

TYPES D'ÉVALUATION ET D'AUTOÉVALUATION ET LEUR ADÉQUATION À L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ÉCONOMIQUE

Carmen Ștefania STOEAN

« Dans le contexte européen et international, à l'heure où le plurilinguisme et la diversité des cultures sont devenues des leitmotifs, les dispositifs d'évaluation des compétences en langues doivent être clairement identifiables et connus. » [13 : 5].

Il y a plusieurs raisons à l'appui de l'intérêt accru pour l'évaluation dans différents domaines de la vie professionnelle mais surtout dans celui des langues : l'exigence de mobilité mondiale, sociale et professionnelle, l'intégration des migrants, le besoin individuel de chaque apprenant de valider ses compétences, les exigences des employeurs sur les capacités linguistiques de leurs employés, etc. [13]

La pratique de l'évaluation a une histoire dont les débuts sont à rechercher au Moyen Âge. L'évaluation n'a pas été un privilège de l'école mais de la corporation, du monde du travail. La rupture entre le travail manuel et le travail intellectuel a permis à l'école d'avoir accès à ce pouvoir que représente l'évaluation. (Monnerie Goarin, p. 8)

Dès le début, dans le milieu scolaire, l'évaluation a été perçue comme une sanction, un mal incontournable auquel il fallait faire face. C'était le reflet de la sanction institutionnelle et sociale. Jamais, avant les années '60, l'évaluation n'a été associée à l'apprentissage et d'autant moins à l'enseignement. La didactique des langues s'est peu intéressée à l'évaluation, la seule forme pratiquée étant la correction de l'écrit. [11 : 13]

Les approches communicatives ont orienté la réflexion didactique vers les compétences de communication et, par là, vers les moyens d'appréciation de ces compétences : « quel jugement porter sur la capacité à communiquer, sur les savoir-faire, sur les savoir-être ou comportement de communication ? » [13 14]

« La réflexion sur les critères d'évaluation s'est élargie, la connaissance de la langue (grammaire, vocabulaire) étant alors perçue comme un outil ... permettant d'accéder à la communication mais désormais considérée comme un critère parmi d'autres. La demande institutionnelle a également fait croître la réflexion sur l'évaluation, sur les notions de validité, de fiabilité, de mesure et sur celles de compétences. Les questions portant sur l'évaluation ont peu à peu pris leur place dans la réflexion didactique, en partie aussi grâce à la mise en œuvre de l'autoapprentissage et des processus d'autoévaluation qui constituent des étapes indispensables pour vérifier le degré d'atteinte par l'apprenant de ses objectifs et de ses acquis. La méthodologie centrée sur l'apprenant a fait rentrer l'évaluation dans la classe et l'a intégrée non seulement en fin de parcours, pour valider les acquis, mais dans le parcours d'apprentissage lui-même avec les tests de niveaux et les tests diagnostiques. » [13 : 14]

Pour Cuq et Gruca l'évaluation représente « un rapport central que toute formation instaure » entre les objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissances à acquérir, et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme partiellement fiables. [5 : 209]

Le CECRL attribue deux rôles à l'évaluation : donner aux administrateurs, professeurs ou apprenants un retour d'information concernant leurs progrès et l'efficacité des méthodes utilisées et donner aux employeurs, ou autres utilisateurs de compétences linguistiques, des informations

fiables et précises sur le niveau de compétences en langues de ceux qu'ils souhaiteraient employer ou faire admettre dans des institutions de formation. Il en découle que l'évaluation remplit deux fonctions, à savoir : *une fonction sociale* par laquelle il faut entendre les responsabilités économiques, sociales et idéologiques du système éducatif, qui surdéterminent les contenus et les formes d'acquisition des savoirs ainsi que l'évaluation des acquis et *une fonction pédagogique* par laquelle il faut entendre la possibilité pour les apprenants, de faire le point sur leurs acquis, à tout moment de l'apprentissage et le moyen, pour les enseignants, de modifier leurs méthodes suivant les effets produits. [15 : 6-7]

Ce sont ces deux fonctions de l'évaluation qui en déterminent les formes. La littérature de spécialité parle de trois grandes catégories d'évaluation.

L'évaluation prédictive ou diagnostic-pronostic « est la procédure qui consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou pour regrouper les apprenants par niveau. » C'est une évaluation ponctuelle, externe qui intervient souvent au moment de l'orientation des apprenants vers les différents parcours et relève alors de la fonction sociale. Elle relève aussi de la fonction pédagogique quand il s'agit de déterminer les acquis des apprenants en début d'une séquence d'apprentissage.

L'évaluation sommative, finale et externe, intervient sous forme de bilan en fin d'apprentissage avec une visée de contrôle, de certification. C'est une forme d'évaluation à référence normative critériée, ce qui signifie qu'elle utilise des barèmes (notes, moyennes) faisant apparaître des différences individuelles. Son but est d'attribuer une place dans un groupe pour permettre une prise de décision. Où qu'elle intervienne, l'évaluation sommative a une fonction de sélection. Elle s'appuie sur la notation des productions et se manifeste comme une sorte de sanction immédiate, intrinsèque, ponctuelle qui ne considère que le résultat de l'apprentissage. [15 : 7-8]

L'évaluation formative, inexistante ou presque dans les pratiques traditionnelles, fait système avec les modes de travail pédagogique se référant à une

théorie « constructiviste » de l'apprentissage. [15 : 8] « Une évaluation formative consiste en un contrôle ... et donne lieu à une note mais le devoir a été donné, l'épreuve construite de manière à ce que, en menant l'opération à bien, le candidat apprenne quelque chose de nouveau, continue son apprentissage si bien que l'évaluation devient seulement une modalité spécifique de l'enseignement, une modalité de sa transmission. [16 : 80] C'est dans ce sens que l'évaluation formative est interne au processus d'apprentissage, qu'elle est continue, plutôt analytique et centrée plus sur l'apprenant que sur le produit fini. [15 : 10] Elle est de loin, la forme la plus efficace d'évaluation, ce que nous-mêmes nous avons pu constater lors de l'expérimentation effectuée. C'est grâce aux multiples évaluations formatives prévues par la démarche de type pédagogie par objectifs et par projet que nous avons pu nous rendre compte de la qualité de l'accomplissement des tâches et des fautes d'enseignement commises.

On considère, dans la littérature de spécialité que l'évaluation formative présente un triple intérêt :

1. effectuée en cours d'apprentissage, dans la mesure où elle ne se limite pas à enregistrer des résultats, dans la mesure aussi où elle repose sur des critères non-arbitraires et explicites, elle facilite les processus d'acquisition ;
2. effectuée en cours d'apprentissage, elle permet aux apprenants de s'initier progressivement à l'auto-évaluation ;
3. effectuée en cours d'apprentissage, elle conduit à un recueil d'informations qui permettent aux enseignants de moduler leur pratique en faisant de l'évaluation même un objet d'observation et d'analyse de leur démarche d'enseignement. [15 : 14]

L'évaluation formative assure donc une fonction de renforcement, une fonction de correction et une fonction de régulation de l'acte pédagogique. [15]

Selon *le statut de celui qui évalue*, on parle d'*évaluation externe*, celle pratiquée par des observateurs externes, instances institutionnelles,

avec une visée de contrôle ou d'orientation et d'évaluation interne qui implique la participation des acteurs du procès d'apprentissage. Dans ce dernier cas, on parle d'hétéroévaluation si l'évaluateur et l'évalué sont des personnes différentes et d'auto-évaluation si l'évaluateur et l'évalué sont confondus. [15]

Il y a, bien sûr, d'autres types d'évaluation appuyés sur d'autres critères et qui sont précisés par le CECRL (voir infra) mais celle que nous venons de mentionner paraissent être les plus significatifs pour la validation du processus d'enseignement / apprentissage.

Quel que soit le type d'évaluation pratiquée, elle doit correspondre à quelques critères professionnels qui sont autant de caractéristiques de l'évaluation.

La validité : qualité d'une épreuve qui fait qu'elle mesure effectivement ce qu'elle est censée mesurer et qu'elle propose une démarche adéquate pour mesurer ce qu'elle prétend mesurer.

La fiabilité/ fidélité : qualité d'un test qui fait que les résultats sont constants. Pour évaluer la constance d'un test, il faudrait pouvoir l'administrer plusieurs fois consécutives dans des conditions identiques à un même groupe de sujets. Un test fidèle est un test dont les résultats obtenus sont aussi exempts que possible d'erreurs de mesure.

L'objectivité : qualité d'un test qui fait que les résultats obtenus par un sujet donné seront constants quel que soit l'examineur. L'objectivité est un des facteurs de fidélité.

La faisabilité : concerne la facilité de réalisation à tous les niveaux. La clarté des instructions, la présence d'exemples, la durée impartie à la tâche par rapport à sa longueur ou sa difficulté font partie de ce critère.

L'équité : principe impliquant le respect de chacun dans la faisabilité du test. Le respect de ce principe implique de se poser les questions suivantes : Est-ce que le test donne les mêmes chances à tous les candidats ? Prend-on en compte les handicaps ? A-t-on mis en place des contextes physiques et mentaux favorables à tous ? etc. [16 : 42]

L'impact de l'évaluation sur l'enseignement / apprentissage n'est pas des moindres.

D'une façon générale, évaluer consiste à vérifier si les objectifs sont bien atteints : ce qui, en amont, oblige à définir les objectifs à atteindre et les critères de réussite avec une très grande rigueur : ce qui, en aval, en fonction des résultats, confirme la qualité de la définition des objectifs ou les moyens d'y parvenir. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, les résultats des évaluations offrent des retours d'information précieux pour les institutions, les enseignants et les apprenants : en premier lieu, sur la validité des évaluations.

Par principe, l'évaluation ne devrait pas avoir d'effets négatifs mais un effet positif, elle devrait être un instrument de valorisation du travail de l'apprenant mais aussi de l'enseignant. On peut favoriser un impact éducationnel positif par les pratiques suivantes :

- l'identification d'experts compétents pour travailler sur tous les aspects de l'élaboration des tests,
- la formation et le recrutement de rédacteurs d'items compétents,
- la formation et le recrutement de personnes expérimentées pour jouer le rôle d'examineurs,

Il n'est pas facile d'évaluer l'impact éducationnel produit par les évaluations. Toutefois, le recueil régulier de données fournit l'essentiel de l'information nécessaire pour analyser leur impact et leur utilité. Le recueil de données permet de savoir :

- qui se présente au test,
- qui utilise les résultats du test et dans quel but,
- qui enseigne pour la préparation du test et dans quelles conditions,
- quelles sortes de cours et de matériels sont conçus et utilisés pour préparer les candidats,
- quel est l'effet du test sur la perception du public en général
- comment le test est perçu par ceux qui sont directement engagés dans le processus éducatif. [16 : 56]

Il résulte, de cette longue citation que l'évaluation, en tant que pratique d'enseignement / apprentissage se trouve en étroite interdépendance

avec la conception et la mise en œuvre du processus didactique. A quelque moment de l'activité didactique qu'elle soit pratiquée et sous quelque forme que ce soit, l'évaluation est censée prendre en considération, c'est-à-dire être conçue et élaborée en fonction des objectifs généraux et spécifiques établis, des types de compétences et même de descripteurs de compétences qui ont constitué les objectifs opérationnels à atteindre ; des particularités des apprenants, des types de tâches résolues en classe, des techniques de classe utilisées.

En principe, l'évaluation doit être centrée sur les acquis de toutes sortes assurés par l'activité enseignante mais aussi sur la capacité de réemploi de ces acquis dans d'autres contextes que ceux de leurs enseignement/ apprentissage. De ce point de vue, l'évaluation s'appuie sur un mécanisme de répétition mais en même temps sur le pouvoir créatif et adaptatif de l'apprenant.

En ce qui nous concerne, l'évaluation des descripteurs de compétences établis pour le français économique doit obligatoirement prendre en considération les contextes réels de l'emploi de la langue. Il ne faut pas oublier que l'activité d'enseignement / apprentissage du français économique, comme d'ailleurs de toute langue à visée professionnelle est doublement « évaluée » : d'abord par une instance institutionnelle (l'enseignant veut établir le niveau d'acquisition des savoirs, savoir-faire, etc.) mais aussi par une instance sociale (les employés vont embaucher nos étudiants en fonction aussi de leur niveau de connaissances en langue). C'est pourquoi l'évaluation doit avoir en vue la contextualisation des savoirs et s'orienter plutôt vers l'adéquation des savoirs à la situation que sur la précision des acquisitions de savoirs isolés.

Le CECRL auquel nous nous rapportons tout au long de notre recherche, consacre un chapitre tout entier [9] aux problèmes de l'évaluation. Deux sont les principes à retenir pour l'activité d'évaluation : l'emploi des descripteurs de compétences pour le choix des critères d'évaluation et l'importance des échelles dans la construction des tests et des examens. Le CECRL présente plusieurs

types d'évaluations organisées en paires oppositionnelles, telles : évaluation du savoir / évaluation de la compétence, évaluation normative / évaluation critériée, maîtrise / continuum ou suivi, évaluation continue / évaluation ponctuelle, évaluation formative/ évaluation sommative, évaluation directe / évaluation indirecte, évaluation de la performance / évaluation des connaissances, évaluation subjective / évaluation objective, évaluation sur une échelle / évaluation sur une liste de contrôle, jugement fondé sur l'impression / jugement guidé, évaluation holistique ou globale / évaluation analytique, évaluation par série / évaluation par catégorie, évaluation mutuelle, auto-évaluation. Cet inventaire des types d'évaluation est important car il fait « prendre connaissance aux enseignants qu'une activité d'évaluation élaborée pour vérifier la maîtrise d'un objectif d'enseignement est tout aussi valable qu'un examen ou un test national ou international qui présente des qualités psychométriques évidentes : ces deux types d'évaluation sont comparables puisqu'ils peuvent être mis en relation avec les niveaux définis dans le CECRL. » [17 : 55] Autrement dit, quel que soit le contexte de l'évaluation, le CECRL prête la même attention à cette activité car l'objectif à atteindre est l'amélioration du niveau des compétences en langue des apprenants par quelque moyen que ce soit. Les types d'évaluations inventoriées et leur organisation oppositionnelle constituent le sujet de plusieurs remarques qui mettent en évidence les inconvénients des classements et classifications établis. Même si les auteurs du CECRL affirment ne porter aucun « jugement de valeur » sur l'une ou l'autre des 13 pratiques d'évaluation présentées, la typologie comprend des catégories qui se recoupent souvent. L'opposition n'est pas pertinente dans tous les cas car, par exemple, évaluation du savoir et évaluation de la capacité ne sont pas distinctes car, cf. Tagliante, savoirs et performance peuvent être évalués au cours de la même tâche langagière [17 : 56]. Par contre, on peut considérer judicieuse la recommandation concernant le nombre de descrip-

teurs retenus pour l'évaluation d'une compétence donnée. Si ce nombre est au-dessus de 4 ou 5, l'évaluation n'est plus pertinente vu la difficulté de concevoir les tâches censées la permettre.

Systèmes d'évaluation

L'importance sociale qu'a prise l'évaluation des compétences en langues l'a transformée dans un marché économique important. Devenue instrument de hiérarchisation sociale et professionnelle, l'évaluation a besoin d'instruments de mesure précis, standardisés, à même de rendre les conditions d'évaluation comparables d'une étape à une autre. L'évolution vers la standardisation devient d'autant plus nécessaire que le besoin des apprenants de toutes sortes de rapporter le niveau de leurs acquis à un étalon est plus impérieux. Cela explique l'importance qu'a prise la formation à l'évaluation : les tests ou autres formes d'évaluation qu'on fait passer en vue de certifications, nationales ou internationales, doivent être «élaborés par des spécialistes afin d'assurer une évaluation pertinente, exhaustive et précise, validable dans tout autre contexte d'évaluation.» Si pour les évaluations qui mènent à la certification le problème est plutôt résolu, pour l'évaluation en milieu scolaire il y a encore des améliorations à faire.

Le système le plus répandu est *la notation*, procédure critiquée pour la part de subjectivité mais aussi et surtout pour l'imprécision des critères d'évaluation. Un autre reproche majeur concerne le fait que l'évaluation compare la production de l'apprenant à un modèle de référence, à une norme mais aussi aux performances antérieures de celui-ci. Or, l'enseignement / apprentissage appuyé sur les approches communicatives ne peut être évaluée que de façon ponctuelle, au moment de sa manifestation dans un contexte déterminé qui change d'un moment à l'autre. De plus, l'échelle de notation de 1 à 10 ou de 1 à 20 ne suffit pas toujours pour une évaluation en détail des descripteurs choisis.

C'est pourquoi, à l'heure actuelle, on ne peut pas parler d'un système unique d'appréciation des

productions des apprenants. L'échelle d'appréciation choisie (notes de 1 à 10, de 1 à 20 ; points de 1 à 100, parfois de 1 à 3 /5, etc.) est dépendante du type d'évaluation choisie, de la complexité de l'évaluation, du but visé, du nombre de descripteurs choisis, du niveau évalué (A1, A2), etc.

En ce qui nous concerne, l'évaluation des descripteurs établis pour le français économique réclame le plus souvent une échelle d'évaluation de 1 à 100 sur l'ensemble du test, de 1 à 5 pour chaque descripteur considéré ou bien de 1 à 3. Cela, en fonction de l'importance prêtée au descripteur dans la formation de la compétence et à l'importance que la performance évaluée présente par rapport au contexte professionnel de son emploi. C'est pourquoi, dans le domaine de l'évaluation aussi nous nous trouvons sous le signe de l'éclectisme, tout en observant une règle qui s'impose comme une évidence incontournable: pour que l'évaluation fournisse les informations dont l'évaluateur a besoin, elle doit être projetée et élaborée en fonction non seulement de la situation concrète d'enseignement / apprentissage mais aussi du but final de l'apprentissage.

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. » [5 : 217]

La politique dans le domaine de l'évaluation initiée par le Conseil de l'Europe vise la formation des apprenants à l'autoévaluation, conséquence inévitable de la formation à l'autoapprentissage. Le Portfolio linguistique est destiné précisément au développement de la capacité des apprenants de pouvoir situer leurs performances par rapport à une échelle et de pouvoir distinguer les différences de niveau entre les différentes performances évaluées.

Il est vrai que les approches communicatives y sont pour beaucoup, dans cette démarche d'autonomisation de l'apprenant par rapport aux

instances évaluatives institutionnalisées. C'est avec les approches communicatives que l'évaluation devient partie intégrante de l'espace de la formation et s'inscrit dans une pédagogie de la réussite. [5]

En classe, l'entraînement à l'autoévaluation devrait devenir une des tâches pédagogiques de l'enseignant. Les techniques de classe pratiquées devraient permettre aux apprenants d'intervenir dans l'évaluation des performances de leurs collègues et de formuler des remarques sur leurs propres performances « L'apprenant peut s'auto évaluer 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 une hiérarchisation de ceux-ci. » [5 : 218] C'est pourquoi, le travail en équipe, l'évaluation de la prestation d'un groupe par les autres apprenants, la résolution de tâches devant la classe (qui a reçu des tâches d'évaluation)

pourraient contribuer à la formation de la capacité d'auto évaluation des apprenants.

L'autoévaluation rend l'apprenant moins dépendant par rapport à l'activité enseignante. Capable de s'auto évaluer, il devient conscient de ses lacunes, il peut choisir les types d'activités censées l'aider à obtenir les performances désirées : « l'apprenant doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, savoir ce qui est mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d'être sanctionné par l'évaluation institutionnelle. » (id. p. 218)

Notre activité enseignante est conçue de façon à assurer les conditions favorables au développement des capacités d'autoévaluation. Il suffit de revoir les pratiques de classe déterminées suite aux options méthodologiques formulées pour se rendre compte que nous sommes en train de préparer nos étudiants à l'autonomie tant d'apprentissage que d'évaluation.