

Analyse de Représentations des Enseignants/Apprenants de FLE sur le Système d'évaluation par Contrôles Continus dans les écoles Secondaires Ougandaises

*Abubakar Kateregga**

Résumé

Ce travail aborde la thématique de l'évaluation en français langue étrangère (FLE) telle que celle-ci est pratiquée à l'école secondaire en Ouganda. On part du problème selon lequel les apprenants de collège (O level) réussissent avec de très bonnes notes aux examens de fin de cursus sans pouvoir s'exprimer convenablement soit à l'écrit soit à l'oral. Le travail associe ce problème, entre autres, aux insuffisances de l'épreuve orale de fin de cursus et à la mauvaise gestion du système d'évaluation des contrôles continus (CATS). Ce travail a été mené dans 10 écoles ougandaises dans la ville de Kampala, la capitale du pays. Un échantillon de 25 enseignants et apprenants a participé à cette enquête. Les résultats de cette enquête montrent que la pratique d'évaluation semble mettre l'accent plus sur l'évaluation de la grammaire et moins sur l'évaluation de la compétence de communication. De surcroît, l'étude met en exergue les facteurs liés au problème de l'évaluation des contrôles continus, les représentations des enseignants et apprenants à l'égard de cette pratique ainsi que quelques éléments de réponse pour remédier à ce problème.

Mots clés: *évaluation, compétence de communication, représentations, contrôles continus*

Abstract

This study deals with the problem of assessment in French, taught and learned as a foreign language, in Uganda's secondary schools. The study is hinged on the problem of producing students who succeed with high marks in national exams at 'O level' but who cannot express themselves freely in written or spoken French. This study associates the problem, among other things, with a limited choice of oral examination items and with poor management of continuous assessment tests (CATS). The study was conducted in 10 Ugandan schools in Kampala city. A sample of 25 teachers and students was selected to participate in the study. The findings of the study reveal that assessment in French seems to put a lot of emphasis on grammar rather than on the students' oral communicative competence. In addition, this study highlights the factors associated with assessing French CATS, the perceptions of both students and teachers towards CATS as well as some strategies to overcome this problem.

* Associate Professor, University Rwanda, Kigali, Rwanda, Email: ganafa2002@yahoo.co.uk

Introduction

Pendant longtemps, on critiquait le système d'évaluation en Ouganda de par sa focalisation sur les examens de fin de programme scolaire - primaire et/ou secondaire - au détriment d'une évaluation à visée holistique qu'il faut pratiquer tout au long du processus d'apprentissage/enseignement¹. Pour améliorer la validité et la pertinence des examens dans le pays, le Conseil national chargé de l'élaboration des examens (UNEB) a mis en place un nouveau système d'évaluation par contrôles continus communément connu sous l'appellation de « *continuous assessment tests* », autrement dit « les CATS ». Le système ancien fut critiqué de par ses retombées négatives : manque d'investissement et d'assiduité de la part des élèves et enseignants dans la matière étudiée, horaires insuffisants consacrés à l'enseignement/apprentissage du français, système d'évaluation orale privilégiant surtout la grammaire au détriment de la compétence de communication, ainsi de suite. Entre autres, c'était pour résoudre de telles problématiques que les réformes en faveur de l'évaluation par contrôles continus furent proposées notamment suite à la publication d'un rapport qu'on a d'ores et déjà baptisé *le Kajubi Report* de 1992 (Uganda Government White Paper, 1992).

En effet, concernant l'apprentissage/enseignement du français au secondaire, les réformes se rapportaient aux éléments suivants :

- L'élaboration d'un programme d'enseignement du français par le NCDC² en collaboration avec une équipe spécialisée d'enseignants ougandais et de coopérants linguistiques de l'ambassade de France. L'ancien programme visait uniquement à la réussite aux examens, laissant de côté l'aspect surtout important, celui de la communication.
- Le changement méthodologique en faveur de « l'approche communicative ». Avant cette date, on suivait des enseignements basés sur un manuel construit autour de la méthode SGAV - *Pierre et Seydou*.
- Un nouveau système d'évaluation « formative » basé sur des contrôles continus (CATS) fut introduit. Auparavant, les

¹ Voir le *French Teaching Syllabus/ Programme d'enseignement du français de O level* (premier cycle du secondaire), *National Curriculum Development Centre*, Ministry of Education, Kampala, 1991.

² Le NCDC est le *National Curriculum Development Centre*: Il s'agit de l'Agence nationale chargée de l'élaboration des cursus scolaires. Le cursus d'examen (*examination syllabus dans la tradition anglo-saxonne*) destinés à l'évaluation de toutes les matières enseignées fut élaboré dans les années 1970 par l'UNEB. Cependant, ce cursus a connu des réformes plus tard dans les années 1990.

seules notes de fin de cursus déterminaient le niveau atteint par l'élève.

Selon le programme d'enseignement du français³, l'objectif des enseignements de français fut dorénavant fixé à l'appropriation par les élèves d'une « compétence de communication orale et écrite par le biais d'une exposition [...] aux actes de langage et aux structures fondamentales...» (*ibid.* p. ix). Cette compétence devait permettre à l'élève de « s'exprimer dans une variété de situations, de pouvoir lire et comprendre les textes en français facile et de pouvoir écrire dans des buts variés » (*ibid.* p. xi). A noter que c'est à partir des troisièmes et quatrièmes années du secondaire que les apprenants sont exposés à la pratique proprement dite de la lecture et à la compréhension des textes.

Actuellement, plus de 100 écoles secondaires ougandaises proposent l'option « français » dans leurs programmes scolaires d'enseignement. Ces enseignements débutent dès la première jusqu'à la sixième année du secondaire. Toutefois, le français reste une matière optionnelle parmi les cours du premier (*collège*) et du second cycle (*lycée*) où les apprenants optant pour cette matière au lycée doivent la combiner à deux autres matières dans le domaine des humanités et littéraires. Soit, les combinaisons : français, anglais et histoire, soit, français, économie et géographie, ainsi de suite. Par ailleurs, il existe quelques lycéens scientifiques qui rajoutent l'option français à leur cursus scientifique. Dans le cadre de la coopération franco-ougandaise, de tels étudiants peuvent plus tard bénéficier de bourses en France dans les domaines scientifiques.

Pour beaucoup de correcteurs d'examens de français au niveau national, l'expérience montre qu'au cours de la passation des épreuves, notamment orales, l'évaluation proposée n'oriente surtout pas l'apprenant vers l'utilisation de la langue cible pour répondre aux exigences des pratiques socio-discursives escomptées (Bronckart, 1996).

En toute état de cause, on saurait dire que de mauvaises représentations sur la façon dont les examens sont gérés peuvent démotiver les élèves à tel point que l'objectif d'approprier la langue étrangère aux apprenants puisse ne pas être réalisé. L'importance de

³ Op. cit.

la notion de « représentations » réside en ceci que les gens se construisent des valeurs, des idées et des images sur des objets du monde, sur des savoirs et sur des savoir-faire à acquérir. Autrement dit, au fil des années, ils accumulent un système de valeurs qui peut les conduire à valoriser soit à dévaloriser certains phénomènes. Si les acteurs du système éducatif ne tiennent pas compte de représentations des acteurs, ils risquent de rencontrer des résistances (Reuter, 1996). Les études menées sur les représentations et la motivation en sciences humaines comme en didactique montrent que lorsque l'on tient compte des représentations des gens, on peut facilement changer leur mentalité et leur comportement (Reuter, 1996).

L'hypothèse selon laquelle les représentations puissent être un obstacle à l'apprentissage est étayée par la problématique d'« obstacle pédagogique » (Bachelard, 1993) et celle d'« obstacle épistémologique » (Reuter, 1996) qui se résument ainsi :

« [...] l'adolescent arrive dans la classe [...] avec des connaissances empiriques déjà constituées: il se n'agit non pas acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de recenser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne [...]. Ainsi, toute culture scientifique doit commencer [...] par une catharsis intellectuelle et affective ».

Afin d'éviter le problème d'obstacles pédagogiques et épistémologiques dans le domaine de la didactique aussi faut-il que les enseignants et apprenants puissent être menés à identifier constamment l'existence de ces obstacles comme source de problèmes pour ensuite combler les insuffisances ressenties. D'où, l'un des objectifs de ce travail c'est d'identifier les représentations des enseignants/apprenants ougandais de FLE sur la pratique d'évaluation dans leurs institutions scolaires.

Problématique et Lacunes à Combler

Ce travail aborde la thématique de l'évaluation telle que celle-ci est pratiquée auprès des élèves de collège en Ouganda. Parmi les raisons qui nous ont poussées à mener cette enquête, on peut signaler la remise en question de la validité du système actuel d'évaluation en FLE. Des plaintes sont souvent proférées par certains acteurs (enseignants/apprenants) du fait qu'il est grand temps qu'on modifie le système de gestion de l'évaluation du français au collège. Notre

intérêt est de trouver si les contrôles continus en FLE tels qu'ils sont pratiqués « mesurent exactement ce qu'ils sont supposés mesurer » (Tagliante, 1991 : 101). D'autres ouvrages consultés dans le domaine de la didactique des langues (DDL) et de l'évaluation scolaire insistent sur la nécessité du professeur de se fixer des objectifs protéiformes à atteindre (Tagliante, 2005 ; Mauroux et Garcia-Debanc, 2013). Il peut s'agir des objectifs sur l'appropriation des savoirs et sur les savoir-faire ainsi que sur les compétences de communication tant orale et écrite (Baylon, 1996; Hymes, 1982).

De telles réflexions sont également appuyées par l'hypothèse selon laquelle bon nombre d'étudiants de français en Ouganda s'inscrivent aux institutions tertiaires et à l'université avec de très bonnes notes alors qu'ils ne parviennent pratiquement pas à s'exprimer correctement tant en expression /compréhension orales qu'écrites. L'autre hypothèse est la suivante: *« l'objectif des enseignements dispensés aux élèves de français visent plus à la réussite aux examens de fin de cursus et moins à l'appropriation de la compétence de communication »*.

D'où, on se demande si les procédures d'évaluation pratiquées à l'école ougandaise prennent compte des objectifs d'enseignements et des objectifs d'apprentissage. C'est ainsi que la présente étude cherche à évaluer si les compétences linguistiques/non-linguistiques acquises et pratiquées par les apprenants permettent de résoudre les problèmes de communication en situation réelle. En clair, les objectifs du présent travail se précisent comme suit :

Objectifs de L'étude

Le présent travail a pour objectif global d'analyser le système d'évaluation tel qu'il est pratiqué par les enseignants ougandais de français au secondaire. Quant aux objectifs spécifiques le travail cherche à :

- Identifier les représentations/perceptions des enseignants/apprenants sur la pratique d'évaluation scolaire en FLE.
- Etudier les problèmes associés au « système de contrôles continus » de FLE.
- Proposer quelques pistes de réponses pour remédier aux problèmes ressentis dans ce domaine.

Le présent travail ambitionne d'apporter quelques éléments de réponses aux questions suivantes :

- Quels représentations les enseignants/apprenants de FLE associent-ils à la pratique actuelle d'évaluation scolaire en FLE ?
- Quels problèmes peut-on associer à la pratique d'évaluation par contrôles continus ?
- Comment peut-on améliorer le système d'évaluation par contrôles continus ?

Revue de Littérature et Cadre Conceptuel de L'étude

Le cadre théorique qui situe ce travail s'inscrit dans la notion d'évaluation et sa thématique de « l'enseignement par objectifs » (Tagliante, 2005 ; Mauroux et Garcia-Debanc, 2013). Les travaux réalisés dans ce domaine montrent le rapport qui existe entre l'évaluation scolaire et les objectifs à réaliser, notamment les « objectifs d'apprentissage » et les « objectifs d'enseignement ». En didactique des langues, toute évaluation devrait se réaliser par les objectifs d'apprentissage comme le constate l'affirmation suivante :

«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'évaluation » (Tagliante, 1991:11).

L'analyse par objectifs permet au professeur de se formuler, tout d'abord, un objectif général d'enseignement (selon le cursus) qu'il décompose en divers objectifs, spécifiques, pour mesurer et opérationnaliser l'acquisition de diverses compétences complémentaires. Cela permet à l'enseignant de mener à bien sa tâche. Par « évaluation formative », on entend avec Tagliante, 1991, 2005 ; Mauroux et Garcia-Debanc 2013) l'ensemble des évaluations fournies dans une institution au cours du processus d'apprentissage. Cette évaluation comporte l'évaluation initiale, continue et finale menant aux évaluations formative et sommative qui doivent se compléter et se compléter.

L'évaluation sert principalement à réaliser trois fonctions : le diagnostic, le pronostic, et l'inventaire (Mauroux, F., et Garcia-Debanc, C., 2013 ; Ecalle et Bouchafa, 2007 ; Tagliante, 1991, 2005). La « fonction diagnostique » sert à établir l'état des lieux du nouvel apprenant par rapport à ses savoirs et savoir-faire antérieurs. Ce type d'évaluation sert d'abord à orienter l'élève et à informer son professeur à propos des acquis antérieurs et de toute insuffisance

qu'il peut y avoir auprès de son apprenant. Cela permet à l'enseignant d'anticiper et de prendre des décisions adéquates et adaptées face au déroulement du processus d'apprentissage. Pour ce qui est de la « fonction pronostique », elle permet d'analyser l'état de l'apprenant afin de proposer des activités de remédiation. Grâce à ce type d'évaluation, l'enseignant analyse et repère les insuffisances de son élève pour éventuellement réguler ses démarches didactiques. Enfin, l'enseignant vérifie si les objectifs qu'il s'est fixés au préalable sont atteints ou pas. La troisième fonction est « l'évaluation inventaire » qui sert à tester des connaissances acquises en fin de cursus d'apprentissage ; cette évaluation se situe au niveau de l'évaluation finale, et elle a pour fonction de certifier, de noter et/ou d'attester les acquis de l'apprenant.

Chez Tagliante (1991, 2005), l'objectif majeur de tout enseignement linguistique est de fournir un ensemble de savoirs sur la langue, de savoir-faire, de savoir-dire⁴ et de savoir-être⁵ qui sont véhiculés dans ce processus. Pour rendre compte des mécanismes intellectuels impliqués dans ce processus chez l'individu, Bloom⁶ élabore une taxonomie permettant de mettre au point trois domaines d'objectifs au niveau du cognitif, de l'affectif et du psychomoteur qui sont impliqués dans le processus d'apprentissage, notamment au niveau de la mémoire. Ceux-ci contribuent à la construction de la personnalité de l'individu et sa créativité. La taxonomie bloomienne distingue les connaissances et les habiletés ainsi que les capacités intellectuelles dont les individus ont besoin pour comprendre des phénomènes. S'agissant des connaissances, elles renvoient aux savoirs mémorisés qui servent des individus de reconnaître des choses. Quant aux habiletés et capacités intellectuelles, elles rendent compte de la compréhension, de l'application, de l'analyse, de la synthèse ainsi que de l'évaluation des phénomènes.

Pour rendre compte de l'évaluation dans un enseignement linguistique, Tagliante (1991, 2005) propose les connaissances suivantes en production écrite : connaissances sur les méthodes et processus, sur les modèles et structures, sur les données particulières, sur la terminologie, les dates, les lieux, les événements et les personnes, les conventions (usages du langage) ainsi que les tendances, les séquences, les classifications sans oublier les critères,

⁶ Cité dans Tagliante (1991).

les représentations, les principes et les lois et théories, ainsi de suite. C'est sous base de ces connaissances qu'il élabore des « savoirs linguistiques » et « savoir-faire communicatifs » qu'il faille évaluer dans les activités discursives tant orales que écrites. Il propose qu'en évaluant les savoirs morpho-syntaxiques, il faille insister sur l'emploi des temps verbaux, les conjugaisons, les accords, l'orthographe, les accents, les erreurs de syntaxe, la phonétique, la variété et le lexique. Pour l'évaluation des compétences en compréhension écrite, Bloom, quant à lui, se base sur le processus mental à cinq étapes interdépendantes que sont : la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Selon Bloom, il y a compréhension s'il y a transposition, interprétation et extrapolation. Quant à l'application, elle comporte l'utilisation des représentations abstraites dans les cas particuliers. L'analyse, quant à elle, implique la séparation des parties constituantes d'un objet, la recherche des éléments et les relations entre elles ainsi que leurs principes d'organisation. Enfin, la synthèse implique l'intégration des éléments qui sont responsables de former un tout et de formuler des généralisations, des jugements, ainsi de suite.

Pour évaluer les savoir-faire communicatifs, Tagliante (2005) propose que l'évaluation de savoir-faire communicatifs doit comporter les éléments suivants : la pertinence des actes de parole - exposer son opinion, argumenter, exprimer des opinions, exprimer le comportement non verbal – A tous ces éléments s'ajoute l'emploi des gestes, de la ponctuation, et des marqueurs d'originalité.

Comparant les catégories taxonomiques de Bloom et celle de V et G. Landsheere⁷, Tagliante (1991: 101) montre que pour être valide, le test ou l'outil d'évaluation « *doit mesurer exclusivement et exactement l'objectif qu'il est censé mesurer* ». L'objectif terminal de l'apprentissage étant de « rendre l'élève "capable de faire" quelque chose de ses propres connaissances ». En revanche, V. et G. de Landsheere synthétisent les compétences de Bloom pour aboutir à une trilogie à trois étapes : la maîtrise, le transfert et l'expression. La « maîtrise » est la capacité qui se mesure dans le court terme qui correspond aux « niveaux inférieurs » de « connaissance » et de « compréhension ». Quant au « transfert », il s'agit d'une compétence qu'on évalue dans le moyen terme permettant de transférer la maîtrise de connaissances à sa mise en application. Cette capacité de

⁷ Cité dans Tagliante (1991).

moyen terme couvre les activités bloomiennes d'« analyse » et de « synthèse ». Enfin, la capacité d'« expression » aborde les « niveaux supérieurs » de la taxonomie de B. S. Bloom. Elle comporte des tâches relatives aux savoirs et savoir-faire acquis qui sont responsables de gérer la créativité et l'imprévisibilité.

En dernière analyse, Tagliante (1991) montre qu'un bon outil d'évaluation doit comporter des outils « fermés » et « ouverts ». Les outils fermés testent des compétences simples. Par ailleurs, des outils « ouverts » servent à évaluer des habiletés plus complexes, comme l'application, l'analyse ou la synthèse. Pour évaluer la compétence complexe de compréhension écrite, il signale :

«Évaluer une compétence complexe c'est prendre en compte non seulement les divers savoirs et savoir-faire dont elle est constituée, mais tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affection de l'élève. En un mot, de sa personnalité. Dès que l'on quitte l'évaluation des connaissances élémentaires, la mesure se transforme en appréciation» (Tagliante, 1991: 30).

Pour conclure, il faut que l'enseignant fasse des choix parmi de nombreux objectifs envisagés dans le programme d'enseignement. C'est ainsi que les travaux réalisés dans ce domaine proposent des choix selon trois critères: savoirs linguistiques, savoir-faire communicatifs et niveaux taxonomiques mises en œuvre lors de la réalisation des différents objectifs (Tagliante, 1991, 2005; Mauroux et Garcia-Debanc, 2013).

Méthodologie

Cette section présente les procédures que nous avons suivies lors la collecte des données dans les écoles qui ont fait l'objet de la présente étude. Ensuite, nous décrivons la procédure suivie dans le processus de sélection de l'échantillon et les instruments utilisés pour la collecte des données

Grâce aux questionnaires et entretiens, nous avons pu collecter des données que nous avons analysées selon une approche qualitative-quantitative. Parmi les sujets sondés, nous avons inclus des apprenants/enseignants de français ainsi que des correcteurs d'examen au niveau scolaire et au niveau national. Nous avons séparément préparé des questionnaires pour enseignants et apprenants afin d'enrichir la qualité de données recueillies. Par

ailleurs, nous avons mené des entretiens pour faire verbaliser les sujets d'enquête et pour trianguler les données recueillies d'autant plus que, dans toute conduite de recherche, questionnaires et interviews doivent se compléter pour atténuer réciproquement les limites de chaque technique (Blanchet et al, 1985). L'approche qualitative nous a permis de faire verbaliser les sujets à qui nous avons demandé de décrire en profondeur les raisons pour lesquelles les apprenants de français ont du mal à s'exprimer à l'oral et à l'écrit même si leurs résultats d'examens semblaient être impressionnants. Pour respecter les procédures déontologiques, aussi fallait-il qu'on ne retienne que les sujets constituant l'échantillon sélectionné, notamment ceux qui ont donné leur accord pour participer à cette enquête. Au total, 25 sujets en provenance de 10 écoles secondaires ont consenti à participer à l'étude comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

| Enseignants de Collège | Enseignants/Correcteurs d'examens UNEB Nationaux | Apprenants | Total |
|------------------------|--|------------|-------|
| 10 | 5 | 10 | 25 |

En général, la portée des questions posées tournait autour des connaissances des sujets sondés dans le domaine de l'évaluation. Précisément, on s'intéressait à leurs représentations sur cette pratique, en classe comme aux épreuves de contrôles continus ainsi qu'aux examens nationaux de fin de programme. Nous avons également cherché à savoir les types et contenus d'évaluation utilisés dans leurs pratiques pédagogiques. A noter que pour la commodité de cette étude, nous avons mené les entretiens auprès des apprenants de quatrième année (*les candidats*) en anglais que nous avons plus tard traduits en français.

Analyses

Le Concept d'évaluation, sa Définition et sa Portée

Les analyses qui font l'objet de la présente recherche visent à étudier et interpréter en détail les données recueillies auprès de divers sujets enquêtés (apprenants, enseignants, correcteurs de copies d'examens). Il s'agit d'une analyse de représentations proférées par les sujets sur le concept d'évaluation et son importance en didactique des langues, la façon dont l'évaluation se pratique dans différentes écoles ougandaises, les problèmes rencontrés par les enseignants, les apprenants et les correcteurs d'examens dans ce domaine ainsi que les solutions qui s'y rapportent. Nous avons également posé une

autre question complémentaire sur le niveau de satisfaction des sujets impliqués vis-à-vis du système actuel d'évaluation dans le pays.

En ce qui concerne le concept d'évaluation en FLE, on a demandé aux sujets sondés de définir le terme tout en précisant son importance dans l'apprentissage/enseignement du FLE. Voici leurs réponses :

- *Pour moi, l'évaluation sert à contrôler et mesurer ce que les étudiants ont appris en classe. Dans mon école, l'UNEB demande officiellement qu'on évalue les élèves par rapport au contenu du syllabus.*
- *L'UNEB nous impose qu'on évalue par contrôles continus tout au long de l'année pour faire un suivi de la performance des élèves dès le début jusqu'à la fin.*
- *Généralement, les élèves ont peur de toute évaluation dont la note doit être envoyée à l'UNEB national.*
- *L'évaluation qui respecte les exigences de UNEB exige que les apprenants couvrent le syllabus de manière satisfaisante.*
- *A mon avis, l'évaluation par contrôles continus doit se faire régulièrement pour avoir une note qu'il faut soumettre auprès de l'UNB.*
- *L'évaluation sert à quantifier et à tester les acquis des étudiants. Sans cela, on ne peut pas savoir ce qu'ils ont appris ou pas.*
- *Evaluer c'est donner une note qu'on utilise pour classer l'étudiant.*

Il ressort de ces réponses que les enseignants semblent généralement associer au terme « évaluation » une visée tronquée, voire mal adaptée – celle de mesurer, de tester, d'examiner, de contrôler et de noter les acquis des apprenants. Nous signalons tout de suite que certes toutes ces réponses sont valables mais elles font l'économie des autres fonctions - fort importantes - qui caractérisent sa définition et sa portée.

Dans la littérature étudiée, nous avons pu constater que l'évaluation est aussi dotée d'une multiplicité de fonctions: diagnostique, formative et sommative (Tagliante, 2005; Abernot, 1996). Contrairement à ce que pensent les enseignants ougandais, on oppose « évaluation » au « contrôle » dans la mesure où l'évaluation se rapporte au processus d'apprentissage et vise à réaliser des objectifs fixés alors que le contrôle se rapporte au processus

d'enseignement (Mauroux et Garcia-Debanc 2013). L'enseignant peut alors contrôler et sanctionner les connaissances acquises par rapport à toutes les connaissances mémorisées (Hadjji, 1989). Or chez les enseignants ougandais, « évaluation » et « contrôle » se rapportent au même référent.

De surcroît, les données montrent que l'évaluation scolaire en Ouganda ne se focalise que et surtout sur les examens de fin de cursus et que cette activité vise à faire réussir les apprenants aux examens nationaux au niveau même de transgresser les principes déontologiques de passation d'épreuves. Car certains apprenants ont signalé le manque de transparence dans le processus de passation de contrôles continus « CATS ». D'autres enseignants ont pu signaler que dans beaucoup d'écoles, on peut facilement perdre son poste si les notes d'élèves sont successivement mauvaises dans l'épreuve nationale.

Il découle de ces observations que si l'évaluation est bien pratiquée, elle peut jouer un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage/enseignement dans la mesure où elle permet de fournir au professeur des données indispensables pour la prise de bonnes décisions afin d'atteindre des objectifs fixés. Si l'on compare la définition de Maccario (1982) du terme « évaluation » qui dit que cette dernière sert le rôle de prélèvement d'informations pour ensuite émettre un jugement et pour prendre une décision ; ou bien celle de Hadj (1989) pour qui l'évaluation est un processus partiel, intermédiaire et inachevé qui comporte la subjectivité et qui impose la création continue de la part de l'enseignant..., on peut en conclure que les représentations que se font les enseignants ougandais du terme « évaluation » attestent de leur mauvaise pratique de cet apport. D'où, la procédure d'évaluation scolaire dans ce pays n'est généralement ni adaptée aux « objectifs d'enseignement » ni aux « objectifs d'apprentissage ».

Cette dernière donnée est corroborée par des résultats d'une étude menée par Perrenoud, (1997) et Le Boterf, (1998) qui soulignent que de mauvaises représentations vis-à-vis du concept d'évaluation peuvent mener à de résultats fautifs. Pour eux, l'objectif principal de l'évaluation scolaire dans un cours de langue est de montrer comment l'apprenant puisse s'approprier en même temps et les « connaissances » et les « compétences » lui permettant de résoudre des problèmes pratiques dans des situations réelles. En ce qui concerne la « connaissance », ce terme se réfère à la façon dont l'apprenant

s'approprié le savoir sur la langue alors que la « compétence » situe l'apprentissage de la langue dans un contexte transdisciplinaire ayant une visée plus pratique et lointaine, cherchant à rendre l'étudiant autonome lorsqu'il est confronté à des problèmes complexes (MEN, 2007 ; MENESR (2007)).

D'autres ouvrages qui étayaient cet argument soulignent que l'évaluation scolaire doit comporter deux dimensions. D'une part, une évaluation linguistique axée sur le code, et d'autre part, une évaluation de l'ordre pragmatique focalisant sur la communication (Le Boterf, 1998). Cette littérature souligne surtout qu'à part les quatre compétences linguistiques - compréhension et expression écrites et orales - toute évaluation linguistique devrait tenir compte du mode interactif des interlocuteurs (Mauroux et Garcia-Debanco 2013 ; Holec, 1991). Ce dernier aspect (interaction) nous semble également être un grand absent dans le système d'évaluation ougandais en FLE. A titre d'exemple, les questions basées sur une image qu'on a l'habitude de proposer aux candidats de *O level* lors de la passation orale sont caractérisées d'un air figé voire, artificiel. Elles ne permettent aucune interaction entre candidat et interlocuteur. Ainsi, aussi faut-il que tout correcteur d'examen conçoive l'évaluation dans sa configuration tripartite caractérisant la compétence de communication : compréhension, production et interaction. Par ailleurs, en ce qui concerne le niveau de satisfaction à l'égard des contrôles continus, nous avons demandé aux sujets de bien préciser s'ils sont satisfaits avec le système actuel d'évaluation par contrôles continus. Leurs réponses se résument dans le tableau suivant :

Tableau 1: Niveau de Satisfaction vis-à-vis du Système de Contrôles Continus

| Catégorie de Sujets | Nombre de Sujets | Oui | Non | % Oui | % Non |
|----------------------------|------------------|-----|-----|-------|-------|
| Apprenants | 10 | 0 | 10 | 0% | 100% |
| Enseignants | 10 | 1 | 9 | 10% | 90% |
| Correcteurs d'examens UNEB | 5 | 4 | 1 | 80% | 20% |

Les données présentées dans le tableau ci-dessous montrent que et les enseignants et les apprenants ne sont pas satisfaits avec le système d'évaluation, ceci est estimé à 90% et à 100% respectivement. Par contre, les correcteurs d'examens UNEB, quant à eux, ils sont satisfaits à 80%. On peut en conclure qu'en général,

les apprenants ont proposé qu'il y ait des réformes au niveau de la gestion du système de contrôles continus. Ils veulent que, désormais, un « *seul enseignant ne gère plus uniquement tous les contrôles continus mais qu'il faut partager cette tâche avec un autre professeur, car beaucoup d'enseignants sont souvent biaisés lorsqu'ils corrigent les étudiants dont ils ont l'habitude* ». Quant aux enseignants, ils militent pour « *un changement de mentalité qui ferait en sorte que l'évaluation focalise sur la compétence de communication au lieu de mettre l'accent sur la grammaire* ». Enfin, les données recueillies révèlent que 80% des correcteurs d'examens sont satisfaits avec le système actuel d'évaluation. Ceci est dû au fait que l'UNEB utilise certains correcteurs d'examens pour élaborer des questions de l'examen national, ce qui traduirait un conflit d'intérêt pour ce cas de figure.

La Pratique d'évaluation Pose-t-elle de Problèmes aux Enseignants/Apprenants Ougandais?

Nous avons aussi sondé les avis des enseignants concernant les problèmes qu'ils rencontrent lors de la pratique d'évaluation en FLE. La première question portait sur leur prise de conscience sur l'existence de nombreux problèmes et défis dans le domaine de l'évaluation.

Tableau 2 : Prise de Conscience de Problèmes Existants Autour du Système d'évaluation

| Catégorie de Sujets | Nombre de Sujets | Oui | Non | % Oui | % Non |
|----------------------------|------------------|-----|-----|-------|-------|
| Enseignants | 10 | 10 | 0 | 100% | 0% |
| Correcteurs d'examens UNEB | 5 | 5 | 0 | 100% | 0% |

En rapport avec les données en tableau 2, il ressort que les sujets enquêtés - toutes catégories confondues - attestent de l'existence de nombreux problèmes au niveau de l'évaluation en FLE, cela estimé à 100%. Ils s'accordent à dire que les problèmes dont il s'agit ne se situent surtout pas au niveau de l'épreuve écrite de fin de cursus UNEB. Au contraire, ils signalent que ces problèmes se rapportent notamment à la passation de l'épreuve orale de l'UNEB et à la gestion des contrôles continus au niveau scolaire. Grace aux données recueillies, nous avons pu repérer trois types de problèmes liés à l'évaluation scolaire. Il s'agit des problèmes méthodologiques,

institutionnels et déontologiques. Du point de vue méthodologique, les enseignants disent que beaucoup d'enseignants ougandais « *visent la réussite aux examens d'état comme objectif primordial de leur tâche* ». Car, c'est en tant que tel que « *nous pouvons garder nos postes, d'autant plus que de mauvaises notes puissent traduire un licenciement de la part de l'enseignant, tant bien que mal* ». Etant inspirés par la réussite aux examens de leurs élèves, les enseignants se heurtent à couvrir rapidement leur cursus sans consacrer assez de temps aux autres activités de préparation, de synthèse et d'application. D'autres enseignants ont signalé que, des fois, l'attribution de notes aux copies d'apprenants se fait hâtivement et subjectivement étant donnée des insuffisances en formation en la matière. S'agissant des problèmes institutionnels, les sujets accusent l'UNEB pour mettre beaucoup de temps avant d'effectuer des réformes souhaitées et de faire des suivis pour s'assurer de leur mise en pratique, et ce malgré des plaintes répétées. Enfin, en ce qui concerne le problème d'éthique, certains « *enseignants ne corrigent pas les copies de leurs étudiants à temps* ».

Quant à la deuxième question qui demandait aux sujets de préciser la nature de problèmes qui caractérisent l'enseignement du FLE, les réponses proférées étaient hétérogènes comme suit :

Apprenants:

- *Nous, les étudiants, nous nous plaignons beaucoup à cause de mauvaises notes données par nos enseignants.*
- *C'est toujours en grammaire qu'on nous donne des tests chaque semaine, on nous demande aussi d'écrire une lettre ou une composition.*
- *Les problèmes que nous avons sont la conjugaison de verbes et les temps comme le passé composé qui sont difficiles.*
- *Généralement, nous avons un devoir chaque semaine mais les enseignants ne corrigent pas vite.*
- *Il faut supprimer le système de CATS parce qu'il est injuste et biaisé. Il ne faut pas qu'un seul enseignant évalue ses propres élèves. Les profs ont leurs préférences parmi les étudiants.*
- *Notre professeur ne nous donne pas les exercices ou nous nous corrigeons.*
- *Je me demande souvent cette question: pourquoi pas demander un professeur d'une autre école de corriger nos copies.*

Enseignants:

- *Nous enseignants, nous ne respectons pas à la lettre tous les critères d'évaluation qu'on a enseignés à l'université, sinon, nous risquerions de ne pas couvrir le syllabus.*
- *Les horaires accordés à l'apprentissage du français au collège sont minimales, disons presque deux heures par semaine dans mon école. Où peux-je trouver le temps pour évaluer toutes les compétences ?*
- *Je pense que tous les professeurs de français en Ouganda n'ont pas l'expertise et les compétences requises dans le domaine de l'évaluation. C'est pourquoi, il faut des stages sur cette thématique.*
- *L'évaluation comme on nous l'a enseignée au collège est très complexe et exigeante.*
- *A mon avis, les notes que je donne à mes étudiants en rédaction de compositions sont très subjectives. Je pense que c'est mieux d'avoir deux professeurs de corriger une seule copie ce qui n'est pas normal.*

En rapport avec ces données, on peut conclure avec Mauroux et Garcia-Debanc (2013) que la pratique d'élaboration des épreuves ainsi que l'analyse de notes d'élèves sont des tâches complexes pour tout enseignant y compris même ceux qui sont expérimentés. Ceci est dû au fait que le cadre théorique auquel se réfère l'évaluation en FLE nous semble être très complexe de par son appartenance multidisciplinaire (psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique...) (Mauroux et Garcia-Debanc, 2013; Ecalle et Bouchafa, 2007). A ceci s'ajoute le fait que l'évaluation se situe au niveau des compétences et habiletés nombreuses que l'enseignant vise à transmettre à l'apprenant (savoir-faire, savoir-vivre, savoir-être...). Tout cela met en évidence une série de questions que l'enseignant doit se poser avant de se lancer dans l'activité même d'évaluation et sa visée didactique : évaluer quoi, quand, comment, avec quels objectifs, mais aussi avec quelles justifications (pourquoi évaluer ?) et enfin que faire avec les évaluations obtenues (Mauroux et Garcia-Debanc, 2013). Pourtant, les données recueillies nous montrent que les enseignants ougandais semblent ne pas se poser l'intégralité de toutes ces questions.

En effet, les données recueillies nous font part des problèmes méthodologiques, institutionnels et déontologiques qui sont identifiés. En ce qui concerne les problèmes méthodologiques, il ressort que les enseignants de FLE n'ont pas le même niveau de

formation et de ce fait, chaque enseignant présente des difficultés qui lui sont propres. Certains enseignants interrogés ont attesté que les difficultés qu'ils rencontrent sont liées à la couverture de la méthode utilisée en classe (*Méthode On y va*). Pour d'autres, il leur manque une formation initiale adéquate sur la pratique d'évaluation. Raison pour laquelle certains de ces enseignants assimilent fautivement le concept d'« évaluation » à celui de « contrôle » (Hadj, 1989).

S'agissant des problèmes institutionnels, nous avons pu constater que la charge horaire de l'apprenant est presque insupportable. Raison pour laquelle des moyens économiques mais surtout didactiques doivent être recherchés pour résoudre ce problème. Cependant, au lieu de supprimer le système de contrôles continus comme le suggèrent certains sujets, il faut revoir la gestion du système d'évaluation des contrôles continus.

Force est de constater que dans le système d'évaluation scolaire en Ouganda, le principe d'autonomie nous paraît être un grand absent. Or si tous les apprenants s'impliquent dans l'activité d'évaluation, personne ne se plaindra de la violation des principes déontologiques selon lesquels certains étudiants seraient accordés des notes non méritées. Là encore, il appartient à l'institution de considérer l'enseignement/apprentissage du français selon « une approche systémique » (Bérard, 1991) où tous les acteurs ont un rôle à jouer – apprenants, enseignants, direction scolaire, parents, UNEB. Pour y arriver, il faut organiser des stages de formation continue pour les enseignants sur l'évaluation.

Résoudre les Problèmes liés à L'évaluation en FLE

Enfin, nous avons demandé aux sujets d'identifier les acteurs qui peuvent apporter des solutions au problème de l'évaluation scolaire en FLE. Les réponses proposées se résument comme suit :

Tableau 2 : Acteurs Porteurs de Solutions au Système d'évaluation Scolaire

| Catégorie d'acteurs Porteurs de Solutions | Fréquence | Pourcentage |
|---|-----------|-------------|
| Enseignants | 5 | 20% |
| Correcteurs d'examens UNEB | 3 | 12% |
| Ministère de l'Éducation nationale /UNEB | 11 | 44% |
| Direction des institutions scolaires | 6 | 24% |
| Apprenants | 0 | 0% |
| Total | 25 | 100% |

Selon le tableau ci-dessus, les représentations des sujets enquêtés sur le thème de l'évaluation sautent aux yeux. D'abord, ils pensent que les apprenants, estimés à 0%, n'ont aucune solution à apporter au problème de l'évaluation scolaire. Toutefois, ils pensent que c'est le Ministère de l'éducation nationale/UNEB à qu'il appartient de jouer un grand rôle vers le changement. Selon les données, la contribution du Ministère/UNEB est estimée à 44%. Ces résultats sont affirmés par une étude de Bérard (1991) qui soutient que dans l'enseignement des langues, il y a toujours tendance à ne pas concevoir cette tâche comme un projet systémique où tous les acteurs ont des rôles à jouer. Ni les professeurs, estimés à 20%, ni les apprenants estimés à 0% ne devraient être considérés comme les « *parents pauvres du dispositif* » (Bérard, 1991). Bien au contraire, d'autres travaux réalisés par Holec (1991) montrent que même les apprenants peuvent jouer un rôle prépondérant dans leur propre apprentissage dans le cadre surtout du concept d'autonomie.

Puis, on a demandé aux sujets sondés de suggérer des solutions qui puissent remédier au problème de l'évaluation des contrôles continus en FLE. Leurs réponses :

- *Je propose que l'Ambassade de France organise régulièrement pour nous des stages sur l'évaluation.*
- *Ces derniers jours, ce qui compte c'est la survie. Oui, les enseignants ont un conflit d'intérêt; alors ils doivent faire tout pour s'assurer de la réussite de leurs élèves.*
- *Ethiquement parlant, je pense que ce n'est pas bon pour les professeurs de focaliser les enseignements de langues sur les examens, mais quand votre position est remise en question par*

la direction de l'école à cause de mauvaises notes de fin de cursus, il faut améliorer cette note en focalisant sur l'examen.

- *Une évaluation holistique qui examine les connaissances et compétences me parait idéal mais en pratique lorsqu'on focaliser sur la grammaire, nos élèves réussissent mieux aux examens, ce qui intéresse les parents d'élèves en général et l'école en particulier.*
- *Certes, l'évaluation par CATS favorise le parcours d'auto-évaluation car cela peut rendre l'apprenant autonome, mais pratiquement, nous l'évitons parce qu'elle consomme beaucoup de temps que nous n'avons pas.*
- *Pour améliorer les CATS, je propose qu'il faut qu'ils soient surveillés par des examinateurs externes.*
- *Il faut encourager le système de faire travailler les élèves notamment pendant le week-end, cela pour résoudre le problème des horaires insuffisants du français.*
- *Je pense que de bonnes réformes existent déjà dans les documents officiels mais le problème est dans la mise en application de ces réformes par tous les acteurs impliqués.*

L'ensemble des propos ci-dessus remettent en cause le système actuel d'évaluation des CATS en FLE en faveur d'une approche systémique qui souligne le rôle de chaque acteur impliqué dans le processus d'apprentissage/enseignement. En commençant par les apprenants, ceux-ci expriment leur souhait de vouloir être davantage impliqués dans le processus d'apprentissage à travers l'activité d'auto-évaluation. Ils expriment leur désir de participer à la correction de leurs copies, c'est-à-dire à la gestion de leur apprentissage (*apprendre à apprendre*) (Bérard, 1991). Raison pour laquelle ils remettent en cause le manque de transparence de leurs enseignants au niveau de la correction de copies.

S'agissant des propos des enseignants sondés, il ressort l'argument selon lequel les enseignants mal formés réaliseraient difficilement les résultats escomptés. Dans la littérature consultée, Bérard (1991) qualifie de tels enseignants de « *parents pauvres du dispositif* » qui doivent constamment être mis à jour en matière d'outils, de méthodologie et de contenu linguistique. Faute de disponibilité de matériel, les enseignants de FLE en Ouganda ont du mal à se documenter (documents authentiques, méthodes, méthodologie, etc.). Ils ont des difficultés d'intégrer l'appropriation des connaissances sur la langue et des compétences linguistiques et socioculturelles. Raison pour laquelle leur expression et compréhension - tant orale qu'écrite -

serait lacunaire. Tout cela atteste de nombreuses insuffisances qui seraient comblées par une formation continue des enseignants.

Résultats et Conclusion

Les résultats de cette enquête montrent que malgré les reformes proposées dans le rapport Kajubi (Uganda Government White Paper, 1992), les problèmes signalés autour de l'évaluation en FLE ne cessent de persister. Loin de cibler une évaluation holistique qui préconise l'appropriation des connaissances et compétences en langue, les contrôles continus en FLE restent toujours centrés sur la réussite aux examens de fin de cursus. Les données recueillies attestent du fait que chaque école ougandaise s'efforce d'obtenir une très bonne image à travers une bonne note d'examen national si bien que certains enseignants dispensent des cours non-autorisés visant à « entraîner » les apprenants aux techniques de réussite aux examens (*coaching for exams*). Cette pratique - fortement critiquée par beaucoup d'acteurs du système scolaire (Ministère de l'éducation nationale, UNEB, parents, ...) – serait sans doute responsable de la mauvaise gestion des contrôles continus en FLE. C'est ainsi qu'il faut revoir la gestion des CATS qui sont entre les mains des seuls enseignants de français sans implication adéquate de l'institution. Les données révèlent un « conflit d'intérêt » chez les enseignants impliqués dans cette affaire. Il est fort probable que ces derniers puissent compromettre la qualité de leurs enseignements en proposant des épreuves abordables pour permettre aux étudiants de bien réussir ! Les données recueillies attestent également que les contrôles continus en FLE se basent, pour la plupart, sur l'évaluation des connaissances, notamment des savoirs linguistiques - qu'on évalue à travers les exercices de grammaire – laissant de côté la dimension d'interaction que les ouvrages consultés ont fortement étayée (Mauroux et Garcia-Debanco 2013; Holec, 1991).

De fait, les apprenants ougandais ne s'impliquent ni dans leur apprentissage ni dans leur évaluation (auto-évaluation) contrairement à ce qui est préconisé par l'approche communicative (Puren, 2000). Les données recueillies associent ce problème au manquements en formation et en expertise des enseignants dans le domaine de l'évaluation. En dernière analyse, un autre problème identifié par la présente étude est celui des horaires insuffisants consacrés à l'apprentissage/enseignement du français au secondaire.

Bien que les résultats du présent travail attestent que l'évaluation revêt d'une importance remarquable dans

l'enseignement/apprentissage des langues, il est signalé, conformément aux hypothèses posées, qu'il manque au système de CATS en FLE la validité souhaitée, c'est-à-dire les CATS ne mesurent surtout pas ce qu'ils sont supposés mesurer. Les résultats montrent que la pratique d'évaluation de français est remise en question par les enseignants et apprenants, attestant également que les enseignants accordent très peu d'importance au concept d'autonomie et celui d'autoévaluation dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En d'autres termes, les enseignants n'impliquent suffisamment pas leurs étudiants dans le processus d'évaluation des contrôles continus contrairement à ce qui est soutenu dans la littérature consultée.

Références

- Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*. Paris: Nathan Université.
- Hymes D. (1982). *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Hatier Credif.
- Broncart, J.-P. (1996 a.). *Activité Langagière, Texte et Discours. Pour un Interactionnisme Socio-discursif*. Paris : Delchaux et Nestlé.
- Abernot, Y. (1996). *Les Méthodes d'Evaluation Scolaire*. Paris: Dunod.
- Bérard, E. (1991). *L'Approche Communicative, Théorie et Pratique*. Paris: CLE International.
- Ecalte, J. et Bouchafa H. (2007). « Évaluer les Compétences à l'Écrit ». In Gaté J.-P., Gaux C. (dir.) *Lire et Ecrire de l'Enfance à l'Age Adulte*. Rennes : PUR.
- Hadji, C. (1989). *L'Evaluation, Règles du Jeu. Des Intentions aux Epreuves*. Paris: Editions ESF.
- Holec, H. (1991). *Autonomie de l'Apprenant : De l'Enseignement à l'Apprentissage*. Paris: Université de Nancy.
- Le Boterf, G. (1998). *Ingénierie et Evaluation des Compétences*. Paris : Editions d'organisation.
- Maccario, A. (1982). *Théorie et Pratique de l'Evaluation dans la Pédagogie des APS*. Paris: Vigot.
- Mauroux, F. et C. Garcia-Deban (2013). « Analyse d'Epreuves pour Evaluer les Compétences de Scripteur des Elèves à l'Entrée de l'Ecole Élémentaire », *Repères*, 47, 149-170.
- MENESR (2007). « Mise en Œuvre du Socle Commun des Connaissances et des Compétences ». *BOEN* hors-série n° 5 du 12 Avril.

- MEN (2008). « Horaires et Programmes d'Enseignement de l'Ecole Primaire ». Paris: *BOEN* hors-série n° 3.
- Ministry of Education and Sports, 1992, Government White Paper on the Education Policy Review Commission Report Kampala. Kampala: Government Printers.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'Ecole*. Paris: ESF.
- Puren, C. (2000). *La didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Méthodes : Essai sur l'Eclectisme*. Paris: Didier.
- Tangliante, C. (2005). *L'Evaluation et le CECR. Techniques et Pratiques de Classe*. Paris: CLE International.
- Tagliante, C. (1991). *L'Evaluation*. Paris : CLE International.