

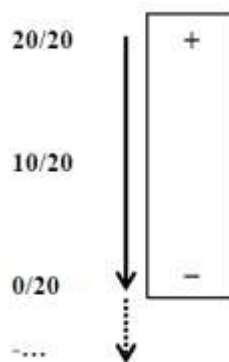
L'ÉVALUATION A-T-ELLE ENCORE UN SENS ?

Article publié initialement sur le site des *Langues Modernes*, revue de l'Association des Professeurs de langues vivantes (APLV), lien « Matière à discussion, mars 2006, www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=36.
Liens remis à jour à la date du 27 décembre 2014.

par Christian Puren Université de Tallinn
christian.puren@tlu.ee
Université de Saint-Étienne
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Réponse à la question du titre : oui, **cinq** fois oui, pas moins. Mais sans doute pas dans... le sens où les lecteurs auront immédiatement compris ce titre volontairement ambigu. Coexistent en effet actuellement en didactique des langues-cultures quatre modèles de « sens d'évaluation » que l'on peut qualifier de modèle « vertical-descendant », « vertical-ascendant », « horizontal » et « transversal ». Et leur coexistence en exige un cinquième.

1. Le modèle « vertical-descendant »



C'est le modèle qui est encore souvent utilisé dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères, et trop souvent dans son enseignement universitaire : l'enseignant accorde y a priori « généreusement » à tout apprenant la note maximale avant de commencer la « correction »¹, mais il le pénalise ensuite systématiquement pour chaque erreur commise.

La technique de référence est le « barème », qui fonctionne à l'image des lois pénales, à la différence près que dans un cas on enlève (des points), alors que dans l'autre on ajoute (des années de prison).

Ce modèle génère de graves effets négatifs : peur constante à s'exprimer et stress au moment des examens chez les apprenants ; focalisation constante sur la forme aux dépens du sens ou de l'efficacité pragmatique chez les enseignants.

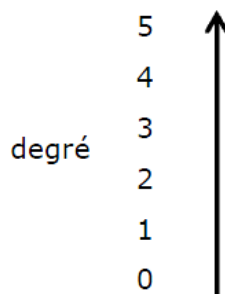
Sa dynamique produit même parfois des aberrations tout autant logiques que didactiques et psychologiques, comme lorsque certains étudiants se voient, à l'Université, évalués par des « moins 5 » ou « moins 15 »...

Les absurdités, quand elles sont comme celles-ci aussi collectivement résistantes, ne peuvent s'expliquer que par un facteur culturel très lourd. J'y vois clairement pour ma part un legs

¹ Pensons aux connotations de ce mot dans certains domaines, tels que le sport, proches de la représentation de l'évaluation qui tend forcément à s'imposer chez les correcteurs de CAPES et d'Agrégation, où la règle de base y est aussi celle de la compétition...

idéologique de la Contre-Réforme, dont les promoteurs ont imposé l'idée que Dieu est bon (on a tous a priori 20/20 en naissant...), mais qu'Il peut se trouver amené à punir les fautes commises sur cette terre par un séjour provisoire dans les tréfonds du Purgatoire ou un séjour définitif dans ceux de l'Enfer.

2) Le modèle « vertical-ascendant »

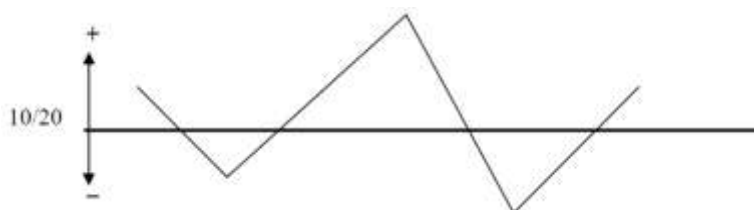


C'est le modèle utilisé dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, Didier 2001), où les auteurs ont veillé à donner systématiquement une forme positive aux descripteurs de compétence, qui doivent attester de réussites observables.

C'est aussi l'un des modèles que met actuellement en œuvre par exemple le DCL (« Diplôme de Compétence en langue », DCL²) : tous les candidats se présentent à la même épreuve quel que soit leur niveau, et se voient attribuer un degré de compétence en langue de 1 à 5 (correspondant aux niveaux A2 à C2 du CECR/) en fonction de ce que Monsieur de La Palice – tout aussi grand didacticien que grand philosophe, comme on le voit – n'aurait défini que positivement, à savoir par rapport à ce que ces candidats sont effectivement capables de faire...

Je laisse le soin à mes lecteurs de tirer éventuellement des parallèles (philosophiques, idéologiques, politiques,...) entre cette conception et les idées de notre époque.

3) Le modèle « horizontal »



C'est le modèle anglo-saxon dominant : l'enseignant accorde a priori la moyenne à chaque apprenant. Il va certes pénaliser chaque erreur, mais à l'inverse il va « récompenser » chaque réussite.

La technique de référence de ce modèle d'évaluation est le QCM, où une réponse correcte compte statistiquement autant qu'une réponse erronée.

Les effets positifs de ce modèle en termes de motivation des candidats sont ceux que définissent en creux les effets négatifs du modèle descendant : moins de blocage dans l'expression de la part des élèves et moins de stress au moment des examens. Mais cela se fait au prix d'effets négatifs qui n'en sont pas moins importants, en particulier :

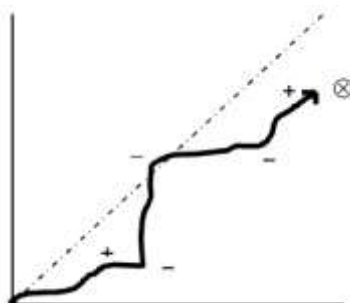
- un resserrement des notes juste en dessous ou en dessus de la moyenne de référence ;

² Site officiel : <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>. On y trouvera la reproduction d'exemples concrets de dossiers d'évaluation en plusieurs langues dont l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français langue étrangère et l'italien.

– une centration en définitive tout aussi forte sur la correction linguistique que dans le modèle antérieur : un logique strictement comptable ne peut être appliquée en effet à la production langagière que sur ce qui dans la langue semble relever de cette logique, à savoir la grammaire, le vocabulaire et la graphie-phonie.

On peut certainement voir dans ce modèle une influence des idées de la Réforme : si vous travaillez bien et respectez les règles, vous assurez votre réussite sur terre (le niveau au-dessus de cette ligne horizontale du modèle)...

4) Le modèle « transversal »



L'appellation de « transversal » utilisé pour qualifier ce modèle renvoie à l'idée d'un cheminement en direction d'un objectif fixé mais non entièrement prévisible (en partie aléatoire), et à l'intérieur d'un environnement complexe représenté symboliquement dans ce schéma par un espace à trois dimensions : c'est ce qui se passe au cours de la réalisation par les élèves de ce que l'on appelle un « projet ».

Contrairement aux trois premiers modèles qui sont « orientés objet » (n'y est pris en compte que l'écart entre la langue utilisée par l'élève et la langue correcte), ce dernier modèle est le seul « orienté sujet » dans la mesure où l'évaluation se fait sur des critères dits « pragmatiques », à savoir le degré de pertinence et d'efficacité des tâches effectuées en langue par les élèves par rapport aux stratégies qu'ils ont choisi de mettre en œuvre pour atteindre l'objectif final visé.

Cet objectif est défini comme « une action sociale » dans le chapitre que les auteurs du CECR consacrent à ce qu'ils appellent la « perspective actionnelle ».

Quel est le bon sens ?

Des quatre modèles de sens d'évaluation ci-dessus, quel est le meilleur? Je ferai une réponse typique de didacticien, c'est-à-dire de Normand : « Ça dépend ! »

Illustration à partir de quatre cas de figure, volontairement contrastés au maximum pour les besoins de ce court exposé :

- 1) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, juste à la fin d'un travail ciblé et intensif sur une règle de grammaire, leur capacité de repérage, de mémorisation et d'application de cette règle, c'est le modèle « descendant » qu'il faut utiliser dans l'exercice correspondant : c'est en effet le pourcentage d'échecs qui est alors significatif.
- 2) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, à la fin d'une unité didactique, leur capacité de réemploi (i.e. de réutilisation spontanée en situation de communication pour leur expression personnelle) d'un ensemble de formes linguistiques, c'est le modèle « horizontal » qui est sans doute le plus adéquat.
- 3) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, à la fin d'une année scolaire et a fortiori à la toute fin du cursus scolaire, à la fois leurs acquis et leur capacité, à partir de ces acquis, à poursuivre leur apprentissage (l'année suivante ou tout au long de leur vie), c'est le modèle « ascendant » qui devrait s'imposer tout aussi logiquement... contrairement à une tradition didactique française bien mal ancrée.

4) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves leur capacité à conduire un projet en langue étrangère, c'est le modèle « transversal » qui devrait s'imposer comme référence.

Pas simple, donc, pour un seul et même enseignant face à ses mêmes élèves, de gérer ces quatre modèles à la fois opposés et complémentaires, d'autant plus qu'en didactique scolaire les fonctions et les destinataires de l'évaluation sont multiples.³

C'est pourquoi, en évaluation scolaire des langues étrangères, un « **cinquième sens** » sera toujours nécessaire : celui de l'intuition professionnelle...

³ J'ai présenté quelques aspects de cette complexité dans un article publié dans *Les Langues modernes* n° 2, 2001 : « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire » (pp. 12-29). En ligne :