisición de conocimientos y capacidades pretende favorecer el desarrollo de las competencias generales individuales para la formación integral del alumno.

PALABRAS CLAVE: evaluación, programas, didáctica, lengua francesa.

ABSTRACT

In this paper we have tried to analyze the different explicit elements in the foreign language program, and also its validity in a learning context based in the integral formative development. The place reserved for the acquisition of knowledge and abilities tries to foster the development of general individual competence for the integral education of the learner.

KEY WORDS: evaluation, programs, didactics, french language.

Le présente article a pour objectif de faire réfléchir sur la relation entre enseignement/apprentissage et la nécessité de la planification de l'enseignement.

La relation pédagogique met en présence et en interaction un enseignant ou une enseignante, un groupe d'étudiantes et d'étudiants ainsi que des contenus (connaissances, habiletés et attitudes) à enseigner et à apprendre. Même s'il est vrai que cette relation dynamique comporte de nombreux éléments impondérables, elle existe dans un but très précis: que les étudiants apprennent. Et c'est la responsabilité de l'enseignant de créer les conditions pour que ce but soit atteint.

Les enseignants, dans leur majorité, semblent avoir été mal préparés à la notion de programme d'enseignement: une formation souvent insuffisante à la didactique ne leur a pas toujours permis de prendre conscience du fait que le programme était une construction, qui a fait l'objet d'un certain nombre de choix.

Traditionnellement, la culture de l'apprentissage a été largement liée au livre. Le manuel, comme fondement de l'enseignement et de l'apprentissage, est

resté très longtemps l'outil de travail unique de l'enseignant et de l'apprenant (du maître et de l'élève).

apprenant: outil pour apprendre (vocabulaire, grammaire, exercices);

enseignant: pour préparer le cours (stratégies pédagogiques; organisation du temps, vérification des exercices, traduction éventuelle, choix de compléments ou actualisation).

Étant donné ces remarques et grâce à l'étude et connaissance des programmes de langues, les enseignants peuvent s'engager dans une analyse structurée des buts poursuivis par ceux-ci et de l'efficacité des procédures par lesquelles ces buts sont fixés et atteints.

Connaître les programmes, adapter son enseignement en fonction d'un contexte déterminé, suivre l'évolution curriculaire sont autant de tâches difficiles mais néanmoins très souhaitables pour exercer un métier convenablement et avec le plus de chances de succès.

La planification de l'enseignement comporte un ensemble d'activités qui se déroulent avant et pendant le cours. À l'étape de l'évaluation, après la tenue des activités pédagogiques, on cherchera à vérifier l'efficacité de l'enseignement. Dès la planification, on doit penser aux critères et aux moyens qui permettront de vérifier si l'entreprise a réussi.

Planifier son enseignement, c'est pour l'essentiel:

déterminer le contenu à enseigner, les relations (logiques, chronologiques, pédagogiques ou didactiques) entre les éléments de ce contenu;

préciser les apprentissages attendus des étudiantes et des étudiants;

élaborer des stratégies pour rendre possibles ces apprentissages tout en tenant compte des caractéristiques des étudiants et des exigences de la formation à dispenser;

planifier des activités d'évaluation qui informeront l'enseignant et l'étudiant sur l'évolution du projet qui les met en présence: pour ce faire, il faut prévoir et préparer des activités d'évaluation formative et sommative; il faut mettre en place des dispositifs de rétroaction sur le cours lui-même et des mécanismes d'évaluation de ce dernier;

et enfin, inscrire toutes ces activités dans un calendrier pratique et réaliste.

Quant à l'analyse de la façon dont chaque programme est constitué, des matières qu'il traite, des définitions des notions qu'il emploie, du style de prescription qu'il impose, il faut constater qu'elle n'est pas faite.

Le programme n'impose généralement pas un ordre dans l'étude de ses différentes parties. Ni la démarche pédagogique, ni, le plus souvent, les exemples ne sont fixés par le programme, ce qui permet, lorsqu'il y a lieu, une bonne adaptation aux particularités locales.

Le programme idéal doit être aussi explicite que possible sur les objectifs à atteindre, au-delà sur les compétences à développer. Il doit également être aussi clair que possible sur les marges de liberté quant aux supports, aux démarches, aux



pratiques... Il doit être assorti de références et de conseils qui constituent pour les enseignants une assistance à l'exercice de leur liberté et de leur responsabilité pédagogiques.

À ce titre, en Espagne, après la réforme de 1990, les instructions officielles précisent les domaines à aborder mais pas les thèmes: «L'équipe éducative d'un établissement décidera de leur répartition entre les cycles, de leurs progressions et chaque enseignant choisira les contenus qu'il va développer dans sa programmation»¹.

Ayant comme point de repère le concept de «programme» dans le cadre des langues vivantes, et une fois choisi et justifié notre choix, l'objet de notre étude a comme objectif d'examiner les éléments constitutifs des programmes de LVE, afin de rendre l'enseignement plus efficace.

Il convient au préalable de bien cerner le modèle d'analyse que nous proposons. À ce sujet, nous distinguons deux étapes. Une première étape ayant pour but d'identifier les champs d'analyse concernant les éléments constitutifs du programme selon la conception du programme relevant de Richards & Rogers (1986) qui comprend les champs d'analyse suivantes:

- a) les objectifs;
- b) le choix du contenu et son organisation, autrement dit la progression adoptée;
- c) les tâches et activités préconisées;
- d) les rôles des apprenants tels qu'impliqués par ces tâches et activités;
- e) les rôles assignés à l'enseignant;
- f) le rôle des matériels d'instruction, lesquels reflètent les décisions qui ont été prises sur les points précédents.

Dans cette conception, le programme est le premier élément de la conception méthodologique; il définit les contenus de l'enseignement qui vont être utilisés par les trois facteurs de la situation d'enseignement-apprentissage: l'élève, le professeur et les matériaux pédagogiques dont les rôles respectifs sont précisés.

Il nous faut préciser tout d'abord, qu'on a reformulé et adapté le modèle ci-dessus. D'une part, en synthétisant les points *d* et *e*, auxquels on a accordé comme catégorie d'analyse la dénomination: «Orientations didactiques» et, d'autre part, en ajoutant une nouvelle catégorie: «Orientations pour l'évaluation».

Ces six éléments constituent la totalité des informations nécessaires pour décrire, avec suffisamment de précisions, le contenu des programmes, objet de notre étude. Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation qui passe en revue les principaux éléments habituellement présents dans les programmes. Il invite à en vérifier la présence et à porter un jugement qualitatif sur ces derniers. Il est conçu pour des fins d'auto-évaluation et il devrait permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de revoir son programme pour vérifier s'il est conforme aux exigences établies et quels aspects pourraient faire l'objet d'amélioration.

¹ *Diseño curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*, p. 122.

Quant à la seconde étape de notre étude, il nous faut entreprendre une analyse détaillée des éléments précisant les niveaux de cette analyse et les catégories établies pour chacun des champs auxquels nous nous référons.

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU PROGRAMME

On se pose comme point de départ les questions suivantes:

- a) Quelles sont les caractéristiques générales des programmes de LVE?
- b) Quelle est la place assignée au programme de langue française dans le cadre du système éducatif général?

Définition de catégories d'analyse:

Les catégories d'analyse que l'on va considérer, à titre général, sont les suivantes:

1. Date de publication
2. L'âge et le niveau des élèves destinataires du programme
3. Type de programme
4. Ampleur

Les catégories générales citées ci-dessus sont explicitées et classées selon l'analyse suivante:

1. Date de publication:
 - 1.1. Ancien: Publié avant
 - 1.2. Nouveau: Publié entre
 - 1.3. Récent: Publié entre
2. Âge et niveau des élèves destinataires du programme:
 - 2.1. Primaire (.....ans)
 - 2.2. Secondaire (.....ans)
3. Type de programme:
 - 3.1. Ouvert
 - 3.2. Fermé
 - 3.3. Flexible
4. Ampleur
 - 4.1. L'ampleur et le développement du programme sont suffisants pour atteindre les buts poursuivis
 - 4.2. L'ampleur et le développement du programme sont insuffisants pour atteindre les buts poursuivis



2. OBJECTIFS

Afin de bien cerner notre analyse, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes:

- a) Identifier et énumérer tous les objectifs du programme en question.
- b) Quel est le niveau de leur explicitation dans la formulation des objectifs.
- c) Existe-t-il un équilibre quant à la distribution des objectifs concernant la contribution de ceux-ci au développement des compétences générales individuelles qu'on prétend promouvoir chez l'élève: cognitive, affective, sociale, morale ou esthétique?
- d) Quels sont les domaines et opérations mentales les plus favorisées dans le programme?

Définition de catégories d'analyse

1. Distribution des objectifs selon les niveaux éducatifs: Primaire et Secondaire
 - 1.1. Comparaison du nombre des objectifs dans les deux niveaux.
2. Distribution des objectifs selon le type de compétences générales individuelles que l'on prétend promouvoir: cognitive, affective, sociale, morale ou esthétique (niveaux primaire et secondaire).
 - 2.1. Comparaison dans les deux niveaux de cette distribution.
3. Analyse des objectifs selon leur spécificité: généraux, spécifiques, non spécifiques.
 - 3.1. Comparaison dans les deux niveaux de cette spécificité.
4. Analyse des objectifs quant à leur importance (opérations mentales).

2.1. DISTRIBUTION DES OBJECTIFS SELON LES NIVEAUX ÉDUCATIFS: ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Enseignement Primaire	——
Enseignement Secondaire	——

2.2. DISTRIBUTION DES OBJECTIFS CONCERNANT LA DIFFÉRENTE CONTRIBUTION DE CEUX-CI AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES GÉNÉRALES INDIVIDUELLES CHEZ L'ÉLÈVE.

Une fois recensés l'ensemble des objectifs des programmes de langue, il importe d'analyser quels sont les domaines identifiés par rapport au développement des compétences générales individuelles qu'on prétend promouvoir chez l'élève: cognitive, affective, sociale, morale ou esthétique. Cette catégorisation de compétences a été empruntée à Gervilla Castillo (1991, 77).

À partir de l'analyse des données signalées, nous pourrions envisager quels sont les éléments qui prédominent et dans quelle proportion.



Normalement, l'ensemble du programme vise à contribuer à l'éducation intégrale de l'élève à partir des différentes matières.

À ce titre on devra identifier et classer les différents types d'objectifs énumérés à partir de la typologie définie par le professeur Gervilla Castillo (1991, 77)

Gervilla Castillo présente un modèle axiologique concernant l'éducation intégrale du sujet. Il propose six types d'objectifs:

1. Objectifs portant sur les valeurs affectifs
2. Objectifs portant sur les valeurs physiques
3. Objectifs portant sur les valeurs intellectuels
4. Objectifs portant sur les valeurs esthétiques
5. Objectifs portant sur les valeurs sociales
6. Objectifs portant sur les valeurs morales

Si l'on tient compte des objectifs que l'on prétend promouvoir quant on prend pour cadre de référence l'éducation globale du sujet, on pourra étudier dans quelle mesure les objectifs de chaque programme s'adaptent ou se rapportent à ce but général, et par la suite on pourra dégager, en même temps, les carences et les points faibles sur lesquels il faudrait insister.

Comme on a signalé ci-dessus dès qu'on aura analysé le contenu des données, nous pourrons évaluer quels sont les éléments ayant une prédominance et dans quelle mesure ou proportion sont-ils envisagés.

2.3. ANALYSE DES OBJECTIFS SELON LEUR SPÉCIFICITÉ: GÉNÉRAUX, SPÉCIFIQUES, NON SPÉCIFIQUES

L'objet de l'évaluation de la qualité d'un programme doit tenir compte de l'adéquation aux objectifs qu'il propose. À ce titre Scriven signale «...il est évident que si les buts éducatifs manquent de valeur, il n'y a aucun intérêt à savoir jusqu'à quel point ils ont été atteints» (Popham 1980).

La planification des objectifs éducatifs est la tâche fondamentale que se donne un enseignement de qualité, puisque cela va nous permettre d'atteindre les buts poursuivis.

Pour essayer de vérifier l'adéquation des objectifs par rapport à son spécificité, on a utilisé une grille d'évaluation concernant une typologie où l'on peut repérer trois catégories d'analyse: objectifs généraux, objectifs spécifiques, objectifs non spécifiques.

L'ensemble des objectifs énoncés dans les programmes peuvent être formulés de différentes façons.

Les spécialistes de l'éducation sont les premiers à reconnaître que leur science «n'a pas encore atteint le stade d'une véritable science tant les perceptions sont floues et même contradictoires» (Legendre, 1988: 447). Pour pallier cette imprécision notoire, la pédagogie doit s'employer à préciser ses méthodes et son vocabulaire. Les écrits traitant des objectifs d'apprentissage, en effet, proposent une hiérarchie fort complexe d'objectifs. Le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, publié chez



Larousse en 1988 par Renald Legendre, recense pas moins de 80 termes désignant divers types d'objectifs au nombre desquels on relève «objectif accessible», «objectif affectif», «objectif autonome», «objectif cognitif», «objectif complémentaire», «objectif intermédiaire», «objectif psychomoteur», «objectif terminal», etc. Dans un souci de simplification et de clarté, je vais distinguer les notions de «but», d'«objectif général» et d'«objectif spécifique».

1. BUT. Un but est un énoncé général d'intention qui définit l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement. Il explicite de façon concrète sa finalité, autre mot ayant acquis un sens technique en pédagogie². Énoncer des buts, c'est préciser ce qui mérite d'être enseigné.

Les buts d'un programme de didactique des langues ne seraient pas tout à fait les mêmes que ceux d'un programme de formation de mathématiciens. L'exercice collectif qui consiste à énoncer les buts d'un programme au moment de sa création précise l'orientation générale de ce programme, c'est-à-dire les buts assignés à un programme déterminent tout ce qui s'en suit.

2. OBJECTIF GÉNÉRAL. Un objectif général est un bref énoncé d'intention, formulé en termes plus ou moins précis, qui indique les résultats auxquels doit conduire un processus d'apprentissage à l'intérieur d'un programme³. L'objectif général est formulé pour décrire la formation nécessaire à faire acquérir à l'étudiant.

3. OBJECTIF SPÉCIFIQUE. Un objectif spécifique est un énoncé, formulé en termes de comportements observables, qui décrit le plus précisément possible les résultats auxquels doivent conduire une ou plusieurs activités pédagogiques à l'intérieur d'un programme.

«Un objectif spécifique permet de faire le lien entre un sujet donné et la performance que va réaliser l'étudiant» Prigent (1990: 23). Outil opérationnel, l'objectif spécifique est rédigé *du point de vue de l'étudiant*, et décrit ce que celui-ci devra être capable de faire au terme de son apprentissage. C'est pourquoi un objectif se définit toujours par rapport à un résultat.

4. OBJECTIF NON SPÉCIFIQUE. Finalement nous avons considéré comme des objectifs non spécifiques tous ceux qui sont formulés de façon inadéquate. Chercher à définir des objectifs spécifiques, c'est s'interroger à l'avance sur les résultats. Aussi l'objectif spécifique est-il un énoncé court (une à trois lignes) formulé du point de vue de l'étudiant et qui commence par un verbe d'action. Ces verbes précis traduisent des gestes, des actions ou des performances. On évite les verbes imprécis qui conduisent à de nombreuses interprétations subjectives ou qui

² La finalité est un énoncé qui reflète une philosophie, des principes, une conception de l'existence ou un système de valeurs et qui fournit, d'une manière générale, des lignes directrices à un système d'enseignement, à une unité de formation.

³ «Un objectif général est un énoncé grâce auquel le professeur exprime une intention éducationnelle abstraite, énoncé qui lui permet de décrire globalement l'ensemble des changements durables (cognitifs, affectifs ou psychomoteurs) qu'il souhaite voir se produire chez les étudiants durant un cours» (PRIGENT, 1990: 22-23).



ne décrivent pas un comportement observable, mais un processus d'apprentissage. Ainsi, la définition d'objectifs force à réfléchir de façon systématique sur le nombre des apprentissages à inclure dans le programme, leur nature, leur pertinence, leur séquence, leur mode d'évaluation. Cet exercice exigeant assure la cohérence de l'ensemble du programme. Bref, la formulation des objectifs pédagogiques est d'une grande utilité pour évaluer l'efficacité de la formation et pour construire des programmes appropriés.

Pour ce faire, il est toujours utile de se reporter à la classification hiérarchisée de Benjamin Bloom *et alii* (1975). Cette taxonomie représente un des acquis les moins contestés de la pédagogie moderne.

2.4. ANALYSE DES OBJECTIFS QUANT À LEUR IMPORTANCE (OPÉRATIONS MENTALES)

L'intérêt pour la définition des objectifs pédagogiques, né aux États-Unis a atteint la France via le Québec dans les années 70 (Hameline, 1979a: 32; 1979b: 79). Dans ce cadre, l'objet de notre analyse essaye de mettre en évidence l'importance des objectifs d'apprentissage en Didactique des langues et plus particulièrement dans l'étude des programmes.

En principe, l'existence même des programmes confirme la possibilité de l'enseignement spécifique des savoirs et des savoirs-faire se rapportant à des objectifs précis; c'est-à-dire, il est possible de systématiser un ensemble d'activités pédagogiques visant l'acquisition de différents objectifs spécifiques de nature cognitive. Pourtant, la plupart des programmes n'explicitent pas le type d'opérations mentales, dans le sens attribué par Meirieu (1992 p. 208): «l'activité intellectuelle à travers laquelle le sujet saisit et traite l'information» que l'on veut atteindre lorsque on veut enseigner des contenus précis ou planifier des activités d'apprentissage.

C'est pour cela qu'il importe de souligner la nécessité de mettre en évidence la nature et les caractéristiques des opérations cognitives impliquées dans les processus d'enseignement-apprentissage.

On a insisté sur le fait qu'une des conditions nécessaires pour assurer l'efficacité de l'enseignement, c'est la connaissance de la part du professeur de la structure et de la nature des objectifs que l'on veut atteindre (Landa, 1977) lorsque les élèves apprennent des contenus spécifiques; c'est-à-dire, pour que l'aide du professeur ait une incidence efficace sur la construction significative des apprentissages des élèves, il faut impérativement que celui-ci connaisse la nature des objectifs et leur processus de construction...

En effet, on peut affirmer que plus l'on connaît ce que l'élève est en train de faire lorsque il apprend et applique des contenus, plus le professeur sera capable de comprendre et optimiser les processus d'enseignement-apprentissage.

Il s'agit donc d'une question fort intéressante puisque l'objectif fondamental c'est de tenir compte, au préalable, de la connaissance de la nature des objectifs et de leur incidence par rapport aux résultats à attendre concernant l'élève (par exemple: appliquer, reproduire, démontrer, etc.)

C'est pour cela que notre propos consiste à assurer que les objectifs (qui constituent la pièce fondamentale des programmes) «puissent être soumis à une analyse à partir de l'opération mentale à mettre en place» (Meirieu, 1992: 122), nous permettant ainsi de juger la qualité du programme par rapport aux buts poursuivis.

Dans ce cadre, une fois analysé les objectifs selon leur spécificité, on va essayer d'entreprendre l'analyse de l'ensemble des objectifs quant à leur importance (opérations mentales) à partir des modèles taxonomiques de Krathwhol (1976) pour le domaine affectif et de Bloom *et alii* (1975) pour le domaine cognitif.

Il faut distinguer trois familles d'objectifs correspondant aux trois domaines:

Cognitif
Affectif
Psychomoteur

Qui peuvent être caractérisés ainsi:

Les objectifs cognitifs mettent l'accent sur le savoir de l'apprenant et la façon dont celui-ci le manifeste. Le savoir ne consiste pas uniquement à:

se souvenir des informations, c'est aussi:
comprendre et interpréter une situation,
résoudre un problème posé.

Les opérations mentales en jeu peuvent être d'une complexité croissante, allant progressivement du simple au complexe.

Les objectifs psychomoteurs concernent l'habileté physique, la dextérité dans la manipulation d'objets. Une progression existe:

imiter un geste,
manipuler des éléments,
contrôler des gestes avec précision et les *coordonner*,
acquérir des automatismes.

Les objectifs affectifs mettent en jeu les attitudes, les sentiments des apprenants, les valeurs qu'ils prennent en considération.

La construction du programme suppose des choix entre différents types d'objectifs.

À partir du concept de taxonomie, notre analyse des objectifs portera sur la contribution de ceux-ci au développement des compétences générales individuelles à la formation générale de l'élève. À ce titre, on va essayer d'identifier quelles sont les catégories qui sont privilégiées ou exclues dans l'ensemble du programme.



E. Évaluation

S. Synthèse

A. Analyse

Ap. Application

C. Compréhension

Cn. Acquisition des connaissances

DOMAINE COGNITIF

C. Caractérisation

O. Organisation

V. Valorisation

R. Réponse

Re. Réception

DOMAINE AFFECTIF

3. CONTENUS

À travers notre analyse nous essaierons de répondre aux questions suivantes:

Existent-ils des contenus de différente nature?

Les contenus linguistiques sont-ils présentés et définis en termes communicatifs?

Une progression ou une distribution chronologique a-t-elle été établie?

Existe-t-il une relation entre les objectifs et les contenus proposés?

Arrive ensuite la difficile tâche qui consiste à déterminer le contenu à enseigner. Bien entendu, il faut d'abord constituer une liste des contenus à enseigner, souvent sous la forme d'une table des matières. La formation de l'enseignante ou de l'enseignant fournit une alimentation essentielle dans le choix de la matière.

Avant de procéder à l'organisation définitive de ce contenu, une analyse s'impose. On pense ici à la nécessité d'analyser et de clarifier les relations que ces différents éléments de contenu ont entre eux. Certaines notions sont plus importantes que d'autres, certaines servent d'assises à d'autres, certains points sont plus centraux, d'autres périphériques, etc. Au-delà de l'importance des concepts étudiés ou de leur relation d'antériorité ou de postériorité, il faut considérer leur difficulté relative et le temps d'apprentissage qu'ils requièrent. Il importe aussi de vérifier si les étudiants à qui on s'adresse disposent vraiment de tous les préalables nécessaires à une bonne maîtrise des contenus qui feront l'objet d'enseignement.

Après les objectifs, les contenus constituent la matière principale des programmes. Les objectifs définis permettent de déterminer les éléments langagiers à apprendre, qui peuvent se décomposer en éléments lexicaux et structures grammaticales, mais doivent aussi respecter les utilisations prévues. Les contenus doivent permettre aux apprenants d'atteindre les objectifs communicatifs établis. Les contenus des programmes de langue doivent être présentés et définis en termes communicatifs et ils occupent une place importante dans l'enseignement de la langue. Dans ce cadre, le programme de langue est le document où se trouve consignée la liste des éléments à maîtriser pour que les objectifs soient considérés atteints.

Pourtant, au chapitre du choix des contenus, il y a plus à faire qu'une simple table des matières.



4. LES TÂCHES ET ACTIVITÉS PROPOSÉES

Selon l'âge des apprenants, les situations proposées mettent-elles en jeu des activités à dominante sensorielle, motrice ou cognitive?

Les activités sur les contenus sont-ils des moyens pour atteindre les objectifs?

La palette d'activités proposées est-elle suffisamment riche et variée?

Le programme permet-il d'envisager la possibilité pour l'apprenant de prendre l'initiative de ses activités d'apprentissage?

À partir du concept d'activité langagière comme l'ensemble organisé de tâches requérant l'usage de la langue cible, tâches de nature communicative que les apprenants auront à accomplir, notre attention a été attirée sur le fait que les quatre habiletés traditionnellement et conjointement assignées comme but à tout apprentissage peuvent, éventuellement, faire l'objet de traitements pédagogiques dissociés: outre qu'elles peuvent correspondre à des besoins différents et isolables, elles ne mettent pas en jeu les mêmes activités cognitivo-langagières: les activités réceptives de compréhension exigent la mise en oeuvre de stratégies d'inférence et d'élaboration assez largement différentes des stratégies de planification, de correction et de révision requises par les activités productives d'expression. À l'intérieur même de chacune de ces deux grandes zones, la même observation peut être faite à propos des activités orales ou écrites dont il relève à l'évidence qu'elles ne mettent pas en jeu les mêmes capacités.

L'analyse des activités du programme nous permet de constater si le choix des activités qui fourniront les éléments langagiers à apprendre constitue une excellente application des objectifs et des contenus retenus dans le programme.

Les activités doivent être assurées dans un contexte riche, où non seulement les connaissances linguistiques mais aussi les valeurs personnelles sont mises à contribution. Dans ce cadre, le programme représente une solution intéressante au défi posé par le concept de langue de communication en plaçant l'apprenant dans des situations qui la favorisent et en centrant les activités sur cet objectif.

Il faut enfin constater si le programme permet d'envisager que l'apprenant prenne l'initiative de ses activités d'apprentissage. De ce fait, la palette d'activités proposées devra être considérée dans sa globalité et dans sa cohérence didactique, c'est-à-dire selon l'organisation séquentielle des situations et des activités d'apprentissage auxquelles le programme donne lieu.

5. ORIENTATIONS DIDACTIQUES

Les procédures méthodologiques prévues dans le programme sont-elles diversifiées?

L'apprenant est-il formé à l'autonomie dans l'apprentissage de la langue?

La méthodologie proposée favorise-t-elle une pratique communicative de la langue?

Les stratégies d'enseignement/apprentissage, favorisent-elles la mise en oeuvre d'une pédagogie de la réussite, de l'échec, de la négociation?



Il nous faut préciser tout d'abord que l'intérêt pour les orientations et conseils didactiques est pour nous étroitement lié aux éléments du programme qui font l'objet de la présente étude.

Tout d'abord il convient de souligner que les orientations didactiques et/ou la méthode utilisée ne sont pas une fin en soi; ils doivent s'effacer derrière les objectifs qui sont premiers et qu'ils doivent servir.

Les situations scolaires créent des conditions d'activité qui s'organisent à partir de l'initiative de l'enseignant et/ou de l'initiative de celui qui apprend. Trois dimensions peuvent être retenues pour l'analyse de la façon dont se répartissent les initiatives entre enseignant et apprenants: le but de l'activité, sa procédure, ses moyens. Lorsque l'élève doit «faire un exercice» dont le but est fixé (compléter un «texte à trous»), selon une procédure établie et donnée comme exemple à reproduire, dans une durée limitée à l'aide de moyens fournis (liste de mots, fiches de références), son initiative par rapport à l'activité est particulièrement réduite... À l'autre pôle, on peut imaginer des activités dont l'initiative (des buts, des procédures et des moyens) relèverait des apprenants. Entre ces deux extrêmes de multiples possibilités dans la répartition des initiatives.

Actuellement l'apprenant est considéré comme l'élément essentiel du processus d'enseignement-apprentissage. On parle depuis longtemps d'une «centration» sur l'apprenant: c'est en fonction de ses besoins, de ses habitudes d'apprentissage, de ses caractéristiques cognitives ou culturelles, que l'on va élaborer la méthode la mieux adaptée. Ce mouvement met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant: l'apprentissage est alors conçu comme une auto-organisation. Cela ne signifie pas que la fonction de l'enseignant devient nulle ou dérisoire. Dans cette perspective, enseigner consiste à gérer les conditions d'apprentissage et non à gérer les apprentissages comme on l'affirme bien souvent dans le discours pédagogique actuel. Dans ce cadre, si l'apprenant est l'élément essentiel de la situation didactique, l'enseignant y occupe lui aussi une place importante, parce que c'est sa présence qui caractérise l'apprentissage de la langue étrangère, c'est-à-dire son appropriation guidée dans le milieu «artificiel» de la salle de classe. C'est lui qui dynamise et régule l'interaction entre apprenants et leur exposition à la langue étrangère en choisissant les situations pédagogiques les plus aptes à favoriser l'apprentissage, en déterminant les conditions matérielles de l'apprentissage: lieu, rythme et horaires, en sélectionnant le matériel linguistique nouveau, en apportant enfin un modèle de compétence linguistique et communicative.

Les conseils et orientations méthodologiques des programmes mettent l'accent sur la convenance qu'il y a à adopter un pluralisme méthodologique orienté sous la base des principes d'une méthodologie active et participative centrée sur l'apprenant.

Cette méthodologie doit contribuer à l'appropriation et à la structuration des règles linguistiques et sociolinguistiques visant à un apprentissage communicatif de la langue étrangère et au développement intellectuel, psychologique et socio-culturel de l'apprenant.

Un apprenant en langues compétent est un apprenant qui possède des critères de décision suffisamment pertinents et cohérents pour lui permettre de mettre



en oeuvre un apprentissage efficace. Pour ce faire, les programmes doivent proposer une approche contrastive de la langue maternelle et la langue cible, d'après une perspective interculturelle.

La nécessité d'adopter des méthodologies centrées sur l'apprenant suppose la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée. Le ressort de l'activité de l'élève est souvent le résultat d'un complexe de motifs et de motivations que l'enseignant cherche à orienter et à dynamiser. Les pratiques possibles sont nombreuses en ce domaine: dans prise en compte de la dynamique propre du sujet et de ses projets, équilibre cognitif...

Pour l'apprenant, apprendre à apprendre, c'est donc en partie développer sa culture d'apprentissage, préciser les connaissances qu'il a de ce qu'est apprendre. Il faut donc que l'apprenant sache, par exemple, comment tirer parti de ses erreurs de manière positive en prenant conscience qu'elles sont le passage obligé de toute acquisition. Bref apprendre à apprendre, c'est acquérir le savoir-faire méthodologique qui va permettre à la fois l'organisation et la mise en place pratique du programme.

6. LE RÔLE DES MATÉRIEAUX D'INSTRUCTION

Notre question initiale est de savoir si le programme permet de créer des conditions qui facilitent l'apprentissage:

1. Énumération et description des aides pédagogiques (matériaux pédagogiques).
2. Les aides pédagogiques proposées dans le programme sont-elles suffisamment riches et variées pour permettre au professeur d'être plus efficace?
3. Existence-ils des matériaux pédagogiques différents pour le professeur et pour l'élève?
4. Les matériaux pédagogiques proposés (manuels...) sont-ils prescriptifs ou bien le programme permet-il de faire des choix ouverts et diversifiés?

Les ressources explicitement prévues pour un apprentissage des langues sont non seulement plus importantes et plus diversifiées qu'auparavant, mais, en outre, disponibles sur des supports très divers. Il suffit d'examiner les catalogues diffusés par les éditeurs de manuels scolaires et de matériel didactique pour avoir une idée de la palette des supports envisageables (du support papier classique au logiciel).

Cependant, d'un point de vue didactique ce ne sont pas les «habillages» différents qui comptent mais les possibilités différenciées quant au rapport que l'apprenant engage avec la connaissance.

C'est pour cela qu'il faut, d'une part, qu'elles soient décrites de telle sorte que toutes les informations pertinentes par toutes leurs utilisations potentielles soient présentées, que cette présentation soit «transparente» et facilement décodable par ses utilisateurs.

D'autre part, en ce qui concerne la grande variété des types d'apprentissage qu'un cursus doit rendre possible, ceci implique que les ressources proposées doivent permettre à l'apprenant de réaliser tous les apprentissages pour atteindre ses objectifs.



Quelles sont les caractéristiques que doivent présenter les matériaux d'instruction?

Les aides pédagogiques peuvent avoir trois fonctions: illustrer et prolonger les messages de l'enseignant, être une source autonome d'information, être l'occasion d'une création de la part des apprenants. Les ressources d'apprentissage sont des outils qui s'insèrent dans une démarche. L'efficacité atteinte dépend autant de la valeur de la démarche qui doit favoriser l'activité de celui qui apprend, que de la qualité de l'outil.

Comme on a déjà signalé le choix des moyens pédagogiques adéquats dépend des objectifs que l'on poursuit. Il faut donc choisir les supports qui fourniront les éléments langagiers à apprendre. Dans ce cadre, les ressources doivent constituer de véritables aides à l'apprentissage. Il s'agira de rassembler et de proposer des documents variés et des suggestions multiples d'activités permettant de développer les activités de compréhension et d'expression des élèves.

Il faut finalement qu'elles soient adaptables:

en fonction des objectifs définis
en fonction des objectifs déterminés
en fonction des choix méthodologiques.

De cette façon, les ressources d'apprentissage contribueront à rendre possible la variabilité des apprentissages prévus dans le programme.

7. ORIENTATIONS POUR L'ÉVALUATION

1. L'évaluation est-elle prévue?
2. S'agit-il d'une évaluation sommative?
3. L'évaluation prévue dans le programme fait-elle partie intégrante de la formation, incite-t-elle à apprendre et permet-elle de réguler le processus pédagogique?
4. L'évaluation est-elle centrée sur la langue ou sur la communication?

Évaluer les résultats des apprentissages c'est chercher à savoir dans quelle mesure il y a bien acquisition: cette évaluation fait partie intégrante de la procédure. Elle doit être constante et permet à l'apprentissage de s'effectuer en indiquant les éléments acquis et les réorientations nécessaires. Elle porte sur deux domaines: le contenu de l'apprentissage (ce qu'on a appris en termes de langue) et sur le procédé d'apprentissage (la manière dont on a appris ce contenu est-elle satisfaisante?). L'apprenant est le premier concerné par l'évaluation, aussi convient-il de l'aider à mesurer lui-même ses propres progrès au moyen de procédures d'auto-évaluation.

L'enseignant est intéressé par l'évaluation pour trois raisons: premièrement, il a besoin de savoir si les objectifs sont atteints; deuxièmement, il utilise l'évaluation continue en cours comme moyen de régulation; troisièmement, il tire des conclusions de l'évaluation pour améliorer sa pratique.

Notre analyse porte sur le processus d'enseignement-apprentissage et nécessite de prendre comme point de départ les objectifs pédagogiques:

Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation⁴.

Les formes et modalités d'évaluation envisageables sont nombreuses. Les variations concernent notamment: les fonctions de l'évaluation (évaluer pour diagnostiquer, pour certifier, pour encourager...), les cibles de l'évaluation (évaluer des produits, des procédures, des attitudes...), les agents évaluateurs (hétéro et auto-évaluation), les outils et moyens de l'évaluation (du QCM à l'entretien...).

Les qualités idéales d'un instrument de mesure sont les suivantes: être *pertinent*, c'est-à-dire correspondre effectivement à l'objectif pédagogique poursuivi; être *fiable*, c'est-à-dire fournir avec constance le même résultat si une autre personne de même niveau est évaluée avec le même instrument; enfin être *objectif* c'est-à-dire donner le même résultat si un autre évaluateur utilise l'instrument dans les mêmes circonstances.

Il est recommandé de bien préciser à chaque fois quelle utilisation sera faite de l'évaluation, de communiquer à l'apprenant les critères utilisés ainsi que les résultats obtenus. Il est également intéressant de mettre en oeuvre différents procédés pour déterminer quels objectifs ont été atteints et quelle est la valeur des méthodes d'enseignement.

En contexte pédagogique, il existe deux types d'évaluation: l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation formative, de nature descriptive et qualitative, s'appuie sur la prise d'informations concernant les différentes matières d'apprentissage et son objectif est de renseigner l'élève, le responsable de ses études, les professeurs et tous ceux qui interviennent dans le processus d'acquisitions de connaissances et dans la réalisation des objectifs du programme.

L'évaluation sommative, quant à elle, arrive quand les activités pédagogiques sont terminées. Elle consiste à accumuler des résultats de mesure et d'évaluation afin de déterminer le succès ou l'échec de l'étudiant.

Les orientations sur l'évaluation incluses dans les programmes de LVE sont généralement présentées dans l'introduction des programmes. Ce qu'on présente ci-dessous sont quelques indications spécifiques qui doivent faire partie de l'étape de la planification du programme correspondant au domaine de notre discipline.

Tout d'abord, le premier aspect à remarquer correspond à l'objet de l'évaluation. Étant donnée l'importance attribuée dans les programmes au domaine des objectifs et des contenus, la valorisation accordée à l'évaluation reste également prioritaire. Dans ce cadre, l'évaluation des compétences linguistiques et langagières doit considérer les facteurs de nature psychologique, sociologique et socioculturelle qui déterminent la pertinence du discours linguistique par rapport aux situations de communication.

⁴ Louis PORCHER, in «Note sur l'évaluation», p. 11.

Le critère d'efficacité communicative doit être associé à celui de compétence linguistique. Il est important de souligner que la production orale et écrite des apprenants vise à valoriser des aspects tels que la sélection de critères et l'utilisation de stratégies de compensation, capables d'équilibrer le manque de ressources linguistiques ainsi que le risque de tâtonnements et d'erreurs, compte tenu des difficultés du point de vue de la langue. Il importe donc que, dès les premiers contacts avec la langue étrangère, dès les premières tentatives de construction d'énoncé, l'apprenant sache quand il peut se fier au fonctionnement de sa langue maternelle, et quant, au contraire, il doit s'en défier et s'approprier un autre modèle afin de confirmer leurs hypothèses concernant les opérations langagières à accomplir.

Dans la perspective d'un enseignement centré sur l'apprenant, les notions d'apprentissage et d'erreur occupent en didactique de langues une place centrale.

À cet égard, les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères (L.E.) contribuent à réexaminer le concept d'erreur à l'intérieur d'une théorie de l'apprentissage qui voit dans l'erreur une manifestation naturelle et nécessaire des processus d'apprentissage.

L'évaluation institutionnelle des apprentissages, en langues vivantes, repose en partie sur le relevé et l'appréciation des erreurs. Dans cette optique, le processus d'apprentissage peut alors être considéré comme l'interaction entre exposition, quelle qu'elle soit, et la connaissance de l'apprenant à un moment donné. Or, il n'y a pas d'identité entre l'exposition fournie, et la connaissance de l'apprenant et ce qu'il saisit et assimile: il ne s'approprie pas tout ce à quoi il est exposé.

Les productions (erronées ou non) des apprenants reflètent en partie les états successifs de leur connaissance. Leurs productions sont à considérer comme la manifestation d'une cohérence propre qui va se complexifier avec le temps par des apports, des différenciations et des restructurations successives. Dans ce cadre les erreurs ne doivent pas être pénalisées. Bref, les erreurs sont alors à restituer par rapport à cette cohérence et à la progression d'apprentissage.

À côté des objectifs et contenus visant le développement de la compétence communicative de l'apprenant, le programme doit mettre l'accent sur la contribution de ceux-ci au développement des compétences générales individuelles à la formation générale de l'élève. C'est leur progrès en tant qu'individus et leur projet personnel de formation générale qu'il faut privilégier au premier plan, du point de vue de l'évaluation. Dans ce cadre, les deux objectifs, l'apprentissage de la langue et son utilisation, ou si l'on veut la «compétence» et la «performance», doivent être poursuivis simultanément. Cela veut dire que des deux grands familles d'objectifs à atteindre, aucune ne sera pour nous entièrement satisfaisante isolément, mais chacune d'elles devra inspirer nos démarches. C'est pour cela qu'on ne peut pas considérer seulement les produits et ignorer les processus d'apprentissage. À ce titre, l'évaluation doit être continue; l'intérêt, les compétences, les acquis et les difficultés éventuelles des élèves doivent nécessairement guider l'enseignant dans le choix des situations et du rythme de leur présentation. Il veillera par ailleurs à insérer l'évaluation dans un ensemble articulé portant sur:

les intérêts et l'effort démontrés par l'élève quant à la réalisation de son travail;

l'organisation de son travail en autonomie et l'utilisation adéquate de stratégies d'apprentissage et d'étude;
les activités à initiative personnelle, l'innovation et la créativité démontrées;
le développement de la capacité critique, spécialement face au matériel présenté et aux situations d'apprentissage;
la façon de coopérer avec les camarades et l'intégration par rapport au groupe;
la façon de participer quant à la résolution des problèmes et la prise de décisions.

Tous ces facteurs doivent être considérés de façon globale permettant d'envisager l'évaluation comme un instrument permettant d'améliorer la qualité des apprentissages.

Si l'on tient compte des objectifs et des contenus programmés par rapport aux différentes étapes et situations d'évaluation, il nous faut également considérer des instruments de mesure pertinents qui nous permettent de recueillir les informations nécessaires pour diagnostiquer les difficultés et les compétences des apprenants. À ce titre, les critères d'évaluation retenus doivent être négociés avec les apprenants. C'est pour cela qu'ils doivent connaître au départ les intentions de l'enseignant, le degré de performance que l'on attend d'eux et les critères, établis au préalable, à partir desquels on va juger de la qualité de leur performance.

8. CONCLUSION

Dans la présente étude nous avons essayé d'analyser les différents éléments explicités dans les programmes, ainsi que leur validité dans un contexte d'apprentissage axé sur le développement d'une compétence de communication.

Nous avons abordé les objectifs d'apprentissage visés dans le programme. Puis, nous avons analysé le choix et la distribution des contenus et les types d'activités d'apprentissage qui pouvaient le mieux répondre aux caractéristiques d'un programme permettant d'intégrer les habiletés linguistiques et les habiletés langagières.

On a étudié aussi les conseils et orientations didactiques, dans un enseignement qui prétend être centré sur les apprenants où ceux-ci peuvent intervenir dans la prise de décisions à partir de procédures de négociation d'un commun accord avec l'enseignant.

Quant aux matériels d'instruction on a pu constater que les différentes aides pédagogiques proposées dans les programmes doivent être suffisamment riches et variés permettant de faire des choix ouverts et diversifiés.

Finalement, on a essayé de montrer comment l'évaluation des apprentissages doit se faire selon une démarche d'évaluation précise et rigoureuse permettant de réguler le processus pédagogique pour diagnostiquer les difficultés et les compétences des apprenants.

En définitive, tous les buts recherchés sont atteints.

Ce bref survol va nous permettre de constater si les éléments précisés dans les programmes ont été conçus selon l'application des principes et contenus d'une approche communicative, favorisant chez l'élève l'atteinte des objectifs institutionnels.



BIBLIOGRAPHIE

- BLOOM (B.) *et alii* (1969): *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1: Le domaine cognitive*, trad. Montréal, Éducation Nouvelle, nouv. Edit. Presses de l'université du Québec, 1975.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1991): *El animador. Perfil y opciones*, Madrid: CCS.
- HAMELINE, D. (1979a): *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris: Entreprise Moderne d'Édition.
- (1979b): «L'entrée dans la pédagogie par les objectifs», dans *Revue française de pédagogie*, 46: 79-90.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIA, B.B.: *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome II. Domaine affectif*, trad. Montréal, Presses de l'Université du Québec, nouv. édit. 1976.
- LEGENDRE, R. (1988): *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal/Paris: Librairie Larousse.
- MEIRIEU, P. (1992): *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro SL.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1989): *Diseño curricular Base: Educación secundaria obligatoria*, Madrid.
- POPHAM, W.J. (1980): *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- PORCHER, L. (1977): «Note sur l'évaluation», in *Langue Française*, núm. 36, décembre.
- PRÉSENT, R. (1990): *La préparation d'un cours*, Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de l'Université de Montréal.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.