

L'évaluation au service de l'apprentissage

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN
(Groupe français d'éducation nouvelle)
Centre de Langues - Université Lumière Lyon 2

In CRAP, *Cahiers pédagogiques*, [Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen](#) – Nouvelle édition, avril 2010, pp. 62-65.

Evaluer, c'est bien autre chose que "contrôler" ! C'est aussi travailler sur les situations proposés aux élèves et sur les moyens que nous leur donnons de mesurer leurs avancées.

Depuis longtemps, la réflexion sur l'enseignement-apprentissage en langues, et au-delà, a montré la difficulté dans laquelle se trouvait l'enseignant plongé dans la contradiction entre enseigner et évaluer. Enseigner exigeant un engagement auprès de l'apprenant, au coude à coude, même si la relation enseignant-enseigné est obligatoirement asymétrique ; évaluer revenant à "trahir", en quelque sorte, cet accompagnement, comme le dénonçait déjà Albert Jacquard :

*"Par une étrange aberration notre système éducatif demande aux mêmes personnes de jouer les deux rôles. Profitant de l'ambiguïté du mot, chaque enseignant est mis dans l'obligation d'être à la fois un maître — celui qui initie, qui enseigne, qui fait partager sa compétence — et un maître — celui qui domine, qui ordonne, qui impose sa volonté (selon le Robert). Ces deux rôles étant incompatibles, les enseignants ne peuvent éviter d'être des traîtres ; ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence ; ou bien ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse."*¹

Ceci, bien entendu, dans une conception de l'évaluation pensée uniquement sous le mode du contrôle. Car la question de l'évaluation déborde la seule référence au contrôle. L'apparition de la notion d'évaluation comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage ne date pas d'hier et les travaux ne manquent pas à ce propos. Je renverrais ici au tableau de Christine Tagliante qui permet de bien distinguer les deux grands domaines de l'évaluation : le domaine du contrôle et le domaine de la prise d'information², à celui de Gérard de Vecchi qui compare évaluation sommative/formatrice et formatrice³, et à la question posée par Philippe Perrenoud : l'évaluation "Outil de pilotage ou pare angoisse ?"⁴.

Travailler sur l'évaluation, c'est travailler à faire que l'évaluation puisse servir à l'élève comme à l'enseignant, pour améliorer le travail de chacun⁵. Le CECRL d'ailleurs se fait l'écho de cette conception dans l'inventaire qu'il opère des différents types d'évaluation⁶, mais force est de constater que depuis l'irruption du *Cadre*, on assiste à une focalisation sur l'évaluation qui frise l'évaluationnisme. Pourtant, le sous-titre de ce document incontournable comporte trois mots : *Apprendre, enseigner, évaluer*. C'est dire, sans nul doute, que la première préoccupation des auteurs est bien l'apprentissage des langues, ce qui suppose une réflexion sur l'enseignement et l'évaluation, mais cette dernière notion n'arrive qu'en troisième position et concrètement, au chapitre 9, page 135 ! Auparavant, c'est vrai, apparaissent de nombreuses grilles mais en tant que outils d'auto-évaluation. Cette dimension de l'auto-évaluation occupe une place très importante dans le texte, corroborant le fait qu'on passe, qu'on le veuille ou non, à un autre paradigme de l'évaluation qui, sans nier la nécessité du contrôle, met l'accent plus particulièrement sur l'aspect formateur de l'évaluation.

Ce qui nous amène à réfléchir en amont à quels sont les réquisits, en termes de contenus, dans les situations d'enseignement que nous sommes amenés à penser à partir de maintenant. Autrement dit, quelles situations devons-nous proposer pour que se construisent les connaissances et les compétences et donnent des observables aux élèves pour qu'ils puissent se voir avancer ?

J'ai choisi, pour illustrer ces questions, de regarder de près les échelles de niveau concernant le niveau B1. Pourquoi ce niveau plutôt qu'un autre ? Parce qu'il s'agit d'un niveau "charnière" correspondant à la fin du cycle secondaire, c'est-à-dire celui où, théoriquement, se retrouvent la plupart de nos étudiants qui arrivent au Centre de Langues, à l'université. C'est aussi, si l'on se réfère au *Portfolio des Langues*⁷, le niveau le plus développé, avec le A2 qui correspond lui aussi à un niveau "charnière" et pour lequel on pourrait faire le même type de travail que dans ce qui

¹ Albert Jacquard, *Inventer l'homme*, Editions Complexe, Bruxelles, 1984.

² Christine Tagliante, *La classe de langue*, CLE international, Paris, 1994, p. 24

³ Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, p. 83.

⁴ Philippe Perrenoud, "Outil de pilotage ou pare angoisse ?" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005, pp. 14-16.

⁵ Maria-Alice Médioni, "De l'absolue nécessité de l'évaluation", in GFEN, *Dialogue Face à l'évaluation*, n° 92, printemps 1999, pp. 4-6.

⁶ Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, pp. 139 et suiv.

⁷ Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*, Paris, Didier, 2001.

suit. Il s'agit donc de partir des descripteurs concernant le niveau B1, pour les différentes activités langagières⁸, et pour chaque descripteur, tenter d'en analyser et d'en questionner le contenu, et de penser ce que cela peut supposer en termes d'apprentissage et donc, d'enseignement. En quelque sorte, un aide-mémoire pour l'enseignant.

"Compétence"		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
Ecouter	1	Je peux comprendre les points essentiels	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler la compréhension globale • Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies
	2	quand un langage clair et standard est utilisé	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'un "langage clair et standard" ? • Quelle articulation avec le document authentique ? • S'entraîner à entendre différents accents et différents registres
	3	et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'un sujet familier ? • Le familier peut être différent de l'expérience. Ex : je n'ai jamais pris l'avion, pour autant, cela fait partie du connu pour moi...
	4	Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler la compréhension globale (voir 1) • L'accent est mis sur le nombre ("nombreuses") qui renvoie à la notion de fréquence. Il faut donc familiariser les apprenants avec ce type de documents, parfois en décalage par rapport au "langage clair et standard" et sur une façon de parler "relativement lente et distincte" (voir 6)
	5	ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Les sujets qui intéressent les apprenants sont, par définition, variés • L'enseignant ne peut pas se cantonner aux représentations qu'il a de ce qui "intéresse" les jeunes • Ne pas oublier les questions culturelles : historiques, artistiques, etc.
		si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	<ul style="list-style-type: none"> • Problème d'articulation entre une façon de parler "relativement lente et distincte" et le document authentique (voir 4)

A croiser avec le *Portfolio*, pp. 12 et 13.

"Compétence"		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
Lire	1	Je peux comprendre des textes	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler la compréhension globale • Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies
	2	rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'une "langue courante" ? • La langue courante est la plus difficile à comprendre • Quelle est la langue relative au travail des apprenants ? • Cela renvoie nécessairement pour les apprenants, à la familiarité, au connu • Il faut donc un travail en amont pour construire cette familiarité avec la langue courante
	3	Je peux comprendre la description d'événements , l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit d'écrits sociaux ("lettres personnelles") • Les événements ne sont pas des objets ni des personnes • Cela suppose qu'on travaille <ul style="list-style-type: none"> - soit sur des lettres réelles d'hispanophones offrant les descriptions "d'événements" ou les expressions citées, - soit sur des lettres produites par les apprenants eux-mêmes comportant les éléments requis (cf Puren, PA) • Il faut donc proposer des situations suffisamment riches pour offrir l'occasion de rédiger "des lettres personnelles" dans lesquelles on pourra trouver "la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits"

A croiser avec le *Portfolio*, pp. 17 et 18.

⁸ Je préfère utiliser le terme "activité langagière" pour désigner les 5 rubriques énumérées par le *Cadre*, plus juste, me semble-t-il, que "compétence" qui renvoie à quelque chose de plus large et dont la définition n'est pas vraiment stabilisée. Véronique Castellotti et Bernard Py rappellent, pour mémoire, que la compétence est "inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose)" ; qu'elle est "un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée" ; qu'il faut "qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence" in Véronique Castellotti et Bernard Py (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, 2002, p. 11.

"Compétence"		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
Prendre part à une conversation	1	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage	<ul style="list-style-type: none"> • Vaste programme ! • Lorsque je vais en voyage à l'étranger, je dois faire face à des situations d'urgence comme demander mon chemin ou combien coûte telle ou telle chose, mais aussi : <ul style="list-style-type: none"> - me renseigner sur les restaurants où on peut manger ce que j'aime ou ce que je veux découvrir. Donc, expliquer ce que je veux, j'aime, je déteste, vérifier que ce n'est pas une adresse "pour les touristes", où se situe le restaurant, si c'est pas trop cher, l'ambiance, etc. - connaître des différents moyens de transport, les formules les plus intéressantes, le réseau, etc. - engager la conversation avec le guide du musée... - parler de la pluie et du beau temps à l'arrêt de bus... • Ce qui suppose de travailler comment on engage une conversation, d'être au courant de l'actualité, de connaître les codes culturels, etc.
	2	dans une région où la langue est parlée .	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les différentes régions "où la langue est parlée" • S'entraîner à entendre différents accents et différents registres
	3	Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou concernant la vie quotidienne (par ex. famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	<ul style="list-style-type: none"> • Pour pouvoir le faire "sans préparation", il faut s'y être beaucoup préparé, non pas tant sur le contenu que sur ce qui fait une conversation (≠ monologues juxtaposés) • Cela suppose un travail sur la pragmatique de la conversation et les situations adéquates dans des MeS d'apprentissage

"Compétence"		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
S'exprimer oralement en continu	1	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	<ul style="list-style-type: none"> • Renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu • Il existe cependant les situations d'interventions publiques (conférences, meetings, visites guidées, déclarations dans les médias, etc.) • Dans la plupart de ces situations, on finit par être en interaction • en classe, les MeS peuvent proposer ce type de prise de parole : <ul style="list-style-type: none"> - colloques - interventions à la radio ou à la télé - etc.

A croiser avec le *Portfolio* – pp. 22 et 23 et p. 26

"Compétence"		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
Ecrire	1	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement.	<ul style="list-style-type: none"> • Renvoie essentiellement à la situation scolaire • Les écrits sociaux sont rarement "simples" • Mais à l'école, on peut faire des comptes-rendus qui deviennent des écrits sociaux s'ils ont destinés aux autres apprenants, par exemple, afin de leur permettre de produire des actions (cf Puren, PA)
	2	Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions .	<ul style="list-style-type: none"> • Les lettres personnelles sont des écrits sociaux • Il faut donc varier les expériences vécues à travers les MeS pour pouvoir les faire (d)écrire • Il est nécessaire de travailler la question du point de vue • Ne pas oublier la question du destinataire... qui ne peut pas être l'enseignant, dans une PA

A croiser avec le *Portfolio*, p. 31.

Au bas de chacun des tableaux qui précèdent, le lecteur aura remarqué les renvois au *Portfolio européen des langues*. C'est qu'il me semble nécessaire de mettre en parallèle les descripteurs du *Cadre* avec ceux du *Portfolio*, en proposant aux élèves ou aux étudiants le dispositif de travail suivant :

1. Dès le début de l'année, prise de connaissance des pages consacrées au niveau concerné et à celui qui précède.
2. Consigne : chacun se positionne lors du premier cours, par rapport au niveau qui précède, théoriquement acquis, et par rapport à celui qui est visé, dont on peut estimer que l'objectif est plus ou moins difficile à atteindre. Cela permet de mesurer l'effort à fournir et sur quels points plus particulièrement.
3. Reprise lors des séances de suivi
4. Même consigne
5. Réactions, débat
6. Quelles décisions pour avancer, progresser ?

Pour pouvoir se tester, il faut pouvoir rencontrer les situations évoquées dans les descripteurs : écoute d'une conversation, lecture d'une correspondance, rédaction d'une lettre, etc. Ce qui permet de suggérer des pistes pour le travail en autonomie guidée⁹, en prenant appui sur les propositions du *Portfolio* en termes d'écrits, par exemple. Pour l'enseignant, il s'agira, de faire prendre conscience que ce sont toujours des écrits sociaux qui sont requis, y compris dans les comptes rendus, qui sont des écrits différents des résumés, rédigés "de façon structurée et claire" — B1-2 — ou du type discours rapporté (conversation téléphonique) —B1-1.

La perspective qui s'ouvre à nous — nouvelle dans le cadre de l'Institution, mais faisant déjà partie du patrimoine de l'Education Nouvelle¹⁰ — nous pousse à cette réflexion fine sur notre pratique. Le risque... c'est de devenir des concepteurs de notre pratique : une pratique sachant articuler orientations et mise en actes sur le terrain, parce que irriguée par la réflexion et la recherche.

⁹ Voir l'article dans ce numéro.

¹⁰ Maria-Alice Médioni, "L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme", publié sur le site de l'[APLV](#)).