

DIDAC'RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES.EU
+ 336 18712669

L'ÉVALUATION DANS LA FORMATION

Dossier établi par
Sophie Etienne

possibilités. En effet, le groupe de travail sur la capitalisation et la professionnalisation s'est saisi de cet outil. Il en a fait un lien principal entre les praticiens et lui a donné une

Introduction

Origines de cette étude

Depuis que la mise en synergie du réseau a été initiée à travers la capitalisation des ressources débutée en 1999, les Acteurs AEFTI ont ressenti le besoin de réfléchir et de débattre sur leurs démarches didactiques. Par conséquent, l'idée est venue d'utiliser un outil interne préexistant, comme support à cette réflexion. Il entre d'ailleurs dans le cadre d'un projet plus global de communication AEFTI.

Cet outil, c'est le BIA (Bulletin Inter AEFTI) qui, au départ était consacré à des articles de fond à usage exclusivement interne. Ainsi, depuis février 2000 nous avons élaboré des BIA concernant la formation et la position des AEFTI sur des sujets comme l'environnement actuel de la formation, le droit à la qualité en formation de base, le statut des formateurs ou la professionnalisation. Toutefois, ces dossiers n'étaient pas réalisés conjointement.

Depuis, le projet de communication de l'année 2001 voulait donner plus d'importance à cet outil, il le présentait comme un support commun d'échanges de points de vue qui demeurerait néanmoins un document exclusivement interne.

Nonobstant, la dynamique actuelle des AEFTI et la synergie grandissante entre les différents acteurs du réseau a permis d'entrevoir d'autres

force qui lui permet, au-delà de la diffusion interne, d'apporter une appréciation analytique à tout le secteur de la formation. Le souhait d'utiliser le BIA comme support de réflexion sur les démarches didactiques a été formulé lors des rencontres du groupe autour de la professionnalisation. Il est indubitable que cette démarche constructive favorise le perfectionnement et le professionnalisme des formateurs.

Dès lors, il fallait trouver une méthodologie permettant de travailler ensemble à la conception d'un seul discours.

Une organisation inhabituelle a été adoptée afin de permettre à tous les acteurs du réseau de pouvoir contribuer à la préparation des supports théoriques et techniques que sont les BIA. Le Bulletin Inter-AEFTI est dorénavant un outil fédératif. Chacun peut y contribuer.

Description de la méthodologie adoptée

Les sujets sont présentés et validés par le comité de lecture du BIA composé de responsables de formation, de responsables pédagogiques et de la chargée de mission de la fédération.

- Un premier texte est produit par un ou plusieurs acteur(s) AEFTI, il s'agit du BIA a. sur le sujet en question.
- Ce texte est ensuite proposé aux membres du comité de lecture qui le

diffusent auprès des formateurs dans leur association.

- Les personnes qui souhaitent y apporter une réponse ou des documents supplémentaires sont invitées à le faire dans un délais de 1 mois.

- La fédération y contribue en y apportant sa " valeur ajoutée " comprenant généralement une définition du sujet, un texte théorique, des textes de référence, une bibliographie et des fiches outils.

- Ce deuxième dossier, plus pourvu et concernant toujours le même thème : BIA b, est soumis au comité de lecture constitué du groupe de travail sur la professionnalisation, aux alentours du 20 de chaque mois.

- Ce comité suggère alors d'éventuelles modifications

- La fédération propose enfin une "maquette" du BIA c définitif le mois suivant.

- La publication a lieu un mois plus tard.

Cette démarche peut sembler alambiquée, toutefois, elle s'avère propice à l'échange et à la construction élaborée d'un outil de référence.

Il est certain qu'elle nécessite d'être réétudiée, particulièrement à propos du temps indispensable à la mise en œuvre d'un tel travail.

Pourtant, d'ores et déjà, d'autres perspectives s'ouvrent sur la suite de cette mobilisation. Ainsi, plusieurs AEFTI souhaitent-elles déjà pouvoir organiser des rencontres thématiques regroupant les praticiens et, éventuellement, les personnes ressources.

Présentation de ce dossier

Ce numéro hors série de la revue Savoirs et formation est le résultat de la concertation des AEFTI sur les démarches de formation.

Le dossier contient une réflexion sur

les fonctions de l'évaluation, notamment à propos des processus d'apprentissage en termes d'aptitudes, sur les caractéristiques de l'acte évaluatif et sur les niveaux. Il regroupe des éléments d'information concernant :

- Les objectifs
- Les types d'évaluations
- Les typologies actuelles et leurs objectifs
- Les différents outils d'évaluation.

Il comprend également une partie réservée à l'échange de point de vue que nous nommons : Tribunes

L'élaboration d'un tel document a exigé de nombreuses heures de travail et de concertations. L'outil que nous sommes en mesure de présenter aujourd'hui a une dimension à la fois théorique et pratique. En effet, nous avons poussé la réflexion sur l'acte évaluatif en même temps que nous nous sommes efforcés de produire des repères et des données simplifiées et lisibles directement applicables en formation.

Ce document n'a pas la prétention d'être exhaustif, certaines problématiques mériteraient d'être approfondies, notamment s'agissant des conditions de mise en œuvre de l'évaluation.

On notera que l'avancement de ces travaux a été, en grande partie, tributaire de la disponibilité limitée des participants. Malgré cela, nous pensons que les résultats de ce rapprochement sont probants et méritent d'être présentés à un large public¹.

Ce premier dossier est perfectible, il est au commencement d'une suite d'opérations équivalentes sur l'échange, la réflexion et le débat concernant les démarches formatives. Nous proposerons d'ailleurs bientôt, d'autres BIA qui traiteront de sujets inhérents à la réalité actuelle de la forma-

(1) Corrélativement, le groupe de travail a produit des outils d'évaluation et de positionnement. Il souhaite, pour l'instant, ne les diffuser qu'à l'intérieur des AEFTI. Il existe par conséquent, des annexes internes concernant les outils d'évaluation.

tion ; comme les représentations mentales, l'approche culturelle, interculturelle et transculturelle en formation ou les spécificités du suivi social.

Le choix du sujet

Nos civilisations agrément la comparaison et le jugement de manière assidue. Les diplômes y sont devenus habituels. Il ne semble plus possible, désormais de progresser, sans avoir, en retour, une représentation de cette amélioration.

Pourtant, les avis se partagent entre une conception négative de l'évaluation qui renvoie aux notions de sanction, d'orientation, de sélection, voire d'exclusion, et une conception positive qui regroupe les notions de feed-back et de progression, au sens où l'évaluation informe sur l'action et ses résultats.

Si autrefois, l'évaluation servait à sanctionner les performances, aujourd'hui, elle est répandue dans toutes les activités puisqu'elle permet désormais également d'évaluer l'aptitude et d'ajuster l'activité en fonction des résultats.

Le choix de ce sujet n'est pas anodin dans les AEFTI puisqu'il vient naturellement à un moment où le réseau AEFTI travaille à la capitalisation de ses ressources, fait le point sur la situation actuelle et pose lui-même, les paramètres d'une auto-évaluation sur sa situation évolutive.

L'évaluation est posée ici comme élément constitutif de la formation. Aussi complexe soit-elle, elle est nécessaire, dans la mesure où elle permet de contrôler les dérives possibles d'un système. Il importe de mieux connaître les moyens que l'on attribue aux individus dans un cadre donné, afin de pouvoir, le cas échéant, montrer les incohérences et bien sûr y remédier.

Nous n'oublions pas, néanmoins, que les évaluations peuvent porter sur un nombre important de domaines et qu'il sera important d'y réfléchir ultérieurement.

Dans le domaine didactique, on peut, par exemple évaluer le cadre d'ensei-

**L'évaluation est posée ici
comme élément constitutif de la
formation. Aussi complexe
soit-elle, elle est nécessaire,
dans la mesure où elle permet
de contrôler les dérives pos-
sibles d'un système**

gnement (soit, le milieu institué avec l'organisme, son ouverture sur l'extérieur, voire, ses dimensions idéologiques, soit, le milieu instituant qui implique la société, son système de valeurs, ses représentations). Les références théoriques sont alors, l'analyse systémique, et/ou la sociologie de l'organisation. On peut bien sûr, évaluer également les dispositifs et le programme de formation lui-même. L'évaluation portera alors sur les finalités, les objectifs, les contenus, les méthodes, les techniques, les moyens d'évaluation, la gestion du temps ou le matériel. A posteriori, elle portera sur les résultantes pour les apprenants (transposition des connaissances, mesure de l'impact dans sa vie).

Si nous avons choisi, dans le cadre de ce dossier, de limiter le propos à l'évaluation dans l'acte de formation, c'est d'une part parce qu'un dossier étendu à l'ensemble de la problématique aurait nécessité beaucoup plus de temps, d'autre part, nous voulions correspondre à l'intention des

acteurs AEFTI de mener une réflexion pointue sur les démarches didactiques.

Nous admettons qu'évaluer l'action pédagogique conduit à évaluer l'ensemble de cette action à tous les niveaux d'un système de formation puisque l'acte formatif s'inscrit dans un système d'adéquation entre les finalités, les objectifs opérationnels qui en découlent, les contenus, les méthodes et les moyens employés auprès d'un public visé.

L'évaluation ne porte pas seulement sur les résultats mais également sur les méthodes, les formateurs et tous les autres facteurs intervenant dans le déroulement de l'action. Globalement, elle recouvre un ensemble de procédures permettant d'indiquer si les objectifs sont atteints et de quelle manière, elle conduit généralement à la prise de décision. Ceci, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites.

Dans un processus d'enseignement apprentissage, l'évaluation a pour but de déterminer et d'apprécier le degré atteint par un apprenant dans le processus d'apprentissage corrélativement aux objectifs du projet et de permettre à l'enseignant de juger de l'efficacité de son travail.

Elle permet, par conséquent, à un moment donné de la formation, de planifier et d'améliorer l'apprentissage (du côté de l'apprenant) et l'enseignement (du côté du formateur).

Les membres du comité de travail sont heureux de vous présenter ce dossier et espèrent que chacun pourra y trouver un intérêt tant dans le contenu que dans la démarche adoptée. Il nous semble que c'est par le développement de telles initiatives que la formation parviendra à faire reconnaître son expertise et la nécessité d'une collaboration entre les

acteurs de la formation pour produire un discours commun, susceptible d'influencer à la fois le secteur de la recherche et les pouvoirs publics. Dès lors qu'il existe un espace partagé de négociations sur un domaine particulier rassemblant l'ensemble des acteurs, nous avons l'espoir de faire avancer le partage des savoirs. La dynamique collective permet de s'appuyer sur la force du réseau pour formuler les acquis de l'expérience et affirmer l'expertise des praticiens.

Sophie Etienne

MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PROFESSIONNALISATION AEFTI

Anne fabre	AEFTI Midi-Pyrénées
Jacqueline Mane	
Christine Classine	AEFTI Reims
Fabrice Adami	AEFTI Lorraine
Patrick Allier	AEFTI 71
Agnès Benand	AEFTI 73
Patrick Kuciel	AEFTI 75
Alain Labergère	AEFTI 08
Salah El Manouzi	AEFTI 80
Sophie Etienne	Fédération AEFTI
Kamel Jendoubi	Fédération AEFTI
Jean Bellanger	Fédération AEFTI

L'ÉVALUATION DANS LA FORMATION

Les évaluations peuvent porter sur un nombre important de domaines, les personnes qui les subissent sont variées, les objectifs sont nombreux et divers. Brendan J. Coroll (in FDM spé août-septembre 1993) a tenté d'établir une typologie descriptive (Typologie des tests de langue pp. 62-68). Il pose une dichotomie entre l'épreuve "hard" intéressante pour le linguiste car elle met l'accent sur la rigueur psychométrique, l'objectivité et l'épreuve "soft" qui accorde plus d'importance à la coopération de l'utilisateur, à l'estimation subjective. Cette dichotomie permet de distinguer le sommatif du formatif, le résultat du processus, la compétence de la performance, la langue de l'emploi de la langue, le direct et l'indirect, l'objectif général de l'objectif spécifique pour ce qui est du centre d'intérêt de l'épreuve. Les données seront manipulées selon des options : objectif, subjectif, discret, holistique, en référence à la norme ou au critère, par fiabilité ou validité. Les options de présentation et contrôle distingue l'opacité de la transparence, le quantitatif du qualitatif... Il s'agit en effet d'options au sens où il est question, dans une démarche d'évaluation de faire des choix sur les points qui semblent les plus pertinents en fonction du contexte, des personnes. Reste à savoir à qui revient le pouvoir d'effectuer ces choix.

Aujourd'hui, l'accent est mis sur une pédagogie communicative qui s'oriente plus sur le sens d'un message que sur sa forme. Dans un système global de formation en langue, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage : analyse des besoins (objectifs) accueil et bilan, définition d'un parcours (individuel ou collectif), temps de formation, évaluation des acquis tout au long de la formation pour ajuster et assurer l'adéquation de la formation à la situation de l'individu. L'approche communicative se définit comme une approche intégrative qui favorise l'enseignement/apprentissage de la langue en contexte. La démarche de certification traite de niveaux, d'échelles et exige des critères fixes. Il est donc plus complexe de rationaliser une évaluation lorsque l'on tend vers des savoir-faire et non plus seulement vers des savoirs. L'évaluation, aussi complexe soit-elle, est nécessaire dans la mesure où elle permet de contrôler les dérives possibles d'un système. Il importe de mieux connaître quels sont les moyens que l'on attribue aux individus dans un cadre donné afin de pouvoir le cas échéant montrer les incohérences et bien sûr y remédier.

En formation, l'évaluation des avancées des apprenants dans leur apprentissage doit être constante afin de pouvoir ajuster l'enseignement/apprentissage à l'ensemble de la situation.

CLA (Centre de linguistique appliquée) de Besançon, le GRETA. L'AEFTI (Association pour l'Enseignement et la formation des travailleurs immigrés et de leur famille), y a été invité

L'évaluation en formation

L'évaluation des apprenants est un élément tout à fait déterminant. En effet, il s'agit non seulement, pour les formateurs de connaître exactement quelles sont les compétences partielles des stagiaires, en vue de leur assurer une formation adéquate, mais également de proposer des certifications capables de rendre compte des capacités des personnes inscrites en formation. Ceci peut leur donner les moyens de présenter des diplômes lors d'éventuels entretiens d'embauche et, globalement, de les valoriser.

Depuis, le 12 janvier, la réforme de la formation professionnelle a permis de faire adopter un projet de loi sur la validation des acquis. Les AEFTI sont concernées par cette nouveauté. Il leur faudra mettre en place des dispositifs de validation pour leurs stagiaires.

La question de l'évaluation est donc fondamentale. Elle est d'ailleurs à l'ordre du jour d'un groupe de travail regroupant des experts issus de différentes organisations dont le FAS (Fonds d'action sociale), le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) de Sèvres, le CLP (Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion, l'IPTR, la CIMADE (Comité Inter Mouvements Auprès des évacués), le CLAP (Centre de liaison, alphabétisation et promotion), le

en tant qu'expert.

Cette investigation permet de mettre en évidence les éléments d'évaluation (tests, référentiels, certificats) existant et de déterminer en quoi, ils sont susceptibles de s'adapter aux publics reçus en formation de base.

Ce texte veut mettre en évidence les fonctions de l'évaluation et les éléments qui lui sont constitutifs. Nous mettrons l'accent sur la distinction à faire entre une évaluation des savoirs et une évaluation des processus d'apprentissage. Nous verrons quels peuvent être globalement, puis spécifiquement les objectifs de l'évaluation. Nous mettrons en rapport les objectifs inhérents aux différentes évaluations existantes pour démontrer en quoi les formes de ces évaluations sont ou doivent être, liées aux objectifs.

L'évaluation appliqué à l'acte de formation

L'évaluation peut avoir plusieurs fonctions

Elle a d'une part, une fonction sociale lorsqu'elle permet l'orientation, la "classification", la certification et confère un pouvoir qui permet de qualifier ou de disqualifier une personne dans un système économique. On use de l'évaluation sommative qui sert à prendre des décisions sur le passage au niveau supérieur (c'est le cas des étapes du référentiel du

FAS). En FLE, le DELF et le DALF visent la mobilité des personnes en leur attribuant un diplôme reconnu dans le monde entier.

D'autre part, elle a une fonction pédagogique et renseigne l'enseignant et l'enseigné sur l'action, le processus d'apprentissage et les résultats. L'évaluation formative permet d'améliorer la qualité de l'enseignement, de dégager les difficultés rencontrées par les apprenants en cours d'apprentissage, de vérifier s'ils possèdent les apprentissages nécessaires pour entreprendre une nouvelle séquence, de mieux les informer sur leur degré d'atteinte des objectifs fixés. La plupart du temps, c'est ce type de formation qui est pratiqué en formation de base, la certification est encore trop exceptionnelle.

Les éléments constitutifs de l'évaluation

La manière d'évaluer évolue. Ainsi, dans l'enseignement académique du FLE comme en formation de base, on met l'accent sur les processus de développement des habiletés langagières en termes de savoir-faire plus que de savoirs depuis l'approche communicative. De fait, l'appréciation des compétences de communication (linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique) devient plus complexe.

Les notions d'objectivité, de fidélité, ou de validité sont importantes puisque l'évaluation est un jugement qui influe sur la prise de décisions quant à la planification de l'enseignement.

L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement, c'est pourquoi, il est important de sensibiliser les enseignants aux critères des instruments de mesure et à l'importance du dosage entre l'objectivité et la subjectivité. En effet, si la rigueur est nécessai-

re, elle n'est pas synonyme d'objectivité.

L'objectivité

L'objectivité n'est pas formellement une qualité en l'évaluation.

En FLE, le tout nouveau TCF (Test de connaissance du français), construit par Christine Tagliante et son équipe (Unité d'évaluation et certification du CIEP) veut être le plus objectif possible. Il est largement inspiré par les travaux des spécialistes du service des examens de l'Université de Cambridge (UCLES) et des préconisations du Conseil de l'Europe. La conception du TCF exige une rigueur implacable (rédaction des items, édition et passation de pré tests, analyse des résultats, constitution de la banque d'items, édition du test et passation du test), néanmoins, si le test peut garantir l'objectivité par la standardisation, il laisse nécessairement de côté l'expression au profit de la compréhension.

De même, l'EAO¹ propose presque exclusivement une évaluation "objective", les réponses sont correctes ou fausses. C'est un prolongement des théories skinneriennes. On aboutit alors à la conception de cours programmés, la matière à enseigner est fragmentée en une série d'éléments d'information (items).

L'évaluation ne peut se limiter à des unités minimales. D'ailleurs, même une réponse brève peut être correcte ou erronée ou encore, se trouver sur un "continuum d'acceptabilité" selon les différents enseignants.

Le jugement

Il sert d'assise à la prise de décision, c'est pourquoi il semble nécessaire qu'il soit le plus objectif possible.

Il existe plusieurs types de jugement. Qualité des apprentissages visés, sur l'ensemble des élèves, des difficultés,

1. Enseignement
Assisté par
Ordinateur

des structures à travailler

Démarches d'enseignement/apprentissage. L'enseignant s'interroge sur le cheminement des élèves et sur sa démarche

Circonstances atténuantes comme la valeur des instruments de mesure ou les conditions.

Sur quoi peut-on fonder son jugement ?

Les critères de performance sont des points de repère. Par exemple, la communication écrite et orale nécessite des grilles permettant d'évaluer

Les échelles d'appréciations viennent ensuite (réussite très satisfaisante, satisfaisante, insatisfaisante, échec).

Un niveau de performance minimal (le seuil de réussite), mais il est difficile de trouver le point de césure qui permet d'inférer l'atteinte ou non des objectifs et la réussite ou non des apprentissages.

Selon Denise Lussier², un critère de performance ne peut être défini dans cette perspective que lorsqu'il est accompagné d'un niveau minimal, c'est-à-dire d'un point de césure qui permet d'inférer l'atteinte ou non des objectifs visés.

L'évaluation objective se limite à la question des réponses bonnes ou mauvaises, alors que dans un examen à correction subjective, l'enseignant se voit contraint d'utiliser une grille d'appréciation comprenant une série de critères de performances à évaluer autorisant ainsi la variation. Ce sont ces grilles, justement qui sont le plus souvent élaborées et utilisées dans les organismes de formation.

Quand les critères tournent autour de performances linguistiques, discursives, sociolinguistiques ou socio-culturelles, on peut/doit faire varier les seuils de performance en début

de parcours, au milieu et à la fin.

Par conséquent, il revient à l'enseignant de faire ce choix en conformité avec différentes considérations telles que la nouveauté, la durée et la complexité.

La fidélité

Un instrument de mesure peut-il prétendre être constant ?

La *docimologie* étudie les systèmes de notation aux examens, mais aussi les comportements des examinateurs et des examinés.

Plusieurs disciplines proposent des éléments d'appréciation.

La psychologie de l'évaluation permet, par exemple, la recherche des facteurs systématiques de différences de notations et leurs conséquences sur la réussite ou l'échec.

La psychométrie use de la multiplication du nombre des correcteurs pour une même copie pour déterminer la "vraie" note, on utilise les formules statistiques pour mesurer la fidélité des mesures et leur degré de concordance, la combinaison de l'évaluation interne et externe avec un jeu complexe de barèmes.

La sociologie de l'évaluation identifie notamment les causes et les conséquences des inégalités de réussite scolaire.

Concernant les moyens d'évaluation, on peut se demander s'ils sont clairement explicités (par niveaux, par cycles ou par période). Il est utile de se poser plusieurs questions avant leur mise en place.

Les moyens sont-ils en rapport avec les objectifs du programme, les méthodes utilisées, le matériel existant ou encore l'effectif de la classe ?

Permettent-ils de contrôler les différentes données d'objectifs : savoirs, savoir-faire cognitif, gestuels, savoir être, savoir devenir ? Précisent-ils le degré d'intégration, fixent-ils des cri-

² Lussier, Denise
Evaluer les apprentissages dans une approche communautaire Paris, Hachette
1992, pp 33

tères minimaux d'accès au niveau supérieur ?

Il est par ailleurs, difficile de réunir les mêmes conditions de passation d'examens. Ainsi, en formation de base, les *entrées et les sorties* sont permanentes, un cours peut débiter avec 20 personnes, la semaine suivante, 5 personnes vont partir et 8 nouvelles personnes vont intégrer la classe. Le formateur qui procède à une évaluation de départ ou à des entretiens individuels n'aura pas nécessairement autant de temps à consacrer à tous les stagiaires. De surcroît, en cours de formation, les personnes n'étant pas présentes aux premiers cours n'ont pas les mêmes explications sur les consignes que leurs collègues.

Il importe que les catégories de tâches évaluatives (reproduire un message, reformuler une demande, donner son point de vue) correspondent aux catégories d'habileté langagières visées (reproduire, reformuler, exprimer). Ainsi, dans le DELF, l'évaluation orale se pratique sur la base de l'écoute mais pour prouver qu'il a compris, le candidat doit cocher une case en face d'une phrase écrite. On évalue donc également sa compréhension écrite. Ceci limite l'accès à cette unité pour les publics de faible niveau.

Pour ces raisons, il est essentiel d'exiger d'une situation d'évaluation qu'elle soit cohérente avec les objectifs d'apprentissage et savoir distinguer les aptitudes en production et en compréhension, sans pour autant oublier qu'elles sont souvent liées. Il faut encore savoir quel niveau de performance on attend de l'apprenant à ce moment de l'apprentissage, est-ce le sens du message ou la grammaticalité ?

Dans le cadre d'une approche communicative, la situation d'évaluation

Les validations

Concernant les certifications, des examens comme le CFG (Certificat de français général), est un diplôme visant, à l'origine, les jeunes français mais il est devenu le diplôme le plus utilisé en formation de base pour des publics de différentes origines. Outre qu'il n'est pas adapté à ces publics, il a également l'inconvénient d'être différent d'une Académie à l'autre.

Quant au DELF, parfois présenté par les publics de la formation de base, et au DALF, ils se pratiquent dans 120 pays différents et visent surtout la circulation des candidats et non l'installation en France. Ils ont été conçus dans le souci de fournir une référence d'évaluation homogène face à la multiplicité des examens existants.

Pourtant, les sujets sont évidemment différents selon les pays et leur tradition pédagogique. Ainsi, certains pays adoptent la moyenne à 60/100 alors qu'en France, on reste à 10/20.

Par ailleurs, chaque centre d'examen définit un ordre de progression entre les unités. En Russie, par exemple, on privilégie la grammaire avant les autres unités. Le cadre et le contenu des unités est fixé par le CIEP, mais chaque centre conçoit lui-même les épreuves. Le dernier arrêt fixe le profil du DELF 2000 revu et allégé et porte la création du test d'accès direct au DELF Second degré.

En conséquence, ces examens ne pourront pas se produire à chaque fois dans les mêmes conditions puisqu'ils veulent s'adapter à des publics très différents culturellement. C'est bien le principe des unités capitalisables, dans la certification qui permet une souplesse par rapport à la demande. Une unité correspond à une centaine d'heures d'apprentissage, les unités peuvent être passées et obtenues indépendamment l'une de l'autre. Il n'y a pas de limitation dans le temps ni d'ordre de passage.

Avec ces modalités, on voit bien qu'il est impossible de demander à l'examen d'être constant puisqu'on ne peut jamais réunir les mêmes conditions de passation. D'ailleurs, en admettant que la fidélité soit atteinte, celle-ci ne garantit pas que le test mesure effectivement ce que l'on souhaite mesurer.

sera effectuée autant que faire se peut en contexte, avec des techniques d'évaluation analogues à celles qui sont utilisées lors de l'enseignement (simulation, jeux de rôle...).

Selon Denise Lussier (ibidem p 55), elles doivent utiliser les types d'items usuels de base. Il en existe 6 auxquels on se réfère en évaluation :

Le choix multiple

L'appariement, (association)

Le réarrangement, (ordre logique)

L'alternative (vrai/faux)

Les réponses courtes (clôsure)

Les réponses élaborées (avec les verbes : discuter, expliquer, décrire, résumer, commenter, analyser, juger, donner une opinion).

La validité

La validité, c'est-à-dire le degré d'adéquation entre ce que l'on veut faire et ce que l'on fait réellement est également difficile à atteindre.

Les objectifs généraux d'un apprentissage sont explicités par les objectifs terminaux qui décrivent les comportements attendus chez les apprenants pour décider du degré de maîtrise du programme d'étude.

Les objectifs intermédiaires doivent pouvoir fournir aux élèves les éléments leur permettant de développer les habiletés visées, en FLE, on peut travailler sur les éléments lexicaux, grammaticaux, culturels, les registres et variétés de langues et les genres de textes pour les compétences linguistiques.

Pour ce qui est des fonctions langagières, l'apprenant peut avoir à décliner son identité, en situation de communication, on peut lui demander, par exemple, de s'enquérir d'une expérience heureuse vécue par d'autres. (Fonction: s'informer, notion ; identifier un événement).

Les compétences linguistiques, sociolinguistiques et discursives se déclinent selon différents paramètres par rapport à l'aptitude visée. Ainsi, en expression orale, les paramètres linguistiques seront la phonologie, le lexique et la syntaxe et les critères de performance pouvant servir d'indices de mesure pourront être la prononciation, l'intonation, le débit, le vocabulaire, l'agencement des mots

dans la phrase, le temps des verbes. Les paramètres sociolinguistiques seront la fonction de la communication et le contexte. On prendra comme indice la pertinence de l'information selon l'intention, l'intelligibilité du message, l'adaptation du discours. La compétence discursive traitera des éléments du discours (adaptation de l'apprenant aux différents types de discours, emploi approprié de charnières)

À chaque fois, le formateur aura à se demander ce qui est représentatif des habiletés langagières. Pareillement, on peut se demander ce qui est évalué dans une dictée ? la compréhension orale, la production écrite, l'orthographe, la transcription ? Si un apprenant ne comprend pas ce qui est dit à l'oral, il ne pourra pas transcrire à l'écrit ce qui lui est demandé, l'évaluation de la compétence orthographique est faussée.

Lorsqu'il s'agit d'amener les apprenants à utiliser les habiletés langagières à partir de situations de communication variées et de fournir des réponses appropriées, il est important de fournir un contenu correspondant. Par exemple, en formation de base, l'objectif terminal peut être que l'apprenant soit capable de communiquer oralement dans des situations liées au domaine commercial, l'objectif intermédiaire serait de recourir à un service (situation à la poste).

En réalité, l'évaluation tentera de reproduire le contenu de l'interaction, mais l'authenticité n'est pas réelle.

Par ailleurs la validité d'un test aura une valeur différente selon qu'elle sera pratiquée à un moment ou à un autre. On n'atteint pas les mêmes performances en début d'apprentissage ou après plusieurs évaluations de même nature. L'apprenant aura

assimilé une façon de procéder adaptée aux tests alors qu'en début de stage, il n'aura peut-être pas compris la consigne.

De plus, certains contenus sont chargés culturellement et un support qui peut sembler clair à priori et sans ambiguïté, qui se veut porteur de sens ne sera pas interprété de la même manière selon la culture d'origine de l'apprenant et selon le rapport qu'il a avec l'image. Une image reproduite (dessin sur le papier) doit être " lue " pour être comprise.

Cet aspect est très important, puisque, particulièrement en alphabétisation, (on a recours à l'image pour transmettre du sens) lorsque l'on souhaite proposer des supports d'évaluation visuels.

3 Vinérier, Anne :
*combattre
l'illettrisme : permis
de lire, permis de
vivre*. Guide pratique
et méthodologique
Paris, L'Harmattan,
1994, pp. 139-145

Les effets parasites

Certains éléments influent sur le jugement de l'enseignant. Ils sont affectifs, l'enseignant peut être influencé par l'attitude de l'élève. L'espace de l'enseignement/apprentissage est aussi un espace social, il peut donc être traversé par des émotions, le favoritisme peut être inconscient mais réel.

La notation est toujours aléatoire. Des examinateurs différents n'évaluent pas de la même façon les mêmes écrits.

Il existe d'autres facteurs influents, par exemple, l'enseignant peut être suggestionné par des a priori d'information sur l'apprenant, il existe des effets d'ordre dans lequel apparaissent les copies, des effets d'assimilation qui consistent à rapprocher une note d'une note antérieure, des effets de contraste (une copie peut être sur-évaluée quand elle vient après une copie faible), des effets de contamination (les notes s'influencent), des effets de stéréotypie (jugements immuables sur les performances d'un individu), des effets de halo qui influencent par les caractéristiques de l'élève, sa présentation (soin, orthographe), les effets de relativisation, les effets de saturation, de surévaluation, de sévérité ou d'indulgence.

La condition de l'apprenant au moment de l'épreuve peut également jouer. En formation de base, on sait par exemple, que les apprenants ont souvent d'autres préoccupations administratives, sociales ou sanitaires. Ceci peut fortement entraver leur motivation.

De plus, les apprenants ont des profils pédagogiques différents, certains sont plus à l'aise devant des informations visuelles ou auditives.

Les psychologues américains ont dénombré un certain nombre de profils cognitifs, ils distinguent par exemple, le style dépendant (sensible) du style indépendant (fait facilement abstraction des ambiances), certains apprenants ont tendance à s'approprier le savoir plutôt par l'action d'autres par l'observation.

Anne Vinérier³ suggère de mieux connaître les publics pour leur proposer des formations adéquates. Elle distingue trois principaux profils : le profil A "exclusion" il vit dans une exclusion marquée par l'échec, il n'a pas de motivation apparente à vouloir apprendre, le profil B "marginalité", il est à la recherche d'une autonomie, d'une insertion dans le tissu social et professionnel, le profil C "insertion", il est inséré dans la société et travaille, ses nouveaux acquis sont aussitôt utilisés dans sa vie quotidienne.

Son évaluation tient compte à la fois de l'âge, du niveau scolaire des motivations des apprenants et des habitudes d'apprentissage.

On voit que l'évaluation est toujours relative. Sans doute, les deux valeurs à retenir dans la pratique sont la justice et l'égalité de traitement.

tionner, de les organiser et de pouvoir les décrire. Ensuite, il parvient à comprendre une notion et peut utiliser des mots et des concepts neufs, porter

Évaluer les processus d'apprentissage

Il est important d'évaluer les compétences de manière juste et égalitaire, mais la formation exige également une évaluation formative basée sur les processus d'apprentissage. Apprendre suppose, en effet, de la part de l'apprenant, la mise en place d'activités en fonction de l'objectif à atteindre. Ces activités/processus ne sont pas visibles.

Il est important de distinguer clairement le produit (par exemple, le lexique) du processus (suite d'opérations pour arriver à un résultat) qui met en œuvre des activités de savoir-faire.

L'évaluation formative doit pouvoir révéler le processus d'enseignement/apprentissage puisqu'elle soutient l'apprentissage et guide les enseignants dans leurs décisions concernant les choix (de situations d'apprentissage, du matériel et des interventions pédagogiques).

Le processus d'apprentissage s'organise dans le temps en développant les aptitudes de l'apprenant. Au départ, le formateur peut permettre à l'apprenant de parvenir à cette disponibilité nécessaire par rapport à l'apprentissage. Il est essentiel que l'apprenant soit ouvert à l'expérience et s'engage affectivement, qu'il décide d'explorer, de recueillir des données, de les sélec-

des jugements et raisonner sur ce qui est nouveau en présentant des arguments. Il peut commencer à planifier son action. Enfin, il peut agir et courir des risques, prendre des initiatives et assumer des responsabilités en évaluant lui-même son efficacité.

Par conséquent, il est plus difficile, alors d'évaluer le processus d'apprentissage que le produit puisque chaque apprenant a un style d'apprentissage personnel. L'évaluation formative consiste à passer en revue les étapes de la réalisation et à vérifier si le but poursuivi a été atteint. Elle seule peut rendre compte des étapes du processus. Effectivement, l'évaluation somative est avant tout certificative (elle donne la primauté à la validité car les résultats ont des conséquences sur le devenir social de l'apprenant ou elle vise à établir des bilans au terme des apprentissages).

Ainsi, l'élaboration de grilles d'évaluation de l'apprentissage ne peut être "qu'approximative" concernant les objectifs intermédiaires et l'évaluation de la réelle expression ne peut être que qualitative.

Les objectifs

On distingue la certification de l'évaluation formative qui se pratique tout au long du stage. L'enseignement du français se pratique toujours en temps

réduit. En formation de base, il peut ne durer que 200 heures. Il est donc nécessaire d'effectuer des choix en fonction du temps dont on dispose et de l'importance relative allouée à chaque objectif.

Certains objectifs portent sur le développement des habiletés (décrire une personne, faire un achat), d'autres visent l'acquisition de connaissances (vocabulaire, emploi du genre) enfin,

Il est plus difficile d'évaluer le processus d'apprentissage que le produit puisque chaque apprenant a un style d'apprentissage personnel. L'évaluation formative consiste à passer en revue les étapes de la réalisation et à vérifier si le but poursuivi a été atteint. Elle seule peut rendre compte des étapes du processus.

les objectifs intermédiaires peuvent être très précis comme la maîtrise des formules de salutation ou les règles de savoir-vivre.

Les objectifs d'apprentissage font référence au "quoi enseigner". Ils décrivent les comportements attendus chez les apprenants.

Formellement, on pourra dire que l'objectif global permet de spécifier l'approche visée, l'objectif général, les intentions poursuivies, les objectifs terminaux ou spécifiques explicitent les objectifs généraux et décrivent les comportements ou les types de performances attendus des apprenants. Les objectifs intermédiaires, quant à

eux, stipulent les notions et comportements qui vont favoriser l'atteinte de chaque objectif terminal.

L'objectif global

L'objectif global décrit l'intention dominante d'un programme. En formation de base, on veut permettre aux personnes de "s'insérer dans la société française" disposer de la langue française, orale et écrite, de manière à l'utiliser dans la vie de tous les jours. On délaisse la manipulation de données linguistiques pour passer à l'authentique interaction langagière et l'on assujettit l'acquisition du système linguistique aux besoins de communication de l'apprenant. La compétence est donc englobante et complexe.

Les orientations des objectifs seront, par conséquent, d'un point de vue didactique, l'utilisation de la langue réelle en situation de vie courante, en fonction des besoins, le développement des habiletés langagières en situation d'apprentissage⁴ et l'acquisition de compétences linguistiques de façon déductive. D'un point de vue sociolinguistique et socioculturel on attendra de l'apprenant, la production et l'utilisation appropriée des intentions de communication dans une variété de situations interactionnelles et l'utilisation de registres congruents.

Les objectifs globaux tournent autour du développement des habiletés communicatives. Par exemple pour les apprenants FLE, on vise à "permettre aux débutants complets de parvenir rapidement à une certaine autonomie en français" (Initial Cle International 1999,) et linguistiques (CE, CO, EE, EO). En alphabétisation, on vise avant tout la compréhension écrite, on ambitionne de "proposer de manière pragmatique et opérationnelle un cheminement vers une appropriation de l'écrit (Maîtriser les écrits au quotidien RETZ 1998) ou encore de "sensi-

4. Compréhension écrite et orale, expression écrite et orale

biliser l'élève aux sons et à la graphie de la langue française à des réalités socioculturelles et à l'approche communicative" (Ministère du Québec 1995).

Les objectifs terminaux

Les objectifs terminaux peuvent être d'amener les apprenants à utiliser les habiletés langagières à partir de situations variées avec un type de discours et des fonctions langagières appropriées.

Le FAS décline ses objectifs terminaux dans le référentiel de 1996. On peut y lire par exemple que " dans une chaîne parlée, l'élève sera capable de comprendre les mots qui lui sont

immédiatement nécessaires, sensibiliser à la relation son/graphie, être capable de comprendre à l'écrit, les groupes de mots et symboles les plus courants ”.

Les objectifs intermédiaires

Les objectifs intermédiaires se rapportent plutôt au type de discours, informatif, incitatif, narratif, argumentatif, ludique ou expressif. Il peut s'agir de demander son chemin, convaincre, raconter, comprendre une directive, recourir à un service ou s'orienter dans l'espace. Pour déterminer l'adéquation entre l'objectif à atteindre et la réalité, on utilise différents outils.



Les estimations sont basées sur la bonne foi des personnes et sur leur auto-évaluation. Celles qui ont des difficultés liées à la maîtrise de la langue peuvent relever aussi bien du FLE, de l'alphabétisation ou de

Choisir les outils d'évaluation

Lorsque l'on veut choisir des outils d'évaluation, il est nécessaire qu'ils soient adaptés aux objectifs. Ainsi, voici quelques exemples d'objectifs globaux et les critères d'évaluation qui les accompagnent.

Exemples de typologies

• Les typologies selon l'INSEE ont pour objectif l'estimation des conditions de vie des ménages français :

En 1989 l'INSEE publie les résultats d'une enquête menée en 1986/87 sur les conditions de vie des ménages. Cette enquête concerne tant les personnes nées en France que les immigrés. Elle conclut que l'illettrisme touche 1,4 million d'immigrés et 1,9 million de français.

Dans le N° 385 de juin 1995 d'INSEE Première, on explique que la maîtrise de la langue française est estimée selon les **réponses déclaratives** des personnes interrogées sur leur usage du français à la maison, leur type de lecture, le type de message écrit qu'ils ont à produire et leur capacité à utiliser la langue dans certaines situations.

“En 1994, 355 000 adultes résidant en France métropolitaine déclarent ne pas savoir très bien lire et de ce fait ne presque jamais lire de journaux, de revues ou de livre” (Source INSEE Première n°385 de juin 95)

la lutte contre l'illettrisme.

Les enquêtes de l'INSEE portent sur les conditions de vie des ménages et envisagent l'illettrisme de façon contextuelle. Par conséquent, on présente plusieurs catégories de personnes relevant de la problématique et l'on tente d'établir des correspondances entre leurs difficultés et leurs conditions de vie.

On voit que les critères sont très larges et ne pourraient en aucun cas servir un diagnostic de formation.

Par contre **l'évaluation de repérage** permet aux professionnels confrontés à l'accueil de publics en difficulté, d'organiser une première orientation. La démarche consiste alors, à prendre des informations lors de l'entretien d'accueil.

Le diagnostic initial permet de connaître le public désireux d'entrer en formation dans le but d'établir le curriculum le plus adapté à ses compétences.

La fonction de cette évaluation est, par conséquent, de fournir à l'enseignant des informations qui vont le guider dans ses choix. Le diagnostic vise à obtenir des informations précises sur les rapports de l'apprenant avec la langue. C'est pourquoi, on relève des informations sur les individus qui permettent d'identifier des procédures de traitement de la langue devant des tâches précises.

Les outils qui peuvent favoriser ce

diagnostic son divers, on citera par exemple, les batteries PAL du collectif Nord Pas de Calais 1994. La plupart du temps, ils comprennent une phase d'entretien individuel avec le formateur.

L'évaluation des compétences de lecture, d'écriture de compréhension ou d'expression orale vise à cerner les habiletés séparées ou non. Il s'agit alors de confronter les personnes à des situations de communication globales et à prélever ensuite, des informations sur la manière dont elles construisent le sens et traitent des informations.

Dans ce cas, l'entretien et le positionnement de départ est un premier support de repérage des savoirs de base. Il permet de donner des éléments sur l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture, le raisonnement logique ou l'appropriation de l'espace.

• **Une typologie visant le diagnostic des publics dans le besoin de définir des objectifs pédagogiques (FAS, DDTE, DRA) :**

En région parisienne, le FAS la DDTE et la DRA se sont réunis fin 1992 pour produire une première typologie de niveau, testée en 1993 pendant un an auprès d'agences locales pour l'emploi et d'organismes de formation. Les critères sont basés sur le "niveau"⁵ de francophonie.

A : public non francophone,

On remarque qu'il pourrait s'agir autant de personnes relevant du FLE que de l'alphabétisation

B : public francophone, originaire ou non d'un pays francophone

Ici on pourrait trouver aussi bien des personnes relevant du FLS, de la lutte contre l'illettrisme et de l'alphabétisation.

5 On remarquera cependant que l'on peut être plus ou moins francophone.

6 La notion de niveau a son importance, et elle existe selon une nomenclature en usage depuis 1969 pour ce qui est des flux de sortie du système éducatif :

C : maîtrise du français oral et écrit (niveaux VI et I de l'éducation nationale)

En formation, le niveau VI jugé trop élevé n'est plus mentionné comme niveau requis à l'entrée en stage, il constitue le premier seuil des formations qualifiantes.

Les correspondances entre les niveaux⁶ sont clairement établies, comme suit sous la rubrique "**besoin en français**" (ibidem p. 22)

A1 : oral de base et alphabétisation débutant (à mener de pair).

A2 : FLE débutant niveau 1

A3 : FLE débutant niveau II

B1 : alphabétisation

B2 : post-alpha.

B3 : préformation

B4 : FLE intermédiaire,

B5 : FLE perfectionnement (visée cadre)

Cette grille vise à mieux définir les objectifs pédagogiques et à classer les personnes dans des groupes. Pourtant, l'évaluation se fait par déduction, mais n'est pas accompagnée d'instruments de mesure.

• **La Typologie Ministérielle vise l'analyse des besoins en formation linguistique pour l'orientation des publics par les travailleurs sociaux :**

Le Ministère du Travail du Dialogue Social et de la Participation a édité en 1996 un guide intitulé : *Repérage de l'illettrisme, analyse des besoins et formation linguistique*. En page 11, il propose un schéma très simple de "classification du public", basé essentiellement sur la scolarité :

« La personne a-t-elle été scolarisée ?

• **Non** : a-t-elle suivi des cours d'alphabétisation ?

- **Non** : elle relève de **l'alphabétisation**

- **Oui** : elle relève de **la post-alphabétisation,**

• **Oui** : sa scolarité a-t-elle eu lieu en France ?

- *Non* : elle relève **du FLE**

- *Oui* : elle relève de **la lutte contre l'illettrisme Ou de la remise à niveau**⁷.

Ces critères ne sont pas nécessairement congruents lorsqu'il s'agit par exemple de personnes non scolarisées en France, elles ne relèvent pas réellement du FLE mais plutôt du Français Langue Seconde si le pays en question est francophone. D'autres personnes scolarisées dans des Départements français n'ont pas l'usage de la langue française ; le Mahorais en est un exemple. Là encore, il ne s'agit pas d'établir un instrument de mesure mais de porter un jugement sur des critères extérieurs aux compétences.

• **Les trois typologies du référentiel de formation visent à donner les éléments aux praticiens pour orienter et former de manière adéquate les personnes concernées**

En France, l'outil de référence commun à tous les organismes de formation, en matière de repérage et de positionnement des publics en formation de base est Le livret 2 du référentiel du CUEEP édité et diffusé par le FAS fin 1996.

Sa première typologie porte sur les capacités à communiquer en français, à lire à écrire mais également sur le type de scolarité suivie. Sa deuxième typologie s'appuie sur la scolarité et la compétence écrite et orale. La troisième intègre les notions de francophonie, de scolarité et de maîtrise des savoirs de base.

Ces typologies exploitent un critère commun : *la scolarité*.

Le second jalon repose sur les compétences en *communication* écrite et/ou orale et les compétences dans les savoirs de base d'ordre *linguistique*.

7 Public : personnes françaises ou étrangères ayant été scolarisées en français (niveau primaire, collège) possédant des bases en français mais ayant des lacunes en expression orale, écrite et en mathématiques ;

Il s'agit la plupart du temps de personnes françaises faiblement scolarisées ; non pas de personnes illettrées, dont les savoirs de base ne sont pas stabilisés mais de personne dont le niveau de formation général est faible (niveau V environ) Ce sont par exemple des jeunes gens qui vont suivre une formation PAQUE (Préparation active à la qualification et à l'emploi) ou pour les plus de 25 ans les CFI (Crédit formation individualisés)

8 Démarche pour l'évaluation CIMADE 1996

Le tableau récapitulatif des typologies du référentiel (1996) y est présenté en page 10. Ce tableau reflète la prise en compte effective des publics dans les organismes de formation. Pourtant, de plus en plus, les formateurs considèrent qu'il n'est pas prépondérant de chercher à définir les publics par catégories mais plutôt de mettre en évidence leurs compétences langagières spécifiques.

Le référentiel ajoute une remarque :

“Il semble que les migrants moyennement scolarisés (niveau primaire) posent un problème de positionnement : alphabétisation ou FLE ? Seule, une vérification des compétences de communication écrites et orales permettra une orientation adaptée aux besoins”. (P 10)

Lors d'une réunion d'experts au FAS, à laquelle l'AEFTI a participé, en juin 2000 l'appellation FLS a été retenue.

Concernant l'évaluation préalable à l'apprentissage, le référentiel de formation de base utilise des indices comme le temps global mis à remplir une fiche, les conditions dans lesquelles elle a été remplie, l'observation quantitative de la fiche et sa lisibilité. Il encourage également l'observation de la situation dans l'espace et le temps, les indices relatifs à l'histoire de vie et l'utilisation de stratégie de contournement. Ici ces éléments doivent permettre de repérer les personnes en difficulté devant l'écrit. La suite du référentiel vise à mesurer le stade d'acquisition, on procède par étapes.

• **Le référentiel de la CIMADE⁸ s'adresse à des personnes inscrites en formation de base mais ayant un profil FLE.**

Il doit servir à l'élaboration d'un curriculum. Ces personnes visent l'installation dans le pays d'accueil.

On vise donc l'insertion sociale, l'outil permet d'effectuer une évaluation diagnostique de début de stage et une évaluation sommative de fin de stage. Il est basé sur une approche communicative et vise les composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle (Selon Moirand 1982). On propose des grilles d'analyse de production écrite, orale et de réception et en interaction.

Pour chaque objectif général, le référentiel fournit une description d'objectifs spécifiques, de situations et une déclinaison de savoir-faire linguistiques.

Les fiches outils permettent d'évaluer les compétences communicatives selon les critères visés avec des consignes pour le formateur et d'autres pour le stagiaire.

Exemple de consigne pour le stagiaire : "Vous avez rendez-

vous avec Mme ou M. X, directeur d'école, afin de terminer l'inscription de votre enfant à l'école. Le directeur va vous demander quelques renseignements concernant votre enfant. Réfléchissez aux questions que vous voulez lui poser sur la vie à l'école.

Niveau de performance : la grille d'analyse jointe permet de relever des indicateurs afin de critérier cette épreuve (adéquation communicative, réalisations linguistiques et discursives, prononciations).

Cet outil est basé sur l'approche communicative et s'applique à la formation de base.

A l'oral, il peut s'appliquer aussi au public analphabète.



- Lecteurs médiocres,
- Lecteurs qui lisent presque normalement,
- Bons lecteurs.

Autres types d'évaluation :

DMI et DMA

Les outils mobilisés sont fournis par des psychologues, ou des orthophonistes ou des pédagogues encadrés par le droit au bilan apparu dans la loi du 31 décembre 1991.

Le **DMI** (évaluation des Difficultés et des Moyens dans le domaine de l'Illettrisme) et le **DMA** (Diagnostic des Modes d'Appropriation) sont des outils complémentaires.

Le DMI (Difficultés Moyens Illettrisme)

Le DMI a été élaboré en 1993 par Dominique Morcrette⁹. Il est issu de la pratique orthophoniste¹⁰ et est expérimenté à l'arrivée des apprenants, en formation. Ce test est passé individuellement et dure environ une heure. Son système de cotation est basé sur le principe que l'on ne propose ni une formation unique, ni une remédiation identique. Le DMI veut objectiver les connaissances, d'une part, et les capacités, d'autre part.

En lecture, on traite de trois items :

- Les qualités d'adressage de lecture,
- Les qualités de compréhension de la lecture,
- Les qualités de lecture à voix haute.

L'auteure du test distingue après expérimentation, quatre groupes de niveaux :

- Non-lecteurs,

9 Morcrette, Dominique lors du séminaire de recherche Mercredi 11 décembre 1996 Lycée Buffon Paris. Et MORCRETTE *Approche linguistique de l'illettrisme* in TRANEL 1996 25, 89, 102 pp. 89-101

10 Morcrette Dominique : Les orthophonistes évaluent les Difficultés et les Moyens dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme DMI Molinghem L'ortho. Édition 1993 100 pages + fiches.

La production écrite est analysée grâce à une dictée d'un point de vue d'orthophoniste selon quatre niveaux :

Notons qu'il existe un problème de correspondance si la personne ne comprend pas correctement ce registre de français.

- Transcription simple phonologique,
- Transcription grapho-phonémique,
- Transcription de la syntaxe,
- Transcription de la morphosyntaxe.

Ces connaissances seront mises en parallèle avec des *capacités non verbales, de mémoire immédiate visuelle ou de mémoire immédiate auditive*.

On vérifie également :

Les *capacités verbales* de la personne, La *mémoire auditive ou verbale*, c'est-à-dire la *répétition immédiate de non-mots*, qui est très prédictive,

La capacité de *conscience phonologique*,

La capacité de *conscience métalinguistique*

La capacité *d'expression orale* lors d'une épreuve de transmission d'information.

On a pu constater que les capacités de perception visuelle sont hétérogènes et ne semblent pas avoir de liens avec les niveaux de lecture et d'écriture.

L'épreuve de langage oral du DMI est un jeu basé sur la transmission

d'informations et la cotation est fonction de la pertinence du lexique. Le DMI (p 15) considère qu'il existe différents degrés *d'illettrisme*.

- Ceux qui savent identifier et écrire les lettres de l'alphabet, mais ne savent pas déchiffrer (A1),
- Ceux qui savent déchiffrer sans comprendre (A2),
- Ceux qui savent déchiffrer en comprenant sans savoir écrire (A3),
- Ceux qui savent déchiffrer et comprendre sous dictée (A4),
- Ceux qui savent déchiffrer en comprenant, écrire sous la dictée et produire un message écrit personnel (A5).

On considère comme "illettrés" les personnes relevant des niveaux 1,2 et 3, alors qu'au niveau 5 on est "bon déchiffreur" sans être encore toutefois "bon lecteur". (DMI page 15)

Les critères de niveau sont illustrés par le tableau ci-contre

Les niveaux de "illettrisme" sont :

- Ceux dont le pouvoir se limite à la simple capacité de lire les écrits nécessaires à leur vie quotidienne (L1)
- ceux qui ont acquis une maîtrise suffisante pour pouvoir accéder, à des compétences nouvelles : ils sont à l'abri de l'illettrisme...(L2)
- Ceux qui accèdent à des écrits complexes (littéraires et scientifiques) et qui participent pleinement à la vie culturelle de la société. (L3)
- Le dernier niveau (L4) est théorique et idéal.

Les objectifs du DMI sont de mettre en évidence chez l'apprenant, ses potentialités, ses handicaps et ses difficultés, ses motivations et ses objectifs. (DMI p 34)

Les 4 principaux volets sont :

- La lecture,
- L'expression écrite (seulement sous

Lecture	Écriture
<p>Niveau 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne lit pas du tout • Reconnaît les pictogrammes <p>Niveau 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lit quelques mots mais ne comprend pas une phrase simple et courte traitant de sa vie (mots de survie) <p>Niveau 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lit très lentement et de façon hachurée un texte traitant de sa vie quotidienne (compréhension assez limitée à cause du débit de la lecture et à cause du manque de vocabulaire) <p>Niveau 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lit et comprend un texte avec des phrases courtes sur un sujet de la vie quotidienne en référence à un univers connu. 	<p>Niveau 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • N'écrit pas du tout (recopie sans comprendre) <p>Niveau 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrit phonétiquement (comme il entend et/ou comme il parle) <p>Niveau 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrit avec beaucoup de fautes mais essaie d'écrire seul <p>Niveau 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrit des textes simples sur des sujets de la vie quotidienne (avec des structures de phrases peu élaborées).

forme de dictée : non-expression),

- Le langage oral
- Les capacités perceptives : les capacités auditivo-verbales (logatomes), les capacités à reproduire le rythme, la mémoire visuelle, la conscience phonologique.

Il peut s'agir d'une évaluation individuelle mettant de côté les notions sociolinguistiques et socio-culturelles.

Le DMA (Diagnostic des Modes d'Appropriation)

Le **DMA**, quant à lui, est issu de l'expérience des psychologues de la formation. Il est basé sur les concepts d'appropriation et sur les modes d'appropriation de l'écrit. Il s'organise autour d'un entretien individuel enre-

gistré. On s'intéresse à ce **que la personne dit de son histoire et de ses rapports à l'écrit**. L'individu doit expliciter ses réponses et son raisonnement. On tient compte des motivations diverses, personnelles et sociales.

Le test tient compte également de la mise en œuvre des capacités métalinguistiques et méta-cognitives portant sur les fonctions et les supports de l'écrit. Il met en évidence **les différentes procédures qui sont organisées par la personne à partir des stratégies** qui vont être élaborées en fonction des types de textes, à la fois en lecture et en écriture. L'évaluateur cherche à étudier la manière dont l'adulte organise ses représentations de l'écrit. Ces deux outils sont complémentaires et veulent trouver une réponse adaptée à chaque individu.

Le DMA s'est inspiré du DMI, il a été mis au point au PsyEF (Laboratoire de psychologie de l'éducation et de la formation de l'Université Lumière Lyon II) sous la direction de Jean Marie Besse. Ce dernier estime que les modes d'appropriation s'organisent sur la base des diverses composantes du processus d'appropriation de l'écrit.

La force qui pousse un individu à entrer dans l'apprentissage et lui imprime un sens est nécessaire : cette énergie peut provenir de diverses sources que l'entretien devra préciser (fonctionnalités sociales, culturelles interpersonnelles...).

Une activité de pensée sur l'écrit, la construction de capacités métalinguistiques qui porte sur les fonctions et usages de l'écrit, les supports de l'écrit, les structures, les différentes manières de mettre en texte,

Les moyens techniques mobilisés pour lire et écrire (procédures stratégiques),

11 BESSE J.M.
Diagnostiquer les compétences en lecture-écriture chez des adultes in
Migrants Formation
n°100 Mars 1995
pp. 102-117.

Les pratiques de lecture et d'écriture qui ont du sens pour l'individu peuvent renforcer les comportements et les attitudes de lecteur-scripteur.

Les activités méta cognitives manifestées par l'individu par rapport à l'écrit¹¹.

L'observation porte autant sur la manière dont l'apprenant s'y prend pour réussir les tâches proposées, sur les procédures de traitement de l'information écrite mobilisées que sur les résultats obtenus.

Pour évaluer la lecture on propose l'identification de scènes photographiées prises dans la ville, des écrits sociaux, des cartons portant des écrits, à classer en lisibles ou non lisibles. On utilise également la lecture de petites annonces (on cherche à observer les manières de traiter l'écrit). Pour évaluer l'écriture, on refuse la dictée, on demande plutôt de coder une petite annonce ou de noter un message téléphonique. On approche ici une évaluation valide de l'apprentissage. Mais, elle ne peut qu'être qualitative. C'est-à-dire qu'il existe selon nous, une grande part de subjectivité.

Cette évaluation établit non pas des scores, mais elle conduit à élaborer des profils de modes d'appropriation de l'écrit, à partir desquels apparaissent les aspects sur lesquels l'individu a déjà établi des compétences certaines. Elle met également en évidence les domaines où il est maladroit, incertain, ou dans l'erreur.

Effectivement, on cherche à comprendre quels sont les processus de raisonnement du sujet au cours de la résolution du problème.

Il est important de toujours garder à l'esprit les risques engendrés par les évaluations puisqu'il s'agit constamment de porter un jugement.

Les types d'outils d'évaluation

Les tests

Généralement, un test est une situation standardisée permettant d'évaluer le comportement d'un individu en comparaison¹³ avec celui d'indi-

Pour évaluer les aptitudes

On a tenté, depuis les années 1970 de distinguer Expression Orale, Expression Ecrite, Compréhension Orale, Compréhension Ecrite.

On s'aperçoit aujourd'hui qu'il est parfois préférable d'associer deux ou trois aptitudes différentes par exemple l'EO et CO¹² dans la situation de communication et d'échange, la CE et EE pour répondre par exemple à une petite annonce, la CE et la l'EO pour commenter un écrit, l'EO, la CO et l'EE dans une conversation téléphonique où l'on prend des notes. Il faut avant tout savoir ce que l'on cherche à évaluer et pourquoi. Certains publics ont des motivations particulières et ils souhaitent parfois travailler particulièrement une aptitude en fonction de l'usage qu'ils en feront.

Par exemple certains étudiants étrangers souhaitent uniquement pouvoir lire des articles rédigés en français. L'instrument d'évaluation doit être capable de cerner la valeur communicative d'une performance ou d'une compétence dans des situations précises correspondant le plus possible au souhait de l'apprenant. En formation de base, on vise l'installation sur le territoire. Il est donc fondamental d'aborder les aptitudes globalement. Constitutivement, on tend actuellement vers la réalisation d'un scénario englobant toutes les aptitudes.

12 EO : Expression écrite, CO : compréhension écrite, CE : compréhension écrite, EO expression orale

13 En 1905, Binet et Simon proposent une échelle de niveau mental, le Q.I. qui constitue le fondement des tests utilisés à l'heure actuelle.

14 (D'après Mothe et de Landsheere cités par Suzanne Beaudet et Annie Monnerie-Goarin FDM n° spécial 1993 p 59).

vidus placés dans la même situation.

L'EAO est un prolongement de ces tests. Les théories skinneriennes ont abouti à la conception de cours programmés : la matière à enseigner est fragmentée en une série d'éléments d'information (les items).

Il existe plusieurs types de tests¹⁴ :

Un **test diagnostic** est destiné à mesurer des acquisitions, le **test pronostic** établit des prévisions à partir de données. Le **test de niveau** évolue la qualité d'une performance. Un **pré-test** est une version provisoire d'un test standardisé. Ou, par opposition à **Post-test**, c'est la première passation, avant apprentissage, d'un test destiné à être administré une seconde fois après l'apprentissage.

Quelques autres définitions :

Un **item** est un élément d'un test.

Distracteur : dans une question suivie d'un choix de réponses, on appelle distracteurs les réponses fausses ou moins appropriées que les autres.

Question ouverte : question à laquelle le sujet répond spontanément donc en utilisant son propre vocabulaire.

Question fermée : le sujet doit simplement opérer un choix parmi plusieurs réponses qui lui sont proposées.

Option : chacune des réponses proposées dans un item à choix multiples.

Batterie : ensemble cohérent de tests portant sur des aptitudes, des capacités ou des traits de personnalité différents. Tous les tests composant une batterie sont habituellement étalonnés sur une même population (normes intégrées). L'expression "batterie de tests" est parfois utilisée pour désigner deux ou plusieurs tests administrés aux mêmes personnes, lors d'un même examen, que les normes soient intégrées ou non.

Étalonnage : Barème ou échelle ou distribution-statistique permettant

Ces outils d'évaluation se veulent adaptés aux objectifs, tous ont leurs défauts, mais tous peuvent apporter des éléments de réponse aux situations 'évaluation.

de situer une performance particulière (par rapport aux performances de différents individus d'un même groupe).

Concernant les tests, il importe d'étudier plusieurs critères :

- L'objectif du test : est-ce qu'il mesure des performances préalablement fixées, est-ce qu'il essaie d'évaluer des résultats obtenus par rapport à un programme ?
- La présentation du test : est-ce qu'il vise l'enseignant ou l'apprenant, c'est-à-dire qu'il est clair pour apprenant ou est-ce qu'il s'adresse aux enseignants qui doivent faire passer le test ?
- Est-ce que le test est vraiment utile

? est-ce qu'il est faisable (facile à faire passer, non coûteux), est-ce qu'il apporte des informations ou un début de sensibilisation aux apprenants voire aux enseignants ?

- Le test est-il objectif ? les contenus sont-ils valides ? (représentatifs par rapport aux objectifs).

L'échelle de compétence

C'est un système dont le but est de permettre à l'apprenant de se fixer des objectifs réalistes en termes d'apprentissage et/ou de certification, compte tenu du degré de maîtrise de la langue-cible qu'il a déjà atteint.

Les travaux du Conseil de l'Europe apportent beaucoup d'éléments importants dans l'évaluation par la présentation des échelles de compétences (Cadre de référence 1998 pp 178 à 222). Les formateurs peuvent y trouver de nombreuses échelles correspondant aux besoins de leur évaluation, notamment concernant les activités communicatives en réception production, interaction et médiation. Les échelles se veulent exhaustives, mais il est certain qu'on n'évalue jamais tout à la fois. Il revient au formateur d'effectuer des choix.

Les référentiels

Le découpage des savoirs, et savoir-faire inscrit dans les référentiels visent à assurer l'adéquation des démarches pédagogiques aux objectifs institutionnels.

A l'heure actuelle, il existe de nombreux référentiels qui visent à situer les publics en vue d'une formation. Celui de la CIMADE concerne les publics FLE qui comptent s'installer en France, celui du CUEEP permet d'attribuer des niveaux aux stagiaires FLE, analphabètes et illettrés pour adapter les niveaux aux étapes.

Les grilles d'évaluation

Un certain nombre de grilles d'éva-

luation sont issues d'organismes de formation, de CNDP ou du Ministère de l'Education Nationale. Certaines concernent les compétences linguistiques, d'autres les capacités cognitives ou encore les comportements.

On voit que ces outils d'évaluation se veulent adaptés aux objectifs, tous ont leurs défauts, mais tous peuvent apporter des éléments de réponse aux situations d'évaluation.

Denise Lussier propose, dans son livre (ibidem pp 89) une manière de procéder pour élaborer des instruments de mesure adaptés. Il faut

avant tout cerner le domaine de l'instrument de mesure, définir le contexte d'évaluation, identifier et décrire les habiletés visées, établir l'importance relative de chaque habileté, regrouper les habiletés à l'aide d'un tableau de synthèse, puis élaborer des situations d'évaluation.



d'autant qu'il s'agit le plus souvent d'erreurs socioculturelles qui n'entravent pas le sens de l'énoncé mais perturbent une interaction sur un plan que l'on pourrait qualifier d'affectif. La manière d'utiliser le tutoiement par exemple peut porter préjudice aux apprenants lorsqu'ils se présentent

La notion d'erreur dans l'évaluation

Autrefois considérée comme une *faute*, elle est aujourd'hui un élément qui permet de mieux comprendre où en est l'apprenant dans son apprentissage¹. En formation de base particulièrement.

En effet, lorsque les erreurs n'ont pour origine ni la langue-cible, ni la langue maternelle, l'erreur est soit idiosyncrasique¹⁵. C'est précisément au niveau de l'interlangue qu'il est important de travailler avec les publics analphabètes. Nous considérons la notion d'erreur comme un élément substantiel de la formation de base. Les publics analphabètes en France depuis de longues années ont acquis un système communicatif intermédiaire, les erreurs produites à l'orale sont souvent révélatrices de cette fossilisation.

Les personnes illettrées qui ont déjà une expérience de l'écrit ont, le plus souvent fossilisé des pratiques scripturales révélatrices de leurs compétences partielles, il est important de pouvoir analyser leurs erreurs afin de mieux comprendre l'évolution de leurs hypothèses vis-à-vis de la manière d'écrire.

Il faut tenter de comprendre l'origine de l'erreur pour mieux la corriger, ce

15 Elle a une dimension personnelle originale comme une difficulté de prononciation, la somme des idiosyncrasies et ce que l'on a en commun avec la majorité de la population se nomme l'idiolecte.

pour du travail. (On touche ici à la question interculturelle).

Par ailleurs, les questions d'erreurs syntaxiques sont à observer très sérieusement puisqu'elles entravent le sens des énoncés. C'est souvent le cas de l'utilisation des pronoms possessifs et de l'usage des temps.

Les erreurs se manifestent au niveau du système (phonologique, syntaxique, lexical), des aptitudes requises, ou de la communication (aptitudes langagières, pragmatiques, socio-pragmatiques...).

Il s'agit alors de savoir quand corriger ? quoi corriger ? et comment corriger ?

On tente généralement d'user d'un mode de relation affectif visant l'encouragement de l'apprentissage.

Les représentations qu'ont les apprenants par rapport à la question de la faute sont souvent négatives. Il revient à l'enseignant d'expliquer l'intérêt de son analyse.

Si l'évaluation traditionnelle de l'expression écrite travaillait avant tout à la correction formelle d'éléments linguistiques, les approches communicatives sont centrées sur les besoins réels des apprenants. Il faut que le texte à lire à écrire ou que l'interaction orale aient un enjeu communicatif,

c'est-à-dire que l'on comprenne que l'on produit pour faire quelque chose.

Ainsi, il faut savoir pourquoi on écrit, à propos de quoi, quel statut social on a, à qui l'on écrit.

Ce sont des éléments de guidage lors des consignes.

Par exemple on demandera à un apprenant de produire une petite annonce pour trouver un appartement. En formation de base, il est fréquent que l'on demande aux apprenants de fournir un travail qui puisse servir réellement leur quotidien. On lie directement l'exécution d'une tâche à un besoin concret et immédiat. Le formateur doit être prêt à accueillir ce type de demande et essayer d'en faire profiter tout le monde.

L'auto-évaluation :

L'apprenant quel qu'il soit, ambitionne avant tout l'autonomie. On lui permet de plus en plus d'être responsable de son apprentissage. Par conséquent, il doit disposer d'outils d'auto-évaluation suffisamment clairs et adaptés à ses objectifs personnels. Cette évaluation doit lui permettre de constater ses progrès à travers des étapes. Elle est "formatrice". L'apprenant développe ainsi des compétences stratégiques, la régulation est autonome.



considérer que *“la notion de niveau avec sa concrétisation en niveaux pluriels, est inexploitable dès lors que l'on se situe dans une pédagogie de la communication centrée sur l'apprenant, inscrite dans une perspective d'apprentissage hétérodirigé.*

La notion de niveau

La notion de niveau est très présente dans l'enseignement. Il s'agit par exemple du *niveau de connaissance, du niveau-seuil ou des groupes de niveaux.*

Le niveau de langue est basé sur la manière dont le message est encodé du point de vue de la phonétique, du lexique, de la syntaxe et de la stylistique.

Cependant, la notion de niveau implique nécessairement une pédagogie centrée sur les contenus, il s'agit de souhaiter que tous les apprenants atteignent un niveau donné en même temps, ce qui laisse de côté, l'idée d'une hétérogénéité de personnalité ou de compétence. Il est question également d'un seul trajet linéaire pour tous, on ne tient pas compte des caractéristiques individuelles d'acquisition ni des conditions d'apprentissage.

Dans un article de *ELA* n°94 avril/juin 1994,(pp. 27-37) Henri Holec démontre que la notion de *niveau* n'a de pertinence ni en tant qu'outil de classement des apprenants et des apprentissages, ni pour l'évaluation et qu'il est temps de

Elle l'est encore moins, lorsque la perspective est celle de l'apprentissage autodirigé. N'est-il alors pas grand temps qu'elle soit rangée au musée des instruments anciens ?”.

La notion de niveau vise la constitution de groupe homogènes, mais il est possible et tout aussi pertinent de constituer des groupes sur la base d'autres critères comme la disponibilité spatiale et/ou temporelle, les objectifs à atteindre, l'identité sociale et/ou culturelle, le style, le rythme ou l'expérience d'apprentissage.

Le référentiel de formation de base préfère utiliser la notion *d'étapes.*

Les notions de niveau (bas niveau de qualification BNQ) semblent avoir une fonction plus “sociale” que pédagogique lorsqu'il s'agit de regrouper les personnes par catégories, pour leur prodiguer ou non, un enseignement spécifiquement adapté à un but externe à l'individu.

Le cadre de référence du Conseil de l'Europe maintient cette notion de niveau en expliquant que l'apprentissage à moyen terme doit s'organiser en unités qui tien-

Officiellement, on propose 6 niveaux :

- Niveau 1 : maîtrise ou école d'ingénieur,
- 2 : licence,
- 3 : niveau Brevet technicien supérieur, Bac plus 2 ans,
- 4 : niveau Baccalauréat,
- 5 : BEP/CAP,
- 5 bis : personnes occupant des emplois supposant une formation de courte durée (maximum 1 an),
- 6 : personnes occupant des emplois n'exigeant pas de formation allant au-delà de la scolarité obligatoire. Public jeune d'origine linguistique et culturelle non française, bilingues de culture et de milieu familial étranger, public jeune d'origine linguistique et culturelle française, public adulte d'origine culturelle et linguistique non française scolarisé ou non scolarisé en France.

En FLE, on distingue les niveaux *débutant, intermédiaire, avancé*.

ment compte de la progression et assurent un suivi. Les programmes et les supports doivent se situer les uns par rapport aux autres. Un cadre de référence de niveaux peut faciliter cette opération grâce à un cadre de niveaux et de catégories qui facilitent l'établissement du profil d'objectifs pour des buts particuliers. Ceci peut aider les évaluateurs à évaluer si les apprenants travaillent au niveau convenable dans différents domaines et si leur performance dans ces domaines se situe dans une norme correspondant à leur niveau d'apprentissage ou à leurs buts immédiats. L'existence d'une échelle de

niveaux peut faciliter la collaboration entre les institutions éducatives et les organismes. (CF. chapitre 8 1996). Cependant comme ces niveaux ne font que refléter la dimension verticale, on préconise de prendre également une entrée horizontale permettant d'élargir les aptitudes particulières. En page 123, on distingue les échelles centrées sur l'utilisateur, les échelles centrées sur l'examineur (pour guider la notation : évaluation sommative), et celles qui sont centrées sur le concepteur qui ont pour fonction de guider l'élaboration de tests aux niveaux appropriés. Les échelles de compétence définissent, en effet, une série de degrés de compétence normalisés. Le Niveau Seuil reflète toujours la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe propose 6 niveaux qui peuvent être affinés

- **A1 Introductif ou découverte,**
- **A 2 Intermédiaire ou survie,**
- **B1 Seuil,**
- **B2 avancé ou indépendant,**
- **C 1 autonome,**
- **C2 maîtrise.**

On y distingue "*l'utilisateur élémentaire, indépendant, ou expérimenté*".

Les évaluations sur une échelle consistent à placer quelqu'un à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux. Les échelles sont présentées en trois parties (p 175) : "activités communicatives", "stratégies" et "Aspects de la compétence communicative langagière". Les catégories organisées de

compétences se chevauchent, s'articulent et donnent lieu, dans le cadre de référence, à des tableaux de plus en plus complexes. On veut également tenir compte de méta-catégories dans les activités communicatives comme la réception, l'interaction, la production et la médiation. Il semble alors impossible de dresser de manière exhaustive un tableau d'évaluation de compétences qui tiendrait compte de tous les paramètres de la communication. Toutefois, ces échelles peuvent permettre aux formateurs de concevoir des grilles d'évaluation.

En France, les évaluations tabléées sur les apprenants dits de bas niveau de qualification portent essentiellement sur des comparaisons vis-à-vis d'une compétence étalon.

Au Québec, la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques proposait en 1991 **un Recueil d'échelles pour l'évaluation des apprentissages en alphabétisation**. (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation 1991), Cet ouvrage ne compte pas moins de 180 pages consacrées à décrire ces échelles. Ce sont ;

- L'échelle d'appréciation en vue d'accompagner l'adulte dans sa démarche de formation, permettant de suivre le cheminement de l'adulte depuis le moment où il détermine son projet de formation. Pour chaque apprenant, le formateur remplit des fiches concernant la démarche de formation : diagnostic de l'apprenant, stratégies, thèmes choisis, participation à la démarche de forma-

tion, son mode de processus d'apprentissage (ressent, explore, comprend, agit). Viennent ensuite des fiches concernant les "quatre savoirs" : *lire, écrire, parler et écouter*.

- L'échelle d'appréciation en vue du transfert des apprentissages, est basée sur les situations de vie en lien avec les thèmes et objectifs thématiques visés et les modes du processus d'apprentissage fonctionnel.

- Les échelles d'évaluation formative et sommative individuelles et de groupes sont extrêmement détaillées, on y trouve des indicateurs d'apprentissage en fonction des aptitudes.

Ainsi, par exemple pour "savoir lire" (évaluation formative), on donne dès la première fiche 27 indicateurs d'apprentissage qui vont de "différencie les lettres majuscules et minuscules" à "lit de courts textes signifiants pour lui-même ou pour elle même". En évaluation sommative, on reprend ces indicateurs en modules. L'appréciation se fait selon les termes suivants : "maîtrise très facilement, maîtrise de façon suffisante, ne maîtrise pas de façon suffisante". Il s'agit là de l'évaluation de base (étape 1), elle se poursuit par l'orientation fonctionnelle (étape 2), les indicateurs d'apprentissage se déclinent avec les verbes expliquer, déterminer, maîtriser, regrouper, établir, reconnaître, distinguer, différencier (58 indicateurs pour "savoir lire", 107 indicateurs pour "savoir écrire" et seulement 7 pour "savoir écouter savoir parler". On reprend ensuite les mêmes indicateurs pour évaluer le groupe.

Dans l'étape 3, on propose de nouveaux indicateurs (60 pour "lire", 130 pour "écrire" et seulement 7 pour "écouter parler"), en étape 4 : 29 indicateurs pour le "savoir lire", 103 pour "savoir écrire" et 7 pour "l'oral").

Même si le travail fourni pour établir cette liste d'indicateurs est énorme, il semble contradictoire d'évoquer dès le départ un projet personnel de l'adulte et de le noyer dans la masse des compétences à atteindre

Ces échelles sont étroitement reliées aux objectifs d'apprentissage de la *formation sur mesure*. Il ne s'agit pas ici d'établir des niveaux mais d'adhérer au projet de formation individuel de l'adulte. Ici, l'évaluation vise à améliorer les décisions relatives à l'apprentissage. L'approche méthodologique est clairement fonctionnelle.

Cependant, il apparaît que tout le travail d'évaluation est pré-mâché pour l'enseignant, il doit suivre les critères imposés par le ministère de l'éducation et n'a pas la possibilité de construire lui-même ses grilles d'évaluation comme c'est le cas en France puisqu'il n'existe pas, à part le référentiel de formation de base, de grille aussi pointues concernant l'évaluation. On remarquera par ailleurs, la pauvreté des indicateurs en compréhension et en production orale. Ce recueil d'échelles contient un volet consacré à l'arithmétique.

Même si le travail fourni pour établir cette liste d'indicateurs est énorme, il semble contradictoire d'évoquer dès le départ un projet personnel de l'adulte et de le noyer dans la masse des compétences à atteindre au niveau des 4 aptitudes pour tous les apprenants.

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q. c. I-13.3) impose un programme de Français Langue Seconde obligatoire dans tous les centres d'éducation des adultes. Ce programme intitulé *Programme d'études French, second language*, Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation 1994, impose des objectifs spécifiques très précis comme "comprendre les noms et prénoms, les lettres de l'alphabet les chiffres de 1 à 100, les mots représentant des objets, des demandes élémentaires en vue d'obtenir les objets les plus courants. Il divise les publics en 6 niveaux et les situations en 6 domaines (commercial, culturel, professionnel, public, scolaire, social). Il est établi à l'image d'un programme de français pour les enfants et ne laisse que peu de place à l'improvisation. On vise avant tout l'utilitaire.

On voit que la notion de niveau est relative, elle peut être contestée, les formateurs ont à réfléchir sur cette question et à proposer des choix didactiques qui soient cohérents avec la réalité.

sont pluriels. Elle n'est pertinente qu'en fonction de l'intention donnée pour un usage précis. Il est important d'expliciter cette intention. L'évaluation formative contribue au développement positif des appre-

Pour conclure sur l'évaluation

L'évaluation porte sur un comportement ou une production, elle appréhende la performance intellectuelle. C'est pourquoi, il est important de la situer par rapport à un barème de performances jouant le rôle de norme à atteindre. L'essentiel est de pouvoir aider l'apprenant à repérer, analyser ses erreurs pour ne plus les reproduire. L'évaluateur doit disposer un modèle théorique pour permettre cette analyse mais également d'éléments sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Il lui devient nécessaire, pour bien évaluer, de disposer également des progrès de la science cognitive.

En effet, pour évaluer pertinemment, il est nécessaire de posséder ou d'être en mesure de construire un référent constitué par des critères qui spécifient ce que l'on attend de l'apprenant. Les indicateurs doivent être susceptibles de témoigner du degré de satisfaction de l'attente.

L'acte évaluatif, la plupart du temps n'est pas limité à la certification, à l'orientation ou à la régularisation. Les usages sociaux de l'évaluation

nants en facilitant leur apprentissage dans ce sens, elle est conscientisante puisqu'elle lui permet de s'auto-évaluer et de participer.

S'il y a cinq ans, on pouvait constater que la question de la formation de base était totalement occultée par les chercheurs, il s'avère qu'aujourd'hui, le secteur de la formation commence à porter sa voix suffisamment haut pour que quelques chercheurs réfléchissent à la problématique. Le rapprochement entre l'Université et le terrain commence à se construire.

La question de l'évaluation est fondamentale non seulement pour bâtir une formation pertinente, mais aussi pour donner les moyens aux apprenants de valider leurs compétences. Il existe déjà des outils propres à constituer des évaluations et des certifications, cependant ils ne sont pas conçus pour les publics de bas niveau. Il est désormais indispensable d'essayer d'adapter ces outils afin qu'ils répondent à un besoin flagrant de la réalité.

GLOSSAIRE

Objectifs et évaluation

Depuis les années 70, on ne travaille plus sur les savoirs objectivables d'une langue mais sur les comportements avec des expressions comme l'*habileté langagière et linguistique*. On parle alors en termes d'objectifs qui permettent de distinguer la fin et les moyens. Grâce aux objectifs, on sait quoi enseigner mais pas forcément comment, il n'existe pas *Une* méthode pré-définie. La classification hiérarchique des objectifs (taxinomie) est établie selon des critères explicites.

La hiérarchie dans les objectifs est présentée de la manière suivante :

On distinguera la *finalité* qui est une affirmation de principe à travers laquelle une société identifie et véhicule ses valeurs. Ce sont les lignes directrices d'un système. Les *enjeux* qui se profilent derrière les types d'évaluation, et particulièrement de certification sont le plus souvent socio-politiques.

Le *but* est la traduction des intentions poursuivies par l'institution, le groupe ou l'individu à travers un programme de formation.

Enfin, les objectifs de l'évaluation peuvent être classés hiérarchiquement selon des critères explicites.

Objectif global : (compétence) on

visé par exemple une capacité à communiquer, la langue est un moyen de communication. C'est la compétence à évaluer.

Objectifs généraux : décrivent les intentions poursuivies ; par exemple, développer les aptitudes (skill). Le communicatif a ajouté des contextes sociolinguistique et socioculturels significatifs pour l'apprenant. L'objectif général décrit en termes de capacité de l'apprenant le résultat attendu d'une séquence d'apprentissage.

Le plus souvent on privilégie dans les objectifs généraux la compréhension plus que la production.

Un objectif spécifique ou objectif terminal : est la combinaison d'une attitude et d'un contenu particulier et limité. Il décrit le type de performance attendue dans un type de situation de communication plus ou moins variée en fonction des types de discours.

L'objectif opérationnel est un objectif spécifique qui définit les comportements attendus : la performance, les conditions dans lesquelles cette performance de se manifester, les critères d'un niveau de performance acceptable.

L'objectif pragmatique est la performance à réaliser (répondre à une petite annonce)

L'objectif fonctionnel (savoir-faire) vise les activités langagières requises, les

actes de paroles impliqués par la situation.

L'objectif linguistique (savoir) : vise les activités linguistiques requises pour réaliser ces actes de parole.

L'objectif expressif consiste par exemple à personnaliser sa réponse.

L'objectif de maîtrise nommé également **Objectif de transfert ou objectif intermédiaire** délimite ce qui est à apprendre. L'apprenant doit pouvoir transférer le comportement appris.

Ils visent les connaissances et notions qui permettent de développer les habiletés en question.

L'objectif de l'évaluation vise à :

- Organiser l'enseignement, pronostic, déroulement, diagnostic
- Organiser l'environnement de l'apprentissage, sélectionner, sanctionner (diplômes), informer les instances.

Dans une approche communicative, les situations d'évaluation doivent être cohérentes avec les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire, tenir compte des fonctions langagières des situations de communication et des types de discours. Ceci suppose que l'on précise le niveau de performance attendu de l'apprenant. On évalue ses habiletés langagières par le biais de tâches évaluations axées sur la performance en simulation avec des supports comme les jeux de rôle ou la résolution de problèmes.

Les objectifs doivent être clairement définis puisqu'ils conditionnent l'organisation de l'enseignement/apprentissage.

Types d'évaluation

L'évaluation prospective : le formateur sait déjà les objectifs visés, il peut en informer l'apprenant, et construit le cheminement qu'il adoptera ou adaptera, il définit les méthodes et analyse les publics auxquels il s'adresse.

L'évaluation sommative (qui peut également être une certification). Elle est cumulative et vise à établir des bilans fiables au terme des apprentissages dans une période donnée. Elle est effectuée à la fin d'un cycle ou d'un programme d'étude ou à la suite d'apprentissages extra scolaires, ayant pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un élève afin de permettre la prise de décisions relatives entre autres, au passage dans la classe supérieure. Dans le cadre du Référentiel de formation de base, elle permet de passer à l'étape supérieure. Elle ne s'intéresse par conséquent qu'aux résultats. L'appréciation terminale constitue une résultante de sommes, pondérée ou non de notations partielles.

La technique de notation est numérique de manière à rendre des compensations admises transparentes. Socialement, seules les moyennes quantitatives semblent recevables.

La situation de l'apprenant par rapport à un objectif de savoir est définie pour une période.

Elle se pratique à intervalles réguliers après un entraînement ou une révision afin de diagnostiquer le niveau atteint à

un moment précis.

Elle sert en principe, le professeur, l'apprenant, et l'administration.

L'évaluation sommative peut également s'appliquer à l'appréciation de tous les aspects d'un système éducationnel.

L'évaluation normative : permet d'évaluer la performance de l'apprenant par comparaison au groupe. C'est probablement la plus répandue, elle consiste à apprécier les produits d'apprentissage en comparant les performances des apprenants. L'appréciation n'est attribuée que lorsque tous les travaux ont été examinés, en les situant les uns par rapport aux autres. Elle rend compte de la situation d'un groupe par rapport aux connaissances enseignées. Elle se pratique à intervalles réguliers après un entraînement pour faire un diagnostic permettant de situer l'apprenant par rapport à la moyenne d'une population de référence (la classe). Ceci grâce à des tests soumis à cette population. Elle permet de rendre compte de la situation à l'administration. Dans le système scolaire, on attribuait un rang aux élèves.

Elle peut également s'appliquer à l'appréciation des aspects d'un système éducationnel.

L'évaluation critériée ou critérielle
C'est un mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation

du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance des autres.

Les critères peuvent être externes (bac), internes, ceux de l'enseignant, de l'apprenant, du groupe.

Ce type d'évaluation consiste essentiellement à déterminer quels sont les objectifs qui ont été atteints. Elle permet de définir quel apprenant a besoin d'un enseignement correctif et en quel type de correction.

L'évaluation critériée sera parfois traduite en *évaluation formative* lorsqu'il sera question du cheminement de l'apprenant dans son programme, même si elle comporte l'idée de sanction, en *évaluation sommative* s'il est question de décisions relatives à la certification. Le pouvoir organisateur ou l'institution fixe des exigences minimales. L'évaluation critériée désigne la manière de juger de la qualité d'un travail en fonction de la distance qui sépare une performance accomplie d'un objectif cible. Les critères (objectifs spécifiques) doivent être fixés avant le début de l'apprentissage. Le système de notation peut être variable pour autant qu'il comporte une échelle d'appréciation et un degré de compétence minimal.

L'évaluation formative : C'est Michael Scriven qui a introduit cette expression en 1967. Elle donne lieu à des appréciations diverses. En principe, elle a pour but, d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves. Elle informe principalement l'apprenant et le formateur de

manière continue. Elle s'intéresse à la régularisation des démarches pédagogiques et a valeur de diagnostic.

Elle donne à l'individu une place prépondérante dans l'apprentissage et se démarque de l'évaluation sélective dans la mesure où l'apprenant est noté par rapport à lui-même, elle a une valeur affective. Si elle prend en compte le résultat mais aussi la démarche, les progrès, met en évidence les points où l'élève rencontre des difficultés pour lui proposer de l'aider à trouver les stratégies lui permettant de progresser. Elle se situe dans la lignée des travaux de Piaget. Elle se communique à chaque apprenant. Il n'existe pas exactement de cible à atteindre, mais dans la pédagogie par objectifs, par exemple, on cherche à savoir si l'apprenant se rapproche ou non des objectifs fixés. On interdit toute sommation des appréciations. Le type de notation peut être numérique, verbale, ou symbolique, on peut utiliser des grilles d'évaluation. Elle ne donne pas lieu à une sanction sélective et peut être adaptée à chaque élève. Elle s'exerce en continu, elle est très adaptée à la pédagogie différenciée.

L'évaluation formative peut porter sur toutes les composantes et les situations qui caractérisent une situation pédagogique (infrastructure, programme, méthode, matériel, relation apprenant/enseignant). Elle a longtemps été liée à la pédagogie de la réussite. On peut la pratiquer au départ, à plusieurs étapes et en fin d'apprentissage. Elle est interactive. La participation, voire l'engagement de l'apprenant à sa

propre évaluation formative conduit à l'auto-évaluation ou à la co-évaluation.

Les objectifs peuvent être, en maîtrise du fonctionnement cognitif :

- L'acquisition des connaissances (savoir, comprendre appliquer, stabiliser les connaissances),
- Les opérations d'analyse (discriminer, recueillir de l'info, trier, classer)
- Les opérations de synthèse (déduire, démontrer, comparer),
- Les opérations d'évaluation (trouver des critères, les mettre en relation avec les objectifs, réguler, anticiper).

L'évaluation formative a un caractère flexible, modulable et permet la négociation éducative permanente. La formation continue est un terrain de prédilection pour ce type de suivi.

L'évaluation est un processus ponctuel ou continu qui pose comme préalable une étude sur les différentes représentations liées à l'évaluation elle-même.

L'évaluation formatrice ajoute une représentation correcte pour l'apprenant des buts poursuivis, une planificatrice préalable de l'action, elle est auto-gérée.

L'auto-évaluation sert à l'apprenant lui-même pour gérer son apprentissage. On estime qu'il faut rendre aux apprenants la maîtrise de l'évaluation de leurs compétences (détermination des objectifs, moyens de les atteindre, auto-diagnostic). L'auto-évaluation est un phénomène naturel et permanent, il s'agit, dans ce cas, de mieux gérer l'apprentissage grâce à une information en

vue d'une décision. Elle n'est pas suffisante en elle-même, mais elle permet de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage de l'apprenant lui-même, ses difficultés. Seul l'apprenant est en mesure de procéder à cette évaluation.

La co-évaluation est réalisée par l'apprenant avec le formateur.

L'évaluation créative vise à faire le partage entre les résultats provenant de la performance et l'évaluation du rendement.

L'évaluation continue : est un processus cumulatif d'évaluations fréquentes et ordonnées du sujet à divers moments de son cheminement d'apprentissage dans le triple but d'apprécier son degré de réussite et ses difficultés possibles, de juger de l'efficacité de l'enseignement et d'apporter les informations nécessaires à des interventions pédagogiques immédiates ou futures. (Appréciations multiples, nombreux résultats de mesure).

C'est essentiellement un processus cumulatif. Elle s'appuie sur des travaux journaliers, des tests après chaque unité de travail. Elle peut se faire grâce à la considération de résultats de type formatif, sommatif et même normatif.

L'évaluation de classement ou de placement : est une évaluation **diagnostique** dont le but est d'identifier le niveau de compétence ainsi que les obstacles pédagogiques d'un sujet avant qu'il entreprenne l'étude d'une nouvelle matière ou le développement de nouvelles habiletés.

Rôle diagnostique : situer l'apprenant

par rapport à lui-même. Rôle pronostique : planifier une nouvelle étape d'apprentissage.

L'évaluation globale porte sur une période prolongée d'apprentissage et sur une pluralité d'aspects du développement personnel dans plusieurs disciplines différentes.

L'évaluation spécifique porte sur un ou quelques aspects précis du cheminement d'un sujet ou du déroulement d'une recherche.

L'évaluation de programme est une opération systématique de collectes d'informations permettant d'attribuer un jugement de valeur quant à la qualité de l'objet évalué considéré globalement à travers un ou plusieurs éléments qui le composent : évaluation de besoins, (design pédagogique), contexte, pertinence, cohérence, efficacité, impact.

L'évaluation pédagogique vise à apprécier les aspects reliés aux apprentissages : le rendement et les caractéristiques des sujets, les programmes d'études, l'enseignement, l'évaluation, la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, le personnel et les établissements en vue d'assurer le meilleur système éducatif possible. On compte 4 types principaux d'évaluation pédagogique : relativement aux fonctions formatives ou sommatives, relativement au type d'interprétation : critériée ou normative, relativement au contenu de l'objet : spécifique ou globale, relativement au temps ou à la durée : ponctuelle ou continue.

Le Conseil de l'Europe propose 13 dichotomies (P 151 1996)

- Évaluation du savoir (ou du niveau : atteinte d'objectifs spécifiques)- évaluation de la capacité, (en rapport avec son application au monde réel)
- Évaluation normative (classement)- évaluation critériée (évalue l'apprenant en fonction de sa capacité propre dans le domaine)
- Maîtrise (une norme de compétence minimale est établie)/ continuum ou suivi, (compétence en cours d'acquisition)
- Évaluation continue / évaluation ponctuelle
- Évaluation formative (processus continu)/ évaluation sommative (contrôle les acquis à la fin du cours)
- Évaluation directe (évalue ce que le candidat est en train de faire)/ évaluation indirecte (utilise un test)
- Évaluation de la performance (échantillon de discours oral ou écrit)/ évaluation des connaissances (exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents),
- Évaluation subjective (par un jugement d'examineur)/ évaluation objective (test indirect typé QCM ; une seule réponse possible),
- Évaluation sur une échelle (place quelqu'un à un niveau donné)/ évaluation sur une liste de contrôle juge quelqu'un selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donné),
- Jugement fondé sur l'impression (subjectif)/ jugement guidé (on réduit la subjectivité en ajoutant une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques)
- Évaluation holistique ou globale (porte un jugement synthétique global, les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur)/ évaluation analytique (considère séparément les différents aspects)
- Évaluation par série (on note de manière globale sur une échelle, une série de tâches différenciées : on rend compte des résultats sous forme de profils)/ évaluation par catégorie (porte sur une seule tâche à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation)
- Évaluation mutuelle (jugement porté par l'enseignant ou l'examineur)/ auto-évaluation (jugement porté par l'apprenant sur sa propre compétence)

ANNEXES

Conceptualisation

Extraits de l'Encyclopédia Universalis 1996

PRATIQUEMENT inusité dans la littérature pédagogique de langue française jusque vers 1960, le terme générique d'« évaluation » est devenu à la fin des années soixante-dix l'un des mots les plus en faveur dans le vocabulaire courant des sciences de l'éducation. Au-delà du simple engouement passager, la publication en 1979, par G. de Landsheere, d'un *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* consacre la place centrale de ce concept et souligne son rôle fédérateur.

Parler d'évaluation, ce sera d'abord, conformément à la tradition, se centrer sur les *résultats obtenus* par des apprenants, en formation initiale ou continue. On abordera ainsi les problèmes classiques de la vérification des connaissances et des acquisitions. On rencontrera, dans cette direction, la vieille question des *examens* : validité de leurs techniques, équité de leurs jugements, pesanteur de leur institution, épreuve de « réalité », souhaitable ou contestable, qu'ils imposent à la relation des enseignés avec les enseignants.

Englobant les questions de la *notation*, ce problème des examens est devenu,

depuis Henri Piéron (1922), l'objet d'une science, la *docimologie*. Il continue, parallèlement, à alimenter dans l'opinion un débat endémique que font périodiquement rebondir les tentatives, parfois incohérentes, de réformer les habitudes des enseignants et, tout autant, celles de leurs interlocuteurs.

Mais, déjà, en proposant d'intégrer la docimologie dans une « doxologie », définie comme l'« étude systématique du rôle que l'évaluation joue dans l'éducation scolaire », J. Guillaumin (1968) invitait à prendre acte d'un élargissement des perspectives. Vérifier un progrès en mathématiques, par exemple, c'est, bien entendu, mesurer la valeur d'un « objet » spécifique, séparable du sujet humain qui l'a réalisé. Mais c'est, tout autant, prendre la mesure de ce sujet et se mesurer à lui. C'est contribuer à la confection de cette *image de soi* à travers laquelle chacun reçoit et construit sa propre identité et en vertu de laquelle il prend valeur, en quelque sorte, par la perpétuelle médiation des autres.

Ainsi, parler d'évaluation pédagogique, ce sera inscrire les méthodes et les tech-

niques de la notation scolaire dans le champ plus vaste et moins facilement circonscrit de l'interaction éducative avec ses résonances *psychologiques* chez l'évaluateur comme chez l'évalué. Des ouvrages comme *Psychologie de l'évaluation scolaire*, de G. Noizet et J. P. Caverni (1978), ou *Évaluation des élèves et conseil de classe*, de F. Marchand (1979), marquent bien, chacun en son ordre, cette évolution.

Mais ces résonances elles-mêmes font écho à des injonctions *sociales* à travers lesquelles se manifestent l'ampleur des enjeux et la pluralité contradictoire des buts qu'on poursuit quand "on" évalue. Les travaux de P. Perrenoud sur le traitement des différences entre les élèves face à l'inégalité quotidienne dans le système d'enseignement (1979-1982) contribuent particulièrement à souligner cet aspect de l'évaluation pédagogique. La naissance d'une sociologie de l'évaluation a ainsi opéré un véritable renversement des perspectives : l'appréciation des techniques de vérification des *résultats* n'est légitime que dans le cadre de l'évaluation même du *processus* où ces résultats trouvent leur genèse. Au bout du compte, évaluer les "productions" des élèves doit conduire à évaluer le *système* d'enseignement qui "produit" et "reproduit" ces derniers. Il s'agit, en l'occurrence, d'identifier une *logique sociale* qui est à l'œuvre dans un tel système et qui demeure souvent inaperçue des acteurs alors même qu'elle contredit et contrarie leurs intentions déclarées. Cette logique sera, par exemple, celle de la *sélection par*

l'échec, dont on sait que, d'une manière ou d'une autre (redoublement, éviction, "orientation" vers les filières non "nobles"), elle atteint dans tous les pays développés, à un moment ou à un autre de la carrière scolaire, la majorité des scolarisables.

"Évaluer" prend, dans cette optique, une signification très vaste et constitue, en définitive, une véritable *analyse de fonctions* du système éducatif, qui appelle en retour une stratégie "alternative" dans la pratique quotidienne des techniques de l'évaluation.

Cette extension socio-politique de l'évaluation, qui revêt une connotation militante, voire contestataire, notamment dans la revue pédagogique belge *Échec à l'échec*, est contemporaine d'une démarche d'inspiration "manageriale" qui a pour caractéristique d'être principalement technologique, voire technocratique, et dont le crédit exceptionnel explique, en définitive, la faveur qui entoure aujourd'hui la notion d'évaluation dans le champ éducatif. C'est, en effet, dans la mesure où les choses de l'éducation ont fait l'objet d'une approche par la *théorie des systèmes* que la notion y joue ce rôle déterminant.

La formation permanente des adultes a beaucoup contribué à accréditer dans le champ éducatif cette approche "systémique". Pour les entreprises publiques ou privées qui en sont les commanditaires, la formation continue constitue un investissement parmi d'autres, dont la rentabilité relève des règles générales de la rationalisation des décisions et des coûts, imposant alors, selon une logique

régressive, l'évaluation du " produit " (les acquisitions des stagiaires), celle du " processus " (les moyens mis en œuvre dans le stage), voire celle des objectifs, qu'ils aient été imposés ou négociés.

Mais c'est bien l'un des caractères de la culture productiviste et consumériste contemporaine que de transposer les critères mêmes de l'entreprise humaine de production à l'entreprise humaine de formation. En témoigne historiquement ce courant pédagogique nord-américain qui, dès 1918 avec Bobitt, puis en 1924 avec Charters, Tyler en 1950 ou Scriven en 1967, tente d'imposer les règles du *scientific management* au domaine éducatif et particulièrement à la réalisation des *curriculums*. Préconiser une définition " opérationnelle " des objectifs pédagogiques, ainsi que le demandera Tyler, apparaît ainsi comme un des moyens d'assurer la cohérence de l'évaluation. On en escompte non seulement un surcroît d'équité pour les éducatibles et leurs performances, mais la régulation même du dispositif, en même temps que la validation de ses présupposés.

C'est donc bien d'un *modèle général* dont disposent aujourd'hui les sciences de l'éducation dès lors que des performances de tous ordres, simples ou complexes, sont à prendre en compte à titre d'indicateurs fidèles, valides et équitables des acquisitions opérées par des gens en situation d'apprendre. Ce modèle, à l'évidence, participe à l'entreprise de *rationalisation* des ressources humaines qui marque, en tous domaines, la seconde moitié du XX^e

siècle. Il en a les avantages, mais il en assume aussi les contradictions, non sans encourir le risque d'en perpétuer la perversité technocratique.

Cette menace appelle, certes, à une grande vigilance. Un fait largement positif semble cependant acquis. Enseigner et apprendre peuvent désormais ne plus être entendus sous le signe exclusif du contrôle-sanction mais faire l'objet d'une approche à la fois plus globalement " humaine " et techniquement mieux élaborée, dont le terme " évaluation ", avec son mélange paradoxal de mollesse et de rigueur, rend bien compte en définitive. " Évaluer ", en lieu et place de la procédure qui consiste à " noter " ou à " examiner ", cela peut aboutir à enfermer les apprenants dans une organisation encore plus rigide et, sous les apparences de la promotion équitable, à accentuer la dramatique fonction de rejet qu'assurent les systèmes éducatifs contemporains vis-à-vis d'une jeunesse qui est la victime prioritaire de la crise économique mondiale. Mais des tentatives joignant la rigueur technique à la générosité militante font la preuve, modestement, que cela peut aussi revenir à mener une action essentiellement *formative*, à informer, à aider à la décision, à proposer des alternatives " remédiatrices ", à permettre aux partenaires de la formation de prendre en permanence la conscience et la mesure du progrès des acquisitions et de l'adéquation des moyens.

Évaluation - La docimologie

Le terme " docimologie " a été proposé

par H. Piéron pour désigner l'« étude systématique des examens ». Cette étude a commencé en France peu après 1920. Les premiers travaux ont été réalisés par H. et M. Piéron, H. Laugier et D. Weinberg. Une enquête internationale sur « les conceptions, les méthodes, la technique et la portée pédagogique et sociale des examens et concours », financée à partir de 1931 par la Carnegie Corporation, donna lieu à partir de 1936 à des publications en Angleterre (P. Hartog et E. Rhodes, *An Examination of Examinations*) et en France (*La Correction des épreuves écrites dans les examens*). Une autre série de travaux fut entreprise sur le même sujet en France, en 1956, à la demande du Conseil supérieur de la recherche scientifique et du progrès technique. Dirigés par H. Piéron et M. Reuchlin, ils firent l'objet de plusieurs publications (*Biotypologie, Bulletin de I.N.O.P., Travail humain*).

De nombreux autres chercheurs, en France et à l'étranger, ont contribué à l'étude des examens et des procédures d'évaluation. D'abord essentiellement critique, mettant expérimentalement en évidence le défaut d'objectivité des procédures traditionnelles, l'ensemble de ces travaux s'est orienté ensuite vers la recherche positive de procédures d'évaluation plus satisfaisantes et vers l'intégration (au niveau de la réflexion et au niveau des techniques) des problèmes d'évaluation au sein de l'ensemble des problèmes éducatifs. Le plan de cet article s'inspire de cette évolution.

Une objection préliminaire éventuelle

mérite cependant d'être évoquée : au lieu d'étudier systématiquement les procédures d'évaluation des connaissances, ne conviendrait-il pas de les supprimer purement et simplement ? Ne sont-elles pas pédagogiquement nuisibles, socialement et politiquement orientées ? Cette objection radicale paraît mal fondée, tant sur le plan pédagogique que sur le plan social. Pédagogiquement, l'évaluation peut fournir à chaque élève ou étudiant des éléments d'information lui permettant d'envisager de façon plus éclairée son orientation scolaire et professionnelle ; elle peut fournir à chaque enseignant des indications sur l'efficacité de sa pédagogie par référence à une population d'élèves plus large que la classe qui lui a été confiée ; elle peut fournir, lorsqu'elle porte sur des groupes d'élèves suffisamment étendus et convenablement choisis, des données objectives sur les programmes proposés (qui peuvent notamment se révéler trop ambitieux) et sur l'efficacité des méthodes employées. Socialement, l'évaluation assume aussi des fonctions répondant à des problèmes qui se posent sous tous les régimes économiques et politiques. Toutes les sociétés s'efforcent de ne confier les emplois de responsabilité ou de sécurité qu'à des personnes ayant acquis la compétence requise pour les occuper. Il faut bien évaluer partout cette compétence, et il ne paraît pas socialement souhaitable que l'université se décharge de cette fonction. Des critères d'évaluation extra-universitaires ne manqueraient pas d'ailleurs d'avoir

des effets sur l'orientation des enseignements. D'autre part, les citoyens, fournissant les moyens nécessaires au fonctionnement de l'appareil éducatif qui absorbe partout une part non négligeable du produit national, ne sauraient se désintéresser du " rendement " de cet appareil.

1. Critique des méthodes traditionnelles d'évaluation

Les divergences entre évaluateurs

L'étude des méthodes d'évaluation peut être faite d'abord à partir d'enquêtes utilisant l'analyse statistique de notes effectivement attribuées au cours d'examens. Dans ce cas, on ne dispose en général que d'une note par élève pour une discipline donnée. On peut déjà faire dans ces conditions un certain nombre de constatations.

Les *moyennes* utilisées par des notateurs différents paraissent être différentes. Au baccalauréat, les candidats sont répartis au hasard (ordre alphabétique) entre des examinateurs différents. Le calcul des probabilités permet de prévoir entre quelles limites peuvent se situer vraisemblablement les moyennes des notes attribuées ainsi par ces examinateurs. On constate, en général, que les écarts observés entre ces moyennes sont largement supérieurs aux écarts prévisibles. L'analyse des notes de dix-sept jurys du baccalauréat dans le département de la Seine en juillet 1955 a montré que ces moyennes s'étaient de 5,8 à 9,1 en mathématiques, de 7,0 à 9,3 en philosophie, de 7,6 à 10,5 en physique. Il s'agissait là des épreuves écrites. Les épreuves orales

fournissaient des moyennes plus largement dispersées encore.

Des enquêtes du même type montrent, de façon semblable, que les échelles de notes utilisées par des juges différents présentent des dispersions très inégales, certains juges étalant leurs notes sur une marge bien plus large que d'autres. Les *corrélations* entre notes attribuées aux mêmes candidats, dans la même discipline, pour les épreuves écrites et les épreuves orales, peuvent être aussi anormalement faibles.

D'autres enquêtes ont porté non plus sur des notes d'examen " externes " mais sur des évaluations pratiquées par les enseignants sur leurs propres élèves. Elles valent d'être mentionnées, puisqu'on a pu préconiser l'emploi de ces notes comme substitut aux examens. Une constatation importante porte sur l'existence de différences considérables dans le niveau réel de classes portant la même appellation. Des épreuves normalisées de connaissances en français et en mathématiques ont pu être appliquées, en 1963-1964, à plus de dix mille élèves fréquentant quatre cent neuf classes de troisième. Pour l'ensemble des classes examinées, les moyennes des classes s'étaient, en français, sur une marge de 37 points (la note maximale dans l'épreuve étant 80 ; l'écart type 9,4) ; en mathématiques, sur une marge de 31 points (note maximale 44 ; écart type 9,1). Les appréciations données par les enseignants sont inévitablement fonction du niveau moyen de leur classe. Il y a donc de grands risques pour que la même note scolaire corres-

ponde à des niveaux de connaissances effectifs très différents selon qu'elle est donnée dans une classe de niveau élevé ou dans une classe de niveau faible. C'est ce que l'on constate en fait lorsqu'on compare les résultats atteints, dans des épreuves normalisées communes à plusieurs classes, par des élèves ayant obtenu la même appréciation scolaire dans des classes différentes. Des vérifications de ce genre ont été faites au niveau de la classe de troisième et au niveau du cours moyen. Un autre facteur paraît jouer pour accroître la disparité des échelles d'évaluation utilisées par les enseignants dans leurs classes : leurs divergences d'opinion sur les objectifs de leur enseignement, divergences pouvant les conduire à pondérer de façon inégale des résultats identiques. Ces divergences ont été mises en évidence dans une enquête au cours de laquelle on a demandé à des professeurs enseignant dans des classes de troisième ou de seconde de préciser quel devait être d'après eux le niveau des élèves qu'ils jugeraient capables d'entrer en seconde. On leur a demandé d'indiquer selon quelle proportion ces élèves devraient être capables de répondre correctement à un certain nombre de questions de français et de mathématiques. Pour certaines de ces questions, cette proportion s'étale entre cent pour cent pour certains enseignants et zéro pour d'autres, tous les jugements intermédiaires figurant parmi les réponses fournies.

À côté des enquêtes portant sur des notes d'examen ou sur des notes attri-

buées par les professeurs à leurs élèves, la critique des méthodes d'évaluation a utilisé des expériences au cours desquelles les mêmes données (travaux écrits, interrogations indépendantes) ont fait l'objet de plusieurs évaluations indépendantes, qui ont été ensuite comparées.

Au cours de l'« enquête Carnegie », des séries de cent copies du baccalauréat furent reproduites en cinq exemplaires et appréciées indépendamment par cinq correcteurs. Les cinq moyennes s'étalent sur une marge allant en composition française de 6,32 à 10,00, en mathématiques de 7,01 à 9,16, en philosophie de 7,65 à 11,23, en physique de 7,11 à 9,48, etc. Trois copies de composition française, appréciées indépendamment par soixante-seize correcteurs, se virent attribuer des notes allant respectivement de 1 à 13, de 3 à 16, de 4 à 14. Plus récemment, vingt interrogations expérimentales de physique, identiques à celles du baccalauréat de mathématiques, ont été enregistrées et soumises pour évaluation à seize professeurs habitués à interroger à cet examen. Les seize moyennes se sont dispersées de 8,03 à 13,40. Dans ces expériences, on a pu également constater que la même série de copies ou de réponses orales suscitait des évaluations qui se dispersaient plus ou moins autour de leur moyenne, lorsqu'on passait d'un juge à un autre. L'étude des corrélations entre correcteurs est ici particulièrement intéressante. On sait que la corrélation entre deux séries de notes attribuées aux mêmes élèves n'est

affectée ni par les différences de moyennes, ni par les différences de dispersion dont il vient d'être question. Elle dépend essentiellement du classement de ces élèves par chacun des deux juges. On peut dire approximativement que, si ces classements sont identiques, un coefficient de corrélation est égal à 1,00. Il est égal à 0,00 si les deux classements sont indépendants (comme si l'un des deux au moins avait résulté d'un tirage au hasard). On constate que les corrélations entre les notes données par des juges différents sont en général faibles, et que le même juge, s'il note deux fois les mêmes copies, peut n'être que très partiellement d'accord avec lui-même. Trente-sept copies d'un certificat d'études supérieures de sciences ont été reproduites et notées chacune par trois professeurs X, Y, Z. À trois ans d'intervalle, le professeur X corrigea deux fois ces copies. Z les corrigea deux fois aussi, à dix mois d'intervalle. La corrélation moyenne entre correcteurs différents est seulement de 0,58. Les deux notations de X présentent entre elles une corrélation de 0,58. Cette corrélation est de 0,81 pour Z.

Les effets et les sources des erreurs d'évaluation

Quels sont les *effets* de ces désaccords entre notateurs ? Si tous les candidats à un examen (où il suffit d'atteindre une certaine note, 10 sur 20 par exemple, pour être reçu) sont notés par le même juge, l'examen deviendra évidemment plus ou moins difficile selon la moyenne qui sera adoptée par ce juge. Si l'examen comporte des épreuves différentes dont

les notes s'ajoutent, une épreuve entrera dans ce total avec un poids plus grand si les notes qu'elle fournit sont largement dispersées autour de leur moyenne, plus petit si cette dispersion est faible. Ce facteur modifie donc le poids réglementaire des différentes épreuves, à l'insu en général des organisateurs de l'examen. Si les candidats à un examen sont notés par des juges différents, ces effets des différences entre moyennes et entre dispersions se diversifient d'un juge à l'autre. Dans un concours où tous les candidats sont notés par le même juge, le choix de la moyenne est arbitraire, puisqu'il ne modifie pas le classement, qui seul intervient ici. Dans un examen comme dans un concours, la faible corrélation entre les juges a pour conséquence de faire varier la liste des admis, selon que l'un ou l'autre de ces juges fait passer l'épreuve. C'est ainsi, par exemple, que les cinq notes attribuées comme il a été dit plus haut dans un certificat d'études supérieures de sciences ne déterminent pas les mêmes admis parmi les candidats à cet examen : 27 p. 100 d'entre eux seraient admis par les cinq évaluations, 19 p. 100 seraient éliminés par les cinq évaluations, mais 54 p. 100 seraient admis par certaines et éliminés par d'autres.

Les *sources* des erreurs d'évaluation ne sont pas exactement les mêmes selon que l'évaluation consiste à opérer des comparaisons interindividuelles (à situer un élève au sein d'une population d'élèves) ou qu'elle consiste à constater qu'un élève satisfait ou non à un certain

critère, à certaines normes. Dans le premier cas, l'évaluation d'un élève pourra être différente selon le groupe que l'on utilisera comme groupe de référence. Il s'agit là d'une erreur dans la mesure seulement où l'usage de groupes différents n'est pas perçu ni explicité, et où les estimateurs agissent comme s'ils utilisaient le même groupe. Il pourrait y avoir un sens à comparer un élève donné à des groupes différents, par exemple à des groupes constitués par des candidats antérieurement admis à différents examens ou concours entre lesquels l'élève considéré souhaite pouvoir choisir. Dans le second cas (utilisation de normes), les erreurs sont suscitées par le fait que des normes implicites différentes sont utilisées par des estimateurs différents. Dans l'un et l'autre cas, les connaissances d'un élève peuvent être évaluées à des points de vue différents, c'est-à-dire selon des dimensions différentes. Par exemple, on peut, dans une dissertation, noter l'organisation des idées, leur originalité, la correction de l'expression, l'élégance du style, etc. Les notateurs utilisent en fait une dimension composite dans laquelle les dimensions élémentaires entrent avec des poids variables lorsqu'on passe d'un notateur à un autre.

À ces différentes sources de variation entre les notes de correcteurs différents viennent s'ajouter des sources de variation dépendant des questions posées. Les questions effectivement posées à un candidat doivent être considérées comme un échantillon extrait d'un ensemble bien plus large de questions

qui auraient également pu lui être posées. On a vérifié sur les données fournies par des examens en médecine, où chaque candidat doit répondre à un grand nombre de questions, que la réussite d'un même étudiant varie largement lorsqu'on considère différentes sous-épreuves constituées à partir de l'épreuve globale.

Enfin, une autre source de variation provient des candidats eux-mêmes, surtout lorsqu'ils sont jugés en une seule occasion : des fluctuations assez considérables s'observent chez beaucoup d'élèves lorsque leurs connaissances sont évaluées plusieurs fois successivement.

À ces multiples sources d'erreur, on a parfois tenté de trouver des palliatifs globaux, présentant souvent un caractère de grande simplicité qui les rend particulièrement séduisants au premier abord.

On a ainsi proposé, pour réduire l'amplitude des erreurs d'évaluation, de ramener de vingt à cinq le nombre des échelons utilisés pour formuler ces évaluations. Il est tout à fait évident que le nombre des désaccords entre juges diminuera avec le nombre d'échelons : il suffirait d'utiliser une "échelle" ne comportant qu'un seul échelon pour faire disparaître tout désaccord. On peut craindre cependant que l'amplitude de chacun des désaccords subsistant sur une échelle en cinq échelons ne soit bien plus grande, et que cette réforme se ramène à exprimer en unités plus larges une quantité totale d'erreurs que l'on n'a rien fait pour atténuer.

On peut aussi se demander si la capacité de discrimination des notateurs est pleinement utilisée avec une échelle en cinq classes. Le véritable problème est ici de définir quelle est, en moyenne, cette capacité de discrimination pour chaque type d'épreuve. C'est un des nombreux problèmes docimologiques qui restent à étudier sur des bases expérimentales.

On a également remarqué que les erreurs d'évaluation se manifestaient par des divergences entre notes chiffrées, et l'on a pensé qu'il suffirait peut-être de ne plus employer de chiffres pour que le problème ne se pose plus. Aussi a-t-on parfois recommandé d'utiliser des lettres (A, B, C, D, E) ou des mots (très bon, bon, moyen, faible). On a malheureusement constaté que l'essentiel de la difficulté ne résidait pas là. Par exemple, huit correcteurs ont noté indépendamment des épreuves de calcul et de français appliquées à cent trente-quatre élèves de cours moyen en utilisant à la fois des notes et des appréciations verbales. Les désaccords entre correcteurs sont plus importants avec celles-ci.

La proposition consistant à remplacer les examens par les notes scolaires données à leurs élèves par les enseignants qui sont en contact avec eux pendant une année est plus substantielle. Elle a été discutée plus haut, à propos des différences de niveau entre classes.

On peut ajouter à ce qui a été dit que, dans bien des cas, la "personnalisation" des rapports entre l'élève et l'enseignant peut être illusoire : elle peut

ne pas intervenir, compte tenu du nombre des élèves confiés au même enseignant ; elle peut se fonder sur des faits mineurs et non significatifs ; elle peut fournir des indications variant largement d'un enseignant à un autre à propos du même élève.

2. Aspects constructifs des recherches docimologiques

Les recherches docimologiques n'ont pas découvert de moyen simple et universel pour résoudre les problèmes posés par l'évaluation des résultats de l'éducation. Elles offrent, dans certains cas, des moyens techniques d'améliorer les méthodes traditionnelles ; dans d'autres cas, elles proposent des méthodes nouvelles. De façon générale, elles tendent à montrer que le problème de l'évaluation n'est pas séparable d'autres problèmes éducatifs, et elles s'efforcent de préciser la nature de ces liaisons.

L'amélioration des méthodes traditionnelles

Harmonisation des échelles d'évaluation

Les erreurs d'évaluation découlant seulement du fait que des juges différents centrent leurs notes sur des moyennes différentes et les dispersent plus ou moins autour de cette moyenne peuvent être corrigées assez facilement dans certains cas.

Si chaque juge évalue un groupe d'élèves suffisamment important et extrait au hasard de l'ensemble des candidats, la différence "vraie" la plus probable entre les moyennes ou entre les

dispersions de deux juges est une différence nulle. On peut donc proposer aux différents juges d'accepter que les notes qu'ils ont attribuées aux candidats subissent a posteriori une correction statistique choisie de façon telle que toutes les moyennes et toutes les dispersions deviennent égales. Il suffit, pour égaliser les moyennes, d'ajouter aux notes de chaque juge une correction égale à la différence entre la moyenne générale et la moyenne de ce juge et, pour égaliser les dispersions, de multiplier les notes de chaque juge par un coefficient convenablement choisi. Une correction de ce type, concernant les moyennes, a été proposée dans certaines circonstances aux examinateurs du baccalauréat et à ceux de certains concours. Cette méthode, très simple, n'est cependant applicable que dans les cas où les candidats examinés par différents juges constituent des groupes extraits au hasard de l'ensemble des candidats.

Si cette condition n'est pas respectée, le problème se complique un peu. C'est le cas notamment lorsqu'on souhaite pouvoir utiliser pour des comparaisons "externes" (entre élèves appartenant à des classes ou à des écoles différentes) des notes individuelles "internes" (attribuées par les enseignants à leurs élèves dans chacune de ces classes ou écoles). Il faut en effet tenir compte dans ce cas des importantes différences "vraies" existant entre les moyennes (et éventuellement les dispersions) de ces classes ou écoles. On peut utiliser dans ces cas des méthodes dites de

modération. Certaines de ces méthodes utilisent les renseignements fournis par une épreuve normalisée préalablement appliquée à l'ensemble des classes concernées. Cette épreuve définit la moyenne et la dispersion de chaque classe. L'enseignant reste libre d'attribuer les notes individuelles au sein de sa classe en fonction de tout ce qu'il sait de ses élèves. Mais la moyenne et la dispersion de ces notes doivent se conformer au "calibrage" fourni par l'épreuve commune (qui n'intervient donc en rien sur le classement des élèves au sein de la classe). Diverses techniques (notamment celles qui ont été évoquées au cours du paragraphe précédent) permettent d'atteindre ce résultat. D'autres méthodes de modération évitent l'emploi, qui peut être critiqué à certains égards, d'une épreuve commune et portent directement sur la notation d'une épreuve scolaire proposée à tous les élèves d'un ensemble de classes. Les copies de chaque classe sont d'abord corrigées par l'enseignant chargé de cette classe. Des échantillons de copies provenant des différentes classes sont en outre recorrectés par un groupe de "modérateurs", ce qui permet ensuite un certain ajustement des notes attribuées par chaque enseignant. Ces méthodes de modération ont surtout été utilisées en Grande-Bretagne. Elles sont coûteuses et d'une portée évidemment limitée (en particulier, les erreurs portant sur le classement des élèves d'une même classe leur échappent). Mais elles paraissent s'insérer plus naturellement dans la pratique de l'en-

seignement.

Notation des épreuves à expression libre

Au lieu de tenter de “corriger” après coup les notations des enseignants, on peut travailler à améliorer les méthodes que ceux-ci emploient. Le problème est particulièrement difficile en ce qui concerne les épreuves à expression libre, par exemple les compositions en langue maternelle. L’un de ses aspects les plus difficiles consiste à définir explicitement les différents points de vue ou “dimensions” selon lesquels les travaux peuvent être évalués. On a demandé à des groupes de correcteurs d’évaluer séparément un certain nombre de “qualités” et on a cherché pour lesquelles d’entre elles (ou pour quelles combinaisons d’entre elles) un accord suffisant s’établissait entre les juges. En utilisant cette méthode, on aboutit à des listes telles que, selon C. Remondino, la présentation matérielle, l’usage de la langue, le contenu et l’organisation de l’exposé, les aspects personnels et, selon J. W. French, les idées, la forme et l’organisation, le caractère personnel, la correction grammaticale, le choix des mots. L’usage de “barèmes” attribuant un certain nombre de points (chaque degré de réussite étant éventuellement défini par des exemples) à chaque dimension retenue diminue largement les différences habituellement observées entre notateurs dans ce domaine. Cependant, cette “parcellisation” de la notation n’a pas toujours été jugée satisfaisante. Une autre méthode consiste à demander à plusieurs correcteurs

(quatre par exemple) de lire très rapidement les mêmes copies. Chacun d’eux attribue indépendamment une note en fonction de son impression globale. La note définitive est la moyenne de ces quatre notes.

Les épreuves normalisées de connaissances

Les différentes contributions évoquées ci-dessus visent, en général, à améliorer des formes traditionnelles d’évaluation. Les travaux relatifs aux méthodes de construction des tests psychologiques ont conduit à créer des épreuves de connaissances de formes nouvelles en utilisant les mêmes méthodes, et ces épreuves se sont multipliées, notamment aux États-Unis.

Elles sont en général constituées d’un assez grand nombre de questions, et l’effort de normalisation s’exerce d’abord sur le choix et la formulation de ces questions. On vérifie qu’elles portent bien sur le programme dont on veut contrôler l’acquisition ou, de façon plus générale, qu’elles correspondent bien aux capacités ou aux compétences que la formation considérée se propose de développer. On vérifie que leur formulation est dépourvue d’ambiguïté, que leur niveau de difficulté correspond au niveau moyen des candidats. Mais l’aspect essentiel de la normalisation réside dans le fait que les réponses à ces questions ne sont pas, en général, libres : le candidat est prié de choisir, parmi plusieurs réponses proposées, celle qui lui paraît exacte. C’est évidemment dans cette modalité de réponse que réside l’originalité essentielle des

épreuves de ce type, et elle a fait l'objet de critiques parfois un peu sommaires qu'il faut examiner d'abord.

On a cru parfois que ces épreuves ne pouvaient s'appliquer qu'à la vérification de connaissances élémentaires mémorisées, ce qui restreindrait beaucoup son champ d'application. En fait, des questions ainsi formulées peuvent exiger des élaborations complexes : des classements, des combinaisons de choix, des comparaisons entre séries de faits avec choix de propositions décrivant certaines relations entre ces faits, etc. Des progrès considérables ont notamment été réalisés dans cette voie à propos des examens de médecine. Voici, à titre d'exemple, un type de question utilisé dans ce domaine.

Deux propositions sont énoncées, par exemple :

- Le frisson thermique est une réaction thermorégulatrice efficace chez un homéotherme exposé au froid.
- Il diminue la déperdition de chaleur.

Pour chaque paire de propositions de ce genre, le candidat a cinq possibilités de réponse :

- Les deux propositions sont vraies et ont une relation de cause à effet.
- Les deux propositions sont vraies, mais n'ont pas de relation de cause à effet.
- La première proposition est vraie et la seconde est fausse.
- La première proposition est fausse et la seconde est un fait ou un principe accepté.

- Les deux propositions sont fausses.

Toujours en médecine, d'autres épreuves normalisées simulent un examen clinique. Après l'exposé des circonstances où le médecin est appelé à intervenir, le candidat peut demander différents types d'informations complémentaires, décider d'accomplir certains actes médicaux. C'est la succession de ses démarches et le choix de chacune d'elles parmi un éventail qui lui est proposé à chaque étape qui permettent d'évaluer sa compétence.

Ces exemples montrent qu'il ne faut pas confondre la simplicité de la forme de réponse proposée avec la nature des opérations intellectuelles exigées par la résolution du problème posé. Ils montrent aussi que les chances de répondre juste au hasard peuvent être minimisées en augmentant le nombre des éventualités proposées (en particulier lorsque la bonne réponse implique plusieurs choix simultanés). Les effets du hasard dans cette forme de questions peuvent d'ailleurs être corrigés par d'autres méthodes telles que la pénalisation des réponses fausses. On peut même, dans certains domaines où la marge des réponses possibles est limitée, laisser le candidat rédiger librement sa réponse sans perdre pour autant les avantages des épreuves normalisées (il est possible de programmer un ordinateur de façon telle qu'il "lise" de telles réponses libres).

Les avantages des épreuves de ce type sont importants, partout où elles peuvent s'appliquer. La correction devient entièrement automatique. Non seule-

ment elle ne peut plus entraîner de divergences entre correcteurs, mais elle peut être entièrement confiée à une machine. Aux États-Unis, les enseignants utilisant de telles épreuves reçoivent directement de l'organisme qui les construit non seulement les notes de chaque élève mais encore un certain nombre d'indications statistiques susceptibles d'avoir une importance pédagogique : pourcentage de réussite à chaque question dans la classe et dans des groupes plus étendus (ce qui permet de mettre en évidence des lacunes qui, communes à tous les élèves d'une classe, peuvent ne pas y être perçues), fréquence des différents types d'erreurs, comparaison de la distribution des notes dans la classe et dans des groupes plus étendus, etc. Un autre avantage important réside dans le fait que, de multiples questions pouvant ainsi être posées, les erreurs suscitées par le choix d'un sujet unique sont évitées.

Cependant, si les épreuves normalisées constituent dans bien des cas un progrès important sur les méthodes traditionnelles, elles ne représentent pas une solution parfaite et universelle. Elles exigent un énorme travail de préparation et d'étude expérimentale préalable, de telle sorte qu'elles ne peuvent être pratiquement utilisées que dans des circonstances où le grand nombre des candidats justifie ce travail. Le secret des épreuves préparées et utilisées pose aussi des problèmes. On a pu se demander si le contenu des "banques de questions" ne pourrait pas être publié. Si, dans un domaine donné, le nombre de

questions publiées était très élevé, le "bachotage" de ces questions tendrait à se confondre avec l'étude systématique du domaine. On a également discuté l'idée que certaines formes d'esprit se trouvaient favorisées dans de telles épreuves. Il semble qu'une familiarisation préalable de tous les candidats avec la forme de ces questions puisse atténuer beaucoup cette objection. On s'est également demandé si l'emploi de telles épreuves n'exercerait pas une influence défavorable sur l'enseignement. Tout le problème est d'utiliser des épreuves répondant aux objectifs de l'enseignement. Mais il est parfois difficile, nous allons y revenir, de savoir précisément quels sont ces objectifs. Il est assez évident enfin que certaines disciplines littéraires ou artistiques se prêtent mal à des méthodes d'évaluation de ce type. Mais on peut se demander si la notion même d'objectivité dans l'évaluation est compatible avec les objectifs que paraissent se fixer ces disciplines. Toutes ces questions conduisent à réinsérer les problèmes d'évaluation dans l'ensemble des problèmes éducatifs.

3. Évaluation et éducation

L'évaluation peut être considérée comme une procédure constamment associée à la procédure éducative. Idéalement, c'est seulement en fonction des effets qu'il observe sur chacun de ses élèves que l'éducateur peut régler sa démarche. Des informations en retour (*feed-back*) paraissent constamment nécessaires pour que le déroulement de la procédure éducative puisse s'opérer correctement. L'évaluation devient

alors un aspect de l'éducation qui se trouve intégré de façon étroite et permanente aux autres aspects. Cette vision des choses se concrétise dans certaines formes d'enseignement programmé (N. A. Crowder) : c'est la réponse fournie par l'étudiant qui l'oriente, selon qu'elle est exacte ou qu'elle témoigne de telle ou telle lacune, vers l'unité du programme qui est adaptée dans son cas. À une échelle plus large, cette conception de l'évaluation apparaît aussi dans les expériences d'enseignement assisté par ordinateur (*computer aided instruction*). C'est un ordinateur qui analyse les lacunes dont témoignent les réponses de chaque étudiant avec lequel il "dialogue" et qui le renvoie aux sources d'information, aux exercices, etc., adaptés à l'état actuel de ses connaissances. Ces méthodes d'avant-garde laissent un rôle décisif à l'enseignant : c'est évidemment lui qui, en collaboration avec des informaticiens, peut programmer l'ordinateur. Mais c'est lui aussi qui discute avec les étudiants, suggère les mises en perspective, les synthèses, etc.

Cette conception de l'évaluation renvoie à un problème plus général, celui de la définition explicite des objectifs de l'éducation. La nécessité de cette définition est mise en évidence par l'enseignement programmé ou l'enseignement aidé par ordinateur : on ne peut écrire un programme sans définir explicitement ce qu'il se propose d'enseigner. La même nécessité est rendue manifeste par le choix des questions d'une épreuve normalisée. La docimologie joue seule-

ment ici le rôle de révélateur. Un grand nombre de problèmes éducatifs sont difficiles ou impossibles à poser pour la raison fondamentale qu'aucune définition précise, explicite, pratiquement utilisable n'est donnée en général des objectifs de l'éducation dans ses différents secteurs. Des définitions de ce genre ne présentent en effet un intérêt que si elles sont assorties de critères permettant de savoir si un objectif est atteint ou non. Certains travaux s'efforcent de formuler en de tels termes les objectifs de l'éducation (ceux de B. Bloom). Ils sont très difficiles à mener à bien. Stimulés par les problèmes docimologiques, ces travaux ont une grande portée générale.



Pour en savoir plus

AFPA 2000 jeunes CPPA Angoulême Illettrisme et évaluation : ouvrons le débat mai 1987 38 p.

Barbier J. M. L'évaluation en formation Paris PUF 1990 307 p.

Barbier J.M. L'évaluation en formation, Paris, P.U.F 2ème édition, 1990 p 51

Barlow M. Formuler et évaluer ses objectifs en formation. Lyon Chroniques sociales, 1990 4^e édition 170 p

Bercovitz Alain Fievet P. Poirier Dominique Pour apprécier la qualité de la formation, Guide méthodologique Paris, l'Harmattan 1994 94 p.

BESSE J.M. Diagnostiquer les compétences en lecture-écriture chez des adultes in Migrants Formation n°100 Mars 1995 pp. 102-117.

BOYER Jaèn CLAP PACA CRDP : Guide Ressources 1993

Brendan J. Coroll in FDM spé août-septembre 1993 (Typologie des tests de langue pp. 62-68).

CATEIS Critères d'évaluation des effets des formations pour les publics en difficulté d'insertion Marseille : DRTEFP, novembre 1997 47 p.

Chaudenson Robert Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone Paris CIRELFA-ACCT Didier Erudition 1995 266 p.

CIMADE Démarche pour l'évaluation 1996,

CLAM Analphabétisme, illettrisme ? Un guide pour positionner, évaluer les acquis. Marseille : CLAM, mai 1996 57 p.

CLP- Sellier Michel. Evaluer la formation des publics de bas niveau de qualification Paris CLP janvier 1989 77 p.

Dabène *Principes et méthodes d'une évaluation*. Didactique du savoir lire p 25 in Boyer J.Y. et Al. Évaluer le savoir lire Montréal, Logiques 1994 317 p.,

DAFCO de Montpellier, Illettrisme positionnement évaluation en français

DE BOSSET Anne-Lise Les séquences de correction en classe de langue seconde : évitement du "non explicite" in La parole vue et prise par les étudiants. TRANEL n°28 mais 98 n° édité par Laurent Gajo et Fabrice Jeannot. (pp. 15-38)

De Landsheere Viviane Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation Paris : PUF 1988 256 p

De Peretti André, Boniface Jean, Legrand J.A. Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique. Paris ESF 1998 556 p

Doyon Cyril Juneau Raynald Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages LYON Chronique Sociale 1996 122 p

Figari Gérard, Ardoino J. Evaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck. Wesmael, 1994 191 p.

Fors Fondation pour la recherche sociale, Froissart Catherine Aballea François L'évaluation qualitative : une approche Appliquée à la formation. Noisy le grand : ADEP Editions, 1988 80 p.

Hadji Ch. L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages Paris ESF, 1997 126 p.

- Hadji** Ch. L'évaluation des actions éducatives. Paris PUF 1992 228 p.
- Holec** H. Plaidoyer pour l'auto-évaluation in FDM n°165 1981
- Le Boterf** Guy. L'ingénierie de l'évaluation de la formation : 75 fiches outils. Paris, les éditions d'organisation 1993 172 p
- Lecoïnte** M. Les enjeux de l'évaluation Paris, L'Harmattan, 1997 239 p.
- Lescure** Richard Dimensions sociales et culturelles de l'évaluation in FDM n° spécial d'août septembre 1993 pp. 36-42
- Lussier** Denise Evaluer les apprentissages dans une approche communicative Paris, Hachette 1992 pp 33
- Mager** Robert F. Comment définir des objectifs pédagogiques (2° ed revue et augmentée) Paris Dunod 1994 132 p.
- Marchand** F. *Évaluation des élèves et conseil de classe*, (1979)
- Monnerie-Goarin** Annie Évaluation : quelques repères historiques n° spécial FDM 1993.
- Morcrette** Dominique Les orthophonistes évaluent les Difficultés et les Moyens dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme DMI Molinghem L'ortho. Édition 1993 100 pages + fiches.
- Mothe** J.C. (81) Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire FDM n°165 pp . 63-72
- Noizet** G. et J. P. Caverni *Psychologie de l'évaluation scolaire*, (1978),
- North** Bian L'évaluation collective dans les Eurocentres in FDM n° spécial 1993 pp. 69-79
- Pain** Abraham Evaluer les actions de formation Paris Les éditions d'organisation 1992 135 p
- Pasquier** Daniel L'évaluation en pédagogie : du bon usage des tests Paris : EAP 1990 168 p.
- Pieron**, H., Examens et docimologie, Paris, P.U.F, 1969 p 24.
- Pilât** R. et Griffon D. L'évaluation des élèves de langue arabe de 7 à 12 ans entrant à l'école primaire CEFISEM d'Avignon.
- Porcher** Bernard Letemplier Christiane, RAK Ignace ; Du référentiel à l'évaluation : cinq clés pour enseigner Paris, Foucher, 1996 112 p., **Aubegny** Jean L'évaluation des organisations éducatives Paris Editions universitaires UNMFREO 1989 219 p
- Reinert** H. 1976, dans J.P. Nancy Apprendre une langue étrangère. *Didactique des langues, le cas de l'anglais* p 122.
- Richterich** R. (73) Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes, dans Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Tagliante** Christine L'évaluation Paris Cle International 1991 141 p.
- Vial** Michel Bonniol J.J. Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires Paris Bruxelles De Boeck Université, 1997 368 p
- Viallet** François Maisonneuve P. Quatre vingt fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement Paris Les éditions d'organisation 1990 213 p.
- Vinérier** Anne Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre. Guide pratique et méthodologique Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 139-145
- Vogler** Jean L'évaluation Paris Hachette Education 1996 368 p.

TRIBUNES

Outil Grand Mirail

Evaluation des acquis d'un public peu ou pas scolarisé ; Participation de l'Aefiti Midi-Pyrénées à la production de l'outil

Aefiti 31

Modalités d'utilisation

De 1991 à 1994, l'Aefiti Midi-Pyrénées a participé avec six autres organismes de formation, un maître d'œuvre (le centre de ressources illettrisme régional) et le FAS, à la production d'un outil d'évaluation destiné aux publics non alphabétisés. Cet outil est très largement utilisé aujourd'hui dans notre région.

Nos constats de départ :

Les outils d'évaluation des capacités en lecture-écrite existants :

• sont souvent influencés par les modèles scolaires. Ces outils montrent leurs limites ; ils sont susceptibles de réactiver des expériences de scolarisation douloureuses ou ne tiennent pas compte des facteurs socioculturels, relationnels ou affectifs qui peuvent influencer sur les apprentissages.

• Ne sont pas conçus pour mesurer les acquis des publics non alphabétisés : ils

n'identifient que leurs manques et pas leurs acquis.

• Ne prennent pas en compte les caractéristiques des individus à travers leur histoire personnelle, professionnelle, leur appartenance sociale et culturelle.

Nos objectifs et besoins en outils d'évaluation :

En 1991, la Délégation Régionale du FAS a souhaité mieux identifier les besoins en formation des publics. Pour cela, elle a mis en place un collectif de travail qui s'est mobilisé jusqu'en 1994 (échanges, réflexions, production, expérimentation, diffusion), une méthodologie reposant sur un partenariat actif, afin de permettre une production collective favorisant :

• le suivi des acquisitions des formés : l'adhésion à des références communes permet de concevoir des projets coordonnés.

• L'appropriation par les publics de leur parcours de formation grâce à un outil de

Créativité et écriture, quelle évaluation ?

Stéphen BERTRAND

AEFTI Lorraine

Je souhaiterais aborder dans ce court propos la problématique de l'évaluation de l'écrit lorsque celui-ci s'inscrit dans une pédagogie de l'imaginaire ou de la créativité (dans une approche esthétique/poétique de la langue qui trouverait sa place dans une didactique de l'écriture, de façon modulaire, c'est-à-dire articulée avec un enseignement de l'écrit fonctionnel et communicatif. Une approche qui se doit d'être construite, justifiée dans ses objectifs et moyens ainsi que dans ses critères).

Dans le cadre de pratiques d'enseignement diverses (FLE, FLS,FLM) intégrant cette dimension esthétique et de plusieurs formations de formateurs, j'ai pu constater que si, auprès des stagiaires enseignants, un consensus se faisait sur les apports, les bénéfices qu'on peut escompter d'une telle démarche¹, survient toujours comme un frein désenchanteur la question des modalités évaluatives de ces écrits de créativité. C'est dire qu'il y a souvent conscience chez les formateurs,

- du "malentendu communicationnel"² qui consisterait à évaluer uniquement l'orthographe, la syntaxe, le lexique bref, les formes linguistiques dans une demande d'expression qui sollicite le vécu et/ou l'imaginaire de l'apprenant (du type : "Etant donné un mur, que se passe-t-il derrière ?", "Racontez – à qui et dans quel but ?-vos dernières vacances") : ce que je raconte n'est pas intéressant ou "joli" puisque la plupart des annotations du prof concernent l'orthographe ou tel point de grammaire.),
- de l'évacuation par les écrits scolaires, le plus souvent, des aspects pragmatiques, communicatifs et performatifs de la langue (sa réalité !),
- de la difficile intégration d'une expression écrite esthétique dans une pédagogie de projet souvent déclinée faute de mieux (qui serait au minimum l'acte de langage en situation) en notions

et progressions grammaticales qui ne peuvent qu'appeler des évaluations grammaticales. Les outils évaluatifs formels et grammaticaux étant les plus partagés car "évidents".

Il faut donc repenser les modalités évaluatives des écrits de créativité.

Je voudrais à ce stade rendre compte d'un article d'Yves REUTER³ dont le propos, synthétique, me semble d'une grande pertinence dans cette problématique d'évaluation des écrits de créativité.

Il propose, si on tient compte de l'imaginaire et de la créativité dans une didactique de l'écrit, de repenser l'évaluation sur 4 points, 4 aspects.

1) Tout simplement *suspendre l'évaluation*, à certains moments, pour ne pas enrayer l'appel à l'imaginaire et aux mécanismes de la créativité (voir Georges JEAN⁴ : "Il faudrait (...) laisser les enfants fréquemment raconter "n'importe quoi" – au lieu - "d'enrichir leurs discours, ou de chercher à les faire parler comme s'ils écrivaient." Somme toute éviter d'intervenir dans un premier temps (rejoint C.Freinet, E.Bing, D.Pennac...). Ils disent ou écrivent n'importe quoi soit, mais ils disent ou écrivent.

2) Prise en compte de critères élaborés en recherches sur la créativité qui favorisent un regard différent sur les écrits des apprenants : (Guilford 1967)⁵ :

La Fluidité : - verbale : trouver des mots comportant certains traits de surface (ex: mots commençant par une lettre donnée),

- associative : fournir des termes qui satisfont à certaines exigences (ex : fournir antonymes/synonymes d'un mot donné),
- idéationnelle : engendrer des idées conformes à la consigne (ex : énumérer les utilisations possibles d'une brique),
- d'expression : juxtaposer rapidement des mots

remplissant des conditions particulières conformément aux exigences de la syntaxe (ex : écrire des phrases de 4 mots avec des mots dont seule la première lettre est spécifiée).

La Flexibilité : -spontanée : produire une diversité d'idées dans une situation peu structurée (ex : le nombre de catégories d'utilisation de la brique : pour construire, réfractaire pour cheminée, pour emballage –lait- etc.),

• adaptative : produire des transformations en changeant de stratégie quand la situation l'exige.

L'originalité : le caractère rare/unique des réponses dans les corpus recueillis (ex : une brique : 10000F en langage familier, la brique : nom d'un fromage, ou alors mention d'utilisations peu fréquentes pour une brique),

L'élaboration : aller au-delà de l'information donnée en introduisant des détails ou des conséquences (ex : en précisant les étapes d'un plan de travail).

(A l'enseignant de concevoir les barèmes en congruence avec les objectifs et la nature des activités de créativité, et de les indiquer aux apprenants –contrat pédagogique).

3) Adopter un autre mode de lecture des écrits. Etre plus attentif au contenu, à ce qui cherche à se dire, même de manière maladroite par rapport aux normes de surfaces (façade narrative stéréotypique souvent de protection). On demande une expression personnelle et on corrige seulement l'orthographe !

4) Conséquence des 3 points qui précèdent, les renvois évaluatifs. Opérer des renvois coopérants indiquant qu'on a bien lu, qu'on a perçu les tentatives autres d'écriture. Renvois coopérants aussi, qui au sein des activités de réécriture discutent avec le scripteur pour lui permettre

de mieux élaborer son projet et les effets visés (performatif) avant d'intervenir "techniquement" au risque de passer à côté de ce qui -pour lui- était essentiel dans ce qu'il exprimait.

Articulé avec des recours aux textes à lire (selon 3 axes) :

- diversifiés, ouvrant des pistes moins classiques, des possibles (merveilleux, conte, fantastique, jeux surréalistes, écriture automatique;

- perturbant le réalisme et les routines de lecture (Nouveau Roman) ;

- problématisant le réel , "instable" au cours du texte (Borges, Auster, Calvino, Beckett etc);

et des modes de lecture sur 3 accents :

- lecture analyse (π révéler) en vue d'une appropriation des techniques comme nouveaux instruments pour écrire (classique);

- lecture pour rêver, se connaître, se nourrir d'images, créer, se recréer. Le livre comme création qui crée : suppose des moments spécifiques avec suspension d'évaluation classique (les tenants de l'imaginaire : G. Bachelard, D. Pennac, G. Jean);

- associée à la précédente, lire en acceptant un commentaire sur les textes qui laisse place à l'investissement des apprenants (lectures vécues de G.Mounin⁶), à leur besoin de se projeter, de récupérer le texte pour parler d'eux. Cette 3ème accentuation oblige l'enseignant à modifier sa place par rapport aux savoirs et aux élèves, il s'agit de collecter le "vécu des lectures vécues" (G.Mounin⁶) et même si les expressions en sont maladroites, elles permettent que textes et contenus ainsi investis et appropriés ne soient rejetés comme les coquilles vides d'une pratique technico-scolaire qui ne fait guère sens pour eux.

1 Entrée projet à valeur intégrative et communicative par sa finalisation sociale (concours tel "Les défis de l'écriture" avec remise publique des prix, spectacle, réalisation d'un livre-des destinataires, etc.); entrée en littérature par un savoir-procédural qui désacralise le littéraire (aspect ludique, l'Oulipo, accent sur un processus de réalisation, sur une praxis plus que sur un résultat); entrée hédonique (plaisir vs opacité inquiétante de la langue cible); on favorise l'interaction lecture/écriture ainsi que les opérations de centration/décentration ... voir travaux de E.Bing, C. Garcia-Debanc, Y. Reuter, G.Mounin, G. Jean, , C. Oriol-Boyer, ainsi que du GFEN...

2 J.F.Halté "Pour changer l'écriture" Pratiques n°29, La rédaction, mars 1981 et "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique" Pratiques n°44, L'évaluation, décembre 1984, p.65.

3. Y.Reuter, Ecriture et créativité Pratiques n°89, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture"mars 1996 pp 39-42

4. G.Jean, (1976) Pour une pédagogie de l'imaginaire, Tournai, Casterman, pp 98-99

5 J.P.Guilford (1967) The nature of human intelligence, New York, Mc Graw-Hill

6. G.Mounin : 1978, La littérature et ses technocraties, Tournai, Casterman et 1969, La communication poétique,Paris, Gallimard ; S.Bertrand : 1999, Vers une approche poétique en classe de FLE, mémoire de maîtrise sous la dir. de A Coianiz, UFR Sciences du Langage, Montpellier III

positionnement se référant à des critères identifiés et non en comparaison à d'autres apprenants

- L'adaptation des objectifs, contenus et méthodes des actions de formation proposées par chaque organisme.

L'outil lui-même et son utilisation :

- il est destiné à un public non alphabétisé ou peu scolarisé en langue française ou dans une autre langue.

- Il est composé de différentes étapes :

- L'accueil : favoriser de bonnes conditions de l'évaluation, recueillir les données administratives qui permettent de vérifier la possibilité d'accéder à la formation.

- L'entretien : connaître le parcours extra-professionnel afin de mettre en évidence les acquis, situer les savoirs et savoir-faire, apprécier les modes d'appropriation de l'écrit et la motivation à s'engager dans une action de formation.

- La communication orale : évaluer la compréhension et l'expression écrite

- Les mathématiques : évaluer la capacité à utiliser les nombres et à effectuer des calculs simples

- Le traitement de l'information : repérer les fonctions de perception, mémorisation et attention

- La communication orale : évaluer les processus et stratégies de lecture, la copie et la capacité à laisser une trace écrite, la synthèse et la restitution écrite.

Nous l'utilisons dans le cadre des actions de formation de base, dans son intégralité ou partiellement :

- en amont de la formation pour le positionnement et le repérage de l'itinéraire

(pour les parties accueil, et une partie de l'entretien et du traitement de l'information),

- à l'entrée des actions de formation de base à dominante linguistique (pour les autres parties) pour repérer les compétences transversales nécessaires aux apprentissages et évaluer les acquis afin d'affiner les besoins et les projets des stagiaires et d'adapter la formation à leurs attentes et besoins,

- et en fin d'action pour évaluer les acquisitions liées à la formation suivie (parties entretien, communication orale et écrite, mathématiques et traitement de l'information).

Il est disponible à la BPS au prix de la photocopie (9,15_ + 2,44_ de frais de port).

Fax 05.61.00.46.44 -

E-mail : BPS-CRI@wanadoo.fr

En FLE, dans quelles eaux nageons-nous ?

Véronique LAUDET
Formatrice à l'Aefiti 71

Quels frêles esquifs, quelles barques anonymes, quels vaisseaux somptueux nous empêchent de sombrer ?

Quels courants nous emmènent au loin, quels tourbillons nous entraînent au fond, quelles vagues nous ramènent enfin vers des plages plus sereines ?

Quelles îles, quels rivages, quels avenir nous allons-nous aborder ?

Trêve de baratin, au fait !

Nous allons - un peu moins métaphoriquement - aborder dans cet article quelques pistes de réflexion qui sont celles qui m'interrogent aujourd'hui dans le métier parmi bien d'autres sûrement plus importantes, plus porteuses ou plus nouvelles, mais sur lesquelles je n'ai pas grand-chose à dire !

Ceci pour préciser que je n'ai ni l'ambition ni les moyens de faire ici le tour des questions liées à l'enseignement du FLE, mais plutôt de proposer un aperçu succinct de ce que je perçois des directions de la réflexion en FLE aujourd'hui, à travers mes propres filtres, partiels et subjectifs s'il en est.

Mon souhait serait qu'à la lecture de mes explorations et interrogations, d'aucuns se sentent de faire part de leur approche, de leurs pistes et aventures, que ce soit dans la pratique ou dans la recherche, en proposant d'autres questions, des réponses, des outils, des méthodologies ou des références bibliographiques pour nous faire avancer.

- Les disciplines qui nous guident
- La pluridisciplinarité nécessaire
- Les incertitudes, impasses, trouvailles
- L'hétérogénéité dans le groupe
- Les entrées et sorties permanentes
- Les dynamiques dans les groupes
- L'utilisation des langues maternelles
- Le structuralisme et la place de la grammaire
- La place de l'écrit et de l'oral
- Les auto-apprentissages
- L'évaluation (cf le dossier de Sophie Etienne)
- Les acquis, les essais, les perspectives
- Approche communicative, la pragmatique
- Les gestes : mime pour la compréhension, théâtre pour la contextualisation de l'expression, déclencheurs d'une réflexion interculturelle, facilitateurs de mémorisation ou gestes structurant la pensée (Cosnier) ?
- Inter culturel, pluriculturel, multiculturel ?
- Plurilinguismes et identités. Les politiques linguistiques
- Le cadre européen commun de référence
- L'accès à la langue/accès au pouvoir et à l'autonomie, l'AEFTI et l'état ...

Le champs du FLE, carrefour des disciplines

Sans risque de choquer personne, je dirais que l'enseignement du FLE se situe résolument dans le champ des sciences humaines ; leur idéal est la profondeur - la compréhension - et non l'exactitude, idéal des sciences exactes. Ce point de vue est celui de Mikhaïl Bakhtine, et on peut s'en démarquer mais je partage son point de vue qui me semble riche de conséquences tant pour la recherche que pour l'enseignement.

La discipline mère est bien sûr les sciences du langage dans leur étendue et leur diversité. Mais l'analyse de la langue et son enseignement se sont toujours entremêlés dans un rapport aussi fructueux que nécessaire pour l'une et l'autre discipline et ceci d'autant plus que la didactique - des langues en particulier - a depuis bien longtemps été solidement ancrée dans une demande sociale forte et exigeante qui lui a imposé une dynamique féconde.

Les modèles et théories linguistiques qui ont influencé les didactiques des langues sont multiples, citons rapidement la grammaire générative et le structuralisme pour le passé et ses SGAV qui étudient les formes de la langue avant l'accès au sens, et l'énonciation et la pragmatique qui ont le vent en poupe en ce moment avec l'approche communicative et ses évolutions, qui mettent l'accent sur les intentions de communication, le sens en contexte, l'aspect formel étant le moyen d'exprimer une intention.

De la didactique, nous allons sans surprise vers les sciences de l'éducation et la psychologie.

Si les enseignants/chercheurs de l'éducation nationale se plaignent du cloisonnement des disciplines qui les écarterait des acquis en sciences de l'éducation, il me semble qu'en formation pour adultes nous essayons de nous appuyer sur les recherches en psychologie et sciences de l'éducation, particulièrement dans le domaine du cognitif, peut-être tout simplement parce que la plupart d'entre nous intervient dans des domaines variés qui feraient de nous des "formateurs" plus que des spécialistes en langue ou en d'autres spécialités.

Véronique LAUDET