

ÉVALUATION ET FLE

16D484

Fascicule Site EAD Lettres

Année 2022/2023

Enseignante : Marta SAIZ-SANCHEZ

En vertu du code de la Propriété Intellectuelle – Art. L. 335-3 : Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi.(L.n°94-361 du 10 mai 1994, art. 8) – Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel définis à l'article L. 122-6. **Les cours dispensés par l'E.A.D relèvent du présent article. Ils ne peuvent être ni reproduits ni vendus sous quelques formes que ce soit sous peine de poursuite.**

**EAD
CEDEX**

4, bd Gabriel – BP 17270 - 21072 DIJON

Appui-cours

Tél. (33) 03.80.39.50.90

e-mail : appui-cours.ead@u-bourgogne.fr

CALENDRIER 2022/2023

16D484 : EVALUATION ET FLE

Enseignante : Marta SAIZ-SANCHEZ

Dates	Contenus et activités	Retour des travaux
Mercredi 12 octobre 2022	1) L'évaluation en FLE	
Mercredi 09 novembre 2022	2) Le CECRL : compétences et évaluation + Présentation du sujet de la partie 1 du dossier	
Mercredi 07 décembre 2022	3) L'évaluation diagnostique et la mise en place de stratégies d'enseignement-apprentissage	
Mercredi 11 janvier 2023	4) L'évaluation des compétences réceptives + Présentation du sujet de la partie 2 du dossier	Remise de la partie 1 du dossier (FACULTATIF)
Mercredi 08 février 2023	5) L'évaluation compétences productives	
Mercredi 08 mars 2023	6) L'évaluation finale : exemple de scénario d'évaluation	
Mercredi 05 avril 2023	7) Les certifications FLE : DELF, DALF et autres	
15 mai 2023 (session 1) 1 ^{er} septembre 2023 (session 2)		Dépôt du dossier final sur Plubel FOAD des parties 1 et 2 (OBLIGATOIRE)

Contact avec l'enseignante : en priorité via le forum d'échanges de l'espace cours **ou** à l'adresse Marta.Saiz-Sanchez@u-bourgogne.fr

Pour information : Les travaux à rendre par les étudiants feront l'objet d'un dépôt systématique via la plateforme Plubel-foad aux dates indiquées sur le calendrier.

Rappel des modalités d'examen : dossier à déposer via la plateforme Plubel-foad au plus tard le 15 mai 2023 (session 1) et au plus tard le 01 septembre 2023 (session 2).

Université de Bourgogne
Centre de Formation Ouverte et à Distance
Année universitaire 2022-2023
Master 1^{ère} année Sciences du langage
Parcours Français Langue Etrangère et Aires Linguistiques

16D484: EVALUATION ET FLE

Enseignante : Marta SAIZ-SANCHEZ
Marta.Saiz-Sanchez@u-bourgogne.fr

Envoi 1
L'évaluation en didactique des langues en général

A. Avant de commencer le cours

Chères étudiantes, chers étudiants,

Je vous souhaite la bienvenue à ce cours à distance sous forme d'envois de cours rédigés. Tous les mois vous recevrez un nouveau fascicule avec une partie théorique et, parfois, des activités ou des questions auxquelles vous pourrez réfléchir. Mais la communication ne sera pas unidirectionnelle. Sachez que je suis tout à fait disponible pour répondre à vos questions via email (Marta.Saiz-Sanchez@u-bourgogne.fr), ou à travers la plateforme de cours Plubel.

Avant de commencer, je souhaiterais me présenter. Je m'appelle Marta Saiz, je suis espagnole, mais dès mon enfance j'ai été plongée dans un environnement francophone. Suite à l'obtention de mon Baccalauréat scientifique, j'ai entrepris à Madrid des études de Philologie française. J'ai réalisé un séjour ERASMUS d'un an à l'Université de la Sorbonne, et ensuite j'ai réalisé un double master en FLE à l'Université de Nanterre, puis à l'Université de Cumbria au Royaume Uni. A mon retour, j'ai entamé une thèse de doctorat en linguistique historique. Tout au long de mon doctorat j'ai enseigné l'espagnol langue étrangère (ELE) à l'université pour des publics très différents : futurs formateurs de FLE, étudiants de droit, d'économie, etc. J'ai également de l'expérience dans l'enseignement du FLE dans différents domaines académiques (collèges, lycées, universités) et professionnels. En outre, j'ai été responsable de l'organisation d'épreuves pour l'évaluation du niveau d'espagnol d'étudiants universitaires en droit et économie. Ces expériences dans l'enseignement du FLE et du ELE m'ont permis d'avoir

une vision large des différentes nécessités des étudiants de langues étrangères et des enjeux de l'apprentissage d'une langue.

Mais je ne voudrais pas baser ce cours sur mon expérience personnelle, car elle n'est pas importante. Je suis certaine que vous-mêmes, en tant qu'apprenants et en tant qu'enseignants de langues étrangères, avez déjà réfléchi à la façon dont sont conçues les évaluations, leur but, leur pertinence, les critères choisis... Votre expérience et vos idées compteront également beaucoup dans le processus de construction de cette matière. Vous ne trouverez pas dans ce cours un inventaire exhaustif de toutes les formes possibles que peut adopter une évaluation, car il serait infini. L'objectif principal est de vous donner quelques rudiments théoriques sur l'évaluation (en général, non seulement appliquée au FLE), et de vous faire réfléchir à ses possibles enjeux. Le but ultime de cet enseignement est que, lorsque vous serez amenés à évaluer, vous ayez le maximum de ressources possibles pour concevoir une évaluation fiable et valide dans votre contexte.

Dans ce cours je me m'appuierai sur certains travaux réalisés par différents chercheurs sur l'évaluation des langues étrangères en général, ou d'une compétence en particulier (par exemple l'expression orale ou la compréhension écrite). Il existe sur internet beaucoup de matériaux qui abordent l'évaluation sous divers angles. Mais vous retrouverez surtout des travaux qui se réfèrent au *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, dont vous avez certainement déjà entendu parler. Depuis une vingtaine d'années, ce document sert de référence pour l'élaboration d'examens dits « officiels », et permet de positionner l'apprenant sur une échelle de compétences allant du niveau débutant A1, au niveau « expert » C2. Tout le monde se réfère à ce document, mais tout le monde ne l'a pas appréhendé de façon sérieuse, ni a compris la complexité de la réflexion sous-jacente sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue.

Après une séance d'introduction, je vous propose de faire une présentation de quelques notions clé du CECRL, ce qui nous permettra de soulever des questions importantes en rapport avec l'évaluation. Nous continuerons avec des explications plus détaillées de comment concevoir et utiliser différents types d'évaluation. La dernière partie du cours portera sur les certifications FLE qui existent actuellement. Le cours ne pourra, donc, pas être exhaustif. Parfois je vous inviterai à compléter les explications avec des lectures, mais ce sera facultatif (à quelques exceptions près). Ci-dessous, vous trouverez une bibliographie succincte pour que vous puissiez approfondir les questions qui vous intéresseront le plus.

Tout au long de ces sept « séances » de cours manuscrits que nous partagerons, je tenterai de vous présenter les aspects essentiels desquels il faut tenir compte depuis le moment où l'on envisage de réaliser une évaluation, jusqu'à ce que l'on analyse ses résultats et on met en place les décisions adoptées à la suite. Je ne souhaite nullement vous donner des évaluations type applicables à des contextes précis, mais de vous donner des pistes pour que les évaluations que vous concevrez soient le plus fiables possibles et le mieux adaptées aux objectifs de l'apprentissage. Cette connaissance des possibilités de l'évaluation vous permettra, *in fine*, d'améliorer votre pratique d'enseignement en utilisant les informations que celle-ci fournira.

Ci-dessous vous trouverez les **thèmes** que nous allons aborder dans les sept séances de cours, ainsi qu'une brève **liste de lectures conseillées** (mais non obligatoires), qui permettront de connaître d'autres perspectives théoriques ou d'approfondir certaines notions. Vous trouverez également une présentation de la **manière dont la matière va être évaluée**.

a) Plan du cours

- 1) L'évaluation en FLE
- 2) Le CECRL : compétences et évaluation
+ *Présentation du sujet de la partie 1 du dossier*
- 3) L'évaluation diagnostique et la mise en place de stratégies d'enseignement-apprentissage
- 4) L'évaluation des compétences réceptives
+ *Présentation du sujet de la partie 2 du dossier*
- 5) L'évaluation des compétences productives
- 6) L'évaluation finale : exemple de scénario d'évaluation
- 7) Les certifications FLE : DELF, DALF et autres

b) Quelques lectures conseillées

MANUELS :

Chabert, C. & Debeuckelaere, A. (2017) *Préparer de DELF B1 et B2. Méthodologie de l'épreuve de production écrite, entraînement, corrigés*. Grenoble, PUG.

Huver, E. & Springer, G. (2011) *L'évaluation en langues*. Paris, Didier.

Mottier López, L. (2017) *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Paris, De Boeck Université.

Rosen, E. & Reinhardt, C. (2017) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, CLE International.

Tagliante, C. (2005) *L'évaluation et le cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.

Tegos, C. (2014) *Réussir le Nouveau DALF-NIVEAU C1*. Editions TEGOS

Veltcheff, C. & Hilton, S. (2003) *L'évaluation en FLE*. Paris, Hachette.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

ARTICLES :

De Ketele, J.-M. (2013) « Présentation. Evaluation et enseignement : pour quels objectifs ? par quels moyens ? », *Revue française de linguistique appliquée*, 18 (1), p. 3-8.

De Ketele, J.-M. (2013) « L'évaluation de la production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, 18 (1), p. 59-74.

Georges, S. (2013) « Evaluer la production orale au travers d'une démarche scientifique », *Revue française de linguistique appliquée*, 18 (1), p. 47-58.

c) Méthode d'évaluation

La matière sera évaluée à travers la réalisation d'un **dossier**, remis dans son ensemble à la fin du semestre aux dates officielles. Il n'y aura pas de partiel ou d'examen final. **La remise du devoir est fixée au 15 mai 2023 (session 1) et au 1^{er} septembre 2023 (session 2).**

Il existe la possibilité de remettre la partie 1 du dossier avant la fin de l'année, afin d'éviter de tout faire au dernier moment (mais ce n'est pas obligatoire). **La 1^{ère} partie pourra être remise avant le 11 janvier 2023 (jusqu'à minuit). Indépendamment du fait que l'étudiant remette la 1^{ère} partie du dossier en avance au mois de janvier, tous les étudiants sont tenus de déposer leur dossier complet (avec partie 1 et partie 2) sur la plateforme Plubel FOAD aux dates fixées pour la session 1 ou la session 2.**

d) Parties du dossier à remettre :

PARTIE 1 (30% de la note finale) :

Questionnaire portant sur le **chapitre 2 « Approche retenue » (pages 15-22) du Cadre européen commun de référence pour les langues** (disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>). L'enseignante enverra le questionnaire lors de l'envoi 2.

PARTIE 2 (70% de la note finale) :

L'étudiant doit faire une proposition de projet d'évaluation. Celui-ci pourra être fondé sur une expérience professionnelle (réelle) ou être envisagé comme faisant partie de la préparation d'un possible cursus formatif. Vous pouvez présenter, par exemple :

- l'évaluation finale d'une formation FOS
- les différentes épreuves diagnostiques et/ou formatives au cours d'un module spécifique de FLE
- un système d'autoévaluation périodique pour un groupe concret
- ...

Il faudra définir le contexte de l'évaluation, puis présenter les activités d'évaluation en analysant l'intérêt, le déroulement... Il faudra présenter **au moins 4 activités d'évaluation, une pour chacune des compétences** (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale). Les activités d'évaluation peuvent être indépendantes ou reliées entre elles.

Il est obligatoire d'utiliser **la trame proposée avec l'envoi 4**, mais il est possible de l'adapter ou de le compléter selon votre projet. Pour des exemples d'activités concrètes, consulter les fascicules 4 et 5).

Plus de détails dans l'envoi 4.

B. L'évaluation en didactique des langues en général

I) Pourquoi évaluer ?

Dans notre société moderne, dès la naissance, tout le monde est soumis à l'évaluation. La sage-femme dispose d'une grille avec des critères qui permet d'évaluer les premières « performances » des nouveau-nés une minute après la naissance (test APGAR) : couleur du nourrisson, fréquence cardiaque, réactivité, tonus, respiration. La petite enfance est aussi envahie par les évaluations. Voici quelques aspects « notés » par les éducateurs de jeunes enfants : développement des capacités motrices, type de jeux réalisés (en groupe, en parallèle, tout seul), capacité à identifier les camarades de classe, degré d'autonomie lors des repas... Et ainsi de suite jusqu'à l'âge adulte. Bref, nous avons tous une énorme expérience dans l'évaluation, surtout en tant que sujets évalués.

Voici une définition (parmi tant d'autres) d'évaluation, que De Ketele utilise dans ses travaux :

L'évaluation est le processus qui consiste à :

- **recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables,**
- **puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement,**
- **en vue de fonder la prise de décision¹.**

Les décisions peuvent concerner la possibilité d'avancer dans le cours, l'identification des difficultés, l'obtention d'une certification de langue, etc.

Quand nous parlons d'évaluation nous ne pensons pas nécessairement à un examen où l'on donne à nos apprenants un sujet préparé en amont. Une évaluation peut consister tout simplement en un « échauffement » en début de cours, en une série de questions posées à toute la classe pour vérifier (du moins à l'oral) qu'il reste quelque chose de la séance précédente, *quelque chose* sur laquelle on peut construire la nouvelle séance.

Depuis les années 1980, nous distinguons de façon générale deux grands types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. **L'évaluation formative** correspond à une « prise d'information » pour l'enseignant et pour l'apprenant, afin de savoir si l'on arrive à l'objectif fixé en amont ou non. Le *feedback* qu'apporte l'évaluation formative permettra d'appuyer la progression dans l'apprentissage. Celle-ci se déroule à l'intérieur de la formation. On parlera aussi d'**évaluation diagnostique**. Dans ce type

¹ C'est nous qui séquençons la définition pour qu'elle soit mieux comprise.

d'évaluation rentre aussi l'auto-évaluation, qui sert à impliquer activement l'apprenant. L'**évaluation diagnostique** est conçue par l'enseignant. C'est lui qui définit les paramètres qui font l'objet de l'évaluation, ainsi que les critères qui indiquent l'acquisition ou non de la compétence évaluée. La modalité de l'évaluation peut être extrêmement variée : des questions ouvertes, un entretien, des exercices, une dictée, un test de vocabulaire.... En définitive, il est question d'obtenir des informations sur les compétences qui ont été acquises et sur celles qui ne l'ont pas été, afin de se positionner par rapport aux objectifs fixés dans la formation.

L'**évaluation sommative** sert à contrôler, à vérifier que le candidat ou l'apprenant est capable de réaliser une certaine performance conforme à une norme dans la langue cible. Il s'agit d'un **contrôle** des acquis à la fin d'une formation (ou de l'une de ses étapes). L'évaluation sommative donne lieu, le plus souvent, à une note qui valide l'obtention d'une certification (par ex. le DELF ou le passage à une année académique supérieure). L'évaluation peut correspondre à un test de nature institutionnelle, c'est-à-dire un examen ou des exercices qui donnent accès à une certification. L'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir, plutôt que la compétence.

Nous donnerons plus de détails de ces deux types d'évaluation tout au long de ce cursus.

Dans le domaine de la prise d'information (c'est-à-dire de l'**évaluation formative**), l'évaluation peut avoir trois fonctions principales : le pronostic, le diagnostic et l'inventaire.

1. Le **pronostic sert à vérifier l'état de connaissances et de compétences des apprenants qui commencent une formation**. Le pronostic permet d'informer l'élève et l'enseignant sur le niveau à la case de départ. Cela peut se faire, par exemple, à travers des exercices de révision préparés par l'enseignant, de questions rapides à l'oral ou d'une grille d'auto-évaluation – comme celle proposée dans le *CECRL* –. Le résultat de cette évaluation informera l'enseignant sur l'adéquation du programme formatif prévu, ainsi que sur les démarches à suivre pour atteindre les objectifs pédagogiques.
2. Le **diagnostic correspond à une prise d'information continue tout au long de la formation**. Cette évaluation sert à analyser où se situe chaque étudiant par rapport au processus d'enseignement-apprentissage. Avec ces informations, l'enseignant pourra adapter son programme pédagogique en cours de formation : revenir en arrière, organiser des activités en groupes réduits, reprendre ou approfondir certains contenus,

changer de stratégie, préparer des exercices complémentaires, etc. L'enseignant communique également cette information à l'apprenant pour qu'il sache lui aussi jusqu'où il a progressé et le chemin qui lui reste à faire. Ainsi, cette évaluation en cours de formation pourra correspondre, par exemple, à un devoir, à un QCM (questionnaire à choix multiple), à des questions posées individuellement aux apprenants, à une évaluation entre étudiants...

3. **L'inventaire correspond à une prise d'information à l'issue d'un cursus (ou de l'une de ses étapes)** et sert souvent à **obtenir une certification** qui valide des compétences (évaluation certificative). On passera ainsi du côté de l'évaluation sommative – et non pas formative – qui cherche à évaluer des savoirs et des savoir-faire. L'épreuve du baccalauréat est une évaluation sommative (car elle valide les compétences acquises au cours de la scolarité), inventaire (car elle sert de bilan, l'apprenant est en mesure de passer à l'étape formative suivante) et certificative (car elle octroie un diplôme). Généralement, les évaluations de type inventaire n'ont pas beaucoup d'intérêt d'un point de vue pédagogique puisqu'on ne peut pas modifier le processus d'enseignement-apprentissage établi antérieurement, à moins que le résultat ne soit un échec. Les évaluations inventaire sont normatives (conçues par des enseignants spécialistes, faisant peut-être partie d'une institution) et souvent standardisées. L'évaluation certificative garantit des acquis à l'égard de la société ou sur le marché du travail.

Dans une perspective pédagogique, la prise d'information la plus intéressante est la **diagnostique** : elle permet à l'apprenant et à l'enseignant de remettre en question le **processus d'apprentissage-enseignement** en cours de route et de tenter de l'améliorer. Ce n'est pas le cas de la prise d'information pronostique et inventaire, qui, elles, ne servent qu'à définir l'état initial et l'état (semi-)final des connaissances de l'apprenant, sans pouvoir intervenir sur la facette « apprentissage », si ce n'est à une étape postérieure de la formation, à l'occasion d'une nouvelle formation avec un contexte différent, ou lorsque l'on recommence le cursus non validé. L'évaluation diagnostique permet à l'**apprenant** de se poser des questions du type :

- Suis-je en train de fournir le travail nécessaire pour arriver au niveau requis ?
- Suis-je capable de reproduire par moi-même ce que l'on vient de m'enseigner ?
- Ai-je atteint le niveau X ?

Du côté **enseignant**, les questions seront du type :

- Est-ce que tous les étudiants ont compris ce que je viens d'exposer ?
- Faut-il que j'ajoute à mon programme un point intermédiaire pour arriver aux objectifs fixés ? Autrement dit, est-ce vraiment acquis ce que je présuppose que mes apprenants savent ou savent faire ?



Réfléchissez. Pensez à d'autres questions auxquelles un apprenant de FLE ou un enseignant de FLE peuvent tenter de répondre à travers des évaluations.



Exercice 1. Ci-dessous vous trouverez le tableau résumé des caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation de **Hadji (1989 : 61)**. Complétez les cases des « fonctions annexes » avec la liste de verbes proposée. A chaque case correspondent plusieurs verbes. [Correction à la fin du document]

- adapter (des profils)
- assister
- classer
- comprendre (un mode de fonctionnement)
- corriger
- créer un dialogue
- explorer ou identifier
- guider
- harmoniser
- informer
- inventorier
- renforcer
- sécuriser
- situer

Objet	Usage social	Fonction principale	Type d'évaluation	Fonctions annexes
PRONOSTIC	Prédire	Orienter	Diagnostic, pronostique, prédictive	
DIAGNOSTIC	Situer un niveau et comprendre des difficultés	Réguler	Formative	
INVENTAIRE	Vérifier (probation)	Evaluer les connaissances, donner une certification socialement significative	Sommative	

Tableau 1. Fonction de l'évaluation des apprenants (Hadji, 1989 : 61)

Rien que dans cette première partie vous aurez déjà constaté que les concepts et les dénominations se multiplient, en ayant parfois l'impression que ceux-ci se recouvrent. Est-ce la même chose l'évaluation formative que l'évaluation diagnostique ? Et l'évaluation sommative, est-elle toujours certificative ? C'est une impression réelle. Ces concepts surgissent à partir les années 1960 et, jusqu'à nos jours, chaque courant théorique a tenté de mieux cerner les éléments qui opposent deux concepts, de préciser la définition d'une des notions,

d'introduire un nouveau terme pour réajuster la dichotomie ou pour la transformer en une relation à trois, etc. En réalité, la façon d'appréhender tous ces concepts va dépendre de la perspective théorique et épistémologique dans laquelle on se place. Les différentes approches adoptées au cours des années ont fourni des cadres théoriques différents où la réflexion sur l'évaluation se décline de façons diverses, en employant souvent des termes identiques qui réfèrent à des notions différentes.

Ce que nous, étudiants d'un Master en FLE, devons retenir c'est que, à **chaque fois que nous emploierons ces termes** – qui peuvent renvoyer à des notions complexes, à des oppositions exclusives, à des définitions différentes, etc. –, **il faudra préciser ce que nous voulons dire**. Nous expliquerons, par exemple, que : « Nous utiliserons une évaluation sommative (à la fin de la formation), qui ne sera pas certificative puisqu'elle ne visera pas à l'obtention d'un diplôme, elle ne servira qu'à valider le passage à une classe supérieure ». Dans cette matière il faudra être très précis. Signalons au passage que tous les auteurs ne sont pas d'accord sur la représentation d'une opposition forcée des différentes fonctions de l'évaluation (voir Mottier López, 2017 : chapitre 3). En effet, il n'y a pas d'inconvénient à utiliser les informations d'une évaluation formative pour l'évaluation finale sommative. De même, les informations d'une évaluation certificative sont utiles pour un étudiant dans une perspective formative : ai-je atteint les objectifs ? dois-je changer de stratégies ? Ce ne sont que quelques exemples.

En définitive, l'évaluation est envisagée comme une **pratique pédagogique et didactique**, comme un outil d'enseignement et d'apprentissage, parmi tant d'autres.

II) Que doit-on évaluer ?

Avant de concevoir une évaluation sur quoi que ce soit, il faut savoir exactement ce que l'on veut évaluer. Il faudra définir quels sont les comportements observables précis qui feront l'objet de notre évaluation, qui devront se distinguer d'autres types de comportements évaluables aussi.

Outre les connaissances ou les savoirs, on peut soumettre à évaluation des savoir-faire, des capacités, des compétences, des progrès, etc. Les linguistes se sont interrogés sur les **différentes manières de traiter cognitivement et linguistiquement une connaissance** (ou une information ou un savoir), et aussi sur l'ordre dans lequel les apprenants d'une langue maîtrisent et emploient ces mécanismes. Voici le tableau de Tagliante (2005 : 27) qui synthétise les propositions théoriques de Bloom et de Landsheere :

Capacités intellectuelles Supérieures	6. Evaluation	Avoir un esprit critique	Apprécier, argumenter, comparer des idées, critiquer, choisir, déduire, évaluer des éléments
	EXPRESSION 5. Synthèse	Synthétiser	Assemble, réunit, collecte des données, crée, développe, compose des éléments entre eux, reformule des idées
Médianes TRANSFERT	4. Analyse	Analyser	Catégorise, compare, critique, distingue, examine, met en question des éléments de la langue
	3. Application	Appliquer	Choisit, démontre, illustre, pratique, utilise l'information
Inférieures MAÎTRISE	2. Compréhension	Comprendre	Classe, décrit, explique, discute, exprimer, identifie, localise, sélectionne des éléments
	1. Connaissance	Mémoriser	Organise, recopie, liste, apprend par cœur, reconnaît, retient, associe, reproduit des éléments de la langue

Tableau 2. Mécanismes de traitement des savoirs (Tagliante, 2005 : 19)

Comme nous le verrons dans les prochains cours, dans les approches didactiques les plus traditionnelles on fait souvent appel aux capacités intellectuelles inférieures, alors que dans les approches communicatives et actionnelles on fait davantage appel aux supérieures. Ce tableau n'est qu'un échantillon des compétences que l'on peut évaluer dans un cours de FLE.

Lorsque l'on évalue, on parle souvent de *compétence* et de *capacité*. Alors que la **capacité** désigne le fait qu'une personne soit capable de faire quelque chose, la **compétence** concerne « une aptitude reconnue, donc évaluée, à savoir produire une conduite linguistique » (Tagliante, 2005 : 8). En effet, dans le domaine du FLE, ce que l'on évaluera ce sont **les compétences à communiquer langagièrement**, qui pourront correspondre à des **savoirs**, des connaissances déclaratives (par ex. le système d'accord en genre et en nombre du français, que -e est une marque de féminin, ou que -x est une marque souvent de pluriel), ou à des **habiletés** et savoir-faire (par ex. la conjugaison des temps verbaux et leur emploi dans le récit des vacances au passé).

Le type d'évaluation choisi dépendra du **contexte et des conditions** dans lesquels elle sera réalisée (au cours d'une séance normale, à la fin de la formation, à la maison pour disposer de certains outils...), de l'**objectif** visé

(vérifier que tel contenu est acquis ou en cours d'acquisition, valider un certain niveau de langue auquel correspondent des descriptifs précis, ajuster un programme pédagogique avant le début des cours...) et du **contenu** à évaluer.

Dans le cadre de la pédagogie, le terme *objectif* peut s'appréhender de façons très diverses. Les objectifs peuvent se décliner dans une échelle ascendante de plus en plus spécifique. La **finalité** de tout enseignement des langues vivantes reste très générique et correspond à l'amélioration de la compréhension et de la communication dans une langue donnée.

Plus haut sur l'échelle de spécification, nous distinguerons les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Les **objectifs généraux** correspondent aux capacités que l'apprenant doit avoir acquis à la fin de la formation, d'une séquence ou d'une unité par exemple, « être capable de participer à un débat » ou « être capable de se présenter ». Les **objectifs spécifiques** sont centrés aussi sur l'apprenant et affinent l'objectif général en multipliant ses spécificités. Finalement, les **objectifs opérationnels** (ou intermédiaires) sont les objectifs spécifiques indispensables à faire acquérir pour pouvoir passer à l'objectif suivant. Les objectifs opérationnels doivent se formuler de telle sorte qu'ils soient évaluables.



Exercice 2. Voici un tableau qui présente quelques objectifs généraux et comment ceux-ci se déclinent en objectifs spécifiques, puis opérationnels. Apportez des idées pour compléter le tableau.

Objectif général	Objectifs spécifiques	Objectifs opérationnels
Être capable de participer à un débat	À la fin de la séance, l'étudiant sera capable de justifier une opinion	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant sera capable de faire des phrases commençant par les connecteurs comme <i>parce que, car, puisque...</i> - L'étudiant sera capable d'utiliser des expressions modélisatrices comme <i>il se semble, je crois, à mon sens, je suis sûr/e que...</i>
	À la fin de la séance, l'étudiant sera capable d'apporter un contre argument	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant sera capable de produire des phrases négatives - ...
Être capable de se présenter	À la fin de l'unité, l'étudiant sera capable de décrire sa famille	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant sera capable d'utiliser les verbes <i>avoir (j'ai...)</i> et <i>être (je suis, il est...)</i> - ...

	À la fin de la séance, l'étudiant sera capable de parler de son apparence physique	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant sera capable de ... - ...
--	--	---

Les objectifs opérationnels doivent être **univoques**, c'est-à-dire que tout enseignant qui se marquerait un tel objectif obtiendrait le même résultat qu'un autre enseignant. L'objectif opérationnel doit être précis dans le sens où il définit clairement ce que l'étudiant devra faire. Les objectifs opérationnels portent sur des **comportements observables** et c'est pour cela qu'on les exprime au moyen de verbes d'action (*faire, souligner, conjuguer, attribuer, classer, etc.*), au lieu de verbes mentalistes (*savoir, connaître, faire la distinction, etc.*). Les **critères** qui valideront l'objectif doivent être précis et explicites, connus de l'apprenant (utiliser correctement une structure, réaliser un acte de langage en particulier...). L'échelle du degré de complexité des mécanismes cognitifs présenté sur le tableau 2 pourra vous donner des idées pour formuler ces objectifs (NB. Tous les verbes ne sont pas pertinents – comme *saisir* ou *apprécier*, car ce sont des activités cognitives qui ne laissent pas de trace matérielle).

Une autre question importante dans l'évaluation concerne la **représentativité** de celle-ci. Le format de l'évaluation devra s'ajuster aux objectifs et aux critères établis afin que l'évaluation soit **représentative de l'enseignement**, autrement dit adaptée à la séquence d'apprentissage (un cours, une unité didactique, une année académique, etc.). Il sera donc question de **validité** et de **fiabilité** de l'évaluation. Une évaluation est **valide** si elle teste ce que l'on veut évaluer. Si l'on veut évaluer l'utilisation de l'article défini (*le, la, les*), on ne pourra pas demander aux étudiants de compléter eux-mêmes des phrases avec des groupes nominaux (article + nom) corrects. Voici un exercice dont la validité est douteuse :

CONSIGNE : Complétez les phrases suivantes avec des noms précédés de l'article <i>le, la</i> ou <i>les</i> :	
a. _____	<i>vont à la plage.</i>
b. _____	<i>mange une glace.</i>
c. _____	<i>sont dans la cuisine.</i>
...	

Dans cet exercice on teste la capacité de l'apprenant à proposer des expressions nominales logiques en rapport avec le contexte minimal produit. De façon indirecte nous évaluerons aussi l'usage correct du genre et du nombre de l'article, mais ce n'est pas un test valide. Il n'évalue pas de façon exclusive la capacité à utiliser l'article défini.



Réfléchissez. Pensez à des exercices plus pertinents pour tester l'acquisition de l'objectif proposé ci-dessus.

La représentativité concerne aussi la **fidélité**, c'est-à-dire le fait que les résultats des étudiants soient les mêmes si l'on réalise la même épreuve dans un autre contexte, ou si elle est corrigée par un autre correcteur. De façon générale il faudra que l'évaluation soit la plus objective possible. Pour cela, il est nécessaire, une fois de plus, que les critères d'évaluation et le barème de notation soient bien définis.

Comme nous le verrons dans la partie suivante, tous les types d'évaluation ne se veulent pas objectifs à 100%. L'un des inconvénients de démultiplier les objectifs opérationnels est que l'on laisse de côté une évaluation plus globale et holistique, qui valorise d'autres compétences comme les stratégies communicatives. Tout au long de cette matière nous aborderons en détail ces questions.

Pour revenir à la question de l'**objectivité** dans la correction, il faut mentionner d'autres réalités, extérieures à l'évaluation en soi, qui interviennent dans la fidélité de la note. En tant qu'apprenants expérimentés, vous aurez déjà constaté que tous les enseignants n'évaluent pas de la même façon : ils n'utilisent pas le même rang de notation, ils détaillent plus ou moins leurs commentaires, ou sont plus ou moins « stricts ». Ce constat a été théorisé par un courant scientifique appelé la *docimologie*, qui a montré de façon empirique que **la notation n'est jamais stable ni constante**. Les chercheurs ont défini une série d'« effets » parasites² chez les correcteurs qui influencent la fidélité de l'évaluation. Voici quelques uns des plus importants :

- L'effet de fatigue : la correction dans de bonnes conditions est plus équitable qu'en conditions de fatigue
- L'effet de contraste : une copie moyenne corrigée après une bonne copie est perçue comme plus médiocre
- L'effet d'ordre : à la fin des corrections le correcteur est plus sévère qu'au début
- L'effet de contamination : une copie normale reçoit une meilleure note si l'on sait que le candidat a un bon dossier, et une moins bonne note si son dossier est plus faible
- L'écart-type : tous les enseignants n'utilisent pas tous les éléments de l'échelle de notation ; certains n'utilisent que les notes comprises entre 8 et 12, et d'autres vont jusqu'à 17, sans jamais le dépasser

² Pour une liste exhaustive consulter Tagliante (2005 : 12-13),

- ...

Quelle que soit l'évaluation, elle ne sera jamais fiable à 100%, ni objective à 100%. Même dans le cas des QCM (questionnaire à choix multiple), le choix des questions posées et leur formulation sont subjectifs. Le concepteur de l'évaluation tentera, toutefois, de choisir un mode d'évaluation qui s'adapte le mieux à son contexte et qui soit le plus représentatif possible de ce que l'on veut évaluer.

III) Autres paramètres de l'évaluation

Les instruments d'évaluation sont très divers. Depuis les années 1990 les chercheurs insistent sur l'implication de l'apprenant dans le processus d'évaluation. Les progrès scientifiques dans le domaine de l'évaluation (surtout formative) ont permis de développer de nouvelles techniques comme les grilles d'observation, les échelles d'appréciation, les guides d'auto-évaluation, les portfolios, etc. Nous avons déjà présenté dans la partie I de ce document quels sont les deux grands types d'évaluations qu'il existe (*formative* et *sommative*), ainsi que leurs fonctions principales (*pronostic, diagnostic, finale/inventaire*). Le tableau 1 résumait cette typologie initiale, qui, par ailleurs reste assez simple.

L'évaluation implique généralement l'utilisation d'outils ou d'instruments. Mais pas nécessairement. Elle peut être instrumentée ou non-instrumentée. L'**évaluation non-instrumentée** ne s'appuie sur aucun support physique, elle ne laisse pas de traces que l'on puisse (re)consulter. Cette évaluation est souvent informelle et se fonde sur des observations, par exemple, en écoutant comment un groupe d'étudiants prépare une tâche, en revenant sur une activité antérieure qui n'a pas fait l'objet explicite d'une évaluation, etc. En revanche, l'**évaluation instrumentée** aura recours à des outils physiques conçus par l'entité évaluatrice. Au cours de cet enseignement nous préciserons quels sont ces types d'instruments.

Comme nous l'avons déjà dit, l'évaluation peut être envisagée sous de nombreuses formes selon les caractéristiques que l'on veuille mettre en avant. Outre l'opposition évaluation formative/sommative, il existe d'autres paramètres (souvent de nature binaire) qui permettent décrire une évaluation. Nous allons présenter quelques uns de ces paramètres, exposés dans le *CERCRL*. Nous présenterons ces oppositions de paramètres sous forme de tableau.

Evaluation du savoir	Evaluation de la capacité
<p>Elle équivaut à évaluer si l'on a atteint les objectifs spécifiques fixés. Il s'agit d'évaluer les contenus du cours.</p> <p>Elle renvoie au professeur un <i>feedback</i> sur l'enseignement.</p>	<p>Elle équivaut à évaluer la performance de l'apprenant, à observer comment celui-ci est capable d'appliquer le savoir à une situation réelle.</p> <p>Évaluation de ce que l'on peut effectivement faire.</p>
Evaluation normative	Evaluation critériée
<p>Dans une évaluation normative les candidats sont classés les uns par rapport aux autres. C'est le cas des concours, ou des tests de positionnement (tests pour assigner un groupe de niveau à un nouvel étudiant).</p>	<p>L'apprenant est évalué seulement en fonction de sa capacité individuelle sans prendre en compte celle de ses camarades. L'ordre des critères employés permettra de définir les paliers dans l'évaluation, par exemple pour déterminer si l'apprenant est défaillant ou admis.</p>
Evaluation continue	Evaluation ponctuelle
<p>C'est l'évaluation que réalise l'enseignant (ou parfois l'apprenant) au moyen de travaux, de projets, de devoirs réalisés tout au long du cursus. La note finale reflète l'ensemble de cours, de l'année, etc. L'évaluation s'intègre dans le processus d'enseignement-apprentissage et elle rend mieux compte des différentes aptitudes des apprenants.</p>	<p>Elle se fait par attribution d'une note suite à la réalisation d'une épreuve, généralement un examen. L'avantage de ce type d'évaluation c'est qu'elle permet de vérifier que l'apprenant est toujours capable de faire une performance déterminée.</p>
Evaluation directe	Evaluation indirecte
<p>Elle évalue ce que le candidat est en train de faire. L'enseignant observe et confronte cette performance en cours de réalisation avec une grille de critères. On ne peut évaluer que la production orale ou écrite et la compréhension orale en interaction, par exemple dans un entretien.</p>	<p>Elle utilise une preuve écrite qui évalue les potentialités de l'étudiant. La réception orale ou écrite peut être évaluée au moyens d'un questionnaire, de phrases à compléter...</p>

Evaluation de la performance	Evaluation des connaissances
Evaluation d'une production discursive orale ou écrite, c'est-à-dire d'une performance. Les compétences d'un apprenant ne peuvent jamais être testées directement : on ne peut se fonder que sur un ensemble de performances à partir desquelles l'on peut tirer des conclusions sur la compétence.	Le candidat devra, généralement, répondre à des questions différentes pour mesurer l'étendue de sa connaissance de la langue.
Evaluation subjective	Evaluation objective
Elle correspond au jugement qu'un examinateur porte sur la qualité d'une performance. Par exemple, l'évaluation de la performance directe serait une méthode d'évaluation subjective.	Elle n'est pas subjective, une seule réponse est correcte et aucune autre n'est envisageable (comme dans le cas des tests indirects). Généralement, toute évaluation cherche à être objective (utilisation de grilles de correction, de barèmes précis...)
Evaluation holistique	Evaluation analytique
Elle porte un jugement synthétique global, il n'y a pas de critères définis. L'examineur se fonde sur l'observation attentive d'un comportement général du candidat. Il peut néanmoins y avoir un barème.	Elle considère séparément différents aspects au moyen de critères définis au préalable.

Il existe encore beaucoup d'autres paramètres qui permettent d'identifier le mode de l'évaluation : auto-évaluation, évaluation mutuelle, par série, par catégorie, sur une échelle, sur une liste de contrôle... En somme, tous les paramètres que l'on puisse définir sont assujettis aux objectifs de l'évaluation, au contexte dans lequel celle-ci va se dérouler et aux capacités ou compétences que l'on veut tester.

Dans la didactique des langues, l'un des documents de référence les plus importants pour l'enseignement et pour l'évaluation est le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les partis pris dans cette proposition de classement des compétences langagières – que l'on peut apprendre, enseigner et évaluer – s'appuient sur toute une théorie sur ce qu'EST une langue, sur ce A QUOI ELLE SERT et sur COMMENT on l'apprend. C'est ce que nous verrons dans le prochain envoi.

C. Corrections d'activités et exercices



Exercice 1. *Ci-dessous vous trouverez le tableau résumé des caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation de Hadji (1989 : 61). Complétez les cases des « fonctions annexes » avec la liste de verbes proposée. A chaque case correspondent plusieurs verbes. (Correction à la fin du document)*

- adapter (des profils)
- assister
- classer
- comprendre (un mode de fonctionnement)
- corriger
- créer un dialogue
- explorer ou identifier
- guider
- harmoniser
- informer
- inventories
- renforcer
- sécuriser
- situer

Objet	Usage social	Fonction principale	Type d'évaluation	Fonctions annexes
PRONOSTIC	Prédire	Orienter	Diagnostique, pronostique, prédictive	explorer ou identifier guider comprendre (un mode de fonctionnement) adapter (des profils)
DIAGNOSTIC	Situer un niveau et comprendre des difficultés	Réguler	Formative	inventories harmoniser sécuriser assister guider renforcer corriger créer un dialogue
INVENTAIRE	Vérifier (probation)	Evaluer les connaissances, donner une certification socialement significative	Sommative	classer situer informer

Tableau 1. Fonction de l'évaluation des apprenants (Hadji, 1989 : 61)