

Évaluer en langues, vers plus d'efficacité et d'équité - *Les situations d'évaluation : contenus, acteurs, fonctions, finalités*

Formation de formateurs à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) ; les mercredi 04, jeudi 05 et vendredi 06 mars 2015

Public : cadres pédagogiques, formateurs d'enseignants, équipes et enseignants engagés dans des projets au sein de leur établissement

Mise en œuvre : Colette Brun-Castelly et Alain Pastor en collaboration avec des enseignants et formateurs d'enseignants en langue et l'équipe *Veille et Analyses* de l'IFÉ-ENS de Lyon

[Demande d'inscription](#)

Contexte

Dans le contexte actuel de crise des pratiques d'évaluation, une volonté de remise en question semble s'affirmer : des voix institutionnelles appellent à repenser l'approche de l'évaluation en renouvelant ses modalités et en changeant ses finalités, comme en témoignent, par exemple, les travaux de la conférence nationale sur l'évaluation (décembre 2014) ou ceux du Conseil supérieur des programmes ; par ailleurs, devant la demande institutionnelle, dans nombre d'écoles élémentaires, mais aussi de collèges et lycées, des équipes s'attachent à transformer leurs pratiques évaluatives, par exemple en créant des « classes compétences »¹. La présente formation s'inscrit dans le fil de l'émergence de ces nouvelles pratiques évaluatives, dans l'intention à la fois de les éclairer et de les conforter.

Problématique : l'évaluation, de l'alternative dogmatisme / empirisme à l'analyse pragmatique des situations

Si l'évaluation suscite craintes et polémiques dès lors qu'on en questionne les pratiques habituelles, c'est en partie parce que, conçue comme mesure quasi « scientifique » des savoirs des élèves, son caractère relatif aux contextes et aux intentions dans lesquels elle est conduite est occulté. Neutre, elle tend à dédouaner ceux qui la mettent en œuvre de toute responsabilité par rapport aux réussites ou échecs, qu'elle se limiterait à enregistrer et à entériner « objectivement ». Dès lors, toute évolution viserait à « casser le thermomètre » et le débat sur la question rencontre inévitablement des positions figées et dogmatiques. Or l'illusion d'irresponsabilité est démentie par les observations et recherches montrant que l'évaluation ne se réduit pas à un constat et que, par ses procédures et ses finalités mêmes, elle produit des effets déterminants sur la fabrication des réussites et des échecs. Nombreux sont ceux - mouvements pédagogiques, enseignants engagés pour une école démocratique, chercheurs en docimologie, sociologie ou sciences de l'éducation - qui soulignent depuis longtemps les effets délétères sur le devenir scolaire des élèves de cette croyance en la neutralité de l'évaluation.

Au contraire, mettre en avant le concept pragmatique de *situation* d'évaluation c'est se donner un moyen théorique et pratique de sortir des ornières du dogmatisme et des habitudes et de dédramatiser les évolutions nécessaires. Chaque situation d'évaluation est définie par un ensemble de paramètres variables : entre autres, les acteurs impliqués (qui évalue ?), à quels

¹ Ces initiatives sont analysées de manière nuancée dans un récent rapport (juillet 2013) de l'IGEN : *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*.

moments ils sont sollicités (quand évaluer ?) et dans quelle institution (où évalue-t-on ?), les compétences ou connaissances visées (quoi évaluer ?), les intentions et les finalités des actes évaluatifs (évaluer pour faire quoi ?), les outils et méthodes mis en œuvre (comment évaluer ?) etc. Leurs combinaisons multiples élargissent le répertoire de pratiques évaluatives pertinentes pour chaque contexte d'enseignement tout en les fondant sur des repères communs faisant ressortir les complémentarités plutôt que les incompatibilités.

L'évolution des pratiques évoquée ci-dessus échappe cependant difficilement à l'empirisme : des équipes peinent à sortir du dilemme simpliste pour ou contre les notes, d'autres s'épuisent à construire des « usines à cases » chronophages où l'évaluation dite (indûment) « par compétences », se perd dans des procédures bureaucratiques de contrôle standardisé. L'empirisme suffit à évaluer dans la vie quotidienne, où il s'agit le plus souvent de conduites informelles et implicites, mêlant subjectivité, normativité et sanction sociale. Mais ce qui est normal dans le quotidien ne l'est plus dans les situations éducatives institutionnelles. Un saut qualitatif, consistant dans le développement d'une compétence à évaluer professionnelle, est nécessaire mais, pour diverses raisons qu'on ne peut qu'évoquer brièvement (formes historiques de l'évaluation dans le système éducatif, déficit de la formation des enseignants sur les questions d'évaluation, attentes de la société par rapport au système éducatif et aux formes de la réussite scolaire etc.), ce développement rencontre de multiples obstacles, y compris en langue, discipline où un progrès significatif a pourtant été réalisé avec la mise à disposition de travaux de référence tels que le *CECRL*. Le concept de situation d'évaluation constitue un point d'appui pragmatique pour le développement de cette compétence professionnelle et, en même temps, il permet d'aborder la question de l'évaluation de façon globale.

Contenus : les situations d'évaluation

1. Les objectifs à évaluer, les savoirs (compétences, connaissances etc.) dans les situations de communication langagière.

On ne peut évaluer des savoirs qui ne sont pas clairement définis ou n'ont pas été réellement enseignés. Il en va de la validité des situations d'évaluation, premier critère de qualité et de cohérence de l'évaluation. Les compétences évaluées doivent être *représentatives* des compétences réellement enseignées et censées être mobilisées dans la tâche évaluée. Cette exigence d'explicitation confère à l'évaluation un rôle de structuration qui influe fortement sur l'efficacité des apprentissages.

Mais, dans un domaine aussi complexe que la communication langagière, il ne faut pas sous-estimer la difficulté à établir des références communes par rapport à ces savoirs : c'est ce à quoi tendent le *CECRL* ou le socle commun. Ces savoirs sont inscrits dans des situations de communication langagière. Or, les représentations les plus courantes de la compétence à communiquer par le langage dans ces situations occultent certaines composantes essentielles de cette compétence. De nombreux travaux de référence dans le domaine de l'analyse du langage sont désormais disponibles pour aider les enseignants à décrire et définir ces savoirs mais leur prise en compte dans l'enseignement demeure partielle. D'où un déficit de validité dans les évaluations correspondantes, la place de certaines composantes de la compétence de communication étant sous-évaluée dans l'enseignement.

C'est le cas, en particulier, de ses composantes textuelle/discursive et, dans une moindre mesure, pragmatique/contextuelle et stratégique. En quoi consistent ces composantes

particulières ? Quelle est leur relation avec d'autres composantes mieux prises en compte (éléments composant la phrase, activités langagières) ? Comment les évaluer ?

2. Les différents types de situations d'évaluation et leurs fonctions didactiques.

Situations d'évaluation et d'apprentissage, situations d'évaluation sommative et formative... Définir clairement la spécificité des unes par rapport aux autres implique qu'on sache analyser et distinguer leurs fonctions didactiques. Celles-ci sont déterminées principalement par le rôle joué par les protagonistes d'une situation (dimension sociale, *qui* évalue ?) et le moment où ils sont sollicités (dimension temporelle, *quand* évaluer ?). La combinaison de ces paramètres conduit à distinguer deux grandes familles de situations se partageant le champ de l'évaluation, caractérisées par des rapports très différents entre évaluation et apprentissages :

- les situations d'évaluation des apprentissages (pronostique, sommative, certificative), la plus répandue dans les pratiques d'évaluation scolaire actuelles : il s'agit principalement d'établir un bilan des apprentissages, d'en contrôler le résultat.
- les situations d'évaluation dans les apprentissages (diagnostique, formative, formatrice), la moins répandue actuellement : il s'agit principalement de réguler les apprentissages, de les ajuster et de les faire progresser dans les différentes phases de l'apprentissage.

Selon la famille à laquelle se rattache une situation d'évaluation, la relation didactique (le contrat) entre apprenants et enseignant est sensiblement modifiée. Cela suscite des postures évaluatives distinctes, en particulier du point de vue des échanges verbaux autour du processus d'évaluation. Plus qu'un changement de postures quand on passe d'une famille de situations à l'autre, il s'établit un nouveau contrat évaluatif, dont les rôles respectifs doivent être progressivement reconnus et établis de manière explicite et durable.

Bilan et régulation, cependant, ne constituent pas des positions incompatibles mais distinctes et complémentaires. Pas plus qu'elles ne sont figées : on passe continuellement d'une fonction à l'autre dans le cours d'une situation d'apprentissage, jusqu'à mettre l'évaluation « au service des apprentissages ». Mais, contrairement à ce qu'on constate souvent, cette continuité ne devrait déboucher en aucun cas sur une confusion des genres, contre-productive pour les apprentissages. L'analyse de cas concrets permettra de travailler à la distinction entre ces situations et à leur articulation dans les séquences.

3. De l'évaluation dans la classe à l'évaluation dans l'établissement scolaire : évaluer pour plus d'efficacité et d'équité

Une situation d'évaluation s'inscrit à la fois dans ces deux cadres mais le second (l'établissement) détermine pour une large part le premier. Comment et sur quoi intervenir à ce niveau, qu'est-ce que cela implique pour les enseignants, les élèves et les autres acteurs de la vie de l'établissement, avec quelles conséquences sur l'efficacité et l'équité de l'enseignement ?

A l'échelle de l'établissement l'évaluation s'inscrit dans un curriculum, c'est à dire l'agencement général des progressions et des situations d'apprentissage, des situations d'évaluation qui les ponctuent et des modalités d'organisation les plus pertinentes pour favoriser ces progressions. L'échelle de temps concernée n'est plus l'année scolaire mais l'ensemble des années de présence des élèves dans l'établissement (et même les étapes précédente et suivante). Les ensembles d'élèves concernés (cohortes, classe d'âge) sont plus larges que l'effectif d'une classe. On agit sur la composition des groupes et sur leur durée, qui n'est pas figée. Dès lors les étapes de la

progression peuvent être mieux adaptées aux différents profils. Dans ce cadre global, l'évaluation devient un outil d'organisation essentiel, fournissant des données pour la composition des groupes, pour le choix des situations d'apprentissage et l'adaptation des activités et des degrés d'exigence aux différents profils. C'est aussi un outil qui donne du sens aux apprentissages et favorise la prise de conscience en jalonnant les degrés de compétence à atteindre, en permettant aux élèves de se fixer des objectifs de progression réalistes et ambitieux, en contrebalançant, spécialement en lycée, les orientations prédéterminées, en ouvrant des espaces de progression que ne permet pas l'organisation classique en classes figées, qu'elles soient hétérogènes ou homogènes. Comment fonctionne cette évaluation pour la progression de tous ? A quelle conception de l'évaluation se réfère-t-elle ? On abordera à ce propos la distinction importante entre évaluation référentielle et évaluation différentielle, avec ses dimensions didactique, éthique et déontologique.

4. Situations d'évaluation des apprentissages vs situations pour apprendre à (s')évaluer.

Ce sont deux choses distinctes mais l'une ne va pas sans l'autre. Alors que l'évaluation formative concerne les apprentissages (en langue en l'occurrence), dans la formation des élèves à l'évaluation, ils apprennent à s'évaluer (ou à évaluer les autres) : c'est donc l'évaluation elle-même qui devient objet d'apprentissage. C'est une composante essentielle d'une compétence scolaire plus globale : « apprendre à apprendre ». Compétence (méta)cognitive et sociale de haut niveau, elle participe du développement de l'autonomie et de l'émancipation progressive des élèves par rapport à un enseignement reposant sur la contrainte, la routine et l'exécution de consignes sans en comprendre le sens. Sans situations d'apprentissage spécifiques, le plus tôt possible, il est illusoire d'espérer le développement de cette compétence. Mais, simultanément, cet apprentissage spécifique doit être intégré aux autres apprentissages pour être efficace. Comment l'intégrer aux situations d'apprentissage en langue ? Quels outils et quelles démarches utiliser ?

5. Construire des situations d'évaluation : questions méthodologiques : techniques, outils et gestes d'évaluation

Ce n'est que lorsqu'on a répondu aux questions fondamentales de l'évaluation (quoi évaluer ? qui évalue et quand ? dans quel cadre et pour quoi faire ?) que la question « comment évaluer ? » prend sens. Or, il faut bien reconnaître que c'est cette question qui est le plus souvent posée en premier, comme si les précédentes allaient de soi. On ne peut manquer d'évoquer à ce stade la remarque introductive de cette présentation, la neutralité illusoire de l'évaluation.

La maîtrise technique des procédures d'évaluation repose sur la connaissance d'un répertoire d'outils variés. De ce point de vue, les outils traditionnellement utilisés dans les classes de langue sont peu diversifiés. Les formats d'activité typiques du contexte scolaire sont soit orientés vers la restitution de connaissances ou d'informations (QCM ou autres types d'items fermés, questions à réponses courtes etc.), soit vers l'analyse et le commentaire de documents textuels ou iconographiques. Ces formats prédominent dans le quotidien des classes sur les formats plus ouverts et plus complexes, inspirés d'activités de communication extra-scolaires, moins faciles à concevoir et à corriger que des « grilles » passe-partout, mais aussi nettement plus représentatifs des compétences communicatives qui devraient être évaluées en priorité. L'élargissement du répertoire d'instruments d'évaluation passe par l'utilisation de tâches communicatives se référant à des situations de communication « authentiques » et complexes. Mais celles-ci posent de multiples problèmes méthodologiques, impliquant la connaissance des

référentiels (descripteurs de compétences, échelles de complexification), la capacité à distinguer descripteurs, critères (à pondérer) et indicateurs (à graduer) etc.

La méthodologie de l'évaluation implique aussi qu'on se préoccupe du devenir de l'évaluation dans l'institution et de la réception par les destinataires des différents messages évaluatifs.

6. Trois terrains d'évaluation : apprentissages, enseignement, formation des enseignants

La question de l'évaluation concerne en premier lieu les apprentissages : comment est-elle mise en œuvre, non seulement dans les certifications ou les situations de validation comme au baccalauréat, mais aussi dans les classes ? Elle concerne aussi l'évaluation des pratiques d'enseignement, c'est à dire l'exercice du métier : soit de manière traditionnelle (situations d'inspection) soit dans le cadre de l'établissement scolaire, qui émerge fortement comme lieu de formation par compagnonnage, d'observation/évaluation mutuelle des pratiques, ainsi que lieu de pilotage de démarches curriculaires collectives.

Elle concerne enfin la formation initiale des enseignants : dans les ESPE la didactique professionnelle accordera-t-elle une place croissante à une évaluation formative des débutants fondée sur l'analyse réflexive ? Le recours, entre autres, aux auto-confrontations par enregistrements vidéo et aux situations d'écriture professionnelle semblent aller dans ce sens.

Ces trois terrains seront évoqués simultanément dans les différents ateliers.

Objectifs de la formation

- Se construire, un cadre d'analyse rendant compte des composantes les plus importantes des situations d'évaluation en langues.
- Développer un sens critique des pratiques d'évaluation actuellement utilisées.
- Se constituer un "stock" de ressources et de solutions concrètes en réponse aux problèmes rencontrés sur son champ d'intervention professionnelle.
- Prendre part (volontaires seulement) à un réseau de réflexion et de mutualisation de ressources pour l'évaluation.

Méthodes

Les participants seront placés dans des situations d'interaction leur permettant de s'approprier par eux-mêmes les connaissances et les analyses exposées dans cette formation. La majeure partie consistera en ateliers d'analyse de matériaux pédagogiques : productions, exemples de situations d'évaluation ou de formation etc. A la fin de chaque plage, des apports théoriques permettront de faire la synthèse des questions abordées et d'explicitier les principes qui fondent ces pratiques. Ils seront l'occasion de questions, et d'échanges sur les contenus des ateliers.

Evaluation des participants

Par questionnaire individuel et entretien collectif lors de la dernière demi-journée.

Mots clés

Autonomie - compétences - contrat - curriculum - didactique - équipe - évaluation - formation - genre - texte - mutualisation - progression - référentiel - régulation - situation - tutorat.

Programme

Mercredi 4 mars « *Évaluer au service des apprentissages* »

09h30 - 10h30 : Présentation de la formation

10h30 - 12h30 « *Les fonctions didactiques de l'évaluation* »

De l'évaluation sommative à l'évaluation formative. Analyse de situations d'évaluation intégrées aux apprentissages

14h00 - 15h30 « *Les contrats évaluatifs* »

Mobiliser les élèves/apprenants dans les situations d'évaluation : analyse de pratiques

15h45 - 17h00 « *Évaluer pour (mieux) faire apprendre* »

Présentation, par ses auteurs, du dossier de l'équipe *Veille et Analyses* de l'IFE-ENS de Lyon

Jeudi 5 mars « *Évaluer la compétence de communication langagière* »

09h00 – 12h00 « *Questions de validité* »

Décrire les compétences à évaluer dans les situations de communication langagière : qu'entend-on par compétences textuelles, discursives, pragmatiques, stratégiques ? Quelle articulation avec la compétence linguistique et les activités langagières ?

14h00 - 15h30 « *Questions méthodologiques* »

Fiabilité et difficultés de l'évaluation dans des situations complexes. Le dilemme situations ouvertes/situations fermées. Analyse de cas (établissements, certifications, ...).

15h45 - 17h00 « *Quels contenus et situations de formation à l'évaluation pour les enseignants ?* »
Table ronde sur les besoins de formation liés aux pratiques d'évaluation

Vendredi 6 mars « *Évaluer à l'échelle de l'établissement, quelles finalités ?* »

09h00 - 12h00 « *Évaluation différentielle (concurrentielle, sélective) vs évaluation référentielle* »

L'évaluation est-elle au service de la sélection des meilleurs ou de la progression de tous ? Peut-on conjuguer efficacité et équité dans les pratiques d'évaluation ? Analyse de pratiques d'équipe

14h00 - 15h15 « *Échange de pratiques, l'évolution des pratiques d'évaluation en langue* » Table ronde

15h15 - 16h00 : Évaluation individuelle et collective de la formation

16h00 : Fin des travaux