

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE UNIVERSITAIRE SI EL-HOUES - BARIKA
INSTITUT DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS



COURS DU MODULE

DIDACTIQUE DE L'ÉVALUATION EN FLE

Master II – Didactique des langues et cultures
Semestre 03

Elaboré par : Dr. BENABDELKOUI Samir

2019 / 2020

Table des matières

INTRODUCTION

- A. Didactique
- B. Evaluation
- C. Didactique de l'évaluation
- D. Contrat didactique
- E. Disciplines scolaires

1. Les modes d'évaluation

- A. Pré-évaluation ou évaluation diagnostique et Évaluation formative.
- B. Évaluation sommative / Évaluation certificative.
 - B.1- La préparation des questions d'examen
 - B.2- La notation
 - B.3 - Le contrôle continu
 - B.4 - La modération
 - B.5 - Les causes du manque d'objectivité de la notation
- C. L'évaluation pronostique

2- Evaluer les compétences orales

- A. Rappels définitoires : Evaluation formative/sommative
 - A. L'évaluation formative dans vos cours de FLE
- B. Les outils d'évaluation en compréhension orale
 - B.1. Le questionnaire à choix multiples (QCM)
 - B.2. Le questionnaire à réponse ouvertes courtes (QROC)
 - B.3. Le tableau à compléter
 - B.4. Questions de compréhension ouvertes
 - B.5. L'exercice d'appariement
- C. Le principal outil d'évaluation en production orale : la grille
 - C.1. Les critères d'une grille d'évaluation pour l'oral
 - C.2. Exemples de grilles d'évaluation en production orale
 - C.3. Grille d'évaluation pour un compte rendu oral

3- Evaluer les compétences écrites

- A. Evaluer la compréhension écrite
- B. Quels documents/supports choisir pour l'évaluation de l'écrit ?
- C. Evaluer la production écrite

4- L'évaluation en formation

- 4.1. L'évaluation de la satisfaction des participants
- 4.2. L'évaluation des connaissances et des savoir-faire acquis
- 4.3. Le rôle de l'erreur dans l'évaluation

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

Objectifs du module

Ce module a pour objectif de rendre l'étudiant capable de :

- Connaître les éléments de base et les branches de l'évaluation ;
- Apprendre à définir les concepts fondamentaux en relation avec la notion de l'évaluation ;
- Connaître comment l'apprenant traite les connaissances et les savoir-faire en relation avec la didactique de l'évaluation ;
- Maitriser les typologies et les modalités opératoires de l'évaluation en FLE ;

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Première approche des notions :

A. Didactique

- Le mot "**didactique**"¹ vient du grec ancien *didaktikós* (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe *didáschein* (« enseigner », « instruire »).

La didactique, c'est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner).

S'il est adjectif, le mot "didactique" se réfère à :

- Ce qui est instructif, explicatif, pédagogique (ouvrage didactique, poème didactique);
- Ce qui appartient à un vocabulaire spécialisé (terme didactique).

- La **didactique**², c'est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.

On distingue :

- La didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.);
- La didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement.

La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative.

En tant qu'adjectif, le mot "didactique" qualifie ce qui concerne les méthodes et les pratiques de l'enseignement, ou l'enseignement à proprement parler. On emploie souvent l'adjectif *didactique* pour préciser qu'une technique ou qu'un matériel est utilisé à des fins d'enseignement.

- On pourrait définir les **didactiques**³ comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoir, savoir-faire ...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages.

¹ Wiktionnaire, fr.wiktionary.org › wiki › didactique

² Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299656

³ Y. REUTER et al., dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2007, p : 69

Cette définition permet d'abord de distinguer les didactiques d'autres disciplines de recherche, proches à certains égards :

- Celles qui analysent les contenus mais sans se préoccuper de l'enseignement et des apprentissages (par exemple les mathématiques, la linguistique, la biologie, l'histoire ...)
- Celles qui analysent l'enseignement ou les apprentissages mais on ne se centre pas sur les contenus (par exemple la pédagogie, la philosophie, la sociologie ou la psychologie de l'éducation ...).

C'est donc la focalisation sur les contenus et sur les relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques.

Plus précisément encore, les didacticiens sont des spécialistes de disciplines scolaires (français, mathématiques, sciences, ...). Cette référence fondamentale aux disciplines renvoie à l'école, à ses fonctionnements et ses modes de structuration à long terme qui catégorise et organise les contenus en matière.

Cette définition porte aussi l'accent sur le fait que les didactiques sont des *disciplines de recherche*, c'est-à-dire des domaines scientifiques, caractérisés par des questions spécifiques (en l'occurrence la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre via l'enseignement, ainsi que leurs modalités d'appropriation ...), des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques (recueillant et traitant des données). Les didactiques en tant qu'espace de recherches, ne sont donc pas à confondre avec trois autres espaces :

- Celui des pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires (le maître dans sa classe enseignant tels contenus à des élèves) ;
- Celui des prescriptions : textes de lois, instructions officielles ... régissant, au moins en partie, ce qui est à enseigner et les manières de l'enseigner ;
- Celui des recommandations, composé de multiples sous-espaces et acteurs qui encadrent les pratiques avec plus ou moins de légitimité en prônant telle ou telle sélection, organisation ou mise en œuvre des contenus : on peut ici penser à la formation, à l'inspection, aux associations pédagogiques, aux manuels...

B. Evaluation

Qu'est-ce qu'évaluer ?

1- **Évaluer**¹ vient de l'ancien français "value" et signifie en conséquence "porter un jugement de valeur".

En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer ou juger (apprécier) les performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer.

La notion d'évaluation étant interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit donc être ajustée aux objectifs que se sont fixés les apprenants (acquisition partielle ou complète de la langue et/ou d'un diplôme de niveau ou professionnel); on délimite les objectifs d'un cours et on mesure périodiquement et en fin d'enseignement les résultats obtenus au tamisage de ces objectifs.

Évaluer est une démarche plus complexe, plus globale, qui vise à interpréter (c'est-à-dire à donner du sens) le travail de l'apprenant par rapport aux objectifs visés, en utilisant non pas un modèle mais un ensemble de critères choisis en fonction de l'objectif (qui sont des parties de l'objectif), en fonction du niveau d'apprentissage et en cohérence avec la conception de la langue enseignée. Si l'enseignement est communicatif, l'évaluation doit se construire dans une perspective communicative et actionnelle.

Les critères essentiels dans le système d'évaluation sont: le critère de feed-back; le critère de l'intelligibilité, le critère de l'information et aussi les critères de fiabilité et de validité, qui doivent montrer à l'apprenant les progrès qu'il a faits, les étapes qu'il lui reste à parcourir et où résident ses principales faiblesses; les informations fournies par un test doivent être fiables et non aléatoires. Non moins important est le critère de fréquence, c'est-à-dire on pratiquera le test plus fréquemment².

D'après A. Beck³ l'évaluation a des caractéristiques essentielles. Ainsi l'évaluation a un caractère cumulatif, limitatif, distributif, synchrone et subjectif.

Le caractère cumulatif, tient à l'aspect global du discours. Pour se convaincre de cette spécificité, il suffit de comparer l'enseignement des langues vivantes à celui d'autres disciplines. En géographie ou en histoire, par exemple, on peut étudier séparément, placer en un endroit quelconque de la progression, et évaluer séparément l'ensemble des

¹ ABERNOT, I. *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Bordas Dunod, 1996, p : 68

² PRIGORSCHI, Cl., *Didactique du français langue étrangère (FLE)*, Chisinau, 2006, p : 151

³ BECK, A. *Les caractéristiques de l'évaluation en didactique scolaire*. In "Se former en didactique des langues", auteurs: Cristian Puren, Paola Bertocchini, Edwige Constanzo. Paris: Ellipses, 2012, p : 171

données relatives à tel ou tel continent, à tel ou tel pays, à telle ou telle époque, à tel ou tel aspect civilisationnel. Cette démarche est impossible pour les langues vivantes, où l'on ne pourrait prétendre examiner, par exemple, les connaissances des élèves pour le seul subjonctif, sans contrôler ce qu'ils ont retenu de l'indicatif etc.

L'évaluation des connaissances langagières a un caractère limitatif. Comme le constatait déjà Chomsky, la compétence linguistique d'un locuteur dans sa langue maternelle est illimitée, et nous ne pourrions jamais contrôler que des performances qui n'en représentent qu'une partie. L'estimation de la compétence linguistique constitue donc toujours une extrapolation, faite à partir d'un certain nombre de performances qu'il s'agit de bien choisir pour qu'elles aient une valeur d'échantillon.

Un autre trait distinctif de toute évaluation dans le domaine linguistique est son caractère distributif. Car tout élément que l'on peut isoler dans les performances langagières relève, à la fois du lexique, de la grammaire et de l'acte de parole. L'examineur propose plusieurs exercices, plusieurs tests, ou procède à une appréciation fractionnée. Voilà pourquoi il est bon de contrôler leur savoir linguistique dans la pluralité des domaines où il s'exerce. Ces domaines, pour l'essentiel, sont maintenant bien connus, et désignés par le terme de *skills*, que l'on peut traduire par "capacités" : écouter, parler, lire, écrire.

L'évaluation de toute performance linguistique a un caractère subjectif. L'activité langagière suppose obligatoirement un partenaire qui produit, et un autre qui juge la production selon des critères qui lui sont propres. Ces critères sont à la fois objectifs (les normes) et subjectifs (l'adéquation de la performance aux normes). Il s'agit en partie de la mesure d'éléments quantifiables, et en partie d'un jugement de valeur.

Ce qu'il importe de savoir, c'est que la subjectivité peut être limitée, parce qu'elle n'est qu'un paramètre parmi plusieurs autres, et que nous devons en diminuer le poids si nous voulons être "justes"¹.

L'évaluation peut prendre différentes formes selon le moment où elle est effectuée. En cours d'apprentissage l'enseignant peut effectuer soit une évaluation sommative qui se traduit par des tests et des résultats chiffrés (note ou lettre) parce qu'il a besoin de faire le point sur les progrès réalisés par ses apprenants; soit une évaluation formative qui lui permet d'adapter régulièrement son enseignement à la spécificité de son public par la prise en compte des résultats des besoins nouveaux des apprenants. L'évaluation formative c'est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles des apprenants. Ces informations sont données à

¹ Op.cit, p : 173

l'apprenant et servent aussi à l'enseignant pour l'organisation de son cours.

Au contraire, l'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir et le savoir-faire.

Les points forts de l'évaluation formative: c'est l'amélioration de l'apprentissage pour l'apprenant et de l'enseignement pour l'enseignant s'ils sont capables d'analyser correctement les informations données par le feed-back.

Tandis que les points faibles: le feed-back n'a pas d'effet si celui qui le reçoit (apprenant ou enseignant) ne tient pas compte: d'être attentif et n'est pas motivé à connaître la forme sous laquelle il reçoit l'information; de la recevoir, c'est-à-dire d'avoir le moyen d'en réguler, d'organiser l'information reçue; de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir les compétences suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit; de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps et les ressources pour y réfléchir et l'intégrer.

Il est à noter que ces deux formes d'évaluation ont des fonctions qui s'opposent les unes aux autres.

Ainsi l'évaluation formative a la fonction: de formation et sélection; intermédiaire pédagogique; suivie d'approfondissement de remédiation (travail de lacunes); non notée (ou très annotée); critérielle (relative uniquement à l'élève lui-même).

Mais l'évaluation sommative a la fonction: de certification; terminale d'une séquence; suivie d'un changement de thème ou de cycle; notée et comptant pour la moyenne et le "passage"; normative, donc, comparant les élèves entre eux.

Pour évaluer l'expression orale en situation de commentaire de document, les critères les plus importants à prendre en compte sont: la richesse lexicale; la capacité à réutiliser les formes linguistiques du document pour enrichir son expression personnelle; la qualité et la pertinence des idées; la capacité de se faire comprendre (au besoin par le geste, la mimique, l'intonation lorsque les savoir-faire linguistiques sont déficients); la capacité à argumenter (clarté, cohérence et articulation des idées); la pertinence par rapport à l'argumentation de l'autre...); la qualité phonétique (prononciation, rythme, intonation); l'aisance et la fluidité; la capacité à participer au commentaire collectif; savoir utiliser les questions de l'enseignant, savoir lui poser des questions pertinentes, savoir demander et prendre la parole; tenir compte des interventions des autres apprenants.

2- « Evaluer »¹ est une notion polysémique en usage dans l'institution scolaire. Elle intervient à différents niveaux du système sous des formes diverses.

L'évaluation consiste en une prise d'informations sur des performances ou des comportements qui sont ensuite rapportées à des objectifs à atteindre ou à des normes. En amont, l'évaluation implique un choix de démarches et/ou d'instruments de mesure. En aval, elle fait l'objet d'une interprétation des informations recueillies, et, elle peut être accompagnée d'une prise de décision. Les résultats et les analyses sont communiqués aux acteurs concernés.

L'institution scolaire conçoit et utilise différents types d'évaluation qui ont différentes fonctions : une fonction de certification, l'essence même des examens, une fonction de prédiction basée sur les résultats de tests psychométriques et une fonction à finalité didactique qui permet de réguler les apprentissages. Ainsi on distingue habituellement trois modes d'évaluation :

- l'évaluation sommative apparaît sous formes de notes, de commentaires, elle représente un enjeu dans les relations avec la famille de l'apprenant. Elle est enregistrée dans un document officiel à caractère public. Elle se déroule après les apprentissages.
- L'évaluation pronostique se fonde sur les évaluations sommatives qui guident les décisions d'admission ou d'orientation de l'apprenant vers une nouvelle étape de son parcours : passage, redoublement, accès à une filière, etc.
- L'évaluation formative est constitutive de l'apprentissage. Elle saisit différentes modalités pour le faire progresser. Ces modalités sont autant de savoir---faire d'ajustements et de réglages qui se construisent autour de la notion de régulation.

Dans sa fonction formative, l'évaluation est, au cœur des apprentissages, une boîte à outils pour l'élève comme pour l'enseignant.

En premier lieu, l'élève impliqué dans une situation d'apprentissage doit en connaître les objectifs puis les critères qui lui permettent de constater s'ils sont atteints ou non. Il lui faut enfin apprendre à relever des indices tout au long du déroulement de l'apprentissage. A tout moment il devrait pouvoir repérer ce qu'il sait et ce qu'il lui reste à apprendre, corriger ses erreurs. L'erreur n'est plus ressentie comme une faute mais analysé comme un élément utile pour progresser. C'est au cours de ce processus que l'élève prend conscience de ses procédés intellectuels et c'est à l'aune de cette connaissance sur lui---même qu'il construit son autonomie et par là---même un sentiment d'efficacité personnel.

¹ I. ABERNOT, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris: Bordas Dunod, 1996, p : 92

Dans cette même fonction formative, l'enseignant conçoit les phases d'évaluation en même temps qu'il conçoit les situations d'apprentissage. Au cours de la réalisation des tâches ou des activités, il repère les difficultés rencontrées par les élèves de même que leurs réussites. En même temps qu'il observe les différents cheminements empruntés par les élèves, il analyse l'adéquation des démarches qu'il a proposées et, éventuellement, intervient pour les réorienter ou les compléter.

Dans une dernière phase du déroulement des démarches d'apprentissage, se pose la question de la notation, instrument privilégiée de l'évaluation sommative.

Des travaux de recherche ont montré que la note n'était pas une mesure objective et qu'elle était relative au contexte. Néanmoins, la note reste socialement et politiquement une valeur. Elle permet une régulation de la classe, participe à l'organisation de l'activité scolaire, elle est utilisée pour sélectionner les élèves. La note est un instrument de communication sollicité comme objet de contrôle et de référence commune pour les parents comme pour différents acteurs de l'institution scolaire.

L'évaluation n'est pas une simple mesure car les incidences se répercutent sur les décisions prises en fonction des interprétations de ces notes : à partir de ce qui a été produit dans un certain type de contexte, il peut être décidé ce qu'il adviendra du parcours de formation de la personne.

Lorsque l'enseignant est en situation de porter un jugement évaluatif sur l'ensemble des élèves d'une classe, de très nombreuses variables implicites ou explicites vont conditionner son jugement. Des études ont montré que l'origine sociale, le genre, le retard scolaire agissent comme des marqueurs sociaux.

Les caractéristiques de la classe ne sont pas non plus sans incidences : plus la classe est forte, plus le jugement de l'enseignant est sévère a contrario il peut y avoir une tendance à rehausser les notes dans les classes faibles.

Il arrive que le jugement de l'enseignant soit rejeté de manière radicale de la part de certains élèves. Dans ce cas, l'élève ramène ce jugement à des interprétations d'hostilité à son égard. Il situe les actes d'évaluation dans des rapports de force et de pouvoir, qui se jouent lorsque certains élèves, inmanquablement, négocient un point voire un demi-point sur leur copie. Les réactions de ces élèves peuvent se comprendre lorsque l'on s'intéresse aux impacts des jugements évaluatifs sur leur construction identitaire. L'enseignant exerce une influence qui va au-delà du strict domaine scolaire.

« Evaluer » est, pour l'enseignant, une opération complexe qui conduit à faire des choix, à prendre des décisions importantes pour l'apprentissage et pour l'avenir des élèves.

Ce sont des actes et des postures qui renvoient non seulement à des compétences didactiques pour les enseignants mais aussi à des savoir-faire et savoir être au niveau des interactions sociales dans la classe et en dehors avec les parents.

Par ailleurs l'évaluation est un domaine d'innovation. D'une part le développement récent de l'approche par compétences conduit à engager une réflexion sur l'évaluation de ces compétences. D'autre part, la démarche d'autoévaluation constitutive de l'évaluation formative a conduit au développement de différents outils pour les élèves. Par exemple, le portfolio qui réunit les meilleurs travaux produits par l'élève, permet d'étayer l'évaluation d'une compétence à la fin d'un module de formation. Ainsi l'évaluation n'est plus une sanction qui dénonce les manques mais un acte positif qui affiche les acquis et les valorise.

3-L'évaluation¹ des apprentissages consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de l'intention de départ.

On lui reconnaît quatre étapes :

- *L'intention* : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre ;
- *La mesure* : elle comprend le recueil de données par le biais d'observations, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes ;
- *Le jugement* : il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets d'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir ;
- *La décision* : elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages. Il peut s'agir de passer à une autre séquence d'apprentissage si tous les élèves ont réussi les apprentissages visés ou de mettre en œuvre divers d'activités répondant aux besoins des élèves : activités correctives en

¹ J.-P. Cuq, dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde, Paris : CLE International, 2003, pp. 90-92

fonction des difficultés ou faiblesse des élèves qui se situent en dessous du seuil minimal de performance, activités de renforcement pour les élèves en se situant à niveau minimal, activités d'enrichissement pour les élèves ayant atteint le niveau cible, ou activités complémentaires pour les élèves démontrant une performance optimale. Elle vise aussi à situer sur les acquis au moment de faire des bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisées afin d'accéder à la classe supérieure (Lussier, 1995).

C. Didactique de l'évaluation

Les didactiques naissantes se sont emparées des problématiques de l'évaluation : on peut même situer leur origine dans la réflexion sur l'évaluation (Martinet, 1996). Ainsi, dans un recueil de travaux inscrits dans les recherches constructivistes en éducation, l'évaluation formative est présentée comme se donnant pour objet « l'analyse du comment l'élève organise une connaissance au fur et à mesure qu'il progresse dans sa construction ; par quels tâtonnements, oscillations passe-t-il dans son acquisition ? »¹. Quatorze ans plus tard, L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud² ouvrent un nouveau recueil par le constat des convergences incontournables entre l'évaluation formative la didactique, dans ses dimensions épistémologique (définition des objets d'enseignement, organisation des savoirs), psychologique (élucidation des conditions d'appropriation des savoirs par les élèves, obstacles, représentations, stratégies d'apprentissage, etc.) et praxéologique (réflexion sur les interventions enseignantes, organisation des situations didactiques, etc.). de même, les recherches en didactique du français sur l'évaluation des écrits qui ont été menées en France, dans les années 1980 à l'ANRP (par le groupe EVA) ou dans la revue *Pratiques*, se sont appuyées sur une théorisation des objets textuels enseignés/enseignables qu'elles ont aussi contribué à produire (dimension épistémologique), sur des modèles psycho-cognitifs des processus d'écriture et sur une analyse praxéologique des dispositifs

¹ J. Brun, F. Conne, approche en psychologie des mathématiques, Genève : Cahier n°12, 1979, p : 174

² L. Allal, D. Bain, Ph. Perrenoud, évaluation formative et didactique du français, Delachaux et Niestlé, 1993, pp : 17-23

que l'évaluation formative favorisait (auto-évaluation, co-évaluation, relation entre évaluation et pédagogie du projet, entre évaluation et réécriture, etc.).

Alors que l'évaluation formative peut rester à un niveau de description pédagogique, on parle d'*évaluation formatrice* (Hadjji, 1995) pour cette évaluation née de questions didactiques, et qui donne notamment une grande importance à la compréhension et au contrôle des processus d'apprentissage par les élèves. L'évaluation, en ce qu'elle se donne l'élève et la régulation des apprentissages comme visée principale, est donc une dimension importante des didactiques.

Cette dimension à finalité didactique est à distinguer des évaluations à fonction institutionnelle (comparaison des résultats des élèves au niveau national ou international) qui contribue au pilotage des systèmes éducatifs de l'évaluation à fonction de certification (les examens) et de l'évaluation à fonction de fonction prédictive (les tests psychométriques).

D. Contrat didactique

On appelle « contrat didactique »¹, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant...

Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.

Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. Ainsi ce négocie un contrat didactique qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer. Ainsi, lorsqu'un contrat est installé chacun sait les attentes de l'autre sans qu'il n'ait à dire les siennes.

Le contrat didactique met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend

¹ Guy Brousseau, Les effets du contrat didactique, Bordeaux : 1982. Actes de la 2^{ème} école d'été de didactique des mathématiques IREM Orléans.

à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir.

Un des problèmes majeurs du contrat didactique est son caractère implicite. Tout se joue dans la situation scolaire, comme si les partenaires avaient à respecter des clauses qui n'ont jamais été discutées et ne s'explicitent qu'à l'occasion de ses ruptures.

Le contrat didactique, largement implicite, détermine ce que chaque partenaire (l'enseignant et l'enseigné) a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Le contrat didactique définit le métier de l'élève, autant que le métier du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer l'un à l'autre, sans faire effondrer la tâche d'apprentissage.

Le contrat didactique dépend en premier lieu de la stratégie d'enseignement adoptée. Les choix pédagogiques, le style du travail demandé aux élèves, les objectifs de formation, l'épistémologie du professeur, les conditions de l'évaluation ; font partie des déterminants essentiels du contrat didactique qui devra être adapté à ces contextes.

Le contrat didactique se manifeste surtout lorsqu'il est transgressé par l'un des partenaires de la relation didactique. Une grande partie des difficultés des élèves est explicable par des effets de contrat, mal posé ou incompris (l'élève ne sait pas qu'est-ce qu'on attend de lui exactement). Beaucoup de malentendus, de sentiments d'être brimé, ont pour origine un contrat didactique mal adapté ou incompris. Le désir d'adaptation des élèves peut se heurter à la versatilité d'un enseignant dont on ne sait jamais ce qu'il veut. De telles situations peuvent déboucher sur un refus scolaire et dans les cas extrêmes sur l'échec scolaire.

Au cours d'une séance ayant pour objet l'enseignement à un élève de connaissances déterminées l'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont posées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive. Dans une activité de classe, tout fonctionne comme si les partenaires (élèves et maître) avaient à respecter des clauses qui n'ont jamais été énoncées, et encore moins discutées.

Il ne s'agit pas d'un véritable contrat, puisqu'il est implicite et de non négocié. Les intentions de l'enseignant doivent cependant être claires pour les élèves. Lors des mises en œuvre des activités de classe, l'attitude de l'enseignant est importante. Après la détermination du projet, il s'agit d'abord pour tous de le mener à son terme, de faire un bilan de nos connaissances, de déterminer nos besoins, d'entrer dans la recherche, dans l'écriture.

Le contrat didactique est l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation.

Le concept de contrat, tel qu'il est convoqué en didactique, a comme fonctions principales de décrire et d'expliquer certains fonctionnements ou dysfonctionnements constatés dans les situations. Ainsi, les échanges suivants dans une classe de cours préparatoire – où il s'agit pour la maitresse de faire percevoir le son « ou » - peuvent s'analyser selon différents types de contrats (Lahire, 1993 : 98-99) :

Enseignant : C'est blanc, on le mange avec du sucre à la cantine

Un élève : Yaourt

Enseignant : Sur une voiture, il y a des ...

Un élève : Roues

Un enseignant : La poule a un petit, il s'appelle ...

Un élève : Poussin [...]

Enseignant : Quand on veut boire, on achète ...

Un élève : un verre

En premier lieu, on interroge la forme de ces échanges, ici le jeu réglé de phrases amorcées par l'enseignant que les élèves complètent. Ce mode « classique » d'échange scolaire est sans doute autorisé par les positions institutionnelles des acteurs (celle du maître qui enseigne et celle des élèves qui sont enseignés) mais aussi par les positions dissymétriques des acteurs par rapport au savoir en jeu.

En second lieu, le dysfonctionnement qui clôt cet extrait révèle aussi que des règles tout aussi implicites gèrent ces interactions et surtout peuvent être reconstruites différemment par certains des acteurs. Là encore, on peut expliquer cette distorsion entre les règles que l'enseignant suppose instaurer et les règles que les élèves reconstruisent par des raisons locales, par exemple par des différences de perception du but de l'échange (étudier des mots selon qu'ils possèdent ou non le son « ou » / proposer des noms en références à des définitions). Mais on peut arguer aussi de déterminations qui dépasseraient la situation étudiée, à savoir par exemple des usages sociaux différents du langage (ici la dimension réflexive que met en place l'enseignant à la différence d'usage liés aux actions pratiques).

En définitif, cet exemple accrédite l'idée qu'un seul type de contrat ne peut parvenir à rendre compte de l'ensemble des règles et des déterminations qui les fondent, puisque certains semblent étroitement liés à la situation et à l'objet de savoir en jeu tandis que d'autres le sont dans une moindre mesure. Cependant, il permet de remarquer que les contrats évoqués plus haut se ressemblent sur plusieurs points. Tout d'abord, ils ne sont pas explicités la plupart du temps, pas plus que ne le sont les « sanctions » encourues en cas de

ruptures. Enfin, ils ne sont pas établis pour durées strictement déterminées, mais au contraire apparaissent mouvants et en perpétuelle construction.

L'importance du concept de contrat diffère selon les didactiques : central en didactique des mathématiques, il est au contraire moins utilisé en didactique de l'histoire géographique. Cependant, les débats et questions qu'il suscite peuvent être légitimement envisagés dans le champ didactique. Seuls quelques thèmes seront abordés ici : celui de l'utilité des différents types de contrats par les didacticiens, celui de la fonction explicative que revêt ce concept avec quelques-unes de ses conséquences comme celle des temporalités instituées dans la classe.

E. Disciplines scolaires¹

Nous entendons par « *disciplines scolaires* » l'ensemble des procédés pratiques destinés à assurer le bon ordre des exercices de toute nature dont se compose la vie scolaire. C'est ordinairement de l'administration qu'émanent les règlements généraux qui se rapportent à la discipline scolaire, et c'est aux directeurs des établissements qu'appartient, de concert avec les inspecteurs primaires, la réglementation de détail. Ces organisations particulières peuvent, on le comprend, varier beaucoup, non seulement d'une école à l'autre, mais d'une classe à l'autre d'une même école. Les exigences de la discipline ne sauraient être exactement les mêmes dans une école urbaine et dans une école rurale, dans une école de garçons et dans une école de filles, dans une école qui ne comprend qu'une classe et dans une école qui en compte plusieurs. Certains points, d'une grande importance dans les classes très nombreuses, en présentent moins quand le nombre des enfants confiés à un maître est moins considérable. La discipline scolaire embrasse un champ très vaste ; elle est la base même de l'organisation de l'école.

La discipline ne vaut que ce que valent les moyens employés pour l'obtenir. On ne saurait trop répéter que l'instruction des enfants n'est pas le but unique que doit se proposer l'instituteur : il a une mission plus haute, qui est de former des hommes, de les élever. Il ne doit donc pas se contenter des apparences de l'ordre. Si la discipline qu'il obtient n'est que le résultat de la crainte, si elle engendre, chez les enfants, l'effroi du maître, la haine du règlement, de la loi, si beaux que paraissent les résultats obtenus, il n'est point possible d'hésiter : cette discipline est mauvaise. Si, au contraire, elle résulte d'une estime et d'une affection réciproques du maître et des élèves ; si, loin d'être à charge à ces derniers, elle est devenue pour eux comme une heureuse habitude ; si elle s'impose comme

¹ J. GAILLARD, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2569> (consulté le 10-05-2020)

une règle de conduite indispensable ; si, elle produit l'amour de l'ordre, on peut tenir pour certain que cette discipline est bonne.

Les règles d'une bonne discipline sont également observées pendant les diverses leçons.

En ce qui concerne la *lecture*, l'enfant qui lit seul élève la voix, afin que tous les autres puissent entendre et suivre ; dans les classes nombreuses du cours élémentaire surtout, le maître exige que les enfants suivent avec l'index de la main droite ; il peut ainsi d'un coup d'œil s'assurer que tout le monde prend part à la leçon ; si les élèves lisent ensemble en cadence, ils élèvent très peu la voix afin de ne pas déranger les divisions voisines et aussi parce que cet exercice ne tarderait pas à dégénérer en désordre.

Pendant l'*écriture*, la tenue est uniforme et le silence complet ; on ne voit point d'enfants se croisant les bras, pendant que les autres travaillent parce qu'ils n'ont point de plume ou de cahier ; la vigilance du maître a pourvu à tout cela.

La tenue est la même pendant les *récitations* et les *leçons orales* que pendant la lecture. Les enfants ne répondent aux questions du maître que séparément et lorsqu'ils ont été désignés, à moins que ce dernier n'ait autorisé, ce qui est bon quelquefois dans les petites classes, les réponses d'ensemble. Mais tous ceux qui savent ou croient savoir le font connaître par un signe, en élevant la main par exemple ; cela indique que tous prennent part à la leçon et s'y intéressent. Jamais un élève ne prend la parole sans la permission du maître, que ce soit pour répondre à une question ou pour en poser une lui-même. Ce n'est que dans les classes mal tenues et indisciplinées qu'on entend à chaque instant des voix isolées interpellier *Monsieur!* Pour se plaindre d'un voisin.

La bonne discipline se reconnaît encore à la tenue et à la conservation des objets matériels. Dans l'école que nous essayons de décrire, les *cahiers* des élèves et leurs livres sont bien tenus : une couverture spéciale les tient en garde contre les taches et atteste le soin que les élèves en prennent. On ne voit point d'encre lancée sur les cartes ou sur les murs, on ne trouve point de tables sculptées au canif ou au couteau, on ne voit point d'images ou d'inscriptions grossières sur les murailles des classes, des escaliers ou des préaux. Les enfants prennent ainsi la bonne habitude de conserver ce qui leur appartient et de respecter la propriété d'autrui.

La question de la discipline scolaire pose comme fait important, la distinction fondamentale entre « discipline scientifique » et « discipline scolaire », même si cette dernière est généralement inscrite dans un rapport de filiation avec les « savoirs savants ». Au lieu de penser les savoirs scolaires comme l'expression d'un écart avec les « savoirs

savants », la discipline scolaire renvoie à l'idée d'une véritable construction propre à la logique scolaire, cette dernière étant envisagée comme disposant -d'une relative autonomie. Cette forte référenciation à l'école aux pratiques scolaires, aux compromis inévitables qu'elles suscitent du point de vue des savoirs enjeu permet de retravailler l'idée de «transposition didactique».

Les savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires. On remarquera que le terme discipline scolaire n'existe pas dans certains pays où l'on parle de branche d'enseignement ou de matière d'enseignement. Serait-ce parce que le mot discipline renvoie aussi à la police des murs, à l'idée de punition ? Viserait-on à travers la discipline, comme contenus enseignés, branche de la connaissance, à développer des règles de conduite morales? Espère-t-on que l'enseignement de contenus de savoirs, par les règles, les normes qui le caractérisent facilite une direction morale des esprits ?

Une discipline scolaire se définit, d'abord par un principe d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent.

1^{er} axe

1- Les modes d'évaluation

Au cours de la période récente, les pratiques d'évaluation se sont diversifiées et ont occupé progressivement un éventail de plus en plus important de secteurs de la vie sociale et individuelle. De nouvelles formes d'évaluation se mettent en place, non seulement à l'égard des individus (par exemple dans le cadre de la formation continue, des centres de bilan et des procédures de reconversion), mais aussi des innovations pédagogiques (par exemple celles visant à la remédiation cognitive), ou encore des enseignants (sous l'angle de leur professionnalisme) et du système éducatif lui-même (dans ses multiples aspects, et notamment celui de son efficacité formatrice). Des procédures adaptées à chaque cas se différencient, tout en restant englobées, à côté des procédures traditionnelles, dans le concept générique d'évaluation, devenu de ce fait un concept « fourre-tout ». Dans le même temps, l'évaluation de l'élève, qui touche des générations entières d'individus pendant de nombreuses années, tend à perdurer sous des formes qui évoluent peu, dans la majorité des cas. Est-ce à dire qu'elle remplit bien son office ?

Nous nous cantonnerons ici à l'examen des procédures d'évaluation des apprentissages scolaires de l'élève, répondant à des objectifs du curriculum manifeste, intentionnel, à l'exclusion de ceux du curriculum latent. Ces procédures peuvent être invoquées pour répondre à des besoins variés, voire hétérogènes, qui nécessiteront des outils adaptés à chaque cas, et présentant des qualités métriques spécifiques.

Les types d'évaluation qui sont distingués classiquement se résument à trois grandes catégories :

- Bilan sommatif, qu'il soit ou non à visée certificative ;
- Evaluation pronostique, en vue notamment de l'intégration de l'élève dans un cycle d'étude nouveau ;
- Et évaluation diagnostique, par exemple avec un objectif de régulation des apprentissages, cas dans lequel on la qualifie souvent de formative. Examinons d'abord les situations concrètes d'évaluation les plus typiques d'une perspective donnée.

Nous réserverons pour la suite l'examen de la situation la plus couramment rencontrée, celle de l'évaluation dans le cadre de la classe, qui recouvre un ensemble hétérogène de pratiques. Nous chercherons alors à les caractériser, et dans ce cadre, les situations précédentes, plus « pures », pourront servir de points de repère.

Selon son moment ou sa finalité, le type d'évaluation varie. En effet, il n'y a pas une mais des évaluations : diagnostique, formative, sommative, certificative... Toutes sont plus ou

moins utilisées par l'enseignant, l'élève ou l'institution selon qui évalue, et chaque élève connaît au cours de sa scolarité différentes formes d'évaluation.

Olivier Rey, responsable du service Veille & Analyses de l'Institut français de l'éducation (IFE) à l'ENS de Lyon, spécialisé sur les questions d'évaluation, distingue deux grands types d'évaluation à l'école : « *l'évaluation des apprentissages, que l'on peut appeler « sommative », qui vise à mesurer où en sont les élèves par rapport à un objectif fixé. Elle mesure l'écart entre l'élève et la cible. Puis, il y a l'évaluation pour les apprentissages, « formative », qui ne sert pas à mesurer un niveau par rapport à un objectif mais où en est l'élève sur le parcours qui consiste à s'approprier des connaissances et des compétences. Là, on ne fige pas une situation, ça ne clôt pas un processus : elle sert à continuer à progresser. C'est un repère et non une phase finale* »¹. Alors que l'évaluation sommative arrive en fin de processus d'apprentissage, et permet de répondre à la question « L'élève a-t-il atteint l'objectif ? », Alors que l'évaluation formative intervient en cours d'apprentissage et permet de répondre à « L'élève est-il en voie d'atteindre l'objectif ? ». « *L'évaluation sommative sert à valider institutionnellement des compétences* »², explique Charles Hadji, professeur émérite en sciences de l'éducation et spécialiste de la question de l'évaluation. *L'évaluation formative sert à faciliter les apprentissages, à aider les élèves, en permettant par exemple d'obtenir des informations sur ce qu'ils savent et surtout ne savent pas. L'évaluation est ici informative.* »

Ces deux types d'évaluations n'ont donc pas lieu au même moment de l'apprentissage, et n'ont également pas la même finalité. L'évaluation formative est surtout utile à l'enseignant et à l'élève. Grâce à cette évaluation, l'enseignant pourra adapter la suite de son enseignement pour atteindre l'objectif final selon les difficultés qu'il a vu apparaître chez les élèves. L'élève, quant à lui, aura pointé ses acquis et ses difficultés. Il saura alors sur quels points son attention doit se porter pour atteindre l'objectif final de l'apprentissage. Ce type d'évaluation serait d'ailleurs la principale fonction de l'évaluation selon les enseignants.

Concrètement, l'évaluation formative peut prendre la forme de questions posées aux élèves au cours d'une séance ou de petits exercices comme un QCM à l'issue d'une séance de cours. Elle peut aussi permettre l'auto-évaluation. L'évaluation sommative, en

¹ O. Rey, A. Feyfant, *Evaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ*, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon, 2014. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr> (Consulté le 1-5-2020)

² C. Hadji, *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, Paris : Nathan, *Questions d'enseignants*, 2015, 182p.

revanche, a une portée plus large : elle renseigne l'élève et l'enseignant, mais aussi l'institution et la famille. En effet, cette évaluation sert à communiquer à l'élève, à l'enseignant et l'institution le niveau atteint par l'élève, mais également aux familles car elle figurera, notamment, dans le bulletin scolaire. Mais si la communication s'avère plus large au niveau des interlocuteurs, elle l'est moins au niveau des informations : dans la pratique, l'évaluation sommative prend la plupart du temps la forme d'un « contrôle » noté (parfois avec quelques appréciations) quand l'évaluation formative – c'est son but – informe précisément des points positifs et négatifs d'un travail. Ainsi, une évaluation sommative délivre « *un message insuffisant, car elle ne dit pas où il faut progresser* », selon Olivier Rey. « *Elle a une faible valeur informative et a un fort pouvoir de stigmatisation* » confirme Charles Hadji. En effet, une évaluation sommative, si elle peut motiver l'élève (souvent les meilleurs), a également des risques de l'angoisser (souvent les moins bons élèves). Toutefois, évaluations sommatives et formatives sont souvent « *entremêlées* », comme le souligne Olivier Rey. Les résultats d'un « contrôle » lors d'une évaluation sommative peuvent rendre celle-ci formative : s'ils ne correspondent pas aux attentes, l'enseignant peut alors décider de revenir sur les points les moins bien acquis.

D'autres formes d'évaluation existent également. Intervenant avant le processus d'apprentissage, l'évaluation diagnostique (ou pronostique) permet de situer l'élève dans ses apprentissages. Celui-ci saura alors identifier ses lacunes avant même la phase d'apprentissage et l'enseignant pourra vérifier si l'élève maîtrise les bases pour, éventuellement, mettre en place un enseignement différencié. En outre, « *l'évaluation diagnostique peut également intervenir à la fin d'un cycle pour orienter l'élève* » explique Charles Hadji. L'évaluation normative, quant à elle, permet de situer l'élève par rapport aux autres apprenants. Elle est notamment utile pour la sélection et le recrutement, et peut permettre l'émulation et la compétition. On peut enfin indiquer l'évaluation critériée qui permet de mesurer l'écart par rapport aux compétences recherchées, à des critères précis de réussite, et non par rapport aux autres apprenants. Elle se mesure généralement avec des « *acquis/non acquis* ».

	Evaluation Diagnostique <i>(a lieu avant la séquence)</i>	Evaluation Formative <i>(a lieu pendant la séquence)</i>	Evaluation Sommative <i>(a lieu après la séquence)</i>	Evaluation Certificative	Evaluation Normative	Evaluation Critériée
L'élève	Repérer ses lacunes et ses points forts	Etre informé précisément sur ses difficultés et ses acquis Eviter d'aller à l'échec	Faire reconnaître ses compétences	Valider ses compétences	Connaître son niveau par rapport aux autres	Repérer son niveau par rapport aux cibles
L'enseignant	Orienter, réguler son enseignement Différencier	Etre informé de l'état d'apprentissage de chaque élève Adapter son enseignement	Avoir une vue objective de son enseignement	Valider son enseignement	Classer	Se situer par rapport aux objectifs d'enseignement
L'institution	Mieux connaître ses élèves Choisir le cas échéant Adapter les attentes	Favoriser la réussite des apprentissages Diminue l'échec	Orienter	Orienter Délivrer le diplôme	Sélectionner	Adapter les attentes

A. Pré-évaluation ou évaluation diagnostique et Évaluation formative.

Dans un système où l'enseignement est dispensé collectivement, il apparaît naturel, a priori, que l'évaluation des apprentissages s'effectue sur la base des performances de l'élève, plutôt que sur ses démarches d'accès à celles-ci. En effet, les contraintes de la gestion d'un groupe rendent peu praticable l'observation individuelle que semble requérir l'évaluation de la démarche. En outre, l'évaluation est encore vue le plus souvent comme jouant exclusivement un rôle de contrôle a posteriori, donc extérieur au processus d'apprentissage lui-même.

Dans la classe, l'évaluation peut être utilisée pour établir de temps à autre, au cours de l'année scolaire, un bilan partiel reflétant la progression de l'élève, dans le cadre du programme prévu pour chaque discipline. Il s'agit là d'une évaluation qui s'apparente à l'évaluation sommative. C'est le cas, par exemple, des « épreuves communes », dont les résultats pourront être utilisés pour la répartition des élèves en groupes de soutien ou en « modules ». L'élève y est jugé individuellement à partir de sa performance. Le professeur pourra aussi utiliser les résultats groupés de sa classe pour s'auto-évaluer et réguler globalement son enseignement, en particulier le rythme de sa progression.

L'élève et ses parents pourront, quant à eux, disposer d'une information sur le niveau d'adéquation du travail scolaire consenti par l'élève, pour autant que le professeur ait fourni en même temps que la note individuelle des clés pour la décrypter : signification de notes-repères à l'intérieur de l'échelle utilisée ou, à tout le moins, note moyenne de la classe, des classes de même type dans l'établissement, niveau d'exigence pour le passage dans la classe supérieure, etc. Dans ce contexte, la note est interprétée plutôt comme un indicateur partiel du niveau global de l'élève dans la discipline ou de son niveau par rapport à une unité d'enseignement suivi (cours ou série de cours, définie par son unité thématique). Le modèle psychométrique, apparenté à ce type d'approche par le niveau, est un modèle plutôt normatif, selon lequel la performance individuelle prend son sens quand elle est resituée par rapport à son groupe de référence (c'est la fonction courante de l'étalonnage dans le cadre de l'utilisation d'un test de connaissances, notamment). Pour être pertinent, ce type d'évaluation doit avoir les mêmes qualités d'objectivité que les autres formes d'évaluation sommative évoquées précédemment et principalement la fidélité, outre la sensibilité, ou puissance de discrimination entre les bons et les moins bons, qui nécessite d'ajuster le niveau de difficulté du questionnement en fonction des capacités des élèves. Les critiques adressées précédemment à l'évaluation sommative s'appliquent ici pleinement et leur prise de conscience progressive par les enseignants ne peut que les inciter à une attitude modérée dans les extrapolations envisageables sur la base des notes observées (notamment celles débouchant sur des prises de décision quant à l'orientation des élèves). Cependant, l'évaluation dans la classe peut être aussi conçue en mettant l'accent sur l'aide à l'enseignement en tant que démarche pédagogique. Partant d'une phase initiale de définition de ses objectifs pédagogiques, formulés en termes de comportements observables de l'élève, l'enseignant mettra au point des exercices de contrôle adaptés à chaque objectif. La réussite de l'élève sur chacun de ces groupes d'exercices témoignera de son niveau de maîtrise de ces différents objectifs à mesure que se déroule le programme d'enseignement, ce qui suggérera les infléchissements utiles de la démarche ultérieure d'enseignement. Les objectifs peuvent être synthétisés dans un tableau appelé référentiel, qui les répertorie en même temps que les performances attendues de l'élève pour chacun d'eux. Cet usage du référentiel, qui a pris son essor dans l'enseignement technique français il y a une quinzaine d'années, où il tend à identifier des objectifs de savoir-faire et de compétences pluridisciplinaires plutôt que des savoirs disciplinaires, est encore peu répandu dans l'enseignement académique, où il est plus difficile à mettre en place en raison des résistances de ces disciplines à ce type d'analyse. Il est plus développé dans des matières où

l'aspect moteur - facilement observable - des comportements est plus prégnant, comme l'éducation physique.

Ce type d'approche¹ est encore basé sur la performance de l'élève, mais, cette fois, celle-ci est évaluée par comparaison à une performance attendue, qui est la définition opérationnelle de l'objectif visé. La performance individuelle prend son sens, ici, non plus par rapport au groupe de sujets (référence normative), mais par rapport à la performance-cible (référence critérielle). Le cadre de référence n'est donc plus interindividuel, mais devient intra-individuel : la performance de l'élève est évaluée en termes de progrès par rapport à sa propre performance antérieure et d'écart par rapport à la maîtrise de l'objectif comportemental.

Avec le glissement vers une telle conception de l'évaluation, la fidélité, qualité psychométrique jugée essentielle dans la perspective précédente comme indice d'approximation de la note « vraie », perd de sa prégnance au profit d'un souci accru d'adéquation par rapport au contenu de la discipline : la qualité privilégiée devient la validité de contenu. Celle-ci ne peut s'estimer quantitativement que de façon indirecte, par exemple par le degré d'accord entre spécialistes de la discipline sur la représentativité des objectifs évalués par l'instrument par rapport à ceux plus ou moins explicites de la discipline au niveau de cursus considéré. A ce sujet, on peut noter qu'en France, depuis une vingtaine d'années, les textes officiels ont donné une place importante à l'analyse des objectifs de l'enseignement des disciplines scolaires.

Ce type d'évaluation est aussi appelé évaluation formative dans la mesure où les résultats de sa mise en œuvre vont être réinvestis dans le processus d'enseignement, l'absence de maîtrise détectée chez certains élèves pour tel objectif pédagogique pouvant donner lieu à un retour en arrière, au cours duquel ces élèves réétudieront les unités de programme correspondantes, éventuellement selon une démarche d'approche différente.

Dans ce cadre, ce qui intéresse le formateur, ce n'est plus tant la performance du sujet en elle-même que la démarche qu'il utilise pour y parvenir. L'évaluation, de statique qu'elle était, devient dynamique dans la mesure où elle s'implique dans le déroulement de la démarche d'accès à la performance. Cette dernière n'apparaît plus alors que comme une manifestation partielle de la compétence cognitive du sujet, partielle parce que masquée par la spécificité de la nature du questionnement, le décalage éventuel des arrière-plans culturels entre l'élève et le questionnement, et l'existence fréquente de chemins intellectuels alternatifs (vicariances) pour atteindre la « bonne » réponse. Les chemins sont

¹ D. Bonora, « Les sciences de l'éducation et l'évaluation », in : J. Vogler (éd.), L'évaluation : acteurs, pratiques, enjeux, Paris, Hachette-Éducation, 1996 (sous presse).

de niveau et de portée heuristique différents, et le rôle du formateur est alors conçu comme un rôle d'aide au choix et à la mise en œuvre des chemins les plus heuristiques. A partir de là, on voit que l'évaluation n'est plus un moment séparé, un temps mort, dans le processus d'enseignement, mais qu'au contraire il s'y intègre. Dans l'évaluation formative axée sur la performance, évoquée précédemment, la régulation du processus pédagogique est de type rétroactif (par remodelage après coup). Or, elle est devenue ici interactive, car elle se manifeste « en temps réel » à travers un processus de négociation et une recherche d'explicitation menée conjointement avec l'élève. Un troisième niveau de régulation pourrait être défini, qui achève le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, dans laquelle l'élève prend la plus grande partie de l'initiative : il met alors en œuvre, en effet, une démarche autorégulatrice, sur la base des informations que lui apporte le processus évaluatif. Cette approche, qualifiée d'évaluation formatrice, a été théorisée par Allai¹ et expérimentée notamment par Nunziati².

Dans le contexte de l'évaluation formative, la réussite de l'élève dépend pour une part de sa compétence dans le domaine considéré, mais aussi de son fonctionnement métacognitif. L'évaluation formative dynamique intervient dans ce fonctionnement, avec un rôle d'aide au contrôle et au guidage de la tâche à accomplir. La réussite ainsi facilitée retentit sur les autres aspects métacognitifs de la démarche d'accès à la performance, notamment l'auto-perception par l'élève de sa propre capacité, l'estime de soi et le degré de confiance dans sa propre démarche, ainsi que la prise de conscience de l'impératif de réussite, au-delà de l'impératif de simple réalisation de la tâche. Or, à l'heure actuelle, on prend de plus en plus conscience de l'importance capitale de l'estime de soi et de la confiance dans ses propres capacités, en tant que facteurs de la réussite, via le puissant moteur que constitue la motivation³. Ainsi se construit, nous semble-t-il, la boucle d'auto-entretien suivante : réussite > estime de soi > motivation intrinsèque > réussite.

Une telle conception de l'évaluation formative est moins ambitieuse que celle des psychologues de la mesure du potentiel d'apprentissage et de la remédiation cognitive, par exemple du type « programme d'enrichissement instrumental » ou « atelier de

¹ L. ALLAI, « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? », in : Allai et al., Évaluation formative et didactique du français, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1993.

² G. NUNZIATI, « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », in : Cahiers Pédagogiques, 1990, n° 280, p. 47-64

³ R. J. VALLERAND & E.E. THILL, Introduction à la psychologie de la motivation, Montréal, Études vivantes, 1993.

raisonnement logique ¹», qui vise à intervenir directement sur la structure de la compétence cognitive elle-même. Malgré cela, il va de soi que cette acception du terme « évaluation » est encore peu usitée dans les pratiques de terrain. Il y a, en effet, des difficultés importantes à surmonter, à la fois d'ordre conceptuel et matériel, pour réussir à mettre en œuvre des méthodes pédagogiques plurielles, dans un contexte de massification de la demande sociale d'éducation. Mais la tendance d'évolution est, elle, bien présente et soutenue par cet effort de théorisation. Notons cependant que l'enseignant désireux d'adopter une perspective d'évaluation formative dans sa pratique pédagogique ne pourra, ce faisant, se libérer complètement de la perspective sommative, ne serait-ce qu'en raison de l'utilité sociale de cette dernière – examens et concours – et de l'obligation qui lui est faite de « rendre compte », à l'administration de l'éducation nationale, aux parents et à la nation.

B. Évaluation sommative / Évaluation certificative.

Elle s'applique en vue de l'octroi d'un diplôme ou d'une attestation de fin d'étude, de la collation d'un grade à l'issue d'un cycle de formation. Il s'agit là d'une situation typique de « bilan sommatif », basé sur la somme des connaissances que le sujet a pu accumuler au cours de cette formation. Ce type d'évaluation s'effectue à partir des performances du sujet.

B.1- La préparation des questions d'examen

Celle-ci consiste à échantillonner les éléments de connaissance contenus dans le cursus, de telle sorte que les questions posées, donc les performances observées, soient les plus représentatives possibles de ce cursus, tel qu'il apparaît, par exemple, dans les programmes officiels. Ce problème est difficile à résoudre, car on ne peut poser qu'un nombre limité de questions, ce qui empêche de couvrir tout le programme au moyen du questionnaire ; il faudrait s'appuyer sur des corpus théoriques de nature psychologique et didactique pour définir les acquisitions les plus significatives du niveau attendu : une bonne réponse à telle question peut-elle être considérée comme révélatrice du niveau de structuration de la connaissance dans la discipline considérée ? C'est la difficile question de la hiérarchie chronologique des apprentissages - unique, ou bien multiple et vicariante - qui se trouve ici posée ; il n'est pas possible de déterminer avec certitude la valeur heuristique des acquis qu'on va contrôler, par rapport aux opportunités de réinvestissement ultérieur de ces acquis dans un contexte de vie personnelle et professionnelle. La première cause de cette difficulté est l'imprévisibilité des conditions de vie ultérieure de chaque candidat, et

¹ M. Huteau et al., « Apprendre à apprendre : la question de l'éducabilité cognitive », in : G. Vergnaud (ed.), *Apprentissage et didactique, où en est-on ?*, Paris, Hachette-Éducation, 1994.

l'hétérogénéité de celles-ci, d'un individu à l'autre. Même si cette difficulté était surmontée, il resterait que ce choix des acquis à évaluer est orienté, chez le préparateur du questionnement, par sa propre conception de l'existence et son système de valeurs, paramètres qui varient de l'un à l'autre, ce qui se manifeste par des désaccords sur les objectifs de l'enseignement¹.

En outre, le questionnement ainsi construit devra présenter un niveau suffisant de congruence avec le type d'approche pédagogique et les systèmes conceptuels auxquels les candidats ont été exposés au cours de leur cursus. En particulier, le niveau de langage utilisé dans le questionnement ne devra pas faire écran.

B.2- La notation

Les diverses manifestations d'interactions candidat/examen sont maintenant bien connues : la performance du candidat pourra être en décalage par rapport à sa compétence, pour des raisons qui tiennent au caractère ponctuel de l'examen et à la spécificité de cette situation : l'état physique du sujet, sa motivation, son niveau d'éveil et de mobilisation pourront être différents de ce qu'ils sont habituellement. Les phénomènes de bachotage, d'« impasse » et de chance par rapport à la singularité des questions à traiter pourront également introduire des perturbations.

Par contre, il reste à examiner en particulier les conditions d'objectivité dans la notation. La qualité métrique qui est déterminante ici est la fidélité² : plusieurs juges qui examineraient la même copie attribueraient-ils la même note à cette copie ? De nombreuses études docimologiques ont été réalisées et rapportées³ soit à partir de résultats d'examens réels, soit dans le cadre d'expérimentations, études dont les conclusions convergeaient en faisant ressortir que, d'un jury à l'autre, ayant corrigé les mêmes séries de copies ou des séries rendues équivalentes par tirage au hasard, les différences de moyennes étaient nettement supérieures à ce qu'on aurait pu attendre du fait des fluctuations aléatoires : le niveau d'exigence des différents jurys est donc inconstant et peut être en outre inconstant pour un même jury, d'une copie à l'autre ; les dispersions de notes étaient, elles aussi,

¹ Denis Bonora, « Prémisses à l'évaluation : les préférences des professeurs à l'égard des objectifs pédagogiques », *L'Orientaire scolaire et professionnelle*, 17, 1988, n° 4, p. 323-342.

² Dans la théorie classique de la mesure, la note observée d'un sujet est le résultat d'une composition additive de la note « vraie » évaluant sa capacité, et d'un terme d'erreur de mesure. Plus ce terme d'erreur est faible, et meilleure sera la fidélité, qui exprime ainsi le degré d'accord entre la note observée et la note « vraie ». L'un des indices qui permettent de l'estimer est la corrélation entre notes attribuées par des juges indépendants pour une même série de copies. La fidélité peut être aussi vue comme le degré d'accord entre résultats de deux passations successives d'une même épreuve (stabilité diachronique de la dimension mesurée) ou le degré d'accord entre parties d'une même épreuve (son homogénéité).

³ H. Piéron, *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963

différentes, en fonction, notamment, du degré de confiance de chaque juge dans sa propre procédure de notation (un juge peu confiant ayant en général tendance à réduire l'éventail des notes qu'il attribue), ce qui introduit une distorsion supplémentaire ; les corrélations entre séries de notes attribuées par des juges différents pour un même lot de copies étaient faibles, ce qui traduit des différences de classement des copies, d'un jury à l'autre : ces différences de classement sont la conséquence des désaccords entre juges en ce qui concerne les critères d'évaluation des copies, donc les objectifs de l'enseignement suivi antérieurement par les candidats. En outre, d'une matière à l'autre, la dispersion des notes varie de façon systématique, ce qui fausse le jeu des coefficients prévus pour les différentes matières de l'examen (une dispersion plus importante entraînant une surpondération).

La stabilité de la notation effectuée par un même professeur à deux moments différents sur une même série de copies n'est pas non plus parfaite et se détériore à mesure qu'on allonge le délai. Piéron¹ rapporte, qu'après un délai de trois ans, l'instabilité observée est du même ordre que celle constatée entre deux juges évaluant au même moment.

Un autre problème concerne la cohérence entre épreuves écrites et orales pour une même discipline. Outre le fait que la corrélation entre notes est souvent éloignée de la valeur maximum, on a pu remarquer que le niveau d'exigence s'adoucit de façon quasi-systématique quand on passe de l'écrit à l'oral, en raison notamment de la situation de communication directe dans ce dernier cas. Ce phénomène, manifeste au baccalauréat², peut introduire un biais à l'avantage des élèves seulement admissibles (note moyenne entre huit et dix), à l'occasion de l'oral de rattrapage. Peut-être souhaitable au plan humain, il n'en reste pas moins regrettable au plan de l'objectivité, dans la mesure où ces épreuves orales ne sont appliquées qu'à une partie des candidats. 11 Toutes ces études docimologiques étaient basées sur le postulat d'une valeur « vraie » de la production de l'élève soumise à l'évaluation : la mesure de l'infidélité relative effectuée par les chercheurs à partir des distributions de notes visait alors à mettre en évidence l'erreur de mesure attachée à chaque procédure d'examen. Les solutions imaginées pour améliorer la notation étaient donc focalisées sur la préservation de la fidélité : concertation préalable entre correcteurs, double ou multi-correction, correction analytique à l'aide d'un barème pré-établi ou sur la base d'un corrigé-type, correction initiale collective de quelques copies, harmonisation des moyennes entre groupes, harmonisation des dispersions (par exemple, par le calcul de notes centrées-normées). Toutes ces procédures peuvent améliorer sensiblement l'objectivité de

¹ Ibid.

² M. Sery, « Le bac : une loterie. La docimologie et ses aléas », *Le Monde de l'Éducation*, n° 238, juin 1996, p. 38-39.

la note. Certaines sont utilisées pour le baccalauréat, telles que la correction analytique, éventuellement complétée par d'autres, mises en place par les commissions d'entente et d'harmonisation. Elles sont cependant encore loin d'être généralisées, car la plupart du temps, elles alourdissent sensiblement la tâche des évaluateurs.

B.3 - Le contrôle continu

Celui-ci permet de pallier l'effet couperet de l'examen ponctuel (certes adouci, en ce qui concerne le baccalauréat, par la possibilité d'infléchir le verdict après consultation du livret scolaire). Il permet surtout de mieux échantillonner les apprentissages à évaluer, en particulier si l'on a pu établir un « référentiel de formation », qui répertorie les objectifs de la formation et les présente en termes de performances observables, dont la manifestation par l'élève témoignera que l'objectif a été atteint ou « maîtrisé ». Cependant, le contrôle continu présente d'autres inconvénients, dus en particulier au déficit de standardisation par rapport à la situation d'examen (qui elle-même, déjà, n'est pas un modèle à cet égard). En outre, il ne permet pas, surtout en l'absence de référentiel, d'échapper aux différences de niveau d'exigence des professeurs, qui connaissent probablement bien leurs élèves, mais moins bien ce que l'on peut attendre de l'ensemble de la population se trouvant au même point du cursus, ce qui les empêche d'ajuster leur niveau d'exigence.

B.4 - La modération

La « modération » permet de ramener les évaluations à « une juste mesure » en situant la classe concernée, quant à sa moyenne et à sa dispersion, par rapport à la population d'ensemble des classes de même niveau dans le cursus. A cette fin, plusieurs procédures sont possibles¹. On peut, par exemple, faire subir à la classe une épreuve standardisée dans la matière considérée, épreuve appliquée par ailleurs nationalement, dont les résultats, présentés dans le cadre d'un étalonnage national, serviront de points d'ancrage aux évaluations locales ultérieures. On peut aussi faire corriger quelques copies de chaque classe, à l'intérieur d'une circonscription donnée, par des évaluateurs extérieurs, les scores attribués servant alors de base de référence au professeur particulier pour situer les autres copies. Ces procédures de modération, qui sont utilisées couramment dans certains pays (Grande-Bretagne, Suède), restent assez méconnues en France. En outre, elles laissent entiers certains problèmes, tel que celui de l'effet d'« étiquetage » de certains élèves, sur lequel nous reviendrons.

¹ F. BACHER, « La docimologie », in : M. Reuchlin (éd.), *Traité de psychologie appliquée*, tome VI, Paris, PUF, 1973, p. 68

Les différentes entorses à l'objectivité dans l'évaluation sommative, que nous venons d'évoquer, apparaissent aux yeux des docimologues comme des erreurs aléatoires de mesure ou la manifestation de différences individuelles entre correcteurs.

B.5 - Les causes du manque d'objectivité de la notation

Les différentes causes du manque d'objectivité de la notation dans l'évaluation sommative se ramènent en fait à deux grandes catégories : celles qui tiennent à la difficulté de définir les apprentissages les plus significatifs, ou les plus importants pour l'élève et la société ; celles qui introduisent des fluctuations parasites et nuisent ainsi à la fidélité.

Dans le premier ordre d'idées, les points à élucider sont de nature essentiellement idéologique au départ et portent sur les buts de l'éducation, dont découlent en bonne partie les objectifs pédagogiques. La conception « matricielle » de la discipline¹ y joue un rôle essentiel : en effet, son critère d'intelligibilité² évolue dans le temps à l'intérieur d'un système éducatif donné, déterminant massivement les contenus à enseigner et les méthodes adéquates pour ce faire.

Quant à la deuxième catégorie de causes d'erreur, celles-ci peuvent être en bonne partie éliminées, en principe, par l'utilisation de tests de connaissances, qui tend à l'heure actuelle à se développer en France et ailleurs: hier encore apanage exclusif des psychologues de l'éducation et de l'orientation, ils sont utilisés maintenant par certains enseignants dans leur classe et par certains établissements de formation (écoles d'ingénieurs, etc.), à des fins de recrutement.

L'atout majeur de ces instruments d'évaluation est leur standardisation. Celle-ci caractérise aussi bien les questions posées (souvent sous forme de QCM) que les conditions de passation (consignes, durée, etc.), la correction des réponses (score partiel imposé pour chaque réponse, catégorisée d'avance) et l'attribution d'un score total (étalonnage sur une population de référence). Les questions sont préparées avec soin sur une base explicite (les programmes officiels, par exemple) et en principe font l'objet d'une pré-expérimentation qui permet un polissage de l'outil. La fidélité des évaluations, qui peut alors facilement faire l'objet d'estimations quantifiées, est nettement plus élevée qu'avec les procédures traditionnelles. Ce type d'instrument ne constitue cependant pas une panacée, bien que

¹ M. DEVELAY, « Didactique et pédagogie », in : « Éduquer et former », Sciences Humaines, 1996, hors - série n° 12, p. 58-60.

² DEVELAY indique que la « matrice disciplinaire » à laquelle ce critère d'intelligibilité répond, par exemple pour la géographie, était hier - la géographie physique comme déterminant (de) la géographie humaine », alors qu'aujourd'hui, elle « emprunte à la nouvelle géographie, attentive aux stratégies, aux décisions et aux enjeux des acteurs pour aménager le territoire ». En ce qui concerne le français, la matrice relevait hier de la littérature, puis de la compréhension de la langue, pour aujourd'hui se centrer « sans doute sur la compréhension de la spécificité des formes d'écrits ».

certaines critiques qui lui sont faites ne soient pas fondées réellement. En effet, s'il est tout à fait capable d'évaluer des performances complexes de l'élève, par contre il se prête peu à l'évaluation de ses capacités d'expression (bien qu'il soit possible d'élaborer des items « à réponse construite ») : il n'évalue donc en général que ce qui était « prévu d'avance », ce qui limite son champ d'application et laisse peu de place à la reconnaissance de la créativité. En outre, il nécessite l'emploi de précautions quant aux risques de divulgation, cela afin d'éviter le bachotage. Enfin, étant orienté vers la performance, le produit de la démarche de l'élève, il est limité quant aux possibilités d'évaluation de la démarche d'accès à ce produit.

Il s'agit là d'instruments qui, s'ils sont construits dans les règles, apportent des garanties quant aux qualités psychométriques de l'évaluation et que les acteurs du système éducatif gagneraient à utiliser plus largement, sans toutefois en faire leur outil exclusif d'évaluation, option extrême qui les priverait de l'usage des autres fonctions possibles de l'évaluation traditionnelle, notamment comme stimulateur de la motivation extrinsèque¹. Il convient aussi de se méfier du possible « effet en retour » des pratiques d'évaluation qui, d'une position aval par rapport au processus d'enseignement, peuvent tendre à glisser vers une position amont, et donc à remodeler les contenus enseignés, par un ajustement plus ou moins conscient de l'enseignement dispensé sur la nature du « produit » final évalué.

C. L'évaluation pronostique

L'orientation, la sélection, le concours ; de ces trois concepts, le premier - l'orientation - peut apparaître comme très hétérogène par rapport aux autres, dans la mesure où, telle qu'elle est mise en œuvre en France dans le dispositif institutionnel, elle se situe aux antipodes d'une procédure de sélection : on cherche au contraire, si possible dans le cadre d'une formation spécifique étalée dans le temps, à développer et ajuster son système de représentations, notamment en ce qui concerne ses propres intérêts et les caractéristiques attachées aux différents types d'emplois (ou métiers, ou fonctions). Cependant, le sujet n'échappe pas à la nécessité, à un moment ou l'autre, de mettre en parallèle les exigences de formation et, par suite, les capacités et autres caractéristiques individuelles nécessaires pour l'accès à ces emplois, et ses propres caractéristiques individuelles. On se trouve alors confronté - même si, dans ce cas, le sujet peut avoir un rôle moteur dans l'initiative de l'acte d'évaluation - à une problématique isomorphe à celle observée dans la mise en œuvre d'une procédure de sélection ou un concours d'admission :

¹ La motivation extrinsèque est celle qui n'est pas en rapport direct avec l'activité envisagée. Elle est favorisée par les renforcements, les notes, les gratifications matérielles ou symboliques. La motivation intrinsèque est au contraire celle qui oriente le sujet vers l'activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même.

la question à élucider comporte toujours un problème de pronostic. Dans le premier cas, le sujet a besoin d'avoir une information sur sa probabilité d'adaptation et de satisfaction ultérieures dans la formation ou l'activité professionnelle envisagée, compte tenu de ses caractéristiques propres ; dans les autres, l'instrument utilisé devra permettre d'ordonner les candidats selon la dimension de probabilité de réussite ultérieure, en vue d'une sélection des plus « aptes ». On peut remarquer qu'alors la procédure est le plus souvent assortie d'un *numerus clausus* : il existe donc un seuil prédéterminé de réussite relative qui permet de trancher entre l'admission et le rejet, tandis que, dans le cas de l'orientation, ce seuil objectif n'existe pas.

En outre, la nécessité de sélectionner parmi les plus aptes amène à construire des outils qui discriminent bien dans la zone des bons niveaux, donc basés sur des objectifs « de perfectionnement ». Par contraste, un bilan sommatif d'examen de passage dans la classe supérieure, qui doit permettre de savoir si le sujet pourra suivre cet enseignement, devrait porter sur les prérequis nécessaires à cette poursuite, identifiables comme « socle de connaissances », discriminant bien à l'intérieur de la zone des niveaux intermédiaires ou plutôt faibles.

Dans tous les cas l'instrument utilisé - que ce soit une épreuve de type conventionnel, une épreuve standardisée de connaissances ou encore un questionnaire - devra présenter une qualité métrique spécifique : une bonne validité empirique ou pronostique (qu'il convient de distinguer des autres types de validité : de contenu et hypothético-déductive). Celle-ci atteste du lien souhaitable entre ce qu'elle mesure - le niveau de connaissance du sujet, ses intérêts dominants ou ses aptitudes -, qui joue le rôle de prédicteur, et le critère, par exemple la réussite dans la formation ultérieure ou l'emploi envisagés. La validité¹ sera donc d'autant mieux assurée que les performances évaluées par l'instrument seront en relation plus étroite avec celles observables dans la formation ou l'emploi ultérieurs.

Dans les concours classiques, le problème de l'estimation de la validité empirique est difficile à résoudre, car les épreuves changent d'une session à l'autre. On peut, certes,

¹ La validité empirique d'un instrument se calcule par un coefficient de corrélation* entre prédicteur et critère. Une corrélation éventuelle n'ayant des chances d'apparaître que si l'erreur de mesure n'est pas trop importante, on comprend que l'accès à une validité satisfaisante soit soumise à une condition préalable, celle d'un bon niveau dans la caractéristique métrique exigée déjà, on l'a vu, des examens : sa fidélité. La validité empirique peut s'opérationnaliser, lorsqu'on utilise un test, par une « table de prévision ». Celle-ci se présente comme un tableau à double entrée, où figure, pour chaque niveau atteint sur le prédicteur, la probabilité de réussite sur le critère, calculée sur un échantillon de sujets apparentés qui ont déjà subi cette épreuve (on peut ne pas se contenter d'une seule épreuve, mais en utiliser plusieurs, de nature différente, afin d'explorer les diverses facettes de prévision possibles).

préservé un certain isomorphisme de l'instrument d'une session à l'autre et, ainsi, avoir une idée de la validité moyenne de la procédure, à partir de données recueillies sur plusieurs sessions successives. Cependant, il n'est possible d'évaluer la réussite ultérieure dans la voie considérée que pour les sujets qui ont été admis, ce qui biaise, en la réduisant, la corrélation avec le prédicteur.

En relation avec le mode de calcul de la validité empirique d'un instrument d'évaluation, il est utile de garder en mémoire une limitation importante quant à son application à un individu particulier. En effet, même quand la corrélation prédicteur-critère est élevée, la liaison n'atteint jamais, dans la pratique, un aspect linéaire : elle reste toujours probabiliste. Si bien qu'un pronostic basé sur une corrélation forte pourra être en même temps très fiable au niveau du groupe, tout en restant incertain au niveau individuel, dans la mesure où il ne peut être exprimé en termes de tout ou rien. Même informé d'une probabilité de réussite faible, tout individu peut donc légitimement espérer réussir « quand même », et il peut même être des cas dans lesquels cette information l'y aidera, en le mettant en position de challenger.

Enfin, on peut noter que la validité empirique d'un instrument n'est pas une qualité intrinsèque de celui-ci. D'une part, elle n'a, à l'évidence, de signification que par rapport au critère sur lequel on l'a estimée ; d'autre part, elle peut varier selon les caractéristiques de la population de sujets auxquels on applique l'instrument. À cet égard, signalons que dans le recrutement en vue de postes qualifiés impliquant une phase préliminaire de formation assez longue (cas dans lesquels les erreurs de pronostic sont donc coûteuses), on tend à prendre en compte le fait que des individus différents peuvent réussir de façon équivalente dans la variable-critère en utilisant des approches différenciées, en relation avec leurs caractéristiques personnelles : dans ce cas, une même épreuve pourra avoir une valeur pronostique élevée pour un sous-groupe donné et faible pour un autre. Une démarche d'élucidation pourra alors consister à rechercher les variables « modératrices ¹ » caractérisant ces groupes, qui permettront d'utiliser un modèle de pronostics multiples ou différentiels, basé sur une série d'épreuves pour lesquelles les pondérations varieront d'un

¹ Il s'agit ici d'un concept différent de celui impliqué supra par les techniques de modération : une variable modératrice est une variable en interaction avec la variable prédictive dans sa relation avec le critère. Par exemple, telle épreuve de concours n'aura pas la même validité pronostique selon qu'elle est subie par des sujets de milieu social ou d'ethnie A ou B.

sous-groupe à l'autre¹. Ainsi, dans certains secteurs la fonction pronostique de l'évaluation évolue-t-elle en s'affinant.

Certains utilisent les notes scolaires pour formuler un pronostic de réussite à l'examen final. Or, compte tenu de la faible fidélité de ce type d'évaluation, on ne peut s'attendre qu'à une validité plutôt médiocre de tels.

¹ J.-P. Fraise, « La psychométrie à l'AFPA : son rôle dans l'orientation et le recrutement des demandeurs de formation professionnelle », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1991, 20, n° 1, Spécial : L'évaluation individuelle dans ses divers cadres institutionnels, p. 127-141.

2^{ème} AXE

2- Evaluer les compétences orales

2.1. Rappels définitoires :

Nous nous intéresserons à deux formes d'évaluation : l'évaluation formative (pendant l'apprentissage) et l'évaluation sommative (en fin d'apprentissage). Ces deux types d'évaluation se définissent en fonction des objectifs d'apprentissage que vous développez dans votre cours.

Il est important que vos objectifs d'apprentissage ne soient pas trop vastes.

Il serait inadéquat de demander, par exemple, à l'apprenant qu'il soit capable à la fin de l'unité d'apprentissage de participer à un débat. Il s'agit ici d'un objectif très large, contenant tout une gamme d'objectifs spécifiques à acquérir.

Il est important d'évaluer dans l'approche communicative des actes de parole, du type : saluer, remercier, demander son chemin, prendre un rendez-vous...que vous évaluerez à différents moments de l'enseignement/apprentissage.

a. L'évaluation formative dans les cours de FLE

Cette forme d'évaluation est intégrée tout au long de l'apprentissage. Elle sera un appui, un outil, qui servira à réajuster vos pratiques pédagogiques, pour réussir à lui faire acquérir les objectifs pédagogiques que vous avez fixés.

Il est nécessaire d'évaluer de manière continue votre apprenant (évaluation initiale, continue et finale), afin que vous sachiez tous deux où il en est dans son apprentissage, et ce que vous devez faire afin qu'il soit mené à bien.

Il est important de réaliser un pronostic, qui sert à orienter. On l'appelle souvent l'évaluation initiale. En effet, lorsque des étudiants s'inscrivent au centre de langues, ou même en première année au département de français, il faut déterminer leur niveau, et réaliser un test de positionnement, puisqu'on ne connaît pas nécessairement leur passé linguistique. Il s'agit d'un état des lieux précis du niveau réel de l'apprenant. Elle sert à orienter l'étudiant vers un niveau précis, de l'informer, de manière à ce qu'il puisse prendre les décisions qui concernent son apprentissage, et lui montrer les efforts qui lui restent à faire. Cela vous permet également d'anticiper sur votre conduite d'enseignant et sur l'organisation de votre cursus.

Il est inutile de le sanctionner par une note dans ce type d'évaluation. Vous ne faites que vérifier si les objectifs sont atteints. Cette évaluation pronostique sert à définir le profil de chacun, et de les regrouper en fonction des niveaux. Ces tests ne nécessitent pas de préparation de l'apprenant. Au contraire, ils sont là pour déterminer ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas.

Une fois le cursus commencé, une évaluation diagnostique accompagnera l'apprenant, pour vérifier que tel ou tel objectif du cours a été atteint. S'il ne l'est pas, en tant qu'enseignant, vous modifierez vos stratégies, et vous complétez votre programme, par de nouveaux exercices de remédiation. C'est donc une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques. La note n'est pas indispensable non plus, d'autant que l'étudiant syrien a été habitué à ne travailler que pour la note finale. Il est nécessaire de lui faire prendre conscience de ses progrès par d'autres moyens. Pour ce type d'évaluation, il est important d'utiliser différentes typologies d'exercices, qui jalonnent l'apprentissage des étudiants.

b. Les outils d'évaluation en compréhension orale

Les outils pour évaluer cette compétence sont divers. En effet, nous pouvons utiliser des QCM (questionnaires à choix multiples), des exercices d'appariement, des questionnaires à réponses ouvertes et courtes, des tableaux à éléments manquants....

Voilà ce que les apprenants sont capables de comprendre en fonction du niveau auquel ils correspondent (de A1 le plus bas niveau à C2, niveau le plus élevé du cadre).

Compréhension générale de l'oral	
A1	L'apprenant peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
A2	L'apprenant peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Il peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à ses domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achat, géographie locale, emploi).
B1	L'apprenant peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux, les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Il peut aussi comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
B2	L'apprenant peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non-familiers se rencontrant normalement dans la vie professionnelle. Seul, un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peut influencer la capacité à comprendre. Il peut aussi comprendre les idées principales d'interventions complexes du

	<p>point de vue du fond et de la forme, sur des sujets concrets ou abstraits et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation.</p> <p>Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.</p>
C1	<p>L'apprenant est capable de suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.</p> <p>Il peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques en relevant les changements de registre.</p> <p>Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites.</p>
C2	<p>L'apprenant peut comprendre toute langue orale, qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.</p>

Nous devons proposer en tant qu'enseignant-évaluateur des outils qui correspondent au niveau de l'apprenant. Les supports que vous choisirez à l'oral devront prendre en compte ces critères de niveau du cadre européen commun de référence. Par exemple, les interventions longues à la radio sur des thèmes spécifiques ne conviendront que si votre apprenant est de niveau très avancé.

b.1. Le questionnaire à choix multiples (QCM)

L'apprenant écoute deux fois un document sonore (enregistré), et doit répondre aux questions qui lui sont posées en cochant par exemple la réponse qui lui semble juste.

Le QCM comporte deux, trois ou quatre choix. .

Le QCM peut comporter des éléments de réponse de type : « vrai », « faux » ; « pour » « contre » ; « oui » « non » « on ne sait pas ».... Il peut comporter aussi des éléments de réponses divers en référence au document écouté, comme dans l'exemple suivant :

Ex : Où se passe l'action ?

- dans la classe
- dans la cour de l'école
- dans le bureau du directeur

*** Comment réaliser un QCM ?**

Vous devez avant tout trouver un document sonore qui corresponde à l'objectif langagier que vous voulez vérifier, ou bien créer et enregistrer un corpus (petit dialogue ou récit). Ensuite, il suffit de repérer dans le corpus ce qui peut faire l'objet d'une question. Vous rédigez vos questions au fur et à mesure, et vous placez dans votre grille de correction la bonne réponse, pour pouvoir corriger après le test.

Il ne peut y avoir qu'une seule réponse correcte sur les deux, trois ou quatre items proposé au candidat.

*** Comment élaborer un QCM ?**

Rédigez la consigne clairement comme dans l'exemple suivant : « Vous écouterez le dialogue deux fois et répondrez aux questions posées en cochant une seule réponse ».

Vous devrez rédiger la phrase ou la partie de phrase qui sera suivie des choix possibles. S'il s'agit d'une question, faites attention à ne jamais utiliser de double négation, et évitez les phrases trop longues. Privilégiez les phrases ou questions courtes, sous une forme affirmative.

Ex : Nicolas travaille où ?

- à l'hôpital
- dans un cabinet médical
- dans un secrétariat médical

Quand vous rédigez les deux ou trois autres « mauvaises réponses » (distracteurs), assurez-vous qu'ils pourraient être exacts dans un autre contexte.

Voici quelques autres conseils pour l'élaboration :

- Disposez les distracteurs verticalement
- Organisez vos questions dans un tableau afin de corriger plus facilement.
- Ne changez pas de nombres d'items proposés, car ce peut être perturbant.
- Vérifiez chacune des réponses
- Si possible, testez le QCM avant

Vous pouvez mettre en place des QCM à plusieurs réponses correctes, mais il faut bien le signaler dans la consigne. De même, on peut créer un QCM où toutes les réponses sont justes sauf une. Là encore, il faut simplement que ce soit clairement signalé dans la consigne. Il est important d'intégrer ces différents types de QCM tout au long de l'apprentissage, afin d'éviter qu'ils découvrent en évaluation finale un type d'exercice qui leur est inconnu.

Ce type d'exercice d'évaluation peut être corrigé facilement, car il suffit de compter les réponses justes. Un point pour chaque réponse juste vous aide lorsque vous faites vos totaux. Evitez les quarts de point ou même les demi-points.

L'avantage aussi de ce type d'exercice, c'est d'éviter un certain côté aléatoire de la note. Il ne s'agit pas d'un jugement subjectif. Néanmoins, ce type d'exercice prend du temps au niveau de la conception et de l'élaboration.

*** Conseils concernant les consignes:**

Il est important en évaluation, lorsque vous créez des exercices, de vous posez les questions suivantes (ces remarques sont valables pour les différents types d'exercice).

- La consigne est-elle claire ? pertinente ? Est-ce l'apprenant peut la comprendre facilement ?
- Si la consigne est nouvelle pour l'apprenant, est-elle bien accompagnée d'un exemple ?
- Le niveau de langue utilisé pour la consigne est-il bien inférieur au niveau de langue utilisé dans le test ?
- Le vocabulaire utilisé dans la consigne fait-il bien parti du bagage linguistique de l'apprenant ?
- La consigne contient-elle toute l'information nécessaire et précise-t-elle les contraintes ?

b.2. Le questionnaire à réponse ouvertes courtes (QROC)

En FLE, il s'agit d'un test de production minimale. On pose des questions de compréhension sur un extrait enregistré ou un dialogue d'une minute ou deux.

On pose des questions ouvertes et l'on demande des réponses courtes, relativement minimalistes.

Il s'agit d'évaluer ici la capacité à comprendre de l'apprenant, et non sa production. La réponse est juste ou non, mais en aucun cas nous ne le sanctionnons, s'il fait des erreurs de type orthographique en répondant à la question. On vérifie qu'il a compris la question et le document sonore.

Ce type de test a l'avantage d'être facile à élaborer.

b.3. Le tableau à compléter

Le test de compréhension peut aussi se présenter sous la forme d'un tableau à compléter. En effet, vous faites écouter deux fois un document sonore d'une ou deux minutes et vous choisissez un certain nombre d'éléments que vous voulez tester en fonction de votre objectif pédagogique.

Il est important de créer un tableau clair, facile à comprendre par l'apprenant. Il répond en complétant le tableau par des mots. Ici également, nous ne sanctionnons pas les erreurs orthographiques des apprenants. Si la réponse est compréhensible, elle est appréciée comme étant juste, et on lui attribue le point complet.

b.4. Questions de compréhension ouvertes

Ce type d'évaluation en compréhension orale est fréquent dans les niveaux avancés, mais complexe en soi, car l'évaluateur a tendance à apprécier à la fois la compréhension et l'expression. On fait appel ici à deux compétences distinctes. Il faut savoir exactement ce que l'on veut évaluer, et quel est notre objectif.

Il serait assez logique de ne pas trop sanctionner les erreurs morphosyntaxiques si on évalue la compréhension orale.

b.5. L'exercice d'appariement

Il sert davantage à l'écrit, mais peut être utilisé à l'oral en compréhension comme dans l'exemple. C'est un exercice intéressant, qui aide l'apprenant à percevoir la cohérence et la logique en général.

c. Le principal outil d'évaluation en production orale : la grille

On s'aperçoit trop souvent qu'un apprenant est évalué de manière subjective en expression orale, alors qu'il s'agit pour lui de la compétence la plus difficile à maîtriser, la plus angoissante.

L'apprenant peut avoir à s'exprimer lors de diverses tâches :

- produire des répliques lors d'un jeu de rôles (dialogue simulé) ;
- présenter son point de vue sur un sujet simple
- répondre à un interlocuteur
- défendre son point de vue, argumenter, réfuter un argument, nier...
- présenter des informations contenues dans un document
- résumer un document sonore, audiovisuel, textuel...
- réaliser une synthèse d'un document
- réaliser un entretien comme certaines épreuves du DELF et DALF...

En fonction du niveau de vos apprenants, vous irez du simple vers le complexe. Il semble évident qu'on ne peut pas leur demander de défendre une idée à l'oral si au préalable, ils n'ont pas étudié les actes de parole qui y correspondent et s'ils n'ont pas acquis également le lexique qui permet de réaliser la tâche qu'on leur demande.

Là encore, nous ferons référence aux descripteurs généraux de la compétence de production orale du cadre commun de référence, afin de savoir ce que l'on est en droit d'exiger de nos apprenants en fonction de leur niveau.

La production orale met en jeu des éléments qui peuvent interférer dans l'évaluation, comme des aspects du savoir-être de l'apprenant. Cela présente une difficulté dans le travail de l'évaluateur à l'oral. Nous ne sommes jamais à l'abri, en tant qu'évaluateur de l'effet de halo, de l'effet de contraste, etc...

Chaque exercice que vous proposez à l'oral a besoin d'une grille d'évaluation particulière, et de critères qui lui sont adéquats.

Nous vous proposerons des critères, qui vous aideront à réaliser vos propres grilles en fonction de la tâche demandée à l'oral.

Production orale générale	
A	L'apprenant peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, sans calques avec la langue maternelle, mais avec une structure logique efficace, qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
B	L'apprenant peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
C	L'apprenant peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Il peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
D	L'apprenant peut aisément mener à bien une description directe non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
E	L'apprenant peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non reliées entre elles.
F	L'apprenant peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

C.1. Les critères d'une grille d'évaluation pour l'oral

La compréhension de la consigne : Ce critère rentre en ligne de compte dans les niveaux avancés, mais pas dans les niveaux débutants ou intermédiaires, car on doit en tant qu'enseignant vérifier si l'apprenant a bien saisi la tâche qui lui était demandée.

Le respect de la consigne : il s'agit d'un critère essentiel qui doit être sanctionné dans la note finale. Il faut que l'apprenant respecte ce qu'on lui demande de faire. Par exemple, s'il s'agit d'une lettre formelle, un certain nombre d'éléments doivent apparaître (date, lieu, nom et adresse du destinataire, formule d'appel, découpage en paragraphe, formule de politesse finale, signature....)

La phonétique/prosodie/fluidité : là encore, il faut faire attention au niveau de l'étudiant. Si l'on se réfère au cadre commun de référence, il est dit que étudiants de niveau A1 et A2 peuvent hésiter, prendre des pauses, avoir une prononciation hésitante... Ce critère sera moins sanctionné dans les niveaux A1, A2 qu'à partir du niveau B2 par exemple. L'intonation expressive peut encore être imparfaite en B1.

La morphosyntaxe : On jugera dans cette partie de l'emploi des temps, de la correction des conjugaisons, des accords, de la construction des phrases... sur ce dernier point, il est attendu qu'on évalue un étudiant des niveaux A1 et A2 sur la compréhension du message communicatif. La morphosyntaxe ne doit pas être le critère le plus déterminant dans l'évaluation d'un élève.

Ce critère est souvent sur-apprécié par les évaluateurs qui ont pour référent un examen d'oral parfait. Attention à ne pas tomber dans ce piège en FLE. L'apprenant apprend des fautes qu'il commet.

Le lexique : on valorisera sa variété, son originalité, sa pertinence, mais là encore, il faut toujours se référer à ce qu'un apprenant est capable de faire en consultant les descripteurs de chaque niveau du cadre commun de référence.

La cohérence/cohésion du discours : les énoncés produits par l'apprenant doivent être cohérents par rapport à la situation, au contexte. Le discours doit être articulé, et rendu logique.

La correction sociolinguistique : s'il s'agit d'un jeu de rôle notamment ou d'un entretien, nous évaluerons aussi l'adéquation du registre de langue à la situation...

L'interaction : la capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur doivent être pris aussi en considération par l'évaluateur.

L'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale sont des éléments à prendre en considération à partir d'un certain niveau, mais on le placera davantage sous les critères lexique et morphosyntaxe.

c.2. Exemples de grilles d'évaluation en production orale

En tant qu'évaluateur de compétences orales, vous pouvez vous reposer sur les critères ci-dessus afin de construire vos grilles d'évaluation. Elles seront différentes selon la typologie de l'exercice de production orale proposé.

Voici quelques exemples de grilles proposées pour évaluer l'expression orale :

Grille d'évaluation du jeu de rôle : note sur 20	
Capacité à communiquer : - Adaptation à la situation proposée (3 points) - Adéquation des actes de paroles (4 points) - Capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur, à relancer l'échange (3 points)	10
Compétence linguistique : - Compétence phonétique, prosodie et fluidité (3 points) - Compétence morphosyntaxique (4 points) - Compétence lexicale (3 points)	10

C.2.2. Grille pour un entretien informel (niveau élémentaire)

Grille d'évaluation de l'entretien informel : note sur 20	
Capacité à communiquer : - Sujet de la discussion bien délimité et immédiatement compréhensible (3 points) - Clarté et précision du contenu (capacité à présenter, à décrire, etc..) (4 points) - Capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (apporter des précisions) (3 points)	10
Compétence linguistique : - Compétence phonétique, prosodie et fluidité (3 points) - Compétence morphosyntaxique (4 points) - Compétence lexicale (3 points)	10

C.3. Grille d'évaluation pour un compte rendu oral

L'épreuve de compte rendu oral est une épreuve de production orale de niveau avancé que l'on demandait par exemple en évaluation certificative dans l'unité A6 du DELF. La grille, que nous proposons, n'est en aucun cas une grille qui servira en évaluation formative si vous demandez à un de vos étudiants de faire un compte rendu en classe.

Ces grilles ne sont que des exemples. Il n'existe pas de grille universelle qui peut être utilisée systématiquement pour n'importe quel type de test oral. Néanmoins, la grille est un outil d'évaluation indispensable au jury si l'on veut diminuer l'impact de la subjectivité dans le travail de l'évaluation.

3^{ème} AXE

3- Evaluer les compétences écrites

En ce qui concerne l'évaluation, n'oublions pas qu'elle n'est pas une fin en soi. Elle marque les étapes de la progression : on fait un bilan des acquis, de ce qu'il faut reprendre (remédiation), de ce qu'il reste à faire pour atteindre les objectifs fixés au départ. L'évaluation renseigne le professeur et l'apprenant sur la progression de ce dernier ; pour ce faire, elle porte sur les points annoncés et entraînés en classe de FLE et uniquement sur ceux-ci :

- Elle aide le professeur à adapter sa progression et à organiser la remédiation. A cet effet, il doit toujours s'intéresser à la démarche utilisée par l'apprenant pour accomplir la tâche demandée.

La prise de conscience par l'élève de ses progrès et de ses difficultés passe aussi par la capacité à s'auto évaluer. Inviter l'élève à devenir acteur de l'évaluation prévue en lui demandant quelles formes elle pourra prendre au regard des entraînements précédents réalisés en classe. On peut utiliser pour l'auto-évaluation le portfolio des langues qui permet de faire le point sur les différentes compétences en cours d'acquisition.

L'évaluation de l'écrit représente un sujet primordial en Syrie, où le français a été enseigné dans le système scolaire jusqu'en 2001, par l'écrit essentiellement. Les seules compétences évaluées dans le système avant la rénovation du système d'enseignement des langues étaient liées à l'écrit : structure de la langue, sujets divers de compréhension écrite et d'expression écrite.

Néanmoins, l'approche communicative et fonctionnelle-actionnelle ont mis en avant d'autres compétences aussi importantes à l'oral. Comme le système d'évaluation a également beaucoup évolué à l'écrit, surtout depuis l'apparition du cadre commun de référence qui a déterminé avec davantage de précisions ce que nous étions en droit d'attendre d'une copie d'apprenant, le professeur de FLE doit vraiment se pencher sur les outils d'évaluation de ces compétences.

Les trois compétences écrites traitées en termes d'évaluation seront : **la compréhension écrite, la production écrite et aussi la structure de la langue** (partie plutôt lié à la grammaire).

a. Evaluer la compréhension écrite

Penchons-nous sur les descripteurs généraux de la compréhension écrite suivant les niveaux déterminés dans le cadre commun de référence pour les langues. Il aide à déterminer ce que l'on est en droit d'attendre de nos apprenants en fonction du niveau auquel ils ont parvenus (de A1 le plus bas niveau à C2, niveau le plus élevé du cadre).

Niveaux	Compréhension écrite
A	L'apprenant peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme écrite, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Il peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
B	L'apprenant peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qui se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
C	L'apprenant peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Il possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
D	L'apprenant peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
E	L'apprenant peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Il peut comprendre des textes courts et simples, contenant un vocabulaire internationalement partagé.
F	L'apprenant peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires, et en relisant si nécessaire.

Ce tableau aide notamment dans le choix des supports écrits dont l'évaluateur doit se servir lors d'un test en plein apprentissage ou en fin de cursus de formation.

Il faut évidemment introduire durant les séquences de cours le même type d'exercices que le jour d'un examen de type sommatif.

La compréhension écrite est liée à la compétence de lecture, qui n'est guère évidente à acquérir, car elle se fera différemment en langue cible.

L'évaluation en compréhension écrite aidera aussi à acquérir des stratégies de lecture qui aideront progressivement l'apprenant à devenir autonome.

Il est important en Syrie notamment de varier les formes d'exercices de compréhension, non seulement pour être en cohérence avec les différentes formes des documents mais aussi pour maintenir l'intérêt des étudiants. L'habitude est source d'efficacité (on réalise plus vite un exercice auquel on est habitué) mais aussi source d'ennui et donc de démotivation.

Les apprenants syriens ont tendance à ne pas lire beaucoup en langue étrangère, il faudra donc être inventif, créatif pour cette compétence, et en évaluation également.

Les stratégies que l'on cherche à développer chez l'apprenant sont les suivantes :

- le repérage
- le survol
- l'approfondissement

Mieux vaut tester une seule de ces stratégies à la fois.

b. Quels documents/supports choisir pour l'évaluation de l'écrit ?

Le niveau des apprenants est déterminant lorsqu'il s'agit de choisir un support de compréhension écrite. Le texte doit doser convenablement les éléments linguistiques inconnus et connus.

En règle générale, un lexique doit être apporté aux apprenants, afin qu'ils ne se heurtent pas à la difficulté lexicale du texte et qu'il se décourage dès la lecture.

La réalité française est difficile à appréhender pour des apprenants syriens de l'université, qui n'auront sans doute pas la chance de parfaire leur niveau linguistique en France. Il est donc aussi important de trouver des supports textuels, dont le contenu socioculturel permet une comparaison avec la réalité locale.

Il est important au fil de leur cursus de formation que les apprenants voient également différents types de textes, qu'on leur présente différents contextes, différentes situations, des thèmes variés, mais il vaut mieux en début d'apprentissage que les documents écrits présentent des thèmes et des sujets d'intérêt qui leur sont communs. Le support en question doit évidemment retenir leur attention, devenir une source de curiosité et d'information, étant donné que le jeune étudiant syrien avoue lui-même un certain désintérêt pour la lecture en général.

De même, certains supports écrits peuvent être apportés par les apprenants eux-mêmes, afin qu'ils se sentent au centre de leur apprentissage. L'enseignant pourra l'utiliser pédagogiquement s'il juge qu'il peut travailler certains objectifs.

Les documents écrits suivants peuvent être de bons supports pour évaluer la compréhension :

- Tracts, mode d'emploi, plans, annuaires, formulaires, brèves, articles de presse, articles de magazines, publicités : ils serviront à faire du repérage. On pourra dans ce cas leur faire remplir des tableaux d'après ces documents, faire localiser un endroit sur un plan, faire repérer des chiffres, des dates. Ces activités doivent se faire en un temps limité.
- Les documents comme des articles de presse, des extraits courts de pages littéraires peuvent aider à l'écramage. On peut demander dans ce cas aux apprenants d'identifier le texte, de localiser les mots clés, d'essayer de comprendre les idées de chaque paragraphe...

On tendra à éviter les documents trop longs, d'autant qu'il vaut mieux faire travailler les apprenants sur des supports variés afin d'éviter l'ennui, et de le stimuler au contraire dans son apprentissage. Mieux vaut en effet proposer différents textes courts ou de longueur moyenne à des apprenants de bon niveau. D'autant que l'introduction d'un document dans une classe de langue a ceci de particulier que ce document est en général totalement inattendu pour les élèves, contrairement à ce qui se passe en situation hors de la classe. En effet, dans la vie quotidienne, lorsque l'on lit un document, on sait globalement de quoi il s'agit : le papier que nous tend le serveur dans un restaurant ne peut être autre chose qu'un menu, on sait quel type d'information on va lire dans son journal quotidien, on sait également à quoi s'attendre en trouvant la lettre d'un ami dans son courrier ou en ouvrant un roman dans une librairie. Le document écrit apporté par un enseignant de langue dans une classe peut être quasiment n'importe quel type de document ! ; Il n'est donc pas possible pour l'élève de faire des hypothèses sur ce qu'il contient.

Comme, nous l'avons signalé, il est primordial de proposer des exercices d'évaluation de cette compétence et des documents, en examinant avant tout le niveau des apprenants.

Les élèves qui sont complètement débutants linguistiquement vont être difficilement évaluables sur cette compétence. Mais une fois qu'ils ont acquis quelques rudiments langagiers, on peut très vite évaluer la compréhension écrite.

Si l'on se réfère au Cadre commun de référence et aux 6 niveaux proposés, on se rend compte que l'on commence à aborder cette compétence dès les premières heures d'apprentissage.

b.1. Quels exercices de compréhension écrite peut-on proposer ?

Les exercices de compréhension peuvent être très divers : questions, reformulations, tableaux, schémas, remise en ordre de texte, QCM, des questionnaires à réponses ouvertes

et courtes (QROC) vrai/faux etc.... Le choix dépend de facteurs divers : les habitudes de l'enseignant, le temps disponible pour la préparation, les moyens matériels...

1. Le vrai/faux

Il s'agit de poser des questions fermées qui concernent un document écrit. Les apprenants devront répondre en cochant **vrai** ou **faux**. Vous pouvez leur demander de se justifier si vous le souhaitez afin de vérifier s'ils ont bien compris.

Cet exercice est plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, une des difficultés réside dans le fait de comprendre l'affirmation qui est proposée avant même de chercher à savoir si c'est vrai ou faux. Lorsque vous construisez une évaluation de ce type, il faut donc que vous choisissiez vos termes avec soin, de sorte à ne pas rebuter l'apprenant, et sans tomber non plus dans la facilité excessive qui serait de réutiliser des mots ou expressions utilisés. Il faut leur apprendre à bien cerner l'information dans le document proposé.

Si vous leur demander dans la consigne de se justifier en utilisant le document, ils devront chercher la phrase ou l'expression qui contient l'information justificative, en citant ni trop ni trop peu. Ce n'est pas au professeur de faire le tri dans les informations citées par les apprenants. Il est utile aux élèves d'apprendre à être clairs, concis et de respecter les consignes. Vous en tiendrez compte si vous devez noter (dans le cas d'une évaluation sommative).

2. Le questionnaire à choix multiples

Le Questionnaire à choix multiples consiste à donner des questions concernant un document écrit qu'ils doivent lire, et comprendre. Chaque question propose trois ou quatre réponses possibles. Les apprenants devront cocher une des réponses, sachant qu'un seul choix est possible.

En tant qu'enseignant et concepteur de ce type d'exercice, vous devez absolument être vigilant quant à la formulation des questions et des réponses. Il est important de proposer des réponses qui sont toutes possibles contextuellement. Faites également très attention à ne pas proposer deux items possibles. Pour éviter ce genre d'aléa, il est impératif de faire tester votre QCM, sur un collègue, et mieux encore sur un apprenant.

Le Questionnaire à choix multiples est intéressant à l'écrit, mais il correspond davantage à des apprenants de niveau élémentaire. Il s'agit d'un exercice qui encourage les apprenants à ne pas abandonner. Ils sentent plus facilement qu'ils ont une chance de réussir cette tâche. Avec des apprenants de niveau plus élevé, le QCM est intéressant si l'information est difficile à trouver ou à comprendre.

3. Remise en ordre de paragraphe ou de phrases

Ce type d'exercice consiste à mélanger les paragraphes d'un texte ou les phrases, de le proposer aux apprenants dans le désordre. Ils doivent ainsi le retrouver l'ordre logique, la chronologie des faits énoncés, en faisant attention aux pronoms personnels, aux majuscules, à la ponctuation. Ceci force les apprenants à faire preuve de bon sens. Il s'agit d'une activité ludique, qui ne donne pas l'impression de travailler la compréhension écrite. Or, le travail sur le contenu et le sens est pourtant l'objectif de ce type d'exercice.

C. Evaluer la production écrite

La production écrite est omniprésente en évaluation, voire surreprésentée, et c'est également le cas dans le système scolaire syrien. On attache beaucoup d'importance à l'acquisition d'une orthographe parfaite quand on est enseignant syrien de FLE.

Il faut rappeler que la langue française à la différence de bien d'autres langues romanes a un code orthographique écrit, qui reste figé par la pratique scolaire de la langue, et qui n'a pas beaucoup évolué contrairement à la langue orale. Même pour les locuteurs natifs, le code orthographique nécessite un long apprentissage. Il est important de ne pas attacher trop d'importance à ces questions d'orthographe quand on est enseignant de langue, en tout cas, de ne pas trop sanctionner ce type de fautes, car bien d'autres critères en production écrite doivent être pris en compte lors d'une évaluation, avant l'orthographe lexicale ou grammaticale.

La production écrite est une compétence difficile pour l'apprenant syrien, d'autant qu'il a dû déjà se familiariser avec un alphabet écrit qui n'est guère son référent premier.

Il est primordial d'envisager les six niveaux en production écrite (issus du cadre commun de référence), et de se rendre compte de ce que l'on est en droit d'attendre des apprenants, afin de leur proposer des exercices de production adéquats.

Niveaux	Production écrite
A	L'apprenant peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, exempts de calques de la langue maternelle, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
B	L'apprenant peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée, par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.

C	L' apprenant peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
D	L' apprenant peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
E	L' apprenant peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais », et « parce que »
F	L' apprenant peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

L'intérêt de se reporter ainsi à ce tableau est de comprendre qu'en tant qu'évaluateur, on ne se réfère pas à une norme absolue qui serait l'écrit idéal sans faute, mais à une norme qui prend en compte les stades de l'apprentissage.

4^{ème} AXE

4- L'évaluation en formation

Une évaluation peut porter sur différents objets ; les plus pertinents sont :

- La satisfaction des participants.
- Les connaissances et savoir-faire acquis.
- Le dispositif de formation.
- Les effets de la formation sur les compétences mises en œuvre en situation professionnelle.

L'évaluation peut porter sur des objets différents ; certaines étapes sont cependant incontournables :

Etape	Objectifs	Responsable(s)	Exemples de Documents a produire
Définir le champ et les objectifs de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Clarifier ce que l'on veut vraiment évaluer et pourquoi on veut l'évaluer.• Lister les résultats attendus.• Dimensionner l'évaluation et préciser les acteurs concernés (cette liste variera en fonction de l'importance donnée a cette évaluation : comite de pilotage, instance d'évaluation, maitre d'ouvrage, chef de projet, maitre d'œuvre de l'évaluation...).	<ul style="list-style-type: none">• Maitre d'ouvrage de l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none">• Cahier des charges de l'évaluation.
Construire le référentiel et le dispositif d'évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Définir les critères et les indicateurs permettant d'évaluer.• Arrêter les modalités d'évaluation a mettre en œuvre (enquêtes, interviews, moyens mobilises...).	<ul style="list-style-type: none">• Maitre d'œuvre de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Référentiel de l'évaluation.• Grilles de recueil des informations.

Collecter les informations, analyser et identifier les écarts entre les résultats obtenus et les résultats initiaux fixes à l'action	<ul style="list-style-type: none"> • Confronter les résultats mesurés aux hypothèses de résultats attendus de la formation. • Établir des constats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maître d'œuvre de l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse des informations recueillies.
Interpréter les résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Passer des constats aux causes. • Argumenter les priorités retenues. • Hiérarchiser les problèmes à résoudre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maître d'œuvre de l'évaluation. • Maître d'ouvrage (validation des conclusions). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyses et conclusions de l'évaluation.
Formuler des préconisations	<ul style="list-style-type: none"> • Arrêter les modalités de correction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maître d'ouvrage [en liaison avec le(s) maître(s) d'œuvre]. 	<ul style="list-style-type: none"> Proposition de plan d'action. • Production d'un nouveau cahier des charges de la formation (si reconduite).

4.1. L'évaluation de la satisfaction des participants

C'est, le plus souvent, le niveau d'évaluation privilégié en formation professionnelle.

Objectif de l'évaluation

- Évaluer le degré de satisfaction des participants afin d'améliorer le contenu et la forme des prestations pédagogiques.

Référentiels de l'évaluation

- Qualité attendue des interventions (représentations des participants).
- Utilité professionnelle perçue (représentations des participants).

La satisfaction n'est pas toujours un critère de réussite pédagogique : une formation exigeante, la remise en cause de représentations dominantes ou des modalités novatrices peuvent générer des résistances. L'interprétation des informations collectées doit être prudente car il s'agit de représentations et donc d'« indices » plus que d'indicateurs. Cette évaluation doit donc être complétée par un diagnostic plus approfondi (questionnement complémentaire ou entretiens de groupe avec un panel représentatif de participants).

4.2. L'évaluation des connaissances et des savoir-faire acquis

Domaine privilégié du formateur ; c'est une dimension à bien cadrer afin de limiter la subjectivité de l'évaluateur.

Objectif de l'évaluation

- Vérifier si les connaissances et savoir-faire requis formulés en termes d'objectifs pédagogiques ont bien été acquis par les participants.

Référentiels de l'évaluation

- Les objectifs pédagogiques.

Il est important de dissocier :

- Les opérations de contrôle et de suivi de la formation qui apportent des informations factuelles (connaissances acquises ou non) ; elles s'effectuent tout au long de la formation et permettent au formateur :
 - d'assurer, au sein du groupe, une progression homogène dans l'acquisition des connaissances et des savoir-faire,
 - de réguler, si nécessaire en cours de formation, les méthodes et les contenus de la formation.
- L' « évaluation », qui vise à porter un jugement de valeur sur l'agent participant à une formation. Cette dimension englobe à la fois les informations émanant du contrôle ainsi que des informations plus qualitatives (raisons estimées de la réussite ou de l'échec).

L'évaluation est une interprétation.

Exemples d'outils :

1/ Pour le contrôle

- Indicateurs de réussite ou d'échec (grilles de lecture ou d'analyse d'une prestation).
- Questionnaires (listes de questions, questionnaires à choix multiples, schémas à compléter, ...).
- Tests.
- Exercices d'application.
- Etudes de cas.
- Mises en situation / Simulations.
- ...

2/ Pour l'évaluation

- Appréciations.

- Grilles d'auto-évaluation.
- Bilans points forts / points faibles.
- Grilles de lecture / grilles d'évaluation (critères qualitatifs).
- ...

4.3. Le rôle de l'erreur dans l'évaluation

Dans l'évaluation focalisée sur la performance, à visée sommative, l'erreur du sujet n'intervient en principe que dans la mesure où elle représente l'envers de la réussite, qui est seule « valorisée » : on s'intéresse au niveau de connaissances manifesté par l'élève et, dans ce contexte, l'erreur n'est exploitée - négativement - que dans le cadre du décompte des points de score à attribuer à sa performance.

Dans l'évaluation focalisée sur l'élève et son apprentissage, l'erreur est au contraire considérée comme une source d'information permettant d'identifier la démarche de l'élève, et donc de lui fournir de façon personnalisée les éléments correctifs nécessaires pour assurer sa réussite dans l'apprentissage examiné. Cette valorisation de l'erreur, pratiquée à l'heure actuelle dans l'évaluation formative d'inspiration cognitiviste, n'est cependant pas une innovation : elle était déjà présente, par exemple, dans les années soixante, au cœur des évolutions de l'enseignement programmé : alors que la technique skinnerienne de base, de type linéaire, visait à une individualisation de l'apprentissage par l'adaptation au seul rythme de l'élève, l'introduction par Crowder du type de programme ramifié (ou à embranchements) amenait le sujet à répondre à la question posée sous forme de QCM, en choisissant parmi plusieurs possibilités. Chacune d'elle était prévue pour permettre l'identification d'un mode de fonctionnement différencié ayant entraîné l'erreur, et donc d'apporter au sujet les correctifs adaptés à son cas, au moyen d'un sous-programme spécifique qui pouvait à son tour être ramifié. Dès lors, l'individualisation ne portait plus seulement sur la vitesse d'apprentissage, mais aussi, de façon innovante, sur son contenu-même. Cette innovation a contribué par la suite au développement de deux perspectives : l'une, de nature psychologique, consistant à entrer dans la « boîte noire » des behavioristes, pour accéder, au-delà du comportement observable du sujet, au processus cognitif qui y a conduit ; l'autre, d'inspiration pédagogique, visant les stratégies d'apprentissage des sujets et intégrant progressivement les facteurs personnels, conatifs¹ et sociaux. L'intégration de ces variables de conation dans les modèles de fonctionnement du sujet élaboré par les

¹ Le « conatif », qui réfère plutôt à la motivation du sujet, à ses intérêts, en liaison avec ses caractéristiques tempéramentales et leurs interactions avec le fonctionnement cognitif, peut être distingué de « l'affectif », qui réfère plutôt à ses émotions, ses sentiments en relation avec le vécu du sujet et son caractère agréable ou non.

cognitivistes - intégration qui, il faut le reconnaître, pose quelque difficulté car ces variables ne se laissent pas facilement appréhender - devrait améliorer sensiblement leur portée heuristique, en les rapprochant de la réalité vécue « au quotidien », bref en les rendant plus « écologiques ».

A l'heure actuelle, la prise en compte de l'erreur n'est pas l'apanage exclusif des tenants de l'évaluation formative de type cognitiviste. On la voit souvent pratiquée, certes de façon non systématique et « périphérique », dans les procédures de correction appliquées par certains professeurs qui ne se réclament d'aucune obédience spécifique, par exemple au moyen d'annotations circonstanciées dans la marge des devoirs, qui renvoient l'élève à telle partie du cours, à tel principe méthodologique. Elle apparaît aussi, par exemple, dans les instruments développés par le ministère de l'Éducation nationale en vue des évaluations de masse : certains items font l'objet d'une cotation différenciée, qui permet d'identifier, au-delà de la bonne réponse, tel type d'erreur particulier. Il reste au professeur à se saisir de ces informations, puisqu'il dispose des résultats de ses propres élèves à l'issue de ces enquêtes, et de mettre en place des procédures localisées de remédiation, en rapport avec les types d'erreur manifestées par ceux-ci.

L'intérêt porté à l'évaluation des « connaissances » ne doit pas détourner complètement l'attention de l'enseignant de sa mission d'éducation qui comprend, certes, une mission d'instruction, mais en même temps la dépasse. Il ne cesse donc pas, pour autant, de s'intéresser, au-delà du sujet apprenant, à la personne de l'élève, dans tous les aspects du développement de sa personnalité et de son intégration à la vie en société. Cela implique un élargissement de la perspective didactique vers l'accès à une attitude « pédagogique » au plein sens du mot.

A cet égard, on peut dire que la tendance d'évolution de l'évaluation - tout du moins quant à sa théorisation, sinon encore tant dans ses pratiques -, de la performance à la démarche qui y conduit, et de l'apprentissage cognitif au métacognitif et au conatif, participe de cette préoccupation grandissante pour l'élève en tant qu'individu à part entière et, autant qu'il est possible, autonome.

CONCLUSION

Servant uniquement à sanctionner et classer, consistant seulement en un relevé d'erreurs, l'évaluation a longtemps été dissociée de l'apprentissage privilégiant l'enseignant comme seul maître de la situation et réduisant l'apprenant à un récepteur passif se contentant de subir les jugements sur son apprentissage sans les comprendre et sans avoir son mot à dire sur ses acquis, ses progrès, ses besoins et ses difficultés. De ce fait, l'évaluation était synonyme de stress, angoisse, obstacle à franchir...

Cependant, grâce aux progrès qu'a connus la didactique des langues et aux mouvements de la centration sur l'apprenant, l'évaluation dépasse le contrôle, la sanction et la note, elle est devenue synonyme de progrès, un moyen de guider l'apprentissage. Quant à l'apprenant, il a retrouvé sa place légitime dans l'apprentissage en ayant comme droit d'apprécier ses progrès, de relever ses difficultés et de participer activement à son apprentissage.

L'évaluation est devenue désormais un acte partagé permettant à l'enseignant de gérer son enseignement en fonction des acquis, des besoins et des difficultés de l'apprenant et à ce dernier de gérer son apprentissage d'une manière responsabilisante et motivante. Autrement dit, que l'évaluation représente un échange continuuel entre l'évaluateur et l'évaluataire, alors il faut savoir ce qu'on l'enseigne pour savoir comment évaluer.

En revanche, la qualité de cette interaction dont l'enseignement/ apprentissage, dépend largement de la qualité de l'évaluation au plan de l'apprentissage ainsi qu'au plan de l'enseignement, qui dépend évidemment de la formation des enseignants. Cela veut dire qu'il faut avoir une chaîne interdépendante entre évaluation, enseignement et apprentissage où la faille d'un élément entraîne l'échec de tous le processus d'enseignement/ apprentissage.

Bibliographie

- ALLAI L., « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? », in : Allai et al., *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchatel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1993.
- Allai L. , Bain D., Perrenoud Ph., *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, 1993.
- ABERNOT, I. *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Bordas Dunod, 1996.
- DEVELAY Michel, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995.
- BACHER F., « La docimologie », in : M. Reuchlin (éd.), *Traité de psychologie appliquée*, tome VI, Paris, PUF, 1973.
- BECK, A. *Les caractéristiques de l'évaluation en didactique scolaire*. In "Se former en didactique des langues", auteurs: Cristian Puren, Paola Bertocchini, Edwige Constanzo. Paris: Ellipses, 2012.
- BONORA D., *Les sciences de l'éducation et l'évaluation*, in : J. Vogler (éd.), *L'évaluation : acteurs, pratiques, enjeux*, Paris, Hachette-Éducation, 1996.
- BONORA Denis, *Prémisse à l'évaluation : les préférences des professeurs à l'égard des objectifs pédagogiques*, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 17, 1988, n° 4, p. 323-342.
- Brun J., Conne F., *Approche en psychologie des mathématiques*, Genève : Cahier n°12, 1979, p : 174
- COLOMB J., *La didactique*, revue EPS, 200-201, Paris, 1986.
- Cuq J.-P., *dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, pp. 90-92
- DEVELAY M., « Didactique et pédagogie », in : « Éduquer et former », *Sciences Humaines*, 1996, hors - série n° 12, p. 58-60.
- FRAISE J.-P., « La psychométrie à l'AFPA : son rôle dans l'orientation et le recrutement des demandeurs de formation professionnelle », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1991, 20, n ° 1, Spécial : L'évaluation individuelle dans ses divers cadres institutionnels, p. 127-141.
- Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299656
- GUY Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1998.

- GUY Brousseau, Les effets du contrat didactique, Bordeaux : 1982. Actes de la 2^{ème} école d'été de didactique des mathématiques IREM Orléans.
- GAILLARD J., <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2569> (consulté le 10-05-2020)
- Hadji C., L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves, Paris : Nathan, *Questions d'enseignants*, 2015, 182p.
- HUTEAU M. et al., « Apprendre à apprendre : la question de l'éducabilité cognitive, in : G. Vergnaud (ed.), Apprentissage et didactique, où en est-on ?, Paris, Hachette-Éducation, 1994.
- NUNZIATI G., « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », in : Cahiers Pédagogiques, 1990, n° 280, p. 47-64
- PIERON H., Examens et docimologie, Paris, PUF, 1963
- PRIGORSCHI, Cl., *Didactique du français langue étrangère (FLE)*, Chisinau, 2006
- REUTER Y. et all., dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2007.
- Rey O., Feyfant A., *Evaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFé*, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon, 2014. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier =94&langfr> (Consulté le 1-5-2020)
- SERY M., « Le bac : une loterie. La docimologie et ses aléas », *Le Monde de l'Éducation*, n° 238, juin 1996, p. 38-39.
- VALLERAND R. J. & THILL E.E., Introduction à la psychologie de la motivation, Montréal, Études vivantes, 1993.
- WIKTIONNAIRE, FR.WIKTIONARY.ORG › WIKI › DIDACTIQUE

Annexes

TD

Axes 01 :

- Exercices d'application sur les modalités d'évaluation :
 - Diagnostique
 - Formative
 - Sommative
 - Pronostique

Axes n°02 :

- Exercices d'application sur les outils d'évaluation de la compétence orale.

Axes n°03 :

- Exercices d'application sur les outils d'évaluation de la compétence écrite.

Axes n°04 :

- Exemples et techniques pratiques sur la notion de l'erreur dans l'apprentissage.