# [Qu'est-ce que l'évaluation ?](http://www.charmeux.fr/evaluernoter.html)

La question de l'évaluation est très récurrente dans le débat actuel sur l’école et sur la pédagogie.Il serait intéressant que la formation (des enseignants) intègre également l'apprentissage de l'observation, l'entretien d'explicitation et l'analyse des réactions des élèves (...). C’est un peu l’objectif de ce cours destiné aux étudiants de master de langue appliquée.

L’évaluation pose au chercheur en didactique la question de la construction des erreurs et leur interprétation (et éventuellement, les remédiations envisageables). Dans les pratiques ordinaires d’enseignement, l’activité de correction des copies est pilotée par des savoirs sur les processus et les produits (en partie surdéterminées par telle ou telle représentation de l’écriture scolaire et des « logiques » ; mais aussi par des valeurs accordées à telle ou telle dimension du produit ( la propreté, le soin, la graphie, le respect des normes édictées, souvent interprétées, parfois à tort, comme signes d’implication dans le travail), par la connaissance (et /ou les représentations) qu’ont les enseignants de leurs élèves, de leur passé scolaire, ou de leur monde extrascolaire, par les attentes qu’ils ont quant à la restitution des contenus de savoir ou de savoir-faire enseignés, signe de motivation, de compréhension et d’intérêt pour le travail scolaire.

Les pratiques évaluatives entrent dans un jeu d’attentes et de constructions d’images qui amène à interroger la fonction de mesure et d’objectivité qui est souvent attribuée à l’évaluation scolaire par ceux qui la pratiquent. Ces remarques alimentent des débats récurrents, notamment en formation des enseignants, sur les questions de l’objectivité, de l’exactitude, ou de la justesse de l’évaluation. L’annotation des copies de français reposent souvent sur une injonction paradoxale. «L’enseignant ne s’intéresse pas trop aux contenus des rédactions d’élèves mais ils est très attentif à la correction linguistique

Au sens courant, l’évaluation consiste à attribuer une valeur à un objet, à une action, à des propos, etc. à l’aide, ou non, d’une mesure, avec précision ou de façon approximative. Dans le domaine scolaire et en formation, *l’évaluation consiste à attribuer une valeur, dans une situation de travail (système d’enseignement ou de formation, établissement scolaire ou de formation), à des performances identifiables ou à des comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation. Elle comporte* une phase d’observation et d’analyse, une opération mentale de jugement (repérage de la valeur de ce qui est évalué, de son degré de convenance par rapport aux attentes et aux critères, préétablis) et enfin l’expression de ce jugement sous forme quantitative (note chiffrée) ou qualitative, verbale (mots écrits ou prononcés) ou non verbale (gestes, mimiques).

« L’évaluation poursuit des buts de certification, de régulation, des apprentissages ou des comportements, d’amélioration des produits ou des processus de production ou enfin de prédilection de l’avenir (par exemple, en vue d’une orientation scolaire ou professionnelle.» (Yves Reuter,(éd.) (2010) : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques) Batna, El Midad)

L’évaluation a d’abord fait l’objet, dans les années 1930, de travaux de docimologie qui ont établi le défaut d’objectivité de l’évaluation scolaire jusque dans sa fonction certificative (écarts de notation d’un correcteur à l’autre) et ont proposé des aménagement pour réduire les distorsions produites par ces écarts et rendre plus fiables les procédures de notation.

Les didactiques naissantes se sont emparées des problématiques des évaluations sous un certain nombre d’angles qui ont varié selon les époques. Du point de vue praxéologique, les recherches des années 1980 sur l’évaluation des écrits en didactique du français ont contribué à faire faire proliférer un outil d’évaluation sous le nom de *grille d’évaluation.* Une grille se présente comme une liste de critères décrivant les composantes de l’objet à produire (les critères de réussite fixent les normes du produit attendu) ou les opération à mettre en œuvre pour y arriver (critères de réalisation). Ces critères peuvent être ou non associés à un barème, qui sera appliqué par le professeur, par l’élève ou par les deux. Ces outils présentent à la fois l’intérêt d’une explication des attentes et d’un support pour une évaluation positive (identifier ce que l’élève a réussi,et non plus seulement ce qu’il a échoué à faire). Ces grilles ont été cependant l’objet de nombreuses critiques qui en pointent les limites. Qui rédigent les grilles? Qui formulent les critères? … Ces critiques mettent en évidence le caractère nécessairement contextualisé de l’évaluation dans ses dimensions formative et même certificative. *(Cf Masseron Caroline & Riedlin Marie-Christine (1984) : Objectifs, élaboration et limites des grilles d’évaluation, Pratiques, n°44, l’Evaluation, Metz, CRESEF, p.53-60)*

A l’école, on évalue pour savoir si ce que l’on a expliqué était assimilé, pour faire apparaître les progrès de l'élève, et mesurer ce qu'il a gagné en compétences. L'idée que l'évaluation est une mesure, et non un jugement, pourtant évidente, dès que l’on regarde d'un peu près, est loin d'être présente chez tous les enseignants et elle ne l'est pas davantage chez les parents. Il est bon de rappeler qu'une évaluation n'est ni un jugement de valeur, ni une punition, et qu'en aucun cas, elle ne concerne, du moins à l'école, la personne de l'élève.

**1- On évalue quand on a fini de travailler** Une école où l'on met une note à tout ce que font les élèves, c'est une école où l'on ne travaille évidemment jamais.

**2- Évaluer, c'est mesurer et mesurer, c'est comparer.** Toute la question réside donc dans le complément que l'on ajoute à ces deux verbes:

- mesurer quoi ?

- comparer quoi à quoi ?

Ensuite, il faudra ajouter un complément supplémentaire : "pour en faire quoi ?"

Pour répondre à ces questions, on gratte un peu sous la couche des évidences, on découvre une énorme confusion: évaluer/juger. Une fois de plus il s'agit de l’incapacité à distinguer ce qui relève de l'opinion, laquelle, comme on sait, gère des valeurs, toujours relatives, et ce qui relève des faits. S'agit-il de mesurer ce que vaut une prestation ? Ou s'agit-il de mesurer les compétences acquises que cette prestation révèle? Si on compare la prestation à ce que devrait être une prestation idéale (dont la définition est loin d'être un consensus !), on est dans le subjectif**.**

**3- Que faut-il comparer en fin de compte ?** Jean Eisenbeis et Bernard Maccario tiennent à rappeler qu’évaluer un travail, notamment pédagogique, c’et effectuer trois comparaisons :

a) Comparer ce que savait l'élève avant le travail et ce qu'il sait après (situation initiale et situation finale).  
b) Comparer ce résultat obtenu avec le résultat attendu (l'objectif du travail)  
c) Comparer l'objectif (le résultat attendu) avec la situation initiale de l'élève.

Mises en relation deux par deux ces données permettent trois comparaisons, donc trois "évaluations", aussi nécessaires les unes que les autres à l'enseignant.

***La première de ces comparaisons*** permet de mesurer les progrès de l'élève, ce qui relève de la mission d'enseignant. Et cela n'est possible que s'il y a eu une évaluation de départ, et si les deux évaluations, de départ et d'arrivée, portent rigoureusement sur la même chose et dans les mêmes conditions, faute de quoi, les résultats ne sont pas interprétables.  
(Force est de reconnaître que cette remarque rend fort discutables toute comparaison de performances entre jadis et aujourd'hui, entre ici et ailleurs, dont on nous rebat périodiquement les oreilles)

***La deuxième comparaison*** fait état la situation initiale de l'élève et le résultat attendu, c'est à dire mesurer le degré d'adéquation du choix de l'objectif : si l'écart est trop grand entre les deux et si l'objectif est trop au-dessous de la "zone proximale" de l'élève, il est normal que l'apprentissage n'ait pu avoir lieu.

***Quant à la troisième,*** elle mesure l'efficacité du travail d'enseignement : si le résultat attendu n'est pas obtenu, c'est que le travail proposé était inadéquat. On remarquera que lorsque la première comparaison aboutit à des constats décevants, la cause peut toujours en être recherchée dans les deux autres, ce qui constitue un excellent feed-back du travail de classe. On prend ici conscience de tout ce qui manque à l'école pour que l'évaluation mérite ce nom...!

**4- Noter n'est pas évaluer** Alors, les notes doivent-elles disparaître? Eh bien non ! Justement. Et d’ailleurs tous les efforts pour les remplacer ont échoué (les fameuses lettres qui correspondaient aux notes (A = +de 15, D = moins de 5 etc.) En fait, les notes sont indispensables, pour des raisons, essentiellement, administratives, et de communication. Une évaluation digne de ce nom est impossible à communiquer aux parents, ou à gérer administrativement. Mais cela ne veut pas dire qu'elles ne signifient rien, ou qu'on doive continuer à les mettre et à les utiliser comme on le fait. Un certain nombre de conditions sont à prévoir.

1. Une note doit être une somme de réussite et non une soustraction d'erreurs. Noter en soustrayant est une de ces stupidités mathématiques, psychologiques et sociales, dont l'école a le secret. Mais cela exige qu'un barème rigoureux ait été prévu, — avec les élèves évidemment — sur la base de critères précis définis ensemble.
2. **Une note ne peut correspondre qu'à ce qui a été appris en classe,** et non à ce que sait l'enfant. On n'a pas à faire état de ce que la chance qu'a l'enfant d'être né dans un bon endroit, lui a permis de savoir sans que l'école ne l'ait enseigné aux autres. C'est ainsi que jamais un travail fait à la maison ne doit être noté.
3. **Une note ne doit pas être la moyenne des notes obtenues au cours du *trimestre*** : cela nie purement et simplement la notion de progrès. Les seules moyennes qui aient un sens sont celles qui réunissent toutes les notes obtenues lors de la semaine d'évaluation, organisée après la période de travail d'apprentissage (période au cours de laquelle aucune note n'a été évidemment attribuée): comme cela a été dit plus haut, on ne note pas en cours d'apprentissage.
4. **Si rigoureux que soit le système adopté, une note reste très relative**et dépourvue de valeur objective, ce que démontrent depuis fort longtemps tous les travaux de docimologie (étude systématique des examens).

Ce sont en principe les entretiens avec les enseignants que les parents doivent prendre en compte, et non la liste des notes inscrites sur le carnet. On peut objecter que les examens reçoivent ou rejettent à partir de notes mises sur les copies. Cela est tout à fait vrai, mais il faudrait admettre que les examens ne reflètent pas, nécessairement, le niveau réel de l’élève. Certes, le travail en est une condition nécessaire, mais pas du tout une condition suffisante. Un professeur avait coutume, en souhaitant bonne chance, à ses élèves, le dernier jour de l'année, il ajoutait deux formules :

1- "N’oubliez pas, disait-il, qu'il y a une manière bête de savoir, qui peut vous faire échouer, et une manière intelligente d'ignorer, qui peut vous faire recevoir.

2-Dites-vous bien, quels que soient vos savoirs devant l'épreuve : "quoi que je dise, il est impossible qu'on ne s'aperçoive pas que je suis intelligent !!"

**Les fonctions de l'évaluation.**

On parle toujours de l'évaluation au singulier, comme s'il n'y en a qu'une et comme si cela est évident. En fait, l'évaluation est chose plurielle qui dépend de ce à quoi elle sert et de ceux à qui elle est destinée*.* A-t-elle comme fonction de certifier l'existence de compétences nécessaires à la pratique d'un métier, ou doit-elle servir de réajustement nécessaire du travail d'enseignement ?

**A qui peut servir une évaluation ?**

Quand on pose cette question, on découvre d'emblée combien cette notion est plus complexe qu'on ne le croit en général... Selon les destinataires, ses fonctions sont différentes ainsi que ce sur quoi elle porte. Or, ces destinataires sont divers et leurs besoins ne sont pas les mêmes. Contrairement à une opinion courante, l’évaluation scolaire n’est pas seulement, destinée à renseigner l’élève et ses parents sur la progression de sa formation et mesurer ce qu’il a gagné en compétences . Elle est aussi indispensable au formateur notamment en lui permettant d’apprécier l’écart entre ce qu’a réalisé l’élève et l’objectif qui lui était assigné; ou en l’aidant à apprécier si la stratégie de formation adoptée répond bien aux besoins réels des élèves en classe. Elle est aussi destinée aux responsables administratifs et aux responsables sociaux. Pour tous ces cas l'évaluation n'aura ni les mêmes supports, ni les mêmes contenus

**1- L'élève.** C’est le premier concerné dans ce processus d’évaluation. C’est lui qui est évalué.Pour lui, c'est évidemment la preuve de ses progrès personnels dont il a absolument besoin, à la fois pour en être informé, pour mieux se connaître et aussi pour être encouragé à poursuivre son travail d'apprentissage. C'est pour lui que l'on peut dire qu'une évaluation efficace doit impérativement avoir quatre vertus cardinales :

***\* être rare*** : on a des raisons de penser que l'évaluation trop fréquente freine (voire tue) la motivation à apprendre.

***\* être précise*** : on observe que souvent les évaluations en classe évaluent autre chose que ce qu'elles croient évaluer. Une lecture à haute vois n'évalue en rien le savoir lire, mais le savoir parler. Une interrogation écrite d'histoire évalue surtout une compétence d'écriture, mais pas vraiment les compétences historiques recherchées, etc.

***\* être prévue*** : disons, en plaisantant qu'une évaluation ne doit jamais ressembler à une descente de police, même si c'est bien ce à quoi elle ressemble parfois...! L'évaluation surprise est un non sens, en sciences humaines. Être évalué, c'est un événement auquel on doit pouvoir s'être préparé. C'est aussi une courtoisie élémentaire à l'égard de ceux qui apprennent ; c'est enfin une partie du contrat qui devrait être explicite toujours : le travail d'apprentissage est prévu sur telle durée et son évaluation est prévue à telle date.

***\* être joyeuse*** : aucun paradoxe ici, et le fait qu'on puisse être étonné d'une telle affirmation est bien la preuve que l'école a totalement perverti le sens de l'évaluation. Contrairement aux apparences. Il est impossible, en effet, qu'un enfant n'ait pas appris quelque chose de ce qu'on lui a enseigné. Or, une évaluation n'a pas à repérer ce qu'il ***faudrait avoir retenu***, mais ce qui ***a été retenu***, effectivement. Et, sur ce point il y a toujours quelque chose qui a été retenu ! mais pour le voir, il faut sortir des habitudes de pensée "normative", sortir de la volonté de juger et de classer les élèves, pour simplement les observer et les aider à évoluer.

**2- L'enseignant lui-même** est le deuxième concerné. C’est lui qui évalue**.** L'enseignant, responsable du travail d'enseignement permettant les apprentissages des élèves, a besoin de deux types d'évaluation : celle des savoirs déjà-là des élèves et celle des savoirs acquis par eux grâce à son travail d'enseignement. Ces deux évaluations qui lui servent de feed-back indispensable de son travail, ont également comme fonction de l'aider à définir le travail qui reste à fournir et la manière de le mener.

**3- Les parents.** Ce qu'ils attendent, c'est d'être rassurés sur les progrès de leur enfant dans sa scolarité, c'est-à-dire sur les nouveaux savoirs qu'il a acquis. Il faut donc leur permettre de connaître les savoirs que cet enfant avait en arrivant et les nouveaux qu'il a alors acquis après son arrivée. Une telle évaluation ne peut en aucun cas avoir la forme d'une note ou d'un classement, mais devrait se présenter comme un descriptif de type quantitatif de ce que l'élève sait faire de nouveau. Mais les parents tout comme leurs enfants ne s’intéressent le plus souvent qu’aux obtenues en devoirs et aux examens.

**4- Les supérieurs hiérarchiques de l'enseignant.** Ceux-ci ont essentiellement besoin d'avoir des preuves de ce que le travail de l'enseignant a bien été effectué, afin de justifier son salaire. L' évaluation doit alors porter sur les résultats obtenus par les élèves, accompagnés d'exemples du travail d'enseignement qui leur a été proposé.

**5- Les responsables sociaux.** Eux aussi attendent une évaluation. La fonction de celle-ci est d'apporter des ***certifications*** selon lesquelles l'élève en fin de scolarité a bien acquis les compétences nécessaires, soit à la pratique du métier qu'il a choisi, soit aux études longues ou spécialisées qu'il envisage d'entreprendre. Il s'agit alors d'une évaluation sommative, certificative, menée par des personnes ***extérieures à la formation***, et qui prennent la forme d'examens, dont l'objectivité est garantie.

Il n'est pas inutile de rappeler à ce sujet que l'existence d'examens et de diplômes pour l'exercice d'une profession donnée, loin d'être une contrainte inadmissible (comme on l'entend dire parfois chez quelques irresponsables), est une garantie de démocratie et de liberté. Avant la Révolution, il suffisait d'acheter une charge pour avoir le droit de l'exercer — de l'acheter, ou de la recevoir en récompense... C'est un fait qu'il est souvent bon de rappeler aux élèves... On peut certes, déplorer parfois que la façon dont ils sont conçus ne soit pas toujours la plus pertinente pour la mission qui leur est confiée, mais il est hors de question d'envisager de les supprimer ou de les remplacer par un contrôle continu, lequel étant effectué par des formateurs responsables de la formation, ne peut, en aucun cas, certifier, de façon fiable, des compétences : on ne peut à la fois être partie prenante dans une formation et en certifier le résultat.

**Les différents types d’évaluation**

Il existe toute une gamme de types d’évaluation, mais c’est par leur fonction et leur situation temporelle que l’on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes :

* L’évaluation **initiale** pour déceler les carences. Elle remplit une triple fonction. Lesquelles fonctions sont prises en considération dans les programmes du MEN. Voilà ce qu’on peut lire dans le guide d’évaluation (p.50) : «*L’évaluation doit intervenir à l’entrée d’un cycle d’enseignement, au début d’une année scolaire, en début d’apprentissage (…) L’objectif poursuivi est de contrôler les prérequis et de mettre en place les éléments nécessaires à une stratégie d’apprentissage en fonction du programme.»* Ces fonctions sont :

**Une fonction diagnostique :** Cette fonction cherche à faire connaitre le niveau réel d’un nouvel élève. Elle met en œuvre une démarche de résolution de problèmes, analyse la situation, formule le vécu de la situation et transforme les données en problème à résoudre. Lors d’un parcours de formation le rôle de l’enseignant est de passer de l’état initial A à l’état final B. L’état initial A correspond à l’état de compétences de l’élève au moment où l’enseignant le reçoit dans son groupe. L’état final n’est en aucun cas l’état où l’élève maitrisera totalement la langue enseignée. Mais il s’agit de l’état de compétences, au moment où il quittera ce cursus de formation.

L’évaluation de l’état initial permettra à l’enseignant une première information sur l’état des compétences de ses élèves à partir duquel il établira le parcours de formation et les objectifs à atteindre. Pendant la formation, l’évaluation des objectifs à faire acquérir permettra de réajuster éventuellement l’enseignement ou d’envisager des objectifs plus ambitieux.

Faire connaitre l’état initial à l’élève c’est lui donner une idée sur les capacités et les savoirs qu’il possède avant d’entamer le processus d’apprentissage et sur les efforts qui lui restent à faire tout au long de la formation. C’est lui permettre de s’interroger sur ses motivations et de prendre les décisions adéquates de manière autonome.

Ce type d’évaluation présente, selon , certains, deux défauts majeurs :

- de sentir fortement le langage médical, à un moment où il importe, par-dessus tout, de libérer les problèmes scolaires des dangers de toute médicalisation...

- de laisser supposer qu'on pourrait définir les capacités d'un enfant à partir d'une activité évaluative (test ou exercice) ce qui reste hautement problématique.

Il serait donc prudent de se contenter de ces deux formes d’évaluation que sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative, et de parler plus simplement d'évaluation de "départ", pour celle qui doit servir de point de comparaison permettant de mesurer les acquis nouveaux de l'élève.

Cette évaluation est désignée dans nos classes sous plusieurs dénominations : «révision générale», «évaluation des prérequis», «évaluation des acquis antérieurs», … Elle est souvent improvisée et manque de rigueur. On se contente de faire faire aux élèves des exercices systématiques de grammaire, de conjugaison, etc. sans avoir fixé des objectifs, au préalable, quant à leur utilité et leur pertinence. Les données recueillies, à travers ces tests, ne sont ni traitées, ni interprétées, et de ce fait aucune décision n’est prise en vue de l’adaptation des apprentissages en fonction des besoins pédagogiques des apprenants.

* **Une fonction prospective** ou **pronostique** : orientée vers le futur, elle se situe cependant, en amont de la formation. A partir d’objectifs fixés, elle permet de prédire et de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Ce type de diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l’on retrouve, par exemple dans les concours d’entrée ou dans les tests d’orientation scolaire. Menés en cours d’apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type d’évaluation sert donc, essentiellement, à orienter, quelquefois à situer.
* **Une fonction inventaire** (prise d’information finale) sert souvent à certifier. Cette fonction intervient le plus souvent en fin du cursus de formation. S’il intervient, en préalable, à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme d’une évaluation formative critériée : un bilan de la maîtrise des objectifs du cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant. S’il marque la fin d’un cursus, il prendra la forme d’une évaluation sommative, qui est, le plus souvent, certificative. Dans tous les cas, il s’agit d’un bilan concernant le domaine cognitif, qui évalue les savoirs et les savoir-faire. Le baccalauréat est l’exemple type de l’évaluation inventaire.

**Caractéristiques des trois fonctions d’évaluation**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Fonction**  **principale** | **Pourquoi ?** | **Quoi ?** | **Quand ?** | **Qui ?** | **Caractéristiques** |
| **Pronostic** | 1. Pour prédire si   l’élève est apte à  apprendre | Tester des  aptitudes et  des capacités | Avant  le cursus | L’élève | Normative et  souvent standardisée |
| 1. Pour pouvoir   orienter | Vérifier les prérequis  Et les acquisitions  Hors système scolaire | Avant le  cursus | L’élève | 1ère étape de l’évaluation  Formative (prise d’informations) |
| 1. Pour pouvoir   réajuster le cursus | Vérifier les progrès | Avant et  après le  cursus | L’élève | Souvent standardisée |
| **Diagnostic** | Pour faciliter  l’apprentissage et  pour réguler  l’enseignement | Obtenir de l’information  sur des difficultés  rencontrées par l’élève  et sur ses progrès | Pendant  le cursus | L’ensei/ élève | 2ème étape de l’évaluation  formative (prise d’informations)  évaluation formative critériée |
| **Inventaire** | Pour mesurer le degré  d’acquisition de l’élève  sur un cycle complet | Evaluer les connaissances  donner une certification  socialement significative | A la fin  du cursus | L’élève | 3ème étape de l’évaluation  Formative critériée ou  évaluation sommative  normative |

L’évaluation **formative**, centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l’apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l’apprenant. Selon G. de Landsheere: « L’évaluation formative est l’évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d’apprentissage et ayant pour objet d’informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d’apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. »

L’expression « Évaluation formative », due à Cronbach et à Scriven, marque bien que l’évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif, les « erreurs » étant à considérer comme normales à certains moments dans la résolution d’un problème ( plus généralement comme des moments dans l’apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations « pathologiques ».

L’évaluation formative permet de déterminer si un élève possède les prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante, dans un ensemble séquentiel. L’analyse des acquis et des erreurs permet à l’enseignant d’ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes et des besoins spécifiques, afin d’améliorer l’apprentissage et de guider au mieux l’apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C’est plus une démarche pédagogique de formation ou d’auto-formation qu’un contrôle de connaissances.

L’évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d’apprentissage et des parcours de formation. Son but est donc d’homogénéiser les élèves d’une même classe, ou d’un même niveau en produisant une double rétroaction. Rétroaction sur l’élève pour lui indiquer les étapes qu’il a franchies dans son processus d’apprentissage et les difficultés qu’il rencontre. L’élève prend ainsi conscience de ce qu’il doit faire. Rétroaction sur l’enseignant pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et l’aide à réguler son enseignement: repérer les failles, les obstacles auxquels il se heurte, revenir en arrière, approfondir, changer de tactique…

Elle permettra à chacun de vérifier, étape par étape, si les objectifs que l’élève devrait maîtriser sont atteints à ce point du cursus scolaire. Les lignes de force de ce type d’évaluation peut-être résumés dans ce qui suit :

* *L’évaluation formative est centrée sur l’élève.*
* *Elle l’implique dans son apprentissage par une conscience qu’il doit prendre.*
* *Elle fait partie de l’apprentissage même.*
* *Elle cherche l’adaptation à une situation individuelle.*
* *Elle s’intéresse aux processus plutôt qu’aux résultats.*
* *Elle ne se limite pas à l’observation, mais lui enchaîne une action.*
* *Elle relève et situe les difficultés pour les pallier en cherchant les causes et non les sanctions.*
* *Elle est destinée à aider l’élève et peut servir l’enseignant en lui permettant, par des retours d’informations multiples, d’orienter efficacement son enseignement.*
* *Elle est ouverte, laissant large part à l’initiative et à l’épanouissement des styles individuels.*
* *Elle est toujours nouvelle, obligeant l’élève à une réponse, une intervention, une adaptation individualisée et très éloignée d’une application d’une recette quelconque.*
* *Elle fait primer l’interaction.*
* *Elle oblige à interpréter continuellement le contexte dans lequel on se trouve en même temps qu’on élabore son parcours, ses stratégies en fonction de cette interprétation progressive.*

**Statut de l’erreur** : dans l’évaluation formative l’erreur n’est pas à considérer comme une faiblesse répréhensible, ou comme une manifestation pathologique. L’erreur est perçue comme un facteur consubstantiel à l’apprentissage et à la construction des connaissances. Elle est l’indicateur d’un processus de détection-correction-utilisation des erreurs. L’analyse des erreurs, pratique évaluative, est, à la fois, un objectif pédagogique et une pratique faisant partie d’une démarche d’acquisition. «*L’erreu*r écrit R. Abrecht (1991 :110*) interroge le discours du maître*.» Cette pratique permet à l’enseignant de s’interroger constamment :

* *La règle que je formule est-elle adaptée ?*
* *Mon discours est-il explicite ?*
* *Ma consigne est-elle clair ?*
* *L’objectif est-il fixé ?*
* *Ai-je varié mes stratégies d’intervention ?*
* *Ai-je varié mes exercices ?*
* *Ai-je utilisé un vocabulaire approprié ?*

**A retenir**

|  |
| --- |
| * *L’évaluation formative est un instrument de formation qui s’adresse à l’apprenant.* * *Elle n’est pas un élément rédhibitoire mais un outil qui l’aide à progresser dans son apprentissage.* * *Elle l’implique dans son apprentissage, lui fait prendre conscience, en le guidant du cheminement*   *de son apprentissage, en lui faisant découvrir ses difficultés et lui donner tous les moyens de les surmonter.*   * *Elle intervient au terme de chaque tâche d’apprentissage et permet de vérifier si l’élève*   *possède les prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiel,*  *lui-même, appartenant à un ensemble plus large, le projet didactique.*   * *Elle assure une régulation permanente du processus, de formation dans la mesure où les*   *informations, qu’elle fournit sur les résultats de l’apprentissage, permettent une adaptation des*  *activités d’enseignement au niveau réel de la classe.*   * *Elle relève et situe les difficultés pour les pallier, en cherchant de remonter aux causes.* * *Elle intervient pour* * *motiver l’apprenant dans ses apprentissages* * *le situer par rapport à la classe* * *l’accompagner dans ses efforts* * *dynamiser le processus pédagogique* * *autonomiser le principal acteur pédagogique* * *L’évaluation formative est un instrument inéluctable dans le processus enseignement/apprentissage.*   *Elle répond aux quatre principes fondamentaux qui sous-tendent ce processus à savoir :*   * *La régulation : arrêts indispensables pour apprécier, réfléchir sur le perfectionnement* * *L’implication : participation active enseignant/apprenant à favoriser l’aboutissement de*   *l’action éducative*   * *L’autonomie : conséquence directe de l’implication de l’apprenant qui devient sujet actif dans*   *Son apprentissage. L’enseignant peut adapter et modifier ses directives en fonction des besoins de*  *ses apprenants*   * *L’efficacité : le souci majeur étant de répondre à tous les besoins, au perfectionnement continu pour arriver à une efficience dans les domaines.* * *L’évaluation formative revêt un caractère individuel.* |

* L’évaluation **sommative**: portée sur le passé, elle se situe à la fin de l’action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d’une série de leçons, ou plus généralement, teste le savoir acquis au bout d’un projet d’apprentissage ou d’un ensemble de projets d’apprentissage. *«C’est une évaluation bilan*, écrit C. Tagliante (1979 :16) *qui teste des connaissances de fin de cursus d’apprentissage. Elle évalue ce que l’on appelle le domaine cognitif, c’est-à-dire, d’une part les savoirs et d’autre part, les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le rôle de l’évaluation isommative est donc de certifier qu’un certain niveau est atteint.»* Dans son dictionnaire de l’évaluation et de la recherche, G. de Landsheere, définit l’évaluation sommative ainsi:: «*Alors qu’une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d’apprentissage, notamment, pour intervenir immédiatement, là où une difficulté se manifeste, l’évaluation sommative revêt le caractère d’un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d’apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple, à un chapitre de cours, à l’ensemble du cours d’un trimestre, etc. les examens périodiques, les interrogations d’ensemble sont donc des évaluations sommatives.»*

- L’évaluation sommative peut être: normative si on compare les résultats des élèves à des normes ( ex: ensemble de la classe ).

- critériée si on se réfère à des objectifs précis, définis au préalable.

Ce type d’évaluation est d’ailleurs celui que l’on pratique lors des examens et des attestations de niveau. C’est pourquoi, on caractérise, souvent, cette évaluation de **certificative** ou de **normative**, car les résultats obtenus, traduits en notes, permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d’un classement et de certifier l’état de cette formation. C’est ce qui constitue l’essence même de l’évaluation sommative

**A retenir**

|  |
| --- |
| * *L’évaluation sommative vise généralement à établir un bilan des apprentissages* * *Elle porte sur un objectif terminal et non sur des objectifs partiels* * *Elle s’inscrit au terme d’un projet d’enseignement ou d’un ensemble de projets d’enseignement*   *ou d’une période de formation*   * *Elle est publique dans la mesure où les résultats sont communiqués aux parents à l’administration.* * *La formation est souvent sanctionnée par un diplôme.* |

Ces trois grandes catégories d’évaluation se retrouvent, généralement, dans toute formation, quelquefois bien séparées, quelquefois mêlées, elles permettent de vérifier non seulement le passage d’un état initial à un état final, mais aussi le cheminement de cette formation : elles donnent des informations sur comment s’est effectuée le passage ou pourquoi il ne s’est pas effectué.

**Récapitulation :** Les caractéristiques des deux grandes formes de l’évaluation

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Comment  on les nomme ? | A quoi elles servent (leur fonction) | Sur quoi elles portent (leur objet) | Quand on doit les prévoir |
| Évaluation ***sommative*** | à repérer les acquis des élèves  et certifier leurs compétences; elle pose une ***barrière*** pour  le passage dans le secteur  suivant (scolaire ou professionnel) ; sa fonction est ***certificative*** ; elle peut (et doit) s’effectuer de ***l’extérieur*** du système d’apprentissage auquel elle n’appartient pas. | les composantes des ***savoirs acquis*** par les élèves, qu’elle met en relation avec les ***compétences socialement exigées***  pour le passage dans un autre secteur, afin de déterminer les possibilités de passage en question. | ***en fin de travail***, pour justifier le passage dans le secteur supérieur ;  elle a intérêt éventuellement à exister aussi ***en début***  du travail d’enseignement, afin de déterminer les “savoirs-déjà-là” des élèves et permettre une évaluation de leurs progrès accomplis. |
| Évaluation  ***formative*** | à ***organiser et à réajuster le travail d’apprentissage***. Sa fonction est ***régulatrice*** ;  elle ne peut s’effectuer que de ***l’intérieur***  du système d’apprentissage, dont elle est partie intégrante, et avec les apprenants;  elle ne juge ni les élèves, ni même leurs performances, mais définit à la fois ***quantitativement et qualitativement*** le travail à effectuer pour atteindre les objectifs fixés . | le ***chemin parcouru*** ***dans la direction des objectifs à atteindre***,  et l’activité d’enseignement  elle-même;  elle se caractérise par une ***prise de décision*** quant aux suites à donner au travail d’apprentissage, notamment dans la gestion du temps;  elle inclut nécessairement le ***regard de l’élève*** sur ses propres savoirs . | ***régulièrement***, mais pas trop souvent, tout au long du travail d’apprentissage ; pour être à la fois satisfaisante et efficace, elle doit avoir quatre vertus : elle doit être  ***rare***,  ***précise***,  ***prévue***,  et, de préférence...***joyeuse*** |

Il existe cependant, d’autres façons d’envisager l’évaluation qui se définissent à partir d’autres traits distinctifs et qui peuvent être incorporés aux trois grands types pour y enrichir les données, les étaler dans le temps, préciser ou mieux cibler les domaines, les performances ou les capacités à évaluer.

* L’évaluation **interne** : quand elle est réalisée par le formateur lui-même chargé du processus d’apprentissage (composition trimestrielle, examens à l’université), **externe** quand elle est prise en charge par des personnes extérieures au dispositif de formation (Examen de 6ème , BEM, Bac).
* L’évaluation **continue**: lorsqu’elle se propose de suivre les élèves, d’enregistrer leur progression et leur régression, de noter leurs difficultés … (la note finale reflète l’ensemble des travaux effectués au cours de l’apprentissage), ponctuelle lorsqu’elle se propose un bilan à l’issue d’un cycle d’apprentissage(une note obtenue à un moment donné sur un domaine particulier : bac BEM…). L’évaluation continue a de ce fait une fonction plus pédagogique que l’évaluation ponctuelle, dans la mesure où elle informe l’élève au cours de de l’apprentissage et lui permet de corriger éventuellement et les lacunes et les défaillances.
* L’évaluation **directe** (qui évalue ce que le candidat est en train de faire donc en interaction comme, par exemple, lors d’un entretien ou d’un travail en groupe), **indirecte** (qui utilise un test).
* L’évaluation de **la performance** (qui exige la production d’un discours oral ou écrit), l’évaluation **des connaissances** (l’apprenant doit répondre à des questions afin de prouver ses connaissances et le contrôle qu’il a de la langue.
* L’évaluation **normative** (qui classe les apprenants les uns par rapports aux autres), l’évaluation **critériée** (qui évalue l’apprenant uniquement en fonction de son niveau de maîtrise des objectifs de formation, indépendamment des capacités des autres.
* L’évaluation est **explicite** : lorsque la situation se présente ouvertement comme évaluatrice (concours, examens, mise à l’épreuve etc.) **implicite** quand dans des situationsscolaires ou quotidiennes, on montre ses lacunes, son ignorance ou son habileté, sa finesse ou sa lourdeur ; se livrant ainsi au jugement de l’entourage.
* **Instituée** lorsqu’elle n’arrive pas sans surprise, **improvisée** dans le cas contraire.
* L’évaluation **formatrice** : L’évaluation formatrice consiste en l’appropriation par les élèves des outils d’évaluation des enseignants et en la maîtrise par l’apprenant des opérations d’anticipation et de planification de la formation. Tels sont les deux objectifs pédagogiques prioritaires d’une démarche d’évaluation qui se veut formatrice, c'est-à-dire, d’une démarche de régulation, conduite par celui qui apprend.

**Synthèse:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Évaluation formative** | **Évaluation formatrice** | **Évaluation sommative** |
| Intention de **formation**, de | Elle tente de prendre | Intention de **contrôle** des |
| dépassement d’obstacle, d’aide plus individualisée, mais aussi de miroir pour | pleinement en compte celui qui apprend, en ce sens qu’elle le rend conscient de | résultats ( de l’ensemble des élèves d’une classe par exemple ); |
| l’enseignant qui constate les | son cheminement vers la |  |
| effets de son action; | tâche à accomplir. En fait, c’est bien plus qu’une | \* ne porte que sur les élèves; |
| \* fait partie intégrante du | procédure d’évaluation; il | \* se situe en fin |
| processus d’apprentissage; | s’agit d’une véritable  **démarche d’appropriation** | d’apprentissage; |
| \* implique que l’on **remédie** aux manques constatés; | **du savoir.** | \* vise surtout les contenus; |
|  |  | \*induit notation, validation et |
| \* est liée à une **pédagogie de la réussite.** |  | parfois sanction, sélection. |

* Extrait de « Aider les élèves à apprendre » de Gérard de Vecchi Edition Hachette Education*Pour plus d’informations (Cf. Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence, 1998, chap. 9. Evaluation. p. 149-169.*

Les dénominations précédentes doivent être modérées. Comme on le croit souvent, l’évaluation formative n’est pas toujours antinomique d’une évaluation sommative. Certaines questions proposées dans les épreuves diagnostiques peuvent – et parfois doivent- être de type sommatif. Les catégories ne s’excluent pas mutuellement. Une évaluation finale (baccalauréat) peut devenir initiale (dossier d’entrée dans un établissement supérieur). Une évaluation formative peut être tour à tour prédictive, diagnostique, ou de type inventaire. Tout dépend des objectifs que s’est fixés l’enseignant et des critères qu’il applique.

Dans la pratique ces distinctions ne sont d’ailleurs pas aussi tranchées. Un examen final et la décision différentielle (évaluation sommative) : admis, ajourné, bon, passable tiennent souvent compte de l’évaluation continue (évaluation formative). Le nombre d’admis aux concours peut varier selon la qualité de la promotion. A l’examen, il arrive qu’on pense en termes de pourcentage on recourt alors au repêchage).

***.1- L’évaluation formative: une préparation méthodologique***

*a) Les objectifs des évaluations formatives*

*\* Présentation*

*Quelque temps après la rentrée et suite à une séance de formation à l’IUFM j’ai décidé de mettre en place une évaluation formative. Pour cela, j’ai dans un premier temps expliqué le but de cet exercice aux élèves. Ce sont donc des exercices proposés en cours d’apprentissage et qui sont conçus pour mettre en évidence les difficultés des élèves, afin que celles-ci soient repérées et franchies.*

*\* Mise en place d’une grille de capacités*

*Dans un deuxième temps, je leur ai indiqué quelles étaient les compétences à développer en sciences de la Vie et de la Terre. Il existe donc cinq grandes familles de compétences qui sont:*

***Savoir s’informer***

***Savoir raisonner***

***Savoir réaliser***

***Savoir communiquer***

***Savoir s’organiser***

*Suite à la présentation de cette grille de compétences, je leur ai distribué à chacun une fiche de suivi individuel que je m’étais procuré à l’IUFM. J’ai donc utilisé ce document, construit par M. Loriau professeur au collège Haxo de la Roche sur Yon, que j’ai complété par la suite selon mes besoins.*

*Après avoir fourni une fiche à chaque élève je leur ai expliqué comment nous utiliserions tout au long de l’année cette fiche.*

*Tout d’abord, je leur ai précisé qu’il s’agissait bien d’une évaluation mais que celle-ci serait en fait auto-évaluée. C’est à dire que suite à la correction de l’exercice qu’ils auraient fait individuellement, il faudrait qu’ils jugent si la compétence à évaluer est atteinte, en partie atteinte ou non atteinte.*

*Puis lorsque cette auto-évaluation sera réalisée sur la fiche de l’évaluation formative, les résultats devront être reportés sur la grille de compétence.*

*Enfin, je leur indique que grâce à cette grille complétée tout au long de l’année ils pourront constater les progrès qu’ils ont fait pour chacune des compétences.*

1. *Un exemple d’évaluation formative*

*J’ai appliqué cette démarche à mes classes de quatrième et de cinquième. Mais pour la suite de cette présentation, je choisis de ne présenter que des exemples appliqués à mes deux classes de cinquième.*

*Donc suite à cette présentation générale j’ai distribué aux élèves un premier exercice formatif.*

*Cet exercice formatif concernait le premier thème de l’année: « Fonctionnement du corps humain et santé. » et plus précisément le premier chapitre: « Le mouvement et sa*

*commande. ».*

*Le but de cet exercice était de déterminer quels étaient les dangers de l’alcool et des drogues. Cet exercice était présenté sous la forme de fiches de recherche ( ANNEXES 3, 4, 5 et 6 ). L’exercice formatif individuel était organisé sous la forme d’une activité mosaïque car dans un premier temps chaque élève ne travaillait que sur une seule fiche de recherche puis dans un deuxième temps il y avait mise en commun des réponses et correction.*

*Chaque fiche présentait deux types de compétences à évaluer qui étaient:*

***> Savoir s’informer:*** *savoir lire un texte*

***> Savoir raisonner***

1. *Analyse de l’impact des évaluations formatives*

*J’utilise donc cette forme d’évaluation depuis maintenant quelques mois dans mes classes. Mais tout de même relativement ponctuellement par manque de temps et d’organisation.*

*J’ai donc constaté depuis le début de l’année que les élèves appréciaient ce type d’évaluation où ils sont relativement autonomes et surtout non notés de façon*

*« administrative ».*

*De plus, j’ai observé une certaine autosatisfaction chez les élèves qui réussissaient les exercices ce qui a pour conséquence bien sur une motivation accrue pour les exercices suivants.*

*Par contre, j’ai observé également que certains élèves qui n’avaient pas saisi l’intérêt de ces évaluations bâclaient leurs autoévaluations.*

*Finalement pour ces derniers, le sens de ces évaluations leur est apparu lorsqu’ils ont constaté que les exercices proposés de type formatif pouvaient être proposés dans les évaluations sommatives.*

*Prenons un exemple, toujours en classe de cinquième au cours du premier thème mais cette fois-ci au deuxième chapitre: « Fonctionnement du corps et nutrition ». Je leur ai donc proposé une évaluation formative ou ils devaient analyser les mesures des fréquences respiratoire et cardiaque qu’ils avaient mesuré lors de l’activité précédente*

*Lors de cet exercice formatif les compétences utilisées étaient:*

***> Savoir s’informer****: savoir lire un tableau*

***> Savoir raisonner****: savoir mettre en relation des données*

*Suite à cette partie je leur ai proposé une évaluation sommative où ils retrouvaient les mêmes compétences que pour l’évaluation formative précédente.*

*Conclusion*

*La mise en place de cette première stratégie qui était donc l’utilisation de l’évaluation formative m’a permis de voir évoluer le comportement de mes élèves de façon nette. Aprés un certain temps d’adaptation à la méthode et bien sur lors de la mise en évidence du lien entre évaluation formative et évaluation sommative.*

*Mais je pensais que cela ne suffirait pas à la bonne intégration de cette idée dans leurs esprits. C’est pourquoi je décidais de travailler cette fois-ci directement sur l’évaluation sommative.*

**L’autoévaluation**

La centration sur l’apprenant, sur ses besoins et ses stratégies d’acquisition a mis en valeur une réalité courante et permanente : il s’agit de l’autoévaluation pratique toujours présente, mais généralement inconsciente et qui accompagne tout apprentissage. Avec l’approche communicative et les travaux menés dans le domaine de l’évaluation, l’autoévaluation fait partie intégrante de l’espace de la formation et s’inscrit dans une pédagogie de la réussite.

Dans cette perspective, il ne s’agit pas de se borner à la préparation et à la correction d’épreuves ponctuelles, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui implique la responsabilité de l’apprenant et favorise son autonomie. D’où l’importance, pour ce dernier, de pouvoir s’autoévaluer, soit de manière libre, soit de manière guidée. Tester son propre niveau d’avancement et valider ses capacités acquises se réalise, le plus souvent, par rapport à un référentiel qui regroupe les savoirs et les savoir-faire à acquérir et qui précise leur hiérarchisation.

La représentation que se fait l’apprenant de son niveau dans la langue étrangère fait partie de l’autoévaluation, mais pour affiner cette représentation et la rendre plus formelle, il existe des questionnaires d’autoévaluation. La plupart porte sur les quatre habiletés traditionnelles, énumère les objectifs définis en termes de tâches et propose, pour chaque étape, des entrées de type: *je peux*… Ils sont souvent accompagnés d’une échelle qui va de : *pas du tout* à : *complètement*, selon une gradation plus ou moins détaillée.

Il va de soi que dans un contexte de formation, l’autoévaluation doit faire partie du processus d’apprentissage : l’apprenant doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qui a été mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d’être sanctionné par l’évaluation institutionnelle.

Si la pratique évaluative s’articule, de plus en plus, autour du travail en classe et des travaux réalisés en cours d’apprentissage, l’utilisation de l’autoévaluation de manière effective en classe pourrait non seulement être source de reconnaissance de progrès, mais aussi de devenir un facteur important de motivation.

**Conclusion**

Enseignement/apprentissage et évaluation sont indissociables sont le processus pédagogique. Evaluer, en classe de langue, signifie déterminer précisément ce qu’on veut évaluer. Mesurer, c’est définir au préalable les objectifs, les situations et les tâches, dresser un inventaire d’actes de parole, définir les niveaux à atteindre ou une hiérarchie de niveaux, définir les critères d’évaluation et les critères de passation des tests, etc.

L’évaluation d’une langue est donc un processus complexe, d’autant plus qu’il faut évaluer la compétence des apprenants, non seulement en fonction de la maîtrise du code linguistique et des savoirs communicatifs, mais aussi en fonction d’une compétence socioculturelle et des composantes disciplinaires. L’évaluation est avant tout un acte formatif, qui se situe dans le continuum de l’apprentissage et qui apporte une contribution importante à l’appropriation d’une langue étrangère. Evaluer ne doit pas être une fin mais un moyen.

L’évaluation ne deviendra authentique que si elle est axée sur la performance visant à évaluer les habiletés langagières dans des situations contextualisées tirées de la vie courante. Elle se centre tant sur le processus que sur les activités de l’apprentissage, c’est-à-dire, sur l’habileté de l’élève à mettre en œuvre, les stratégies cognitives nécessaires pour réaliser des tâches intellectuellement significatives, simples et complexes, que sur son habileté à intégrer ce qu’il sait faire.

L’évaluation scolaire a une signification politique primordiale quoique cachée par son rôle « pédagogique ». C’est pourquoi il importe de distinguer les objectifs de l’apprentissage et les objectifs de l’évaluation de cet apprentissage, et de définir en conséquence quel type, quelle fréquence, quelle modalité d’épreuve conviennent le mieux en fonction des objectifs retenus.

**L’évaluation et les objectifs de l’éducation**

L’évaluation qu’elle soit en étape initiale, continue, ou finale n’a de sens que par rapport aux objectifs d’apprentissage visés, définis par une analyse détaillée des besoins, et inversement de manière complémentaire. Un objectif n’est cohérent que s’il inclut des modes d’évaluation. L’évaluation englobe tous les mécanismes intellectuels qui entrent en jeu tout au long de l’apprentissage.

La pédagogie par objectifs (PPO), pour rappel, est née aux USA vers les années 60 à partir des thèses béhavioristes. Ce sont les travaux de Bloom qui l’ont fait connaitre en France. Elle concernait, essentiellement, à l’origine, l’enseignement technique et stipulait que l’apprentissage passait par une modification du comportement, que l’on pouvait obtenir en découpant la matière à enseigner en unités courtes d’apprentissage, acquises par un processus de «stimulus-réponse-répétition-renforcement» qui permet d’observer ce comportement. Ces thèses qui ont abouti à des dérives telles que l’emploi abusif des exercices structuraux, ont été assez rapidement, sinon abandonnées, du moins largement adaptées.

L’analyse par objectifs, dérivée de la PPO appliquée à l’éducation, a permis de clarifier l’ensemble du système éducatif, depuis les finalités attribuées à l’enseignement jusqu’à l’évaluation de celui-ci.

De nombreux spécialistes ont dressé des taxonomies d’objectifs de l’éducation. L’une des premières est celle de Bloom *(Blomm B.S. Taxonomy of Educational objectves. Handbook I. Cognitive Domain. David McKay, New York, 1956.)* et de ses collaborateurs publiées en 1956. Bien que souvent contestée, elle reste une source d’inspiration et une référence capitale. Elle repose sur la distinction de trois domaines d’objectifs : le cognitif, l’affectif et le psychomoteur. Le cognitif, domaine sur lequel repose l’étude de Bloom, rassemble six catégories qui sont :

* La connaissance et la compréhension qui constituent deux domaines de niveau inférieur.
* L’application, l’analyse, la synthèse et l’évaluation appartiennent, d’après cette taxonomie, à des niveaux moyens et supérieurs.

Chacune d’entre elles comprend des sous catégories classées, selon leur complexité. Parmi ces catégories, Bloom distingue les connaissances, savoirs mémorisés, des habiletés et des capacités intellectuelles qui rendent compte des processus de compréhension, d’application, d’analyse, de synthèse et d’évaluation. Tous ces phénomènes interviennent dans les processus d’apprentissage, mais sont aussi selon une progression définie, des domaines appelés à être évalués. Malgré d’indéniables faiblesses, cette taxonomie des objectifs cognitifs de l’éducation aide à mettre en lumière les activités éducatives en relation avec des comportements mentaux et suggère des directions à prendre en compte aussi bien pour l’apprentissage que pour l’évaluation.

Les travaux de Viviane et Gilbert de Landsheere qui visent à intégrer entièrement l’évaluation à l’apprentissage, reclassent ces données en trois objectifs généraux :

* La maitrise qui englobe la connaissance et la compréhension dont l’objectif principal est d’acquérir des matériaux indispensables pour aborder des niveaux supérieurs
* Le transfert qui correspond aux activités d’analyse et de synthèse dans la taxonomie de Bloom
* L’expression qui fait appel, outre aux connaissances et aux savoir-faire, à la personnalité de l’apprenant.

Dans cette trilogie d’objectifs qui sont à considérer dans un continuum, les deux derniers groupes, qui appartiennent aux niveaux supérieurs ne se laissent pas entièrement cerner par des critères simples et précis et sont donc plus difficiles à évaluer : l’évaluation ne se base plus sur une seule réponse attendue ou prévisible, mais attend une diversité de réponse et de productions qui engagent l’application du savoir ou une recréation de ce savoir. Ces dernières ne peuvent être évaluées que par la réflexion et les moyens de mesure, pour être fiables et objectifs, doivent être particulièrement définis. Dans ces cas-là, certains types d’épreuves, en fonction de leur ouverture, nécessitent des grilles d’évaluation très rigoureuses, qui distinguent les objets de l’évaluation comme le style, la démarche d’un raisonnement, la progression discursive, sa cohésion, etc., et les affectent de critères pour les mesurer et d’un barème de notation pour avoir des résultats chiffrés.

**La démultiplication des objectifs**

L’analyse par objectifs si elle a contribué à définir, de manière cohérente, les éléments constituants d’un cursus éducatif, notamment, en ce qui concerne un programme et les objectifs généraux, a beaucoup apporté également à l’évaluation. Que ce soit pour la fiabilité de l’évaluation ou la validité de ce test, le principe de rigueur est un principe clé. La décomposition ou la démultiplication d’un objectif général, qui structure de manière intrinsèque, l’enseignement, en objectifs spécifiques, facilite l’évaluation. Les spécialistes distinguent :

* Les objectifs spécifiques qui combinent une attitude et un contenu particulier et limité, comme, se présenter, demander son chemin, l’ensemble de ces objectifs compose les objectifs généraux.
* Les objectifs opérationnels qui résultent de la décomposition des objectifs spécifiques et qui reformulent ceux-ci en fonction de l’évaluation : ils définissent à la fois un comportement attendu ou une performance, les conditions dans lesquelles cette performance doit se réaliser et les critères d’un niveau de performance acceptable, par exemple écrire une lettre de candidature en respectant des contraintes énoncés (entête, formule d’introduction de la lettre, motivation, expériences passées, salutations finales…)

Ces différents types d’objectifs se retrouvent dans l’évaluation des langues étrangères qui a longtemps posé problème : il n’est pas aisé de définir une compétence unique, la compétence communicative notamment, car elle se déploie de manière diverse et elle utilise diverses composantes. Cette situation se reflète bien dans différentes rubriques des certifications officielles où l’objet langue est décomposé, voire parcellisé. Il est traditionnel d’évaluer d’abord des domaines comme la grammaire, le vocabulaire ou la ponctuation, puis les quatre compétences en les distinguant les unes des autres, et enfin les savoir-faire qui mettent en œuvre aussi bien à l’oral qu’à l’écrit, en fonction d’objectifs précis, des connaissances socioculturelles qui conditionnent la compétence discursive.

Par ce découpage, on pense évaluer une compétence générale à la base de tout comportement langagier et la moyenne obtenue permet de rendre compte d’un niveau global, qui englobe la combinaison de plusieurs performances, plus ou moins éclatées, mais toutes au service de la compétence communicative et qui peut se mesurer sur une échelle de niveaux. Il va de soi que ce système a subi des modifications en fonction de l’éclairage méthodologique dominant. Par exemple le secteur grammatical n’a pas la même ampleur que par le passé, de plus les épreuves favorisent les supports authentiques ou utilisent des procédures engageant des interactions langagières possibles dans un contexte situationnel de la vie courante afin de tester une langue dans une situation proche de la communication réelle.

Cette décomposition, bien qu’insatisfaisante, évite le flou ou l’impressionnisme qui peuvent présider à l’évaluation de la compétence de communication, si elle se réduit à une utilisation de formules plus ou moins attendues sans la maîtrise d’autres pratiques.

**Comment rendre évaluable un objectif opérationnel ?** Un objectif opérationnel bien formulé est directement évaluable. Pour cela, selon R. Mager puis D. Hameline quatre principes doivent être respectés.

* **L’univocité** : rien ne doit être équivoque dans la formulation de l’objectif. Si deux enseignants ont le même objectif, ils doivent attendre tous deux les mêmes résultats. A terme, la consigne de l’évaluation doit également pouvoir être comprise de la même façon par tous.

**Exemple**: 1- **Objectif :** «*Etre capable d’apprécier un document écrit à sa juste valeur».* L’objectif ici n’est pas opérationnel, il n’est pas évaluable. « Apprécier » n’est pas mesurable. La « juste valeur » non plus.

**2- Objectif**: «*Etre capable d’analyser point par point, en utilisant la méthode d’analyse en quatre points étudiés en classe, un document écrit*». L’objectif est opérationnel : la méthode d’analyse a été étudié et doit être reproduite. Il est évaluable : les quatre points d’analyse doivent être présents dans l’analyse.

* **Le comportement observable (la performance) :** l’objectif opérationnel se décline sous la forme de verbes d’action qui permettent d’observer le comportement (performance) de l’élève. Les verbes «mentalistes» du type « connaître, savoir, saisir l’importance…» sont à proscrire. Le verbe d’action a l’élève pour sujet**.**

**Exemple : 1- Objectif**: «*L’élève devra savoir faire la différence entre des énoncés en langue familière, standard, soutenue ».* L’objectif n’est pas opérationnel : savoir faire la différence n’est pas observable.

**2- Objectif** : « *L’élève devra pouvoir souligner, dans un dialogue écrit, les phrases en langue familière, et encadrer les phrases en langue soutenue*.» L’objectif est opérationnel : souligner et encadrer sont observables, les traits tracés et les cadres, s’ils sont bien placés, permettent de visualiser la performance. De même les croix dans les cases à cocher constituent une réalité observable. La croix est présente ou absente, elle se trouve ou non dans la bonne colonne.

* **Les conditions** : elles seront formulées clairement. Par exemple : durée 25 mn, supports autorisés : avec l’aide d’un dictionnaire, etc. le temps imparti est suffisant si la plupart des élèves terminent le travail à temps.
* **Les critères :** précis et communiqués à l’élève afin qu’il connaisse les conditions de l’évaluation. Ils sont définis par l’enseignant en fonction des objectifs opérationnels. Il peut s’agir des critères d’acceptabilité de la performance, on met l’accent soit sur les savoirs de type linguistique (bon usage de structures de morphosyntaxe du lexique), soit sur les savoir-faire de type cognitif (réalisation plus ou moins correcte d’un acte de langage).

**La représentativité :** pour être représentatif de l’enseignement, le nombre d’objectifs opérationnels doit être limité et correspondre à la séquence d’apprentissage. C’est à l’enseignant que revient le choix, parmi tous les objectifs spécifiques ce qu’il va opérationnaliser, en fonction des objectifs généraux et des buts de cette séquence**.**

**La validité :** est la qualité d’une activité d’évaluation qui fait que l’évaluation mesure exactement ce qu’elle est censée mesurer en fonction de ce à quoi elle a été conçue**.** Les notions clés de la validité sont :

* **La mesure**
* **L’exclusivité**
* **L’exactitude**

L’exclusivité s’obtient lorsqu’il y a correspondance entre le contenu de l’activité d’évaluation et l’objectif opérationnel visé. La mesure et l’exclusivité ne peuvent s’obtenir dans une activité d’évaluation conçue en classe, par un enseignant.

**La fidélité**: la fidélité de la notation doit être toujours stable et constante quelle que soient les conditions de passation et de correction. Pour que la note soit fidèle et représentative de la valeur de la performance, il est impératif que correction soit entièrement objective. Cela ne peut arriver que lors de la correction des QCM (questionnaires à choix multiple) bien conçus pour lesquels l’intervention humaine n’est pas nécessaire : un scanneur peut lire une feuille de réponses à un QCM et comptabiliser le nombre de croix présentes dans les bonnes cases. C’est pourquoi la fidélité est liée à la validité.

Il est possible, en revanche, de tendre vers la fidélité de la note, en restreignant au maximum la subjectivité de l’évaluateur, que les activités d’évaluation concernent la production ou la réception, orale ou écrite.

**Systèmes et instruments de notation**

**Les grilles d’évaluation et le barème**

L’évaluation se fait généralement par l’intermédiaire de grilles que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus ou moins complexes que l’on demande à l’apprenant de réaliser. Formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l’oral et l’écrit ne peut se faire de manière générale et unique, car tout dépend d’échange, de tâche demandée, du niveau de l’épreuve et des objectifs pédagogiques et/ou institutionnels. Il ne peut y avoir un seul modèle d’évaluation pour une compétence. Des matrices ont été conçues et s’en inspire en les adaptant ou en les étoffant. Pour construire sa propre grille et l’élargir ou l’ajuster aux critères de la performance attendue ou aux paramètres de l’activité proposée, il est important de différencier les compétences linguistiques du contenu demandé et de détailler chaque rubrique, afin d’affiner l’évaluation et de mesurer ce qui est, quelquefois, difficile à mesurer. Par exemple, pour apprécier la qualité linguistique (la forme), il est judicieux de prendre en compte la phonétique (prosodie, rythme, fluidité, aisance), la morphosyntaxe, le degré d’élaboration du discours (élaboration de phrases, présence d’éléments introducteurs pertinents, d’articulateurs adéquats marquants l’enchainement), la richesse du lexique et l’aptitude à varier l’expression.

Dans tous les cas, à l’entrée d’un tel tableau, doit figurer l’adéquation de la tâche à la consigne et le barème général doit être établi en fonction de l’importance des questions et doit être gradué pour distinguer les connaissances linguistiques du savoir-faire requis.

Tout cela doit permettre une évaluation aisée. Cependant, malgré le développement d’instruments objectifs, fondés sur le morcellement méthodologique de l’objet linguistique et sur les principes de qualification qui paraissent en garantir l’objectivité, on doit bien admettre que mesurer de façon fiable le degré d’acquisition des compétences d’un apprenant reste une opération aux résultats pratiques bien incertains.

**Comment élaborer des grilles critériées et des barèmes de notation**

**La grille de correction** : la grille de correction comporte les critères à partir desquels la performance va être apprécié et évaluée. Elle permet à différents correcteurs/évaluateurs de se référer aux mêmes critères, que la notation se fasse immédiatement après la production ou en différé, des jours, voire des années plus tard. L’évalué doit pouvoir en prendre connaissance avant l’évaluation, de façon à comprendre sur quoi sa performance va être évalué et donc à pouvoir agir en conséquence.

**Le barème de notation :** Il va attribuer un certain nombre de points à chaque critère. Le total de ces points est pondéré en fonction de l’importance qu’on leur attribue. Le barème est indissociable de la grille critériée.

Voici un exemple d’objectif opérationnel complet et directement évaluable.

«*A la fin de cette séquence d’apprentissage, après avoir entendu deux fois un enregistrement laissé sur un répondeur téléphonique, l’élève devra être capable, en 15 mn, de rédiger un message à l’attention d’un ami, rapportant au moins 80% des informations contenues dans l’enregistrement.»*

* L’objectif est clair et univoque
* La performance est observable
* Le critère d’acceptabilité est précisé (au moins 80%).

**Les outils d’évaluation de la compréhension de l’oral, des écrits, et de l’expression écrite**

Dans la pratique, les outils méthodologiques ont connu une grande diversification, l’approche communicative ayant fortement contribué à concevoir de nouveaux instruments plus adaptés aux objectifs qu’elle a mis à jour. La grande nouveauté réside, probablement, en l’établissement de plusieurs activités dites fermées, qui consistent à mettre un signe (souvent une croix dans une case) face à la réponse attendue (une seule et sans ambiguïté) elles sont donc particulièrement mesurables et adaptées aux niveaux inférieurs définis par Bloom (connaissance et compréhension). D’autres outils, dits ouverts, permettent d’évaluer d’autres habiletés comme l’analyse ou la synthèse. Ainsi, n’importe quel auxiliaire ne convient pas, forcément, à l’évaluation des différentes capacités, l’expression étant certainement le domaine le plus difficile à apprécier, de plus chaque instrument a ses propres limites qu’il faut connaître pour bien l’utiliser.

Sans prétendre à un inventaire et parmi une gamme de procédures maintenant classiques, pour pouvoir sélectionner l’instrument le plus approprié ou le plus productif aux domaines et aux objectifs d’apprentissage à évaluer, on peut relever les instruments suivants :

* Le questionnaire à choix multiple
* Les questions fermées
* Le test de closure
* Le test d’appariement
* Le puzzle
* Le questionnaire à réponses ouvertes
* Le texte guidé ou la production d’un texte à partir d’une matrice textuelle imposée.
* Les activités d’analyse et de synthèse : le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents.

Ces outils peuvent connaître de grandes variantes qui permettent, d’une part, de mieux appréhender le ou les documents supports et, d’autre part, de cerner avec plus de précision les compétences et les performances à évaluer ainsi que les savoir-faire requis. Ils autorisent l’évaluation de divers domaines et s’adaptent particulièrement, à l’évaluation de la compréhension de l’oral, de la compréhension des écrits et certains englobent l’expression écrite.

**Les principaux outils pour l’évaluation de la production orale**

L’évaluation de l’expression orale et de la compétence communicatives se fait généralement par l’intermédiaire de grilles, mais on utilise aussi d’autres méthodes. Dans tous les cas, et quel que soit le niveau, la phonétique joue un rôle important : la prononciation, l’intonation, le rythme, et la fluidité de la parole sont des facteurs clés pour évaluer le discours oral ; pour tester le niveau-seuil, de la compétence communicative, le jeu de rôle, qui se déroule dans l’interaction candidat/jury est de plus en plus répandu. D’autres tâches, simples comme présenter un point de vue, ou complexes comme présenter et commenter les informations contenues dans un document, complètent la panoplie des activités d’évaluation pour des niveaux intermédiaires. A un niveau avancé, l’argumentation, avec la défense d’une thèse, et l’exposé, avec le respect plus ou moins grand de son rituel en fonction du niveau de l’épreuve, restent les pierres de touche de la production orale en situation d’évaluation. Différents supports, visuels (image, photo) textuels ou audio ou audiovisuels, et diverses stratégies (du jeu à l’activité scolaire) peuvent être des déclencheurs d’activités pour susciter l’expression orale.