Evaluation de l'oral dans des groupes d'apprenants de bulgare

Snejana Gadjeva
Inalco

Résumé : S'appuyant sur une expérience de l'enseignement de l'oral du bulgare à l'Inalco, à tous les niveaux de la licence, cet article vise à mettre l'accent sur la complexité de l'évaluation dans des groupes hétérogènes aux effectifs restreints. Nous soutenons l'idée que, dans des contextes similaires à celui des groupes de bulgare à l'Inalco, l'évaluation de l'oral devrait faire écho à un enseignement reposant sur un cadre conceptuel adaptable aux objectifs et besoins des apprenants. Elle devrait, par conséquent, être pratiquée de manière continue sur la base de critères à barèmes modulables en fonction des compétences visées par chaque activité d'expression et de compréhension orales.

Mots-clés : bulgare ; oral ; évaluation ; apprentissage des langues

Cet article est le fruit d'une réflexion amorcée lors d'une série d'ateliers sur les questions liées à l'enseignement et l'évaluation de l'oral organisés, depuis plusieurs années, à l'Inalco. Initialement présentée sous la forme d'un témoignage de notre expérience en tant qu'enseignante de bulgare, à tous les niveaux de la licence, cette réflexion a été développée, avant tout, sur une démarche empirique et réflexive. Elle a été enrichie grâce à une activité de type (auto)formation-action [1] adoptée, entre autres, face à la nécessité d'évaluer les compétences en langue et l'obligation de les faire valider, à la fin de chaque semestre universitaire, par l'attribution d'une note.

Parmi les questions majeures posées lors de ces ateliers étaient celle des outils ou dispositifs d'évaluation destinés à l'oral. Les évaluations que nous pratiquons reposent-elles sur des grilles critériées existantes que nous appliquons telles quelles dans nos classes de langue, sur des modèles d'appréciation ou des référentiels dont nous ajustons

1. Dans le cadre de nos activités universitaires, nous avons bénéficié d'une formation en pédagogie de l'enseignement en langue (2000-2001, Université de Sofia, Bulgarie) et des formations à l'enseignement supérieur en France (2004-2007, CIES – Sorbonne ; 2017-2019, Sapiens).

les contenus, ou sur un nombre de critères que nous retenons comme pertinents ? Lesquels exactement et en relation avec quels aspects de la formation diplômante ?

Notre objectif est d'exposer quelques aspects spécifiques à l'enseignement de langue à l'Inalco, en général, et à celui de bulgare, en particulier, et de souligner l'importance de leur prise en compte dans la définition des critères retenus lors de l'évaluation de l'oral. Adhérant à l'idée d'un alignement pédagogique [2] entre les trois éléments constitutifs de chaque enseignement, il nous paraît logique, pour établir une méthode d'évaluation adéquate, de tenir compte à la fois des objectifs d'apprentissage et de la nature des activités proposées favorisant leur atteinte.

L'article comprend trois parties : la première présente le contexte d'enseignement de bulgare et les caractéristiques des groupes d'apprenants de cette langue ; la deuxième établit le lien entre les objectifs d'apprentissage et les critères d'une évaluation de l'oral ; la troisième partie met l'accent sur les contraintes que pose une évaluation sommative et commente l'adoption du modèle d'une évaluation formative et continue des productions langagières des apprenants.

1 L'enseignement de bulgare à l'Inalco : caractéristiques des groupes d'apprenants

Si nous devions souligner un premier aspect commun à l'enseignement de langue à l'Inalco, ce serait l'hétérogénéité [3] des niveaux au sein des groupes. Le deuxième aspect à évoquer, cette fois-ci distinctif, serait le nombre d'apprenants dans le groupe – critère donnant lieu aux appellations, certes non formelles, mais très courantes de « langues à grands effectifs » vs. « langues à petits effectifs ». Nous situerons les groupes d'apprenants de bulgare en fonction de ces deux aspects. Nous discuterons également de la motivation personnelle des apprenants : un autre paramètre de divergence jouant un rôle important dans la détermination des objectifs d'apprentissage et, par conséquent, des modalités d'évaluation.

1.1 Constitution et hétérogénéité des groupes

L'Inalco est le seul établissement d'enseignement supérieur en France proposant un cursus complet de bulgare (licence, master, doctorat). C'est d'ailleurs le cas de plusieurs langues qui y sont enseignées et les remarques suivantes formulées au sujet de l'enseignement de bulgare ont une validité plutôt d'ordre général.

Dans un premier temps, l'enseignement de bulgare peut être suivi dans deux types de cursus donnant lieu à des diplômes différents : le premier étant un diplôme national (licence, master) et le deuxième – un diplôme d'établissement. Cet enseignement est également accessible dans le cadre d'une formation à la carte, donc non diplômante,

2. Le concept de *constructive alignment*, en français *alignement pédagogique*, a été introduit par John Biggs (2007) pour représenter la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités permettant de les atteindre et les méthodes d'évaluation des acquis réels des étudiants.

3. Le thème de l'hétérogénéité a été investi par plusieurs enseignants de langue à l'Inalco. Leurs contributions ont été réunies dans un volume intitulé *L'hétérogénéité dans la classe de langue. Comment et pourquoi différencier*. Louise Ouvrard et Elena Akborisova (dirs.), Paris, Éditions des archives contemporaines, 2018.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

qui se distingue des deux premières par un nombre réduit de cours de langue, c'est-à-dire d'un volume horaire d'une heure ou une heure et demie de moins.

Par ailleurs, tout étudiant, inscrit en licence, a la possibilité de s'initier à une deuxième langue et d'opter, s'il le souhaite, pour des cours de bulgare, dont le nombre est limité à deux. Cela correspond à la moitié du volume horaire total des cours de langue proposés, soit entre trois heures et trois heures et demie sur un total de six heures et demie suivi dans le cadre du diplôme de licence et le diplôme d'établissement.

D'usage, l'admission en première année de bulgare se fait sur dossier selon les conditions générales d'inscription dans une université française, sans qu'il y ait un niveau de connaissances en langue requis [4]. Laissé au choix de l'étudiant, le seul examen de langue pratiqué au début de chaque année académique, est le test de cumul qui vise à diagnostiquer le niveau de maîtrise de la langue et dont la réussite offre la possibilité de passer directement en deuxième année de la formation.

Compte tenu de la diversité des cursus donnant accès aux enseignements de langue à l'Inalco, un groupe d'apprenants de bulgare en première année est constitué habituellement d'un public varié, tant du point de vue de la formation choisie que du point de vue du niveau de familiarité avec la langue. Dans ce contexte, des grands débutants, certains ne connaissant même pas l'alphabet cyrillique, et des faux débutants possédant quelques connaissances linguistiques de base, se retrouvent à côté de bilingues bulgare-français ayant l'une ou l'autre langue comme langue forte.

La constitution des groupes d'apprenants de bulgare repose donc constamment sur une disparité initiale des compétences en langue, plus ou moins grande selon les années. Cette hétérogénéité linguistique atteint un degré supérieur au cours même de la formation en raison tout simplement des différences dans le nombre d'heures en langue suivies par chaque apprenant en fonction de son choix de cursus.

1.2 Des groupes hétérogènes aux effectifs restreints

Chaque groupe de personnes, qu'il soit d'un nombre plus ou moins important, réunit par définition des individus aux caractéristiques sociales et culturelles variées qui lui donnent un aspect de diversité. Dans un cours de langue à l'université, ce qui ressort inévitablement, tout au long des apprentissages, ce sont les hétérogénéités cognitives et linguistiques. Dans un cours de pratique de l'oral, s'ajoutent à celles-ci les hétérogénéités communicatives et comportementales mises en action lors des activités d'interactions entre les participants.

D'expérience, il nous semble que, dans les « langues à petits effectifs », c'est-à-dire des effectifs ne dépassant pas dix étudiants, catégorie à laquelle est associé le bulgare, l'hétérogénéité plurielle se manifeste de manière plus prégnante. Cette perception de la réalité, nous semble-t-il, serait justifiée par le fait que la relation enseignant-étudiants et les relations interindividuelles et intra-groupales dans des « microgroupes » et des « groupes restreints » [5] s'établissent plus rapidement et deviennent facilement

4. Par opposition à certaines langues (arabe, chinois, russe) pour lesquelles l'accès en première année de licence est réservé aux étudiants ayant déjà suivi une formation au secondaire.

5. Nous utilisons ici la terminologie de Visscher (2013) qui définit le « microgroupe » comme un groupe de trois-quatre personnes, et le « groupe restreint » – d'un nombre égal ou supérieur à cinq.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

personnalisées, à la différence de celles qui s'expriment au sein des groupes à effectifs plus élevés.

C'est une des raisons pour lesquelles nous préférons parler de groupe d'apprenants au lieu de classe. Puisqu'il ne s'agit pas d'une classe au sens d'un « ensemble de personnes obtenu en réunissant celles qui ont des traits communs » (selon la définition du Larousse), ce qu'est une classe scolaire par exemple. Mais il s'agit d'une classe d'apprenants venant de tout horizon, de tout âge, et entretenant une relation propre avec la langue cible. Une classe qui se constitue en tant que groupe, au sens de Visscher (2013, p. 94), grâce, justement, à cet enseignement. Un enseignement qui donne aux apprenants la possibilité de communiquer et d'interagir, de façon directe et réciproque, de partager une expérience animée et continue, au départ d'un but commun : celui d'apprendre à communiquer en bulgare. Un but commun et pourtant motivé par tant de raisons personnelles.

1.3 Motivation personnelle des apprenants de bulgare

Pour certains apprenants la motivation est d'ordre intégratif : s'identifier avec la société bulgare, s'associer aux activités d'un cercle familial ou amical dans lequel le bulgare s'impose comme langue de communication. Dans ce cas, il s'agit de personnes ayant une relation de parenté ou d'amitié avec des Bulgares. Connaitre la langue équivaut alors tisser des liens directs avec la culture de son partenaire, de sa famille d'origine, de ses proches, de ses amis. La maîtriser, surtout dans sa forme orale, devient synonyme d'une participation autonome aux activités du cercle familial ou amical et d'une indépendance linguistique, dans des situations de la vie quotidienne lors des visites répétées en Bulgarie ou des rencontres régulières durant lesquelles le bulgare s'impose comme langue de communication.

D'autres apprenants choisissent le bulgare comme langue d'études pour des raisons professionnelles. Pour ceux qui optent pour un parcours de traduction spécialisée ou littéraire du bulgare vers le français ou du français vers le bulgare, l'intérêt est grand tant pour les subtilités linguistiques et terminologiques que pour les variations sociolectales et dialectales. Il en est de même pour les apprenants songeant à se réaliser professionnellement en tant qu'enseignants. Pour d'autres qui s'engagent dans des recherches scientifiques, la maîtrise de la langue académique et des particularités de vocabulaire spécialisé, leur ouvre l'accès aux sources documentaires en langue originale et permet le développement de collaborations avec des spécialistes bulgares. Ceux qui souhaitent intégrer d'autres formations proposées à l'Inalco cherchent à développer leurs compétences linguistiques dans les secteurs de la communication interculturelle en entreprise, du commerce, des relations internationales dans lesquels parler une « langue rare », comme le bulgare, serait considéré comme un atout.

Aux côtés du public motivé par une éventuelle récompense externe suite à une insertion professionnelle ou sociale, il est fréquent que les apprenants de bulgare cherchent, par leur apprentissage, à aller à la rencontre d'une langue et d'une culture encore peu connues en France. Il y a ceux qui ont besoin d'exercer une activité mentale divertissante au regard des activités quotidiennes et ceux qui ont un penchant pour les

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

langues, ceux qui aiment apprendre entourés de nouvelles personnes et ceux qui préfèrent apprendre tout seuls.

Tant de profils d'apprenant différents auxquels s'ajoutent parfois des traits de caractère forts ou des difficultés communicatives prononcées qui, au sein d'un groupe restreint, se manifestent très rapidement. Ne pas les prendre en considération, équivaudrait à ne pas laisser de la place à l'apprenant au sein du groupe ce qui risque de le démotiver. Leur accorder une place centrale dans l'enseignement, serait par contre favoriser les apprentissages individuels et compromettre l'idée d'un apprentissage en groupe. Trouver la juste part de ces deux approches au sein des groupes restreints est un vrai défi pour l'enseignement de l'oral.

2 Objectifs d'apprentissage et difficultés spécifiques au sein d'un groupe restreint

La définition des critères d'évaluation de l'oral en langue passe nécessairement par la précision des objectifs d'apprentissage. Dans le contexte des groupes de bulgare, bien que cadrés auparavant par le programme de la formation, les objectifs sont très souvent réajustés d'année en année en fonction des profils des apprenants : leur motivation personnelle, leur niveau de maîtrise de la langue, leurs propres objectifs socioprofessionnels. Dans l'idée de soutenir l'intérêt de chaque participant et de développer ses compétences, l'enseignement de l'oral est envisagé de manière différenciée. Allier les objectifs communs et les objectifs individuels tout en proposant des activités de groupe stimulantes pour tous, devient alors une tâche permanente pour l'enseignant.

Relever le défi d'un apprentissage harmonieux et progressif au sein d'un groupe d'apprenants hétérogène et restreint nous mène constamment à faire face à des apprentissages multiples et variés. Fixer des objectifs adaptés au niveau de chacun, tout en créant un esprit de groupe, signifie alors mettre ensemble des compétences individuelles en dépassant les difficultés spécifiques. Or, les compétences langagières des uns et des autres sont constamment confrontées et les objectifs d'apprentissage communs se trouvent fréquemment compromis à cause de difficultés d'acquisition de l'oral spécifiques. On évoquera les effets de quelques facteurs récurrents dans les groupes de bulgare.

Un des objectifs principaux de l'enseignement en langue est la connaissance de différents aspects de la culture et de la société étudiées. La curiosité à les reconnaître et les décrire n'a pas les mêmes dimensions chez un apprenant ayant vécu dans un milieu culturel bulgare et chez un autre pour qui il s'agit d'un milieu complètement inconnu. Avec la volonté de conjuguer le vécu et les connaissances des uns avec l'inexpérience des autres, l'enseignant est amené à trouver des activités novatrices pour faire découvrir ou redécouvrir des réalités culturelles. Il se charge alors de souligner les éléments significatifs à maîtriser qui seraient évalués.

L'âge plus élevé des apprenants pourrait être, d'une part, la source de difficultés de mémorisation, d'audition et de performance à l'oral, mais aussi la raison d'un ralentissement par rapport au programme à suivre. Mais, d'autre part, l'âge plus élevé des apprenants est aussi le symbole d'une expérience de la vie beaucoup plus

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

grande et d'une exigence plus élevée vis-à-vis du contenu et de la complexité de l'expression qui correspondrait à la maturité de leurs pensées et convictions d'adulte. Le rôle de l'enseignant face à de telles difficultés est de mettre l'accent sur les capacités intellectuelles et le besoin de l'apprenant de relativiser ses propres exigences, tout en accordant de l'importance aux petits mais croissants progrès. Pouvoir observer sa progression à l'oral en s'appuyant sur des éléments de langue et de communication définis préalablement devient donc un objectif personnel valorisant.

Un autre facteur de difficultés individuelles est la relation entretenue avec la langue dans le contexte familial de départ. Chez les apprenants dont un des parents est Bulgare, mais qui n'ont pas bénéficié d'une transmission de la langue, on observe parfois un blocage langagier, dû peut-être à une association inconsciente avec l'inexistence de comportement langagier en bulgare avec le parent. Bien que très souvent dépassé, ce blocage initial peut, dans des cas isolés [6], persister lorsqu'il est lié à des événements dramatiques du passé du parent qui sont restés non-expliqués pour l'apprenant. Ainsi, les objectifs d'acquisition de la langue et d'aisance dans sa pratique porte une teinte de réconfort qui peut être atteint grâce à un ancrage dans des situations de communication inspirées de la réalité familiale.

Dans la même lignée, il convient de mentionner une contrainte possible résultant de la transmission familiale ou sociale, donc non scolaire, de la langue bulgare avant l'intégration du cursus universitaire. Apprise de manière spontanée, la variété parlée conserve, dans bien des cas, des particularités de la langue utilisée au sein de la famille ou du groupe de locuteurs natifs fréquenté. Replacée dans une autre situation de communication, formelle ou informelle, cette variété dialectale ou sociolectale pourrait être perçue comme inappropriée. De là, un objectif à donner consiste à aiguiser l'attention de l'apprenant vis-à-vis de la variété standard et adapter ses acquis langagiers aux différents usages sociaux du bulgare.

Un objectif semblable est poursuivi par les étudiants souhaitant s'initier au bulgare et ayant fait des études d'une autre langue slave. Si les acquis dans cette dernière facilitent, grâce à la parenté linguistique, la compréhension orale du bulgare, ils interfèrent, souvent de manière désavantageuse, avec l'expression orale. Ici, il s'agit de pousser l'apprenant à découvrir les interférences linguistiques croisées, à explorer les possibilités d'expression et à reformuler ses propos en les accordant aux normes de la langue étudiée.

Un dernier facteur à prendre en considération, non sans rapport avec le précédent, est lié à la différence de maîtrise du français en tant que langue de l'enseignement surtout au début du cursus. En plus des étudiants inscrits dans les cursus principaux de l'Inalco, il est fréquent d'accueillir, dans le cadre des programmes d'échange européens, des apprenants dont la première langue n'est ni le bulgare, ni le français et dont la maîtrise de ce dernier n'est pas très avancée. Dans ces cas, les apprenants sont aussi encouragés à explorer les mélanges de codes linguistiques lors de l'expression orale, et de se servir de leurs compétences plurilingues surtout dans des activités de

6. Il s'agit surtout d'apprenants dont un des parents a quitté la Bulgarie durant l'époque communiste pour des raisons politiques.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

compréhension. Ce qui est d'ailleurs suggéré à tous les apprenants connaissant comme première et seconde langues d'autres langues vivantes que le français et le bulgare.

Il est clair que les objectifs et la motivation des apprenants évoluent tout au long du processus d'apprentissage, en partie en fonction du contexte d'enseignement, en partie en fonction de leur avancement. Un étudiant dont les apprentissages sont valorisés et les besoins sont satisfaits, reste motivé même s'il rencontre des difficultés lors de sa performance de l'oral. Insister, dès le début, sur l'importance du travail en groupe, en tant qu'objectif commun, pour le développement des compétences de l'oral permet non seulement de cadrer les différences individuelles causant de temps en temps des démotivations, et même parfois des tensions interpersonnelles, mais aussi de les réinvestir, en s'appuyant sur des méthodes de pédagogie active, dans des jeux de rôles et des activités interactives de groupe pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Aligner l'évaluation à chaque type d'activités tout au long de la formation permettrait de faire estomper les difficultés spécifiques et de favoriser les apprentissages individuels en groupe.

3 Vers une évaluation formative de l'oral dans les groupes restreints

Si l'on approuve l'idée que l'objectivité de l'enseignant, en sa qualité d'évaluateur des acquis des étudiants en général, est « une chimère » (Romainville, 2011), il conviendrait d'admettre dès le départ que l'évaluation objective de l'oral dans des groupes restreints, en est une encore plus grande. La part de la subjectivité lors de la construction d'un point de vue à chacune des trois étapes de l'évaluation (recueil, analyse et jugement des informations représentant des acquis) risque de devenir plus élevée lorsque l'on fait face non seulement aux effets du processus de l'évaluation lui-même, mais aussi aux effets de facteurs externes, tels que ceux qui déterminent le caractère hétérogène d'un groupe d'apprenants.

3.1 Contraintes et subjectivité dans l'évaluation sommative de l'oral

Il serait illusoire de penser que l'analyse des productions orales et l'expression de jugement sous forme de note consistent en une simple mise en équivalence des acquis langagiers des apprenants à une grille de notation reposant sur des niveaux d'atteinte des objectifs d'enseignement de langue. Même si cette grille s'étale sur une échelle de 20 niveaux différents, au cas où l'on considère que chaque degré est l'équivalent d'un point de la notation traditionnelle en France.

En réalité, il est normal que, comme toute évaluation des acquis en général, celle de l'oral se fasse également sous l'effet d'ensemble ou de contamination, puisque l'évaluateur tend à tenir compte des résultats des autres étudiants ou du résultat d'évaluation(s) antérieure(s). Dans ce sens, la position des productions des évalués peut aussi avoir son effet sur l'attribution de la note. Un étudiant dont le niveau d'acquis est peu élevé pourrait être évalué de manière plus sévère s'il se retrouve après quelqu'un présentant des acquis de niveau supérieur. Et au contraire, un apprenant aux acquis plus avancés pourrait être apprécié davantage lorsque l'évaluation se fait dans l'ordre inversé.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

A ces éventuels effets généraux s'ajoutent également ceux des caractéristiques personnelles de l'apprenant – son origine socioculturelle, son âge, ses formations antérieures, son expérience professionnelle ou le manque d'une telle expérience, la motivation et l'assiduité lors des études entreprises, le travail personnel régulier hors et durant les cours. La capacité de performance orale a également un impact sur la notation, bien qu'elle soit plutôt le signe des traits de caractère individuels que des acquis de langue à proprement parler.

Ces caractéristiques externes et les impressions qu'elles peuvent provoquer, semblent d'autant plus difficiles à neutraliser dans des groupes restreints, puisque, tout simplement, la part de participation dans l'interaction de chaque membre du groupe est plus élevée. Dans ce contexte, les traits individuels trouvent plus d'opportunités à se manifester qu'au sein d'un groupe à plus grands effectifs. De plus, le manque d'anonymat lors du recueil des productions de l'oral, lui aussi, est propice à la hausse du degré de subjectivité de l'évaluateur.

Par conséquent, évaluer l'oral d'une langue vivante dans des groupes hétérogènes, plus qu'une autre matière enseignée dans le cadre des études supérieures, s'avère comme un acte assez délicat et peu aisé du fait qu'il interfère avec les paramètres précédemment évoqués dont la configuration est spécifique à chaque groupe d'apprenants. Ainsi, la question principale est de définir le meilleur modèle d'évaluation possible face à toutes ces contraintes de subjectivité liées non seulement à la méthodologie de l'enseignement, mais surtout à la gestion du public, à l'analyse des apprentissages et de la performance communicative de personnes aux caractéristiques et motivations diverses et variées.

Si le cadre universitaire impose, en quelque sorte, à l'enseignant d'appliquer une évaluation certificative visant à vérifier que les objectifs fixés par la formation sont maîtrisés par l'apprenant afin de lui permettre de passer à une année supérieure ou d'obtenir un diplôme, il semble que ce type d'évaluation sommative soit moins approprié pour les épreuves de l'oral dans les groupes hétérogènes restreints.

Tout d'abord, l'évaluation sommative est pratiquée le plus souvent à la fin de chaque semestre universitaire, lors d'une session d'examens – période d'apprentissage intensif et de mise à l'épreuve chargée pour les étudiants. L'évaluation est donc effectuée pour répondre à la demande des institutions éducatives ou ministérielles de bilan des connaissances et des compétences des étudiants. Pour des raisons d'ordre administratif cette session est limitée à deux semaines, et en conséquence, la durée d'un examen de l'oral ne dépasse pas dix à quinze minutes par étudiant. Juger les acquis de l'oral dans un tel contexte ouvre la voie à la subjectivité non fondée sous les effets d'ordre de passage et de contamination, et surtout sous l'effet de l'aptitude de l'apprenant de garder sa concentration, de gérer ses moyens, en les partageant entre autres nombreuses épreuves, et d'accomplir une tâche, considérée de significative, à un moment donné.

Ensuite, les modalités d'examen des acquis de l'oral sont aussi déterminantes pour la notation. L'épreuve se présente le plus souvent sous la forme d'un échange question-réponse entre l'enseignant et l'étudiant. Les questions formulées par l'enseignant sont

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

censées inciter chez l'apprenant des réponses contenant des éléments de langue requis. Bien que ce modèle d'examen a l'avantage de faire gagner du temps, il ne permet tout à fait de mesurer ni les compétences linguistiques de l'apprenant sur tous les thèmes étudiés tout au long du semestre, ni ses réelles performances langagières en interaction.

Lors de l'entretien oral, le centre d'intérêt de l'interaction est déplacé et la situation de communication interpersonnelle est remplacée par une situation d'appréciation unidirectionnelle dans laquelle les protagonistes sont en position d'inégalité par rapport à la langue parlée. D'un côté, il s'agit d'une contrainte de temps et le choix repose alors sur l'enseignant en tant que concepteur de questions. Et d'un autre côté, l'enseignant dans sa qualité de correcteur et d'évaluateur n'est pas vraiment un interlocuteur égal lorsqu'il échange avec l'apprenant.

Enfin, l'évaluation sommative se formalise obligatoirement par l'attribution d'une note qui, dans le contexte d'examen final de l'oral mené par l'enseignant en tête à tête avec l'étudiant, peut se résumer en un comptage d'erreurs et sa conversion en points. Mais une telle commodité cache le risque de la démotivation, surtout au sein des groupes à niveaux hétérogènes dans lesquels il serait difficile d'appliquer un modèle d'évaluation unique.

3.2 Vers une évaluation formative de l'oral dans les groupes restreints

Loin de l'idée d'écarter complètement l'évaluation sommative conduisant à l'attribution d'une note, qui est de toute façon indispensable dans le système d'enseignement actuel en France, il est judicieux d'envisager en même temps, surtout dans les groupes restreints, un modèle d'évaluation formative qui repose sur un projet éducatif spécifique visant à développer les acquis de chaque apprenant individuellement tout au long de la formation.

Dans l'enseignement de l'oral du bulgare, un modèle d'évaluation souple reposant à la fois sur des éléments de langue et de culture et des éléments de communication enseignés a l'avantage d'apporter des informations sur les acquis en construction et permet de situer la progression par rapport aux objectifs donnés [7]. Il permet également, si nécessaire, de redéfinir les objectifs à atteindre afin de remédier aux éventuelles difficultés rencontrés par chaque apprenant. Pratiquée régulièrement au cours des apprentissages, ce type d'évaluation continue rend compte des efforts communs de tous les membres du groupe et pousse chaque étudiant à prendre conscience de ses propres progrès et de ses omissions.

L'évaluation formative indique également à l'enseignant la manière dont se déroule son programme pédagogique ainsi que les obstacles auxquels il se heurte. Bien que considérée plutôt comme « modèle idéal », « une utopie porteuse » (Hadji, 1997, p. 19) et non pas comme modèle scientifique, elle peut devenir opératoire en fonction

7. Pour une analyse critique des approches par objectifs et par compétences, *cf.* Nguyen, D-Q. et Blais, J-G. (2007), « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repère conceptuels et implication pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clonique », *Pédagogie Médicale*, 8(4), p. 232-251.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

de la volonté et la motivation de l'enseignant [8] à orienter l'enseignement vers les apprentissages des apprenants [9], en adaptant son contenu et sa méthode à leur degré d'avancement et leurs besoins.

L'application d'un tel modèle d'évaluation peut se faire au moyen des activités qui placent au centre l'interaction entre les différents membres du groupe et donnent des occasions à des productions individuelles ou collectives afin de faciliter l'acquisition et la pratique de compétences diverses. Ainsi, la pression entre enseignant et étudiant qui est susceptible d'être ressentie, lors d'un entretien de face à face à la fin de chaque semestre, est réduite, et le plaisir d'échanger entre pairs peut servir de motivation et de développement de la confiance en soi pour échanger après dans des situations réelles de la vie.

Dans un tel contexte, le rôle de l'enseignant devient celui d'un observateur veillant à réguler les rythmes individuels et collectifs et à moduler les exigences de travail personnel. Il pourra alors inciter les étudiants à ne pas penser en termes de « fautes grammaticales » ou « lacunes communicatives », mais en termes de « sources de progrès » et les encourager à définir leurs propres objectifs à court terme en fonction des difficultés de chacun.

De même, l'enseignant pourrait permettre aux étudiants de prendre part à l'évaluation formative et à l'autoévaluation à l'appui de grilles critériées en mettant l'accent sur son caractère indicatif et non pas absolu. Sensibiliser les apprenants à l'idée d'une autoévaluation permet, nous semble-t-il, également de faire face à l'hétérogénéité de niveaux au sein des groupes restreints.

Les grilles d'évaluations sont donc élaborées en fonction des diverses épreuves visant à développer les principales compétences de l'oral, à la fois langagières et sociales, telles que développées dans les cours de pratique orale. Chacune des grilles est constituée de deux grands volets : la maîtrise des éléments de communication comme un moyen d'agir dans un contexte social donné et la maîtrise des éléments de langue en tant qu'un système structuré et organisé de règles. Ces volets sont détaillés selon des critères jugés pertinents, et l'atteinte des objectifs d'après ces critères est graduée sur trois niveaux reflétant la progression de l'apprenant : débutant, intermédiaire, expert. A l'instar des descripteurs généraux existants [10], il s'agit de retenir et de définir de manière précise des critères faisant échos aux différentes activités proposées durant le cours et en fonction des points linguistiques et des thèmes de communication abordés :

8. Parmi les facteurs faisant obstacle à l'émergence d'une évaluation formative, on souligne le risque de paresse ou d'autolimitation chez l'enseignant à diversifier son action didactique (Bru 1991 : 117 ; Hadji 1997 : 20).

9. Keith Trigwell et Michael Prosser (2004) ; St-Pierre et coll. (non daté), *Grille d'analyse des actes pédagogiques*, Document de travail, équipe de recherche INE2.

10. Tels que ceux définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Tableau 1 – Exemple de grille critériée pour l'évaluation de l'oral

Volets / critères	Barème	Niveau débutant	Niveau intermédiaire	Niveau expert
Volet 1 Éléments de communication Critère 1 Critère 2	 X points X points			
Volet 2 Éléments de langue Critère 1 Critère 2	 X points X points			
Bonus	X points			

La part en termes de points attribués (X points/20) à chaque élément des compétences à développer est ajusté au regard des objectifs pédagogiques et des productions de l'apprenant à évaluer à chaque moment du processus d'apprentissage.

Dans l'évaluation des jeux de rôles en interaction, il convient de choisir des contextes proches des situations quotidiennes connues afin de mesurer, chez l'apprenant, le degré d'adaptation sociolinguistique à la situation proposée (X points), l'adéquation des actes de paroles des interlocuteurs (X points), la capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (X points), capacité à maintenir et à relancer l'échange (X points).

Dans les épreuves de présentation orale en continu sur un sujet relatif aux thèmes d'enseignement abordées, il s'agit d'évaluer chez l'apprenant la capacité à présenter le sujet en question de manière claire et délimitée dans le temps (X points), la capacité à exposer logiquement ses idées, à structurer de manière hiérarchisée ses arguments (X points), la capacité à se reprendre, à reformuler ses propos et à apporter des précisions à la demande du public (X points).

Lors de la compréhension et le commentaire à l'oral du contenu d'un document audio ou vidéo, l'on analyse la capacité à identifier le document et à sélectionner des informations importantes (X points), la capacité à reformuler les informations relevées en exprimant son point de vue personnel (X points), l'adéquation des réponses aux questions posées (X points). Ces épreuves peuvent bien évidemment être diversifiées grâce à différents supports didactiques ce qui permet de maintenir l'intérêt des apprenants.

Le deuxième volet à examiner lors de chaque épreuve de l'oral, serait le niveau des compétences acquises dans les différents domaines linguistiques enseignés. Les compétences phonétiques correspondraient à la maîtrise des phonèmes et des règles phonologiques typiques de la langue, la maîtrise d'une prosodie appropriée et l'obtention d'une fluidité de la parole (X points). Les compétences morphosyntaxiques rendraient compte de la maîtrise des règles de formation et de variation des différentes unités linguistiques et d'organisation de la phrase (X points) alors que les compétences lexicales permettraient de mesurer les acquis de vocabulaire, d'expressions spécifiques et de nuances stylistiques (X points). Et enfin, au lieu d'attribuer une attention particulière aux éléments de base non maîtrisés et de les sanctionner de manière plus sévère, comme il arrive parfois dans le cadre d'une évaluation sommative, l'on pourrait inclure dans la grille d'évaluation à volonté formative une sorte de « bonus » valorisant

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

l'originalité de l'expression ou la références à des données de culture non abordées dans le cours (X points).

Bien qu'il puisse paraître illusoire, ce modèle d'évaluation formative et continue, est tout à fait opérationnel dans les groupes hétérogènes restreints, car il permet d'optimiser les acquis de chaque étudiant en fonction de ses propres capacités d'apprentissage, d'améliorer ses performances à l'oral et de valoriser ses progrès linguistiques.

4 Conclusion

Loin de l'idée d'une activité préoccupante, évaluer l'oral à l'université dans des groupes restreints s'avère comme un défit permanent du fait qu'il exige, dans le but non pas d'une objectivité maximale, mais d'une subjectivité fondée, la prise en compte de paramètres supplémentaires en comparaison avec l'enseignement de l'écrit ou d'une autre matière que celui d'une langue vivante. En réalité, évaluer l'oral d'une langue signifie se poser et se reposer, tout au long de chaque année académique, voire du cursus universitaire, une série de questions liées à la méthodologie de l'enseignement et au rythme de formation à suivre.

Dans le cas de l'enseignement du bulgare, évaluer l'oral veut dire également motiver, par des épreuves dynamiques et créatives, des groupes d'apprenants restreints, analyser la progression linguistique et communicative de personnes aux caractéristiques et motivations variées et adapter les objectifs à des rythmes d'apprentissage différents.

Il s'agit, en effet, d'une activité pluridimensionnelle dans laquelle une approche formative, et de ce fait plus flexible et bienveillante, permet à éclairer les deux principaux participants au processus d'enseignement et d'évaluation. D'un côté, l'enseignant dans son rôle de didacticien qui élabore le contenu de l'enseignement, d'animateur qui assure le bon déroulement des activités langagières en cours, de médiateur qui gère l'hétérogénéité, voire même les conflits interpersonnels, conscients ou inconscients, d'accompagnateur qui guide chaque apprenant dans son effort à accroitre ses compétences à l'oral, enfin, d'évaluateur qui observe et mesure l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Et d'un autre côté, l'apprenant qui est amené à poursuivre ses propres objectifs et à développer progressivement ses propres connaissances et compétences en langue, tout en assumant sa place de sujet social au sein d'un groupe et en respectant celles des autres apprenants.

Le modèle d'enseignement adaptable et d'évaluation formative continue rend compte de manière constante des efforts communs investis par l'enseignant et les apprenants dans le processus d'apprentissage de l'oral d'une langue vivante.

Il nous paraît qu'à l'université la notion de groupe mériterait d'être explorée davantage et qu'elle pourrait favoriser, également dans l'enseignement en langue, les apprentissages collaboratifs. Son instauration comme principe de base de l'enseignement et de l'évaluation pourrait faciliter la gestion des déséquilibres langagiers ressentis au sein des groupes restreints et l'investissement social tant recherché des apprenants.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Bibliographie

Berthiaume, Denis ; David, Jérôme ; David, Thomas (2011), « Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2011, 27(2) : http://journals.openedition.org/ripes/524 (consulté le 30 septembre 2019).

Biggs, John ; Tang, Catherine (2007), *Teaching for quality learning at university*, Open University Press / Mc Graw-Hill Education.

Bloom, Benjamin (1975), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, vol. 1 : *Domaine cognitif*, Presses de l'Université du Québec.

Bru, Marc (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.*

Dael, Amaury (2010), *Les grilles d'évaluation critériées* :https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees/ (consulté le 1/10/2019).

Hadji, Charles (1997), *L'Évaluation démystifiée*, Paris, ESF.

Huver, Emmanuelle ; Brault, Grégoire (2007), « 'Peux-tu m'héberger ? Merci au revoir' Quelles théories linguistiques de référence pour l'évaluation de la compétence en langue ? », *Scolia*, Université des sciences humaines, Strasbourg : hal-01919047 (consulté le 20/02/2020)

Huver, Emmanuelle ; Springer, Claude (2013), *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Editions Didier, Paris.

Madaus, Georges. F. ; Scriven, Michael ; Stufflebeam, Daniel L. (1986), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*, Hingham, Kluwer Academic Publishers.

Ouvrard, Louise ; Akborisova, Elena (dir.) (2018), *L'hétérogénéité dans la classe de langue. Comment et pourquoi différencier*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Romainville, Marc (2011), « Objectivité *versus* subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2) : http://journals.openedition.org/ripes/499 (consulté le 1/10/2019).

Trigwell, Keith ; Prosser, Michael (2004), "Development and use of the approaches to teaching inventory", Educational Psychology Review, *Measuring Studying and Learning in Higher Education – Conceptual and Methodological Issues*, 16(4), p. 409-424 : https://www.jstor.org (consulté le 12/08/2019).

Vial, Michel (2001), *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, Editions de Boeck.

Viau, Rolland (2009 [1994]), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Editions de Boeck.

de Visscher, Pierre (2013), « Petit groupe ou groupe restreint ? Réduire ou décanter ? Un construct lewinien de la dynamique des groupes », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Presses universitaires de Liège, n° 97, p. 95-110 : https://www.cairn.info/ (consulté le 11/05/2020).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669