

De la théorie à la pratique : l'évaluation en questions

Gamal El-Hak FARI BOUANANI
ENPO (Ex. ENSET d'Oran)

Abstract

L'évaluation, voici un processus incontournable dans l'enseignement/apprentissage qui a toujours divisé enseignants et apprenants. En effet, on se rend rapidement compte qu'il ne suffit malheureusement pas de s'appuyer sur une grille d'analyse, aussi fiable soit-elle, pour convaincre ses apprenants de la justesse des notes qu'on leur attribue. Une question se pose : « Pourquoi "évaluation" doit-elle se matérialiser par une note, synonyme de "sanction" pour beaucoup d'apprenants ? » Il serait dans ce cas utile de rappeler que l'évaluation n'a d'abord de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés et que tous les mécanismes intellectuels sollicités durant l'apprentissage, doivent bénéficier d'une attention particulière des enseignants et de ce fait d'une prise en charge par l'évaluation.

Si l'on devait citer un seul domaine qui a toujours posé problème et qui représente encore de nos jours une difficulté insurmontable pour les élèves- professeurs sortant des ENS et même pour des enseignants plus aguerris, l'évaluation s'imposerait sans grand débat.

En effet, et malgré une formation académique et pédagogique au sein des ENS ainsi que professionnelle durant les stages effectués dans les établissements de l'Education nationale où l'initiation aux techniques et procédés de l'évaluation occupe un temps non négligeable, l'élève professeur se retrouve confronté aux pires difficultés devant les copies de ses élèves une fois sur le terrain professionnel.

L'évaluation a toujours été source de malentendus. Ceci est d'autant plus vrai quand l'enseignant n'arrive pas à prendre conscience de ce qu'il doit réellement évaluer chez ses élèves et surtout à quels moments et pourquoi il doit le faire.

Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : Evaluer qui, quoi, comment et quand ?

Le constat établi par les enseignants de français interrogés sur l'évaluation pour les besoins d'un travail de recherche¹ se résume dans ces deux phrases :

- Mes élèves parlent et écrivent mal.
- Mes élèves font énormément de fautes quant ils doivent s'exprimer sur un sujet.

Pour ces enseignants, il est clair que les premiers indices de la réussite ou de l'échec d'un apprentissage se matérialisent d'abord par les difficultés que rencontrent leurs élèves dans les productions orale et écrite.

On ne peut, suite à ce constat, éluder les questions suivantes :

- Pourquoi évoquer uniquement l'apprentissage quand on sait qu'à travers l'appréciation du niveau d'un élève, on évalue également son enseignement ?

¹ D'après une enquête effectuée auprès de 87 enseignants de français de tous les paliers (primaire, collège, lycée et université d'Oran entre 2006 et 2008)

- Pourquoi se focaliser sur la production ? Considère-t-on que la compréhension a moins d'importance ?
- Les "fautes" des élèves, doivent-elles uniquement servir d'instrument de mesure du niveau de chaque élève ou au contraire être exploitées aux seules fins d'influer sur ce niveau ? Et si oui, comment ?
- Dans tous les cas, que doit-on réellement évaluer chez nos élèves, à quels moments, comment et dans quels buts ?

A l'origine, le verbe évaluer était plus lié à des objets pour lesquels il fallait porter un jugement sur la valeur ou le prix. Ce jugement censé se construire sur des critères fiables restait approximatif et n'arrivait que rarement à faire l'unanimité.

Aujourd'hui, en didactique du français, il semble que pour l'évaluation, beaucoup de problèmes subsistent et un long chemin reste à parcourir car comme le souligne justement Tagliante : «...l'évaluation est un objet de malentendus entre :

- *l'évaluateur et l'évalué, bien sûr et au premier chef (Pourquoi cette note, j'avais pourtant réussi ! Il note "à la tête du client", d'ailleurs, j'ai écrit la même chose que Untel, et il a une meilleure note que moi ! Etc.) ;*
- *l'établissement et l'évaluateur, ensuite (Un professeur dont les élèves n'ont que de "mauvais résultats" est, bien sûr, un mauvais professeur...) ;*
- *l'évalué et la société, enfin, ou les parents (mauvais résultats scolaires = mauvais sujet, peut*

être inapte à l'entrée sur le marché professionnel».¹

Il n'est nul doute que plusieurs enseignants vont se retrouver dans l'énoncé ci-dessus car qui peut prétendre ne jamais avoir été confronté à certaines difficultés quand il s'agissait de convaincre des élèves récalcitrants de la justesse et du bien fondé des notes qu'il venait de leur remettre.

Nous demandons aujourd'hui à nos élèves de s'impliquer d'avantage dans tout processus d'apprentissage mis en place. En outre, nous les obligeons à se séparer de "l'ancien système scolaire" où ils étaient le plus souvent passifs, en leur expliquant qu'ils ont enfin la possibilité de prendre en main leur apprentissage et qu'ils ont le droit de savoir à tout moment où ils en sont : ce qu'ils ont déjà appris, ce qui leur reste à acquérir et quels efforts fournir pour y arriver. Dans ce cas-là, avons-nous le droit de leur interdire de savoir comment nous les évaluons ?

Un contrat d'apprentissage suppose l'engagement de deux parties : enseignant et apprenants. Ces derniers sont tenus de respecter dans les moindres détails les clauses de ce contrat qui stipule dès le départ que l'apprentissage se fait à deux, sur un plan de quasi-égalité.

L'enseignant s'engage entre autres à développer : « *les procédés qui seront mis en œuvre pour évaluer les acquis, en séparant le domaine du "contrôle"*

¹ Tagliante C., La classe de langue, coll. Techniques de classe, Paris : Clé International, 1994, p. 21

*(institutionnel) du domaine de "l'évaluation formative" (soit en auto estimation, soit par les co-apprenants, soit par lui-même). Il annoncera que les critères d'évaluation seront présentés à l'avance et discutés ».*¹

En fait, si l'évaluation est sujet de tellement de controverses et de malentendus, c'est parce que l'enseignant, dans sa formation initiale, n'a pas, ou peu été en contact avec les méthodes et outils de l'évaluation.

Par exemple, durant le cursus de la licence d'enseignement de la langue française qui dure quatre années, l'étudiant n'est quasiment pas formé à l'évaluation. Une fois dans le rôle de l'enseignant : « *On l'oblige, en fait, à reproduire le schéma suivant lequel lui-même a été évalué au cours de ses études* »², avec les conséquences citées ci-dessus.

Mais essayons de revoir et de mieux comprendre les différents types d'évaluation.

Enseignants, didacticiens et pédagogues s'accordent, parmi plusieurs types d'évaluation, à privilégier trois grands prototypes selon leur fonction et le moment de leur application dans un processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère :

- **L'évaluation sommative** : elle se situe en général à la fin d'une action pédagogique limitée dans le temps comme une série de cours qui dure un mois, un trimestre, un semestre, une année...). Elle teste par

¹ Idem, p.42

² Tagliante C. (1994), op. cit., p.21

ailleurs le savoir acquis durant une période plus ou moins longue par des examens comme le BEM (brevet d'enseignement moyen) après quatre années passées au collège, ou le baccalauréat pour clore l'enseignement secondaire, ou encore les EMD (examens de moyenne durée) à la fin de chaque semestre durant les trois années d'études pour l'obtention de la licence LMD. C'est la raison pour laquelle l'évaluation sommative est souvent caractérisée de certificative ou encore de normative, car les résultats aux examens permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement.

La fonction essentielle de ce type d'évaluation revient donc beaucoup plus à sanctionner des savoirs et des savoir-faire censés être acquis par les apprenants tout au long d'un cursus pour en fin de compte les déclarer admis, non admis, ajournés ou encore en fin de scolarité, c'est-à-dire inaptes à poursuivre leurs études.

On peut donc dire que l'évaluation sommative est portée sur le passé puisqu'elle se traduit par un regard, à travers une note chiffrée, sur des contenus d'enseignement dispensés aux seules fins de juger de l'appropriation ou non de ces derniers.

Mais à travers l'évaluation de ces acquis, l'enseignant n'évalue-t-il pas par là même son enseignement ?

Que de fois, après une évaluation sommative, n'a-t-on pas entendu les enseignants se plaindre du niveau de leurs élèves :

- Les notes sont catastrophiques
- Une minorité d'élèves a réussi à avoir la moyenne
- Ils (les élèves) ne veulent pas travailler
- Au vu de leurs notes, on peut affirmer que leur niveau est faible ...

Un enseignant de français jugeait même "nuls" les trente cinq élèves de sa classe à la suite d'un examen car leurs résultats chiffrés s'échelonnaient entre 00,50 et 07 sur 20.

Notre rôle d'enseignants se limite-t-il comme autrefois au simple contrôle ? L'apprenant, est-il encore aujourd'hui le seul à être incriminé après une "mauvaise note" ? Le contrat d'*enseignement/apprentissage* négocié, n'impose-t-il pas à l'enseignant, au-delà d'une autoévaluation de ses pratiques enseignantes, de "se sentir" responsable vis-à-vis de ces "mauvaises notes" dans le but d'en tirer les leçons et de s'orienter vers une réflexion constructive sur son enseignement et non vers des jugements hâtifs qui ont certes le mérite de le déculpabiliser d'une situation d'échec mais dans laquelle, malheureusement, il reste un membre actif et que dans la plupart des cas il a lui-même créée.

- **L'évaluation formative** : contrairement à l'évaluation sommative centrée sur le passé, elle intervient au présent. Son but principal est d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs à partir d'informations sur ses points forts et ses points faibles, ses résultats ainsi que ses nouveaux besoins voire ses "revendications" : « *Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'auto-*

*formation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant ».*¹

Soyons honnêtes pour dire que les enseignants qui font de l'évaluation formative dans le système éducatif algérien sont rares, voire inexistants. Bon nombre d'entre eux font du contrôle en croyant en toute sincérité appliquer les critères de l'évaluation formative. Pourquoi ? Les raisons sont multiples et peuvent être énoncées sous forme de questions :

- Peut-on considérer du domaine du possible une individualisation des méthodes et des parcours de formation quand l'enseignant a en face un nombre très élevé d'élèves (jusqu'à 50 élèves par classe dans certains établissements) ?
- L'enseignant, a-t-il jamais été formé à une autocritique de ses méthodes et démarches d'enseignement ?
- L'enseignant, ne considère-t-il pas que l'impératif "besoin institutionnel" est de mettre des notes et donc, implicitement, il confond les deux domaines de l'évaluation, sommative et formative ?
- Dans sa formation initiale, l'enseignant a-t-il été initié à l'évaluation formative ?

On peut dire que l'évaluation formative ne peut être considérée comme telle qu'à la condition qu'il y ait corrélation entre d'un côté la manière, les méthodes, les

¹ Cuq J.-P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble :PUG, 2002, p.205

moyens et l'approche didactique mobilisés pour enseigner, et de l'autre les objectifs, les besoins et les motivations des apprenants.

A partir de là, l'enseignant prend conscience que son élève a tout à fait le droit d'émettre le souhait d'être par exemple informé sur ses progrès pour situer à quel niveau il se trouve par rapport à son projet et connaître la marche à suivre pour atteindre ses objectifs.

Il existe aujourd'hui une troisième catégorie d'évaluation appelée prospective ou pronostique : *« Orientée vers le futur, elle se situe, cependant en amont de la formation. A partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées »*.¹

Ce type d'évaluation se retrouve principalement dans les formations "à la carte", les concours d'entrée, les tests d'orientation scolaire, etc.

Autant dire que dans les systèmes éducatifs traditionnels, comme c'est le cas en Algérie, ce type d'évaluation ne fait pas l'objet d'une attention particulière.

Hormis ces trois grands types d'évaluation qu'on devrait retrouver généralement dans toute formation et qui permettent principalement de contrôler le passage d'un état initial à un état final, ainsi que le cheminement de cette transformation, il existe d'autres manières d'évaluer se caractérisant par des critères distinctifs mais

¹ Idem, p.205

pouvant apporter plus de richesse et de précision aux trois grands types d'évaluation cités ci-dessus :

- « *L'évaluation interne (quand elle est réalisée par le formateur) / externe (quand elle est prise en charge par des personnes extérieures au dispositif de formation) ;*
- *L'évaluation continue (la note reflète l'ensemble des travaux effectués au cours de l'apprentissage) / ponctuelle (une note obtenue à un moment donné sur un domaine particulier) ;*
- *L'évaluation directe (qui évalue ce que le candidat est en train de faire, donc en interaction comme, par exemple, lors d'un entretien ou d'un travail de groupe) / indirecte (qui utilise un test) ;*
- *L'évaluation de la performance qui exige la production d'un discours oral ou écrit / l'évaluation des connaissances : l'apprenant doit répondre à des questions afin de prouver ses connaissances et le contrôle qu'il a de la langue ;*
- *L'évaluation normative qui classe les apprenants les uns par rapport aux autres / l'évaluation critériée qui évalue l'apprenant uniquement en fonction de son niveau de maîtrise des objectifs de formation, indépendamment des capacités des autres ».*¹

Nul doute que bon nombre d'enseignants appliqueraient dans leurs classes certains types d'évaluation sans pouvoir être capables de les catégoriser

¹ Conseil de l'Europe, Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence, 1998, chap. 9 "Evaluation", pp. 149 - 169

du fait de quelques lacunes dans leur formation. Ils doivent cependant, et dans toutes les situations où ils sont amenés à évaluer, savoir ce qu'ils doivent réellement juger chez leurs élèves par rapport aux objectifs du cursus de formation de ces derniers. Objectifs déterminés à partir des besoins des apprenants, des méthodes et moyens dont disposent les enseignants ainsi que des contraintes imposées par l'institution éducative à travers des instructions officielles à appliquer, sinon à respecter scrupuleusement.

Mais de toutes ces méthodes d'évaluation, il semble qu'à l'heure actuelle, comme le souligne C. Tagliante,¹ ce soit l'évaluation formative, qui donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique, car s'il est aisé de constater les difficultés d'apprentissage d'un apprenant, il n'est pas toujours facile d'y remédier.

Il est à noter cependant que bon nombre d'enseignants prennent vite conscience que connaître les différents types d'évaluation et les différents moments de leurs applications ne répond pas toujours aux questions : Comment évaluer ? Et surtout, par rapport à quoi ?

Il est nécessaire dans ces cas-là, de rappeler que l'évaluation n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés et définis par une analyse des besoins et qu'inversement, tout objectif d'apprentissage ne trouve sa cohérence que s'il inclut ses modes

¹ Tagliante C., L'évaluation, Techniques de classe, Paris : Clé international, 1991

d'évaluation. De ce fait, tous les mécanismes intellectuels sollicités durant l'apprentissage, et qui paraissent de prime abord difficiles à cerner précisément, doivent bénéficier d'une attention particulière des enseignants et d'une prise en charge par l'évaluation.

En 1956, Bloom¹ et ses collaborateurs se sont intéressés au domaine de l'évaluation dans l'une des premières taxonomies d'objectifs de l'éducation qui reste encore aujourd'hui, malgré maintes critiques, une référence importante. Elle distingue trois domaines d'objectifs : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Le cognitif sur lequel repose l'étude de Bloom rassemble six catégories :

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

Chacune de ces catégories comprend ce qu'on pourrait appeler des sous-catégories classées selon leur complexité. Parmi elles, Bloom distingue les connaissances, savoirs mémorisés, des habiletés et des capacités intellectuelles qui rendent compte des processus de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Ce sont là des domaines incontournables dans tout processus d'apprentissage, mais pouvant, selon une progression définie, être évalués.

¹ Bloom B.-S., "Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain, New York : David Mc Kay, 1956", in de Landsheere V. et G., Définir les objectifs de l'éducation, PUF, 1984, p. 69-99

Cette taxonomie a le grand mérite de mettre en relation les activités éducatives avec les comportements mentaux et prend en compte aussi bien l'apprentissage que l'évaluation.

Toutes ces données ont été reprises dans les travaux de Viviane et Gilbert de Landsheere¹ et visaient à intégrer entièrement l'évaluation à l'apprentissage.

Elles ont été reclassées en trois objectifs généraux :

- la maîtrise, qui englobe la connaissance et la compréhension et dont l'objectif principal est l'acquisition des matériaux indispensables pour aborder des niveaux supérieurs ;
- le transfert qui correspond aux activités d'analyse et de synthèse dans la taxonomie de Bloom ;
- l'expression, qui fait appel, outre aux connaissances et aux savoir-faire, à la personnalité de l'apprenant.

Si le premier groupe d'objectifs peut faire appel à des critères assez précis, les deux derniers groupes semblent bien plus difficiles à cerner et donc à évaluer. Ils imposent à l'enseignant de prendre en considération non pas une mais plusieurs réponses et productions qui mobilisent non seulement des savoirs mais aussi une réflexion profonde qui conduit inévitablement à une recreation de ces savoirs.

Pour être donc fiables, ces deux derniers groupes d'objectifs obligent à la mise en place de moyens de

¹⁰ De Landsheere V. et G. de, Définir les objectifs de l'éducation, Paris : PUF, 1984, pp. 69-99

mesure précis et doivent être particulièrement définis car il semble ardu par exemple, de demander à un enseignant de prendre en considération, et à juger, la personnalité de son élève dans l'évaluation de son expression.

Nous comprenons par ailleurs que c'est l'évaluation qui autorise aujourd'hui les enseignants à parler de baisse de niveau chez leurs apprenants. Là encore, on ne peut s'empêcher de se poser des questions sur cette relation notes/niveau : des travaux de recherche récents en didactique des langues et en sciences cognitives remettent en question le lien entre le niveau des apprenants et les notes obtenues dans différents examens. Rappelons que, comme le soulignent à juste titre, Georgette et Jean Pastiaux : « *La notion de niveau est confuse: à quel modèle ou à quel état antérieur compare-t-on les élèves d'aujourd'hui? Sur quelles références sérieuses s'appuyer? Le souci de mesurer systématiquement les acquis des élèves est récent...* »¹

Notre réflexion se propose d'apporter quelques éléments de réponses afin d'établir ce lien entre outils théoriques et réalités du terrain afin d'offrir aux élèves professeurs des pistes de réflexion qui les autoriseraient à appréhender le domaine de l'évaluation avec d'autres regards. Ils devront prendre conscience que l'évaluation est un processus très complexe qui ne peut se résumer à des notes sur des copies d'élèves. On évalue certes des savoirs mais quelle place accorde-t-on aux savoir-faire et

¹ Pastiaux G. et J., *Précis de pédagogie*, Paris: Nathan, 1997.

savoir-être ? Donne-t-on assez de moyens à nos étudiants, aux futurs enseignants, durant leur formation, leur permettant de mieux appréhender l'évaluation dans leur pratique professionnelle ? Possédons-nous nous-mêmes, enseignants, ces moyens ? Sommes-nous prêts aujourd'hui à intégrer dans l'évaluation celle de nos pratiques d'enseignement, de nos méthodes ainsi que de... nos savoirs, savoir-faire et savoir-être ?

Conclusion :

Le contenu de ce texte, comme précisé dans l'intitulé, pose plus de questions qu'il n'apporte de réponses pour la simple raison que l'évaluation doit se construire autour d'interrogations : Qui et que doit-on évaluer ? Pourquoi ? Comment ? Quand ?

Il est nécessaire aujourd'hui d'établir ce lien, pas toujours évident, entre outils théoriques et réalités du terrain afin d'offrir aux apprenants désirant se former, pour un jour enseigner, des pistes de réflexion qui les autoriseraient à appréhender le domaine de l'évaluation avec d'autres regards. Ils prendront de ce fait conscience que le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue ou autre intègre non seulement une évaluation des acquis des apprenants mais aussi et surtout une évaluation de leurs enseignements.

Si les théories de l'évaluation ainsi que les concepts-clés qui gravitent autour sont au centre de notre identité professionnelle, c'est bien plus sur leur utilisation dans nos pratiques de classes quotidiennes que le débat devrait porter. La professionnalisation de qualité, si elle existe, est à ce prix.

Bibliographie :

- BLOOM B.-S., *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, New York : David Mc Kay, 1956
- CUQ J.-P., GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, 2002
- De LANDSHEERE V. et G. de, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF, 1984
- HADJI Ch., *Evaluation, les règles du jeu*, paris : ESF, 1990
- PASTIAUX G. et J., *Précis de pédagogie*, Paris: Nathan, 1997
- TAGLIANTE C., *L'évaluation, Techniques de classe*, Paris : Clé International, 1991
- TAGLIANTE C., *La classe de langue*, coll. Techniques de classe, Paris : Clé International, 1994

Gamal El Hak FARI BOUANANI,
Doctorat en didactique du français,
Maitre de Conférences,
Ecole Nationale Polytechnique d'Oran,
(Ex. ENSET d'Oran),
Email: gamal57fr@yahoo.fr