

LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

L'EVALUATION :
REGARDS CROISES
EN DIDACTIQUES

Coordination :

Véronique LECLERCQ, Yves REUTER

janvier
2006

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 57

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs

Joseph Losfeld
Paul Demunter

Comité de Direction

les Membres fondateurs
le Directeur du **CUEEP-USTL**
le Directeur du Laboratoire TRIGONE
le Secrétaire de Rédaction

Directeur de la Publication

Le Directeur du **CUEEP-USTL**

Comité de Lecture

P. Astier	C. D'Halluin	P. Demunter	V. Leclercq
E. Charlon	D. Delache	D. Forestier	M. Mébarki
J. Clénet	J.N. Demol	D. Poisson	P. Roquet
R. Coulon	A. Derycke	G. Leclercq	A. Tarby

Secrétaire de Rédaction

Jean-Noël Demol

Conception, Gestion et Diffusion

Jean-Noël Demol
Isabelle Logez
Nathalie Masclef

Commande et courrier à adresser à :

Mme Isabelle Logez
Cahiers d'Etudes du CUEEP
Cité Scientifique - Bât. B6
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

Tél. : 03 20 43 32 70 – Fax : 03 20 43 32 79
e-mail : isabelle.logez@univ-lille1.fr

N° ISSN : 0999-8659
Editeur : CUEEP, 11 rue Angellier – 59046 Lille Cedex



LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

L'EVALUATION :
REGARDS CROISES
EN DIDACTIQUES

Coordination :

Véronique LECLERCQ, Yves REUTER

janvier
2006

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 57

S O M M A I R E

INTRODUCTION GENERALE (Véronique Leclercq)	p. 3
1^{ÈRE} PARTIE PREALABLE (Anne-Catherine Oudart, Dominique Lahanier-Reuter)	p. 7
FORMER ET EVALUER DES EVALUATEURS : UNE AFFAIRE D'ETHIQUE BIEN PLUS QUE DE TECHNIQUE (Martine Beauvais)	p. 9
PEUT-ON EVALUER LES ACQUISITIONS D'ENSEIGNANTS D'EPS SUITE A UN STAGE DE FORMATION CONTINUE (Thierry Fleitz)	p. 21
"ET SI POUR L'ELEVE, ETRE EVALUE SIGNIFIAIT MONTRER CE QU'IL PENSE D'UN OBJET PRECIS" (Michel Martin)	p. 31
ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL AUX ADULTES : EVALUATION DE L'EXPRESSION PERSONNELLE (Christina Palomeque)	p. 45
ROLE ET FONCTIONS DE L'EVALUATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE VIVANTE A L'ECOLE (Jacques Beaucamp)	p. 59
2^{ÈME} PARTIE PREALABLE (Daniel Poisson, Cora Cohen)	p. 69
EVALUER LES TRACES DES APPRENTISSAGES D'ELEVES DANS LE CADRE D'UNE EXPERIMENTATION (Bertrand Daunay)	p. 71
L'EVALUATION DES ACQUISITIONS D'APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN CONTEXTE HOMOGLOTTE (Brigitte Lepez, Evelyne Rosen)	p. 83
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET EVALUATION (Philippe Astier)	p.103
EVALUER UN GENRE DISCURSIF POUR L'ENSEIGNER : LE COURRIEL (Anne-Catherine Oudart)	p.121
EVALUATION ET DISCIPLINE SCOLAIRE (Isabelle Delcambre)	p.131
CONCLUSION GENERALE (Yves Reuter)	p.143

INTRODUCTION GENERALE

Véronique Leclercq,
Professeur en Sciences de l'Education - Lille I,
Co-directrice du Laboratoire Trigone - Lille I

Les laboratoires Trigone, équipe Mégadipe¹ de Lille 1 et Théodile² de Lille III ont initié en 2005 un cycle de journées d'études autour des didactiques en formation initiale et en formation continue. La première journée s'est déroulée le 11 mars 2005 à Lille autour du thème de l'évaluation. Le présent Cahier d'Etudes rassemble les contributions présentées et discutées lors de cette manifestation.

L'objectif de cette journée était de croiser les analyses didactiques, qu'elles concernent le champ scolaire ou le champ de la formation continue des adultes. Les chercheurs en didactique utilisent-ils les mêmes concepts, les mêmes cadres théoriques dans les deux secteurs ? Les méthodes d'analyse sont-elles identiques ? Quels éléments des contextes d'enseignement/apprentissage propres à chaque champ pèsent le plus ? Y a-t-il en formation d'adultes une prise en compte des questions spécifiquement didactiques ? Quelles différences et quels points communs avec la formation initiale ? Autant de questions générales qui ont servi de soubassement à la confrontation des travaux.

Nous avons voulu également différencier les disciplines enseignées : français oral et écrit, langues étrangères, construction mécanique... La variabilité des contextes d'enseignement/apprentissage et la variabilité des disciplines concernées constituent autant d'angles possibles de comparaison.

Les communications portent aussi bien sur l'enseignement de la construction mécanique en bac techno (M. Martin), que sur l'enseignement du français en collège et lycée (B. Daunay) que sur l'enseignement de l'espagnol en formation d'adultes (C. Palomeque). Les apprenants dont il est question peuvent être des élèves du primaire ou du secondaire, des étudiants de l'enseignement supérieur, des stagiaires de la formation continue.

Nous avons choisi d'explorer la thématique de l'évaluation des acquisitions des apprenants. Cette question permet en effet d'envisager un certain nombre de

¹ Equipe Méthodologie Générale, Analyse de Dispositifs et de Pratiques Educatives. Laboratoire Trigone "Formations, Apprentissages et Systèmes Interactifs". Equipe d'Accueil 1038, Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille I.

² Théorie, Didactique, Lecture, Ecriture – Equipe d'Accueil 1764, Université Charles de Gaulle, Lille III.

points-clés de la didactique : relations entre enseignement/apprentissage et contenus ; nature des compétences, savoirs et savoir faire visés ; articulation entre les activités évaluatives et les compétences visées ; choix des indicateurs pour évaluer les acquisitions ; malentendus entre élèves/stagiaires et enseignants ; liens entre évaluation et construction scolaire de la discipline ; permanence et mise à jour des acquisitions ; écart entre la logique de l'enseignement et la logique de l'apprentissage ; place de l'éthique dans les activités évaluatives.

En analysant les activités et les pratiques mises en place lors de l'évaluation des acquisitions, il s'agit de mieux comprendre leur fonctionnement, les principes sur lesquels elles reposent, les problèmes qu'elles génèrent.

Le cadrage proposé aux contributeurs a été suffisamment large pour que chacun puisse proposer une lecture spécifique des questions de l'évaluation, liée à la discipline enseignée, au contexte de l'intervention éducative, mais aussi aux cadres de référence utilisés. On notera que certains thèmes proposés dans l'appel à communications n'ont trouvé d'écho que chez un faible nombre de contributeurs. Ainsi la notion de genre sollicitée dans les évaluations (genre à lire, à écrire, à analyser...) n'a été que très peu envisagée.

L'ensemble des communications constitue donc un ensemble assez hétérogène d'éclairages et de points de vue : investigation générale sur les liens entre éthique et évaluation (M. Beauvais) ou compte rendu d'une recherche précise d'évaluation des compétences communicatives en anglais en primaire (J. Beaucamp) ou encore questionnement sur les liens entre didactique professionnelle, analyse de l'activité et pratiques d'évaluation (P. Astier).

Les échanges lors de la journée ont permis d'envisager positivement cette hétérogénéité des communications (voir la conclusion de Y. Reuter à la fin de ce numéro).

Les organisateurs³ ont voulu faire de cette journée une véritable journée de recherche et de travail. Les communicants devaient se placer dans une perspective de recherche, même si cela pouvait prendre des formes variées, et non dans une perspective d'échange de pratiques ou de propositions d'actions. Par ailleurs la forme "atelier de travail à partir de communications lues par tous" a permis d'éviter de transformer cette journée en mini-colloque. Les textes ayant été distribués aux participants avant le 11-3, les contributeurs n'ont eu que quelques minutes pour les présenter. Pour chaque demi-journée, deux animateurs ont lancé les débats à partir de points clés et ont animé la discussion.

L'atelier du matin a été animé par A-C Oudart et D. Lahanier-Reuter ; celui de l'après-midi par D. Poisson et C. Cohen.

Dans le projet de recherche de l'équipe Mégadipe du laboratoire Trigone pour 2005-2009, figure un programme 2 appelé "situations de formation et didactique des disciplines". Il ne constitue qu'un programme parmi 5. Le présent numéro

³ Pour Mégadipe : Véronique Leclercq, Anne-Catherine Oudart, Daniel Poisson.
Pour Théodile : Yves Reuter, Cora Cohen, Dominique Lahanier-Reuter, Isabelle Delcambre.

des Cahiers d'Etudes illustre l'investissement d'enseignants-chercheurs et de thésards dans cette thématique. Nous espérons qu'il participera à la consolidation de ce programme. Il montre en tout cas l'enrichissement mutuel des deux équipes de Lille I et de Lille III.

Nous avons décrit le milieu de la formation d'adultes comme un milieu davantage enclin à travailler sur les pratiques andragogiques laissant parfois dans l'ombre les particularités des enseignements disciplinaires⁴. Nous espérons que cette publication contribuera à inverser la tendance.

⁴ Leclercq V, 2003, "Didactique scolaire / didactique extrascolaire : le cas de la didactique du français en formation de base des adultes", *Cahiers de Théodile*, n° 4, pp. 5-14.

PREALABLE 1^{ERE} PARTIE

Anne-Catherine Oudart,
Maître de conférences en Sciences de l'Education,
Laboratoire Trigone - Lille I,
Membre associé de l'Equipe Théodile (E.A. 1764) - Lille III

Dominique Lahanier-Reuter,
Maître de Conférences en Sciences de l'Education,
Laboratoire Théodile (E.A. 1764) - Lille III

Les cinq contributions rassemblées dans la première partie abordent l'évaluation dans un cadre institutionnel précis (lycée, école primaire, enseignement supérieur, formation continue d'enseignants, formation continue universitaire) et cherchent à questionner des pratiques d'évaluation et à en décrire l'objet.

Ces contributions présentent des convergences fortes. Il est frappant de constater que tous les contributeurs se donnent une définition de l'acte d'évaluation : *évaluer, c'est rendre compte d'une différence entre un état initial et final* (C. Palomeque) et qu'en même temps ils en soulèvent la complexité. M. Beauvais parle d'ailleurs d'*un art complexe* en évoquant l'acte d'évaluer. Cette complexité semble provenir de la nature même de l'évaluation qui implique de conjuguer deux interrogations : le **quoi évaluer** et le **comment évaluer** ?

Outre l'évocation de cette complexité, c'est souvent sur l'insatisfaction de la situation décrite que les auteurs s'accordent. Insatisfaction liée au statut de l'**objet** à évaluer : s'agit-il d'évaluer un produit, une production, un processus ? Selon le cas, le regard sur l'évaluation n'est plus le même car la **temporalité** diffère : temps de l'apprentissage vs temps de l'enseignement. *Comment évaluer des processus* nous dit T Fleitz ? ; *Certains ont besoin de plus de temps pour comprendre* (M. Martin) ; *l'évaluation exige du temps* (M. Beauvais).

D'autre part, la délimitation de l'objet à évaluer est interrogée par les contributeurs. Est-ce qu'on évalue bien ce que l'on doit évaluer ? C. Palomeque constate à ce propos qu'il peut y avoir deux façons d'évaluer les compétences d'étudiants en langues selon que l'on observe les savoir-faire techniques

linguistiques ou l'expression personnelle. Enfin, certains contributeurs s'interrogent sur les moyens que se donnent les enseignants et les formateurs pour évaluer - *comment peut on évaluer du déclaratif ?* (T. Fleitz)- et proposent parfois des approches constructives où évaluateurs et évalués *élaborent des critères en corpus commun*. (C. Palomeque)

Les cinq auteurs ont fourni des pistes possibles d'exploration des raisons de cette sensation d'insatisfaction partagée, notamment celle de l'écart entre les référentiels traditionnels et les pratiques singulières des intervenants. Des recherches à venir devraient permettre de les fonder empiriquement.

Principalement centrées sur les préoccupations de l'évaluateur, les interventions n'ont guère abordé l'objet sous l'angle de l'évalué. Cette absence a révélé le poids des cadres institutionnels (référentiels, contraintes, temps, etc.) dans la question de l'évaluation. La restitution de l'évaluation reste, pour l'instant, moins prioritaire que son élaboration. Une centration sur l'évalué, ses représentations et son ressenti dans l'évaluation pourrait faire l'objet de prochaines recherches car la richesse du thème est manifeste. Nous espérons donner suite à notre "collaboration réflexive" dans l'année à venir...

FORMER ET EVALUER DES EVALUATEURS : UNE AFFAIRE D'ETHIQUE BIEN PLUS QUE DE TECHNIQUE

Martine Beauvais,
Maître de conférences en Sciences de l'Education,
CUEEP - Equipe Mégadipe du Laboratoire Trigone - Lille I

Maintenant que l'évaluation dans le monde de la formation et de l'éducation est "*démystifiée*" (Hadj, 1999), et que, la "mesure" a cédé sa place à la "valeur", nul ne peut aujourd'hui concevoir la formation à l'évaluation comme une simple, ou plutôt une seule, affaire de technique⁵. Loin d'être absent de son évaluation, et comme le souligne P. Meirieu⁶, celui qui évalue "*révèle son projet*", se révèle, dévoile ses craintes, ses désirs, ses croyances, ses préjugés, ses valeurs, son rapport au monde. Ainsi, et parce qu'elle interroge en premier lieu le projet du sujet-évaluateur, l'évaluation est aussi (et peut-être avant tout ?) une affaire d'éthique.

On comprendra, que fort de cette conception de l'évaluation, celui qui a pour mission de l'enseigner et de l'évaluer, se doit à son tour de conscientiser et de révéler son propre projet et de se poser la question de son rapport au savoir-enseigné (enseignable ?)⁷, en l'occurrence celui de l'évaluation en formation. C'est ce que nous nous proposons d'entreprendre, dans le cadre de cette contribution, en tentant essentiellement de dévoiler nos conceptions de l'évaluation et les convictions pédagogiques sur lesquelles nous prétendons fonder notre pratique et ce, dans un contexte de formation professionnalisante. Il n'est jamais aisé de parler de sa pratique et encore moins de l'écrire. Toute démarche auto-réflexive suppose, à un moment ou à un autre, des moments d'échange, de confrontation, d'acceptation de mise en dissonance de ses propres savoirs pour mieux les réfléchir, s'en distancier, parfois les déconstruire, s'en ré-approprier, en deux mots : se complexifier. Aussi, le statut de cette contribution est bien celui d'une amorce de réflexion autour d'une conception liée à une pratique qui, dans un double souci de rationalisation et de légitimation, exige aujourd'hui⁸ d'être re-pensée au sein d'une communauté de

⁵ Enfin, nous préférons le croire !

⁶ Préface de Hadji C., 1999, p. 13.

⁷ En nous penchant tant sur la question de la valeur que nous conférons à ce savoir que sur la question de son enseignabilité.

⁸ "Aujourd'hui", au sens où le LMD et les impératifs de semestrialisation nous contraignent à repenser nos enseignements et leurs évaluations.

recherche. Ainsi, notre propos ici n'est pas de prescrire la "bonne" didactique de l'évaluation mais bien de partager des réflexions et des interrogations autour de la question de l'évaluation, des conditions de son enseignement et de son évaluation. Quelle valeur donne-t-on à ce savoir enseigné ? Quelle compréhension en a-t-on ? Dans quel rapport au monde, à l'autre, à l'apprentissage, à l'enseignement, nous situons-nous quand nous l'abordons ? De quel point de vue parle-t-on, avec quelles valeurs et pour quelles finalités ? Nous aborderons ici la question du "savoir évaluation"⁹, de son enseignabilité, de son évaluation, en refusant la dichotomie pédagogie/didactique et en entremêlant, sans toutefois les confondre, des questions plutôt liées aux dimensions éthiques avec d'autres plutôt liées aux conditions d'appropriation du savoir. Ainsi, notre propos se fera également révélateur de notre conception du didactique, qu'avec M. Develay (1995, p. 67) nous définissons comme "*science de l'action*".

Dans un premier temps, nous situerons brièvement le contexte dans lequel s'ancre cette réflexion pour aborder ensuite les questions relatives à l'évaluation et aux conditions de son "enseignement" et/ou de son "apprentissage".

1. UN MODULE D'EVALUATION

Dans le cadre de la licence IUP des Métiers de la Formation de Lille I, nous animons un module qui a pour visée d'amener les étudiants à concevoir, construire, conduire et évaluer un dispositif d'évaluation d'une action de formation¹⁰. Quelques mots sur l'IUP. Créé en 1994, l'IUP des Métiers de la Formation vise la formation des professionnels de la formation. Echelonnée sur trois années, la formation est organisée selon des principes forts, qui sont ceux de l'alternance¹¹ et de l'accompagnement¹² professionnel et universitaire, principes sur lesquels nous faisons le choix de ne pas trop nous attarder ici même si notre conception de la didactique de l'évaluation se fonde en grande partie sur ces mêmes principes. Nous préciserons seulement que chaque année, le parcours de l'étudiant se tisse autour d'une mission négociée avec son tuteur professionnel et conduite en grandeur réelle en entreprise. Cette mission fait l'objet de la production d'un mémoire professionnel. A l'IUP, le mémoire professionnel est considéré comme une activité "intégratrice" qui permet à l'étudiant de mobiliser et de tisser les différents savoirs construits,

⁹ Toutefois, et au regard du statut que nous souhaitons donner à cette contribution, nous ne nous attarderons pas plus que nécessaire sur le "comment" de l'évaluation.

¹⁰ La licence IUP des métiers de la formation est principalement organisée autour de l'activité d'ingénierie pédagogique, et ce n'est qu'en Master 1 qu'elle vise l'activité d'ingénierie de formation.

¹¹ Cf. Clénet J, 1998.

¹² Cf. Demol J-N, 2002.

produits, pendant sa formation. Le module "évaluation et contrôle en formation" sert de "ferment" à l'activité professionnelle de l'étudiant. Tout en faisant l'objet d'une production écrite séparée, il constitue une des ressources "intégrables" au mémoire professionnel¹³.

Nous reviendrons sur les principes pédagogiques, didactiques et éthiques, sur lesquels se fonde la logique de ce module. Au préalable, ces choix et leur légitimité étant intimement liés à la conception que nous avons de ce savoir, aux significations, au sens¹⁴ et à la valeur¹⁵ que nous lui conférons, il importe que nous commençons par en dessiner les grands traits.

2. UNE CONCEPTION ETHIQUE DE L'EVALUATION : ENTRE VALEUR ET DELIBERATION

Dans son acception la plus répandue, évaluer consiste à "*porter un jugement sur la valeur de*" (Dictionnaire Le Petit Robert). Celui qui évalue estime, apprécie, juge la valeur de quelque chose, parfois de quelqu'un, au regard d'un attendu, d'un idéal, d'un référent¹⁶. Ainsi, le terme évaluer nous renvoie vers deux autres termes : valeur et jugement.

Du latin "valor", dans son sens primitif, la valeur signifiait la vaillance, le courage. Notons qu'en philosophie contemporaine, la valeur s'est peu à peu substituée à l'expression de "*Bien*" (A. Lalande, p 1184). Concept mouvant, la valeur en appelle au "mesurable" en même temps qu'au "désiré" et au "désirable". R. Ogien (2004a, p. 290) confère un sens subjectif et un sens objectif à la valeur. Ainsi, d'un côté il y aurait l'émotion, le subjectif : "*Ce qui a de la valeur, c'est tout simplement ce que nous désirons, ce que nous aimons, ce que nous préférons*". De l'autre, la raison, l'objectif : "*Ce qui a de la valeur, c'est ce qui mérite d'être désiré, aimé, préféré*". Cette distinction opérée entre les caractères subjectifs et objectifs de la valeur, nous la retrouvons concernant l'évaluation. Ainsi, pour J. Dewey (Theory of Valuation, 1939), cité par R. Ogien (2004b, p. 1362), il existe deux sens au terme évaluer : "*accomplir un acte intellectuel de réflexion et de comparaison*", ce que nous faisons quand nous comparons les prix de deux objets et, en ce cas, il semblerait que le primat soit donné à la réflexion, et "ressentir une émotion spécifique ou un désir pour *une action ou un objet*", et là c'est l'émotion qui l'emporterait.

¹³ Cf. Leclercq G, 2002.

¹⁴ "Sens" et "signification" au sens d'E. Jünger selon lequel "*le sens crée les significations*", 1995, p. 30 ; "*sens*" que nous "*ne faisons qu'entrevoir*" (Ibid., p. 13).

¹⁵ Nous partageons l'idée de J-C Forquin , 1989, reprise par A Kerlan, 2003, p. 88, selon laquelle la légitimité de l'enseignement passe, entre autres, par la conviction chez celui qui enseigne de la valeur de ce qu'il enseigne.

¹⁶ Référent que nous pouvons définir avec J-M Barbier (1985, p. 72) comme "ce par rapport à quoi le jugement de valeur est porté ou est susceptible d'être porté".

Il va de soi qu'en éducation et en formation, aborder la question de l'évaluation, soit du point de vue de la réflexion, soit de celui de l'émotion, ne semble guère pertinent. Dès lors que l'on a affaire à l'Humain, le dualisme cartésien n'est plus de mise.

Enfin, certains choisissent de dépasser le débat objectivité/subjectivité, en concevant aussi l'évaluation comme "*valorisation*". En ce cas, la fin de l'évaluation est de "*mettre en valeur des actes et des personnes*" (A. de Peretti, 2000, p. 367), évaluer devient une fin en soi, un acte éthique par excellence. Ce qui importe est de montrer la valeur d'actes et/ou de personnes, et ce, au regard du désiré et/ou du désirable, de fins poursuivies par elles-mêmes et/ou par d'autres.

Que retenir de ces premières investigations ? En posant la question des valeurs, il semblerait que l'évaluation nous renvoie essentiellement à la question du Bien¹⁷, du désiré et du désirable. Valeur, Bien, Désir¹⁸, trois termes qui, sans conteste, relèvent davantage du domaine de l'éthique que de celui de la technique¹⁹. Mais, si nous convenons que l'éthique occupe une place majeure dans la question de l'évaluation, ne devient-il pas raisonnable, dans un souci d' "efficacité", de nous centrer essentiellement sur cette dimension et de reléguer la technique au second plan ? Surtout pas, empresserons-nous de répondre. L'évaluation, "Janus moderne" (J. Ardoino, G. Berger, 1989, p. 11), présente un double profil. Si elle fonde sa pertinence sur la conscientisation d'une posture philosophique et éthique elle trouve en revanche son efficacité dans l'élaboration d'un dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils "jugés", par l'évaluateur, aptes à l'aider à (se) rendre compte de la réalité qu'il projette d'estimer, de comprendre, de décrire et parfois de modifier. Certes, l'évaluation, en tant que pratique sociale, renvoie à des normes, des valeurs, qu'il importe d'élucider mais aussi à des procédures, des techniques, qu'il importe de maîtriser.

Ainsi et comme le montre très habilement C. Hadji (1989), celui qui a pour projet d'évaluer doit s'interroger autant sur les questions liées au sens et aux significations : quoi évaluer ? pourquoi ? pour qui ? pour en faire quoi ? et, ajouterons-nous, au nom de quoi ? que sur celles portant sur les techniques, comment ? quand ? où ? par qui et avec quoi ? Ces questions ne sont pas juxtaposées, elles ne se posent pas à l'évaluateur de manière linéaire. Intimement liées, elles s'entremêlent, s'enchevêtrent, ce qui contribue à faire de l'évaluation un art complexe. L'évaluateur se doit non seulement de conscientiser sa posture, plutôt expert, juge et/ou philosophe (C. Hadji, 1989),

¹⁷ "Bien" défini par Aristote (1992) comme : "ce à quoi on tend en toutes circonstances". Précisons qu'il distingue deux sortes de Bien, les Biens en soi et ceux qui ne le sont que relativement aux premiers. Autrement dit, les Biens en tant que fins (le bonheur est une fin en soi) et les Biens en tant que moyens pour ces fins.

¹⁸ Rappelons que Bien et Désir sont les deux notions sur lesquelles portent les premières réflexions d'Aristote (1992) dans *Ethique à Nicomaque*.

¹⁹ Ce qui ne signifie pas de notre point de vue que la technique serait exempte de tout questionnement éthique. L'éthique de la technique, en tant que *praxis*, étant par ailleurs un domaine de la philosophie en pleine expansion.

de formaliser ses intentions mais aussi de maîtriser les techniques et outils susceptibles de l'aider à prendre position sur la valeur d'un "existant". Prise de position qui n'aura de valeur qu'au regard de son propre projet, de l'élucidation de l'environnement au sein duquel il se forme et de sa compréhension de l'objet qu'il prétend évaluer.

Evaluer consiste à porter un **jugement** sur la **valeur** de quelque chose. Pour l'instant, notre questionnement a porté sur la valeur, intéressons-nous à présent au jugement. Que signifie juger ? Du latin *jūs, jūris*, à l'origine "formule religieuse qui a force de loi", juger, dans sa première acception, nous renvoie au droit et à la justice. Mais juger c'est aussi, dans un sens plus large, prendre position sur quelque chose, l'apprécier, le considérer en raison, en conscience. Tout jugement, "conscient"²⁰, nécessite délibération, c'est-à-dire réflexion, recherche²¹, approfondie, individuelle et/ou commune, avant d'être porté.

La délibération, qui caractérise l'homme sage, nécessite du temps²². Une décision hâtive ne peut être une décision sage. De même, on ne mène pas une réflexion sur ses valeurs dans l'urgence. "*Est valeur ce qui vaut la peine*" nous rappelle O. Reboul (1997, p. 105) et "*toute valeur se situe dans une hiérarchie de valeurs*". Aussi, l'évaluation qui exige de réfléchir et de hiérarchiser ses propres valeurs implique aussi d'en privilégier et donc d'en sacrifier. Parce que l'évaluation est jugement de valeur, elle exige du temps : temps de l'élucidation, de la réflexion, de la conscientisation, de la formalisation, de l'indécision et de la décision. La dimension "temps" occupe une place essentielle, vitale, dans la question de l'évaluation. Dès lors que l'on convient que l'évaluation a affaire à l'éthique, l'on convient également qu'elle a affaire au temps. Négliger le temps de l'évaluation c'est négliger son aspect vivant, c'est passer du processus au procédé, du paradigme de la construction et de l'invention, de la complexité émergente (F. Varela, 1989, E. Morin, 1996) à celui de l'application, de l'exécution, du "plaquage" *stricto-sensu* de méthodes (de "recettes" ?), prêtes à l'emploi.

Récapitulons. L'évaluation a affaire à l'éthique et à la technique, et nécessite le temps de la délibération. Penser la formation à l'évaluation consiste alors à favoriser chez l'apprenti-évaluateur la conscientisation et l'élucidation de ses propres valeurs, de son projet d'évaluation, projet singulier et contextualisé, puisqu'en grandeur réelle, ainsi que la compréhension de l'objet²³ à propos duquel il prévoit d'émettre un jugement de valeur. Il s'agit en même temps de lui permettre de découvrir et de développer son habilité à "bien" user des

²⁰ Osons le pléonasme !

²¹ "*Car délibérer c'est rechercher quelque chose*" (Aristote, Chap. IX, 1992, p. 181).

²² "*S'il faut exécuter promptement les décisions, on doit délibérer lentement*" (Aristote, Chap. IX, 1992, p. 181).

²³ Précisons que les objets d'évaluation choisis par les étudiants sont aussi divers que complexes à appréhender et exigent un effort minimum de réflexion critique et de conceptualisation autour de certaines notions telles que celles d'autonomie, de motivation, de représentation, de compétence, d'engagement, d'image de soi ou encore d'employabilité, etc.

méthodes, techniques et outils existants, à en bricoler, à en inventer et ce, chemin faisant.

Ceci semble particulièrement ambitieux, alors comment s'y prendre ?

3. FORMER ET EVALUER DES EVALUATEURS

Il va de soi que derrière la valeur que nous conférons au savoir "évaluation", le sens dont nous le dotons et les significations que nous en privilégions, se dessinent en filigrane nos choix pédagogiques et/ou didactiques et, ce faisant, notre propre *praxis* d'évaluateur.

Il convient à présent de nous en expliquer. Dans quelles conditions l'évaluation, telle que nous la concevons, est "enseignable" et évaluable ? Et surtout, puisque la question est au cœur de nos préoccupations, comment appréhender la dimension éthique de l'évaluation dans le cadre d'un module de formation à l'évaluation d'actions de formation ? On sait que l'éthique ne s'enseigne pas²⁴. Prétendre transmettre un savoir éthique est au mieux une ineptie et au pire une tentative d'endoctrinement. Certes, on pourrait toujours envisager un enseignement **sur** l'éthique en tenant des discours sur les grandes écoles de pensée, et leurs principes fondateurs et ce, tout en restant très attentifs à ne pas sombrer dans la moralisation²⁵ et/ou l'endoctrinement²⁶ (M. Beauvais, 2003). Mais, ces "savoirs sur" ne favoriseraient en rien, ou presque, le processus de re-mise en question(s) nécessaire à l'émergence d'une posture éthique de l'évaluateur. Par ailleurs, on sait qu'une "connaissance sur" n'est pas une "connaissance que" (J. Dewey, 1967, p. 22) et encore moins une "connaissance de", et en visant la professionnalisation, nous ne pouvons nous contenter d'un "savoir sur", d'un savoir désincarné. La seule chose que nous pouvons faire alors est de penser des situations²⁷ dans lesquelles l'apprenti-évaluateur est amené à questionner ses valeurs, à les réfléchir, à les confronter, parfois à les ré-affirmer, à les hiérarchiser.

Rappelons que nous visons dans ce module à former des professionnels de la formation capables de concevoir, construire, conduire et évaluer des actions de

²⁴ Et nous serions tentés de dire qu'il en est de même pour l'évaluation. Certes enseigner les théories et les techniques de l'évaluation peut s'envisager mais cela ne nous permet en aucun cas de présager d'un quelconque apprentissage de l'évaluation, en tant que pratique sociale, pratique à penser et à agir dans des contextes singuliers. En revanche, nous pensons possible de "former" et surtout d'accompagner dans leur formation des apprentis-évaluateurs.

²⁵ Il peut être utile de préciser que nous distinguons éthique et morale en nous rapprochant de la conception spinoziste de l'éthique ; si la première exige la raison, la seconde se contente de l'obéissance. (Spinoza, 1954).

²⁶ Ce qui, en terme, de contre-productivité relèverait de l'exemplarité !

²⁷ Et ici, c'est sur la logique de l'alternance, logique sur laquelle est fondé le dispositif de licence IUP et qui consiste à **se** construire, à construire et à co-construire ses savoirs dans les deux lieux que sont l'Université et l'Entreprise, que nous nous appuyons.

formation dans des contextes variés et changeants. En bref, des gens compétents²⁸, responsables²⁹, conscients du sens et des conséquences des choix qu'ils opèrent et des actes qu'ils posent dans des situations singulières. Pour ce faire, si l'habileté à user et à inventer des méthodes, techniques et outils d'évaluation est importante, elle ne peut suffire. Aussi, cherchons-nous, tout en développant cette première habileté, à susciter chez l'apprenti-évaluateur le développement d'une posture éthique³⁰, critique³¹, épistémologique.

Apprendre c'est comprendre³² et cela passe par la remise en question(s), la distanciation, la compréhension de ses cadres de références, de son propre paradigme, paradigme à partir duquel on pense et on agit, on "*prescrit*" et on "*proscrit*" (E. Morin, 2000, p. 23-26).

Si on ne peut envisager de transmettre des "savoirs sur" l'éthique de l'évaluation et sur ce qui consisterait à "bien" porter de "bons" jugements de valeur, en revanche, nous pensons que l'on peut accompagner dans le développement de la réflexion éthique relative à l'action d'évaluer, dans le questionnement sur ses valeurs et ses jugements et ce, à partir de situations et de problèmes réels³³. Pour ce faire, nous privilégions la "*pratique du dialogue et de la délibération*" (P. Lebuis, 1997, p. 113). De même qu'on ne peut qu'accompagner l'étudiant dans la pratique de la délibération on ne peut également que l'accompagner dans l'élucidation du contexte au sein duquel il forme le projet d'évaluer. Et pour ce faire, il convient non seulement de favoriser la pratique du dialogue et la délibération, mais également celle de l'écriture, dont on sait qu'elle joue un rôle majeur et "*éminemment auto-organisateur*", dans l'appropriation de la pensée (G. Lerbet, 1995, p. 211). Nous l'avons précédemment souligné, délibérer c'est "re-chercher". Aussi pour favoriser et alimenter cette "recherche" nous multiplions les situations d'échange et de

²⁸ Retenons la définition des compétences de A. De Peretti, J. Boniface, J.A. Legrand (1998) : "*connaissances qui permettent d'exercer avec une autorité reconnue, un savoir-faire en situation, dans un domaine déterminé, mais complexe*".

²⁹ Non seulement au sens juridique du terme mais aussi au sens moral, c'est-à-dire en tant que personne "*sensible*", "*soucieux(se) du bien d'autrui*" (Ogien R, 2004a, p. 207-218).

³⁰ Précisons qu'ici, lorsque nous parlons d'éthique nous nous rapprochons de la conception kantienne, c'est-à-dire de l'éthique en tant que "*principe de jugement des pratiques d'un Sujet*" (Badiou A, 2003, p. 16). Et là, il s'agit bien des pratiques d'un Sujet-formateur-évaluateur, dont le questionnement éthique trouve ancrage dans des situations de formation pensées et agies en entreprise

³¹ Concernant la question de la critique et de sa place en éducation et en formation, nous renvoyons à la contribution de M Alhadef (2003).

³² Partageant ainsi avec M Develay (1995, p. 78) l'idée selon laquelle : "*apprendre, c'est (...) d'abord comprendre son rapport au monde*".

³³ "*Il n'y a pas d'éthique en général, il n'y a –éventuellement – qu'éthique de processus par lesquels on traite les possibles d'une situation*". (Badiou A, 2003, p. 33).

confrontation³⁴, le groupe se fait "communauté de recherche" (A.M. Sharp, 1990, cité par P. Lebus, 1997, p. 114) et nous ajouterons d'action, au sein de laquelle chaque évaluateur présente ses projets, justifie³⁵ ses choix, déconstruit, reconstruit, complexifie ses savoirs, contribue à l'édification, à la formalisation et à l'évaluation non seulement de son propre projet mais aussi de celui de l'autre.

Au fil du temps, chemin faisant, les projets d'évaluation des uns et des autres (y-compris le nôtre) se conçoivent, se construisent, se conduisent mais aussi s'évaluent dans des interactions permanentes entre de multiples acteurs : l'étudiant (auteur et responsable de son projet), l'entreprise (tuteur professionnel, formateurs, formés et tout autre acteur impliqué dans l'évaluation), l'IUP (étudiants et enseignants³⁶). Ainsi, même si au final³⁷ une note est attribuée à la production individuelle de l'étudiant, cette note se doit de donner valeur à un "chef d'œuvre" produit et formalisé par l'étudiant-formateur, censé rendre compte d'une action d'évaluation pensée et agie en contexte mais aussi co-construite dans des situations de délibération collective, de coopération, de négociation.

Pour nous, évaluateur d'évaluateurs, (un peu !) conscient de notre rapport au "savoir évaluation" et du projet qui est le nôtre en tant qu'enseignant-formateur-accompagnant-évaluateur, il s'agit de "tenter" de comprendre au mieux les intentions d'évaluation de l'évaluateur, sa capacité à conscientiser son propre projet, à délibérer, à négocier, à se distancier, à saisir le sens et les significations que son évaluation pourra prendre pour les différents acteurs impliqués, à comprendre et à rendre compte de l'objet évalué et de l'environnement dans lequel il agit. Il s'agit également de juger de la pertinence des stratégies choisies, de la cohérence globale du projet (sens/techniques), et de son habilité à user des outils. Enfin, nous sommes particulièrement attentifs à sa capacité à s'auto-évaluer, à opérer un retour réflexif sur lui-même, son projet, son action, en tant que formateur-évaluateur.

³⁴ Travaux en sous-groupes, réflexions collectives sur les projets individuels des étudiants, lectures croisées des productions individuelles, allers-retours permanents de ces productions entre l'enseignant et l'étudiant (l'objectif n'étant pas de valider ou d'invalider l'existant mais plutôt de le valoriser tout en renvoyant à l'étudiant de nouvelles pistes de questionnement).

³⁵ Notons au passage que justifier appartient à la même famille étymologique que "juger" : *jūs*.

³⁶ Le module évaluation est étroitement lié à d'autres modules "intégrateurs" qu'il questionne et qui le questionnent : pédagogie, connaissance des publics, recueil et interprétation de données.

³⁷ Ceci, jusqu'à la mise en place du LMD qui, nous l'aborderons en fin d'article, nous conduit à repenser nos modalités d'évaluation.

4. LE TEMPS DE L'EVALUATION

Cette année, avec la mise en place du LMD, notre projet est quelque peu "chamboulé". Nous avons suffisamment insisté sur ce point, prendre en compte la dimension éthique de l'évaluation dans la formation d'évaluateurs exige du temps. Selon nous, le "bon" évaluateur est celui qui se donne le temps de la délibération, de la réflexion, de la compréhension, de l'échange, de la remise en question(s), du doute. C'est aussi celui qui sait passer au temps de la décision, de la construction, de l'invention, de l'action et de la formalisation. Avec le LMD et l'impératif de la semestrialisation, l'évaluation de ce module intervient précocement, nous contraignant à évaluer et à noter l'étudiant-évaluateur avant même qu'il ait "pris" ces temps indispensables pour penser et agir son évaluation en contexte³⁸. Dès lors que nous précipitons l'évaluation, le risque est grand de passer à côté de la délibération³⁹, et ainsi de manquer à notre propre éthique d'évaluateur. Il ne peut y avoir de légitimité pour une évaluation précipitée.

Rappelons, au risque d'être redondant, que nous défendons une conception de l'évaluation en tant que pratique ayant (au moins) autant affaire à l'éthique qu'à la technique. Et si nous sommes partisans de donner valeur au projet de l'étudiant tout au long de sa conception, de sa construction, de sa conduite⁴⁰ et de son évaluation, ce n'est pas pour autant que nous acceptons de confondre l'évaluation du projet se faisant avec l'évaluation du projet fini. Quel sens et quelles significations peut-on conférer à une évaluation finale quand on sait qu'elle intervient à peine en milieu de formation ? Comment la penser, comment la négocier et la co-construire de manière à ce qu'elle prenne effectivement valeur pour les personnes impliquées ? On sait l'importance que revêt la variable "temps" dans l'évaluation mais aussi dans toute logique de formation qui se veut professionnalisante. Modifier cette variable et le dispositif est à repenser tant dans ses finalités que dans ses modalités didactiques et pédagogiques⁴¹ ce qui, une fois encore, exige le temps de la confrontation et de la délibération.

³⁸ En effet, dans la mesure où la notation intervient en fin de semestre plutôt qu'en fin d'année, nous sommes amenés à évaluer les étudiants après seulement quatre mois de formation au lieu de neuf ou dix les années précédentes.

³⁹ Délibération, qui rappelons-le doit se faire "*lentement*" (Aristote, Chap. IX, 1992, p. 181).

⁴⁰ Il s'agit alors d'évaluation formative, participant au processus même de construction et de production de savoirs.

⁴¹ Cette année, nous demandons à l'étudiant, en fin de semestre, de formaliser un pré-projet d'évaluation, c'est-à-dire de décrire *a minima*, le contexte de son évaluation, son objet, de tenter de rendre compte de ses intentions, du sens et des significations qu'il commence à donner et à saisir et, si possible, d'imaginer le dispositif à construire. À ce jour, nous avons surtout "évalué" l'ampleur du désordre, tant chez les évalués que chez l'évaluateur, que cette évaluation précoce pouvait engendrer. Et même si, avec le temps, il est probable que de ce désordre émerge un nouveau sens, il va de soi que, pour l'instant, notre quête de légitimité reste entière.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ALHADEFF M, 2003, *Complexité de la critique et critique de la complexité en formation*, in Grand Atelier MCX, "La formation au défi de la complexité", Lille.
- 📖 ARDOINO J, BERGER G, 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Matrige, ANDSHA.
- 📖 ARISTOTE, 1992, *Ethique de Nicomaque*, Paris, GF-Flammarion.
- 📖 BADIOU A, 2003, *L'éthique*, Caen, Nous.
- 📖 BARBIER J-M, 1985, *L'évaluation en formation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 📖 BEAUVAIS M, 2003, *"Savoirs-enseignés", Question(s) de légitimité(s)*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 BEAUVAIS M, 2003, *"Accompagner en complexité, fondements et paradoxes : vers une éthique de la paradoxalité"*, Grand Atelier MCX, "La formation au défi de la complexité", Lille.
- 📖 CLENET J, 1998, *Représentations, formations et alternance. Etre formé et/ou se former ?*, Collection Alternances et Développement, Paris, L'Harmattan.
- 📖 DEMOL J-N, 2002, "L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université", dans *L'accompagnement dans tous ses états*, Dir. Boutinet, J.P., Pineau, G., *Education Permanente*, n°153, pp. 129-143.
- 📖 DEVELAY M, 1995, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- 📖 DESAULNIERS M-P, JUTRAS F, LEBUIS P, LEGAULT G.A., 1997, *Les défis éthiques en éducation*, Presses de l'Université du Québec.
- 📖 DEWEY J, 1967, *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 📖 FORQUIN J-C, 1989, *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- 📖 HADJI C, 1997, *L'évaluation démystifiée*, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, ESF.
- 📖 HADJI C, 1989, *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Paris, ESF.

- 📖 JÜNGER E, 1995, *Sens et signification*, Christian Bourgeois Editeur.
- 📖 KERLAN A, 2003, *Philosophie pour l'éducation*, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, ESF.
- 📖 LECLERCQ G, 2002, *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue. Lire l'agir éducatif*, Bruxelles, Paris, Contradictions-L'Harmattan.
- 📖 LERBET G, 1995, *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Paris, Editions Nathan, Paris.
- 📖 MORIN E, 1996, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- 📖 MORIN E, 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Editions du Seuil.
- 📖 OGIEN R, 2004a, *La panique morale*, Editions Grasset et Fasquelle.
- 📖 OGIEN R, 2004b, *Normes et valeurs*, in "Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, tome 2", sous la direction de Monique Canto-Sperber, Paris, Presses Universitaires de France.
- 📖 PERETTI de A, BONIFACE J, LEGRAND J-A, 1998, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*, Paris, ESF.
- 📖 PERETTI de A, 2000, *Pour l'honneur de l'école*, Paris, Hachette Education.
- 📖 REBOUL O, 1997, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 📖 REBOUL O, 1995, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 📖 SPINOZA, 1954, *L'éthique*, Paris, Editions Gallimard.
- 📖 VARELA F, 1989, *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Paris, Editions du Seuil.

PEUT-ON EVALUER LES ACQUISITIONS D'ENSEIGNANTS D'EPS SUITE A UN STAGE DE FORMATION CONTINUE ?

Thierry Fleitz,
Professeur Agrégé d'EPS,
Docteur en Sciences de l'Education - Laboratoire Trigone - Lille I

Cette proposition de communication concerne l'évaluation des acquisitions dans le contexte particulier de la formation continue des enseignants d'éducation physique et sportive. Nous nous intéresserons autant aux acquisitions qu'à la difficulté de leurs mises à jour et de leur mesure.

Notre problématique s'articulera autour des interrogations suivantes : suite à un stage de formation continue peut-on mesurer des acquisitions ? Avec quelles précautions ? De quelle nature sont ces acquisitions ? Nous chercherons aussi à les mettre en perspective.

La pertinence de ce travail consiste moins à fournir des réponses qu'à interroger, à envisager des difficultés et des limites, à poser des questions. Cet exercice peut paraître superflu. Nous verrons au contraire que des enseignements peuvent émerger de ces questionnements a priori plus problématiques que constructifs.

La présente proposition s'appuie sur une recherche, support à notre thèse soutenue en mai 2003 et disponible par ailleurs⁴². Le présent texte en garde l'esprit, tout en envisageant différemment certains points particuliers comme celui de l'évaluation des acquisitions.

La recherche a été réalisée à partir de 23 entretiens menés du 06/02/2001 au 26/06/2001 avec tous les participants stagiaires d'une formation continue qui s'est tenu sur le Cambrésis du 17/01/2000 au 21/01/2000.

⁴² Fleitz T, 2003, Formation continue des enseignants d'EPS du second degré et processus d'innovation, Lille, ANRT.

1. PREMIER DEBAT : L'OBJET "A ACQUERIR"

La posture la plus aisée pour définir ce qui devrait être acquis consiste à se tourner vers les objectifs de la formation et à vérifier si, et dans quelle mesure, les participants y accèdent. L'identification de cet objet ne va pas sans poser quelques difficultés.

1.1 La nature des savoirs à acquérir

Pour comprendre les visées de la formation, il faut avoir à l'esprit que pour entrer dans un cycle d'apprentissage, le professeur d'EPS propose à la classe une situation que l'on peut qualifier de a-didactique⁴³.

Les objectifs définis au "niveau académique" comme objectifs de formation étaient les suivants: amener l'enseignant à prendre des indices sur l'élève confronté à la situation a-didactique, à analyser ces indices pour inférer les obstacles que l'élève rencontre, à proposer et à justifier les choix didactiques à partir d'une analyse articulant différents facteurs privilégiant la complexité à des causalités trop linéaires.

A s'en tenir à la définition des objectifs "académiques", les acquisitions visées ne sont pas simples. On peut d'ailleurs parler "d'une seule" acquisition si l'on considère que l'ensemble des objectifs définis relève d'une compétence globale. Les acquisitions visent la transformation de la stratégie d'enseignement dans une perspective résolument constructiviste. Les savoirs à développer sont multiples et hétérogènes dans leurs natures (savoir faire, savoir analyser, savoir interpréter, savoir proposer...) et dans leurs modalités d'acquisition.

Quelles acquisitions faut-il alors évaluer, des savoirs partiels ou une compétence globale ? Avec quel dispositif ?

⁴³ L'EPS française, en tant que discipline d'enseignement, s'appuie largement sur des pratiques culturelles auxquelles on peut attribuer le statut de "pratiques sociales de référence" au sens que lui donne Martinand (1987), l'idée de référence renvoyant à "l'idée d'écarts nécessaires entre pratiques de référence et activités scolaires".

Une des difficultés de l'EPS tient dans l'articulation de la pratique sociale, porteuse d'un sens social et culturel "prégnant", avec des visées éducatives scolaires. La situation a-didactique proposée en EPS en début de cycle d'apprentissage se veut porteuse d'une telle articulation qui favorisera éventuellement le transfert lorsque les visées éducatives scolaires seront mises à distance dans des situations résolument non didactiques (situations plus ludiques ou carrément sportives lors de la pratique en UNSS par exemple). Un des enjeux actuels de l'EPS est la caractérisation de telles situations qui selon Jacqueline Marsenach et Chantal Amade-Escot (1993) doivent "certes avoir avec les pratiques sociales un écart acceptable pour être acceptées par (les élèves), mais doivent être construites pour créer une rupture avec la possibilité d'utiliser leurs compétences momentanées...". Cet "écart acceptable pour être accepté" fait que "la situation est donc vécue par l'élève comme non didactique même si elle a été organisée par l'enseignant à des fins didactiques : d'où le terme de a-didactique" (Vergnaud, 1994).

1.2 La "transposition didactique"

Selon la définition d'Y. Chevallard (1991), la "transposition didactique" concerne "le passage du savoir savant au savoir à enseigner".

Les objectifs du stage de formation qui sont précisés ci-dessus sont les objectifs définis au niveau "académique". Ils proposent d'améliorer la façon d'enseigner l'EPS à partir d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Pour ce qui est de la formation qui nous intéresse, trois activités physiques étaient proposées: la danse, le combat, la natation.

Nous conviendrons que les objectifs "académiques" mettent en perspective les "savoirs savants"⁴⁴ à faire acquérir.

Aux objectifs académiques s'ajoutaient des objectifs locaux tenant compte, à la fois de l'histoire de la formation continue en EPS sur le bassin de Cambrai et des options des formateurs. De même que pendant la phase interactive de l'enseignement en classe, le curriculum formel se transforme sous la pression écologique, dans l'intervention en formation de secteur, des objectifs locaux se superposent qui organisent un premier décalage entre les visées académiques et les visées locales, entre le "savoir savant" et le "savoir visé localement".

Si, au niveau académique, les acquisitions visées s'intéressent moins à la didactique de telle ou telle APS proposée qu'à une stratégie d'enseignement, au niveau local, la didactique de l'APS retient toute l'attention des formateurs.

Un deuxième écart se crée si l'on se penche, non plus sur ce qui est défini par les objectifs, mais sur ce qui a été réellement abordé pendant la formation.

Ce passage du "savoir savant" au "savoir enseigné" puis au "savoir réellement proposé" demande des précautions lors de l'évaluation des acquisitions. A priori, celle-ci ne devrait se faire qu'en regard du "savoir réellement proposé", ce qui impose une connaissance précise de ce dernier...

1.3 Conclusion

Il n'y a pas d'évaluation possible sans définition, autant que faire se peut, des objets à évaluer. Cette définition n'est pas facile à opérer et, quand elle est réalisée, ne renseigne qu'imparfaitement sur ce qui est réellement proposé aux apprenants. La difficulté augmente encore, comme nous allons le voir maintenant, si nous réintégrons l'apprenant dans le processus de mise à jour des acquisitions.

⁴⁴ Nous prendrons ici la notion de "savoir savant" dans un sens extensif. Ici il concerne les propositions issues des recherches en didactique, en sciences de l'éducation, en EPS mais aussi les propositions de pratiques d'enseignement d'experts. Au niveau académique, l'enjeu de la formation est d'amener l'enseignant à transformer sa pratique d'enseignement en organisant les conditions de la dévolution et de la construction par l'élève de son savoir.

2. DEUXIEME DEBAT : LE SUJET DE LA FORMATION

2.1 La définition d'une "acquisition"

Une acquisition, par définition, c'est quelque chose que l'on ne possédait pas auparavant. Comment rendre compte de ce que les stagiaires ont acquis suite à une formation ? Même en nous en tenant aux "savoirs réellement proposés", rendre compte des acquis implique de rendre compte d'une différence entre un état initial (avant la formation) et final (suite à la formation).

Concernant la formation étudiée, ce que les enseignants ont acquis doit se repérer dans leurs pratiques d'enseignement en termes de changements.

Nous avons, dans notre travail, utilisé la notion "d'innovation" pour caractériser un renouvellement dans les pratiques d'un enseignant suite à la formation. Cette notion fut utilisée pour mettre en avant le changement opéré par un individu par rapport à sa pratique traditionnelle. C'est moins d'une pratique réellement "novatrice" dont rend compte, selon nous, une innovation que d'un changement individuel par rapport à un état antérieur.

De ce point de vue, quelles ont été les acquisitions repérées (ou du moins ce que les enseignants en ont dit lors des entretiens) ?

Une évaluation nous a permis de montrer que 21 enseignants sur 23 avaient utilisé un élément de la formation et donc acquis "quelque chose".

Ce quelque chose, nous avons cherché à le repérer en reprenant la distinction traditionnellement effectuée dans le déroulement de la pratique d'enseignement: une phase préactive et postactive se déroulant en dehors de la présence des élèves et une phase interactive en présence des élèves.

A. Au niveau des représentations

Pendant la phase préactive, l'enseignant se représente la classe, se fixe les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir. Ici, les acquisitions ne représentent pas l'introduction d'un objet nouveau, mais correspondent à une intentionnalité nouvelle, à une représentation différente de la situation : *"J'ai pas changé énormément les situations... Vu de l'extérieur, je ne suis pas sûre que l'on ait pu voir une grosse différence dans mon cours"*⁴⁵.

Ce changement de représentation a permis d'appréhender différemment les difficultés des élèves : *"Maintenant, en natation... je suis plus tolérant"*. Le changement réside dans cette tolérance nouvelle, difficile à appréhender de l'extérieur sinon en comptabilisant le nombre d'encouragements ou d'exhortations à poursuivre l'exercice demandé et en le comparant à une comptabilité antérieure. Impossible !

⁴⁵ Les phrases proposées en "lettres italiques" sont extraites des entretiens.

Le stage a permis à certains de construire une nouvelle représentation de l'APS. *"J'ai pas changé énormément les situations mais je pense que pour moi elles (ont) une autre signification ..."*

Pour d'autres, c'est la méthode d'enseignement qui est remise en question. Avant le stage, V... se sentait plus directive. Elle a changé son regard *" Disons que je m'attache plus à regarder ce que fait l'élève, ce qu'il arrive à faire, pourquoi il est là, à ce niveau là et pourquoi il n'arrive pas à être au dessus..."*

Ce changement de regard va contaminer sa façon d'envisager d'autres APS, même celle ou l'on peut considérer que cette enseignante est experte, comme la danse. *"Avant j'imposais les choses alors que maintenant de moins en moins. En fait c'est plus dans la pédagogie".*

B. En situation d'enseignement- apprentissage

La deuxième phase du métier d'enseignant, la plus visible, c'est la phase interactive d'exercice en situation, face à des élèves. Pendant cette phase les changements sont manifestes. De l'extérieur, on peut voir autre chose.

L'acquisition porte sur l'enseignement d'une APSA qui n'était pas enseignée auparavant (par exemple la danse). Dans les activités plus traditionnelles, l'acquisition réside dans l'utilisation des contenus de formation abordés pendant le stage. L'enseignant a extrait des contenus de formation et les a insérés dans le cadre de cycles déjà en place.

C. Les transpositions

L'enseignant a transposé ce qu'il a appris en formation à une autre activité physique, soit parce qu'il ne se sentait pas encore suffisamment aguerri pour se lancer dans un cycle complet d'une APSA mal maîtrisée, soit parce que au moment du stage, son programme étant défini, il a néanmoins souhaité "expérimenter", mais dans une APSA autre que celle proposée en stage. Réel changement ou économie de la personne?

2.2 La permanence d'une acquisition

Les psychologues du travail différencient la performance de l'apprentissage. L'apprentissage suppose une modification durable de la conduite, alors que la performance est plus conjoncturelle et soumise à des facteurs externes comme la motivation, l'enthousiasme.

Suite à un stage de secteur et pour peu qu'il en ait l'opportunité, un enseignant peut chercher à mettre en pratique ce qu'il a vécu. Avons-nous cependant affaire à un réel apprentissage et à de réels acquis. M-M Cauterman (1998), M-M Cauterman et L. Demailly (2001), parlent de "l'effet soufflé" pour caractériser

"ces changements éphémères qui s'essouffent et retombent faute de trouver de relais ou encore parce qu'ils se heurtent à des perspectives trop longues dans le temps, trop idéales ou idéalisées" (Cauterman, 1998, p.121).

Certains enseignants ont donc agi différemment tout de suite après la formation au cours de l'année 2000. Néanmoins, au moment de l'entretien, c'est à dire un an après, ils n'avaient ni poursuivi ce changement, ni n'avaient programmé une suite. Les acquis semblent "éphémères" bien qu'à notre avis, certains enseignants se situent dans une perspective qui n'est pas celle de l'abandon, mais plutôt du sursis.

2.3 Le problème de la mise à jour de l'acquisition

A. Le facteur temps

Quand peut-on juger que l'enseignant a changé sa pratique ? Quand reconnaître que la formation a produit des acquis ?

Notre travail a montré que l'évaluation des acquis "à chaud" est délicate. L'enseignant ne va pas changer de méthode du jour au lendemain, à la fois pour ne pas rompre ce qui est de l'ordre du "contrat didactique"⁴⁶, mais aussi parce que de nombreuses contraintes externes s'imposent à lui comme par exemple le manque d'installations, le projet EPS, la programmation des APS, la spécialisation des enseignants d'EPS vers certaines activités physiques...

L'évaluation des acquisitions dans le court terme ne semble pas pertinente. Paradoxalement, un élément important du changement consiste en l'opportunité de mise en pratique rapide des acquis du stage (Cauterman, 1998).

⁴⁶ "Une des fonctions du contrat didactique est de créer des plages de dialogue entre les trois familles de variables de la relation didactique (les variables reliées à l'élève, celles reliées à l'enseignant et celles reliées au savoir). Philippe JONNAERT et Cécile VANDER BORGHT (2003) parlent de coutume de classe pour désigner cet ensemble de pratiques qui "règle les rapports sociaux entre les membres du groupe selon les normes jugées pertinentes par un groupe lui-même et surtout attendues par ce dernier. C'est donc la coutume de chaque classe qui détermine une série de règles (souvent implicites) du fonctionnement du groupe".

Un enseignant qui est confronté pour la première fois à une classe est testé par ses nouveaux élèves. Non pour déceler ses limites de résistance au chahut, mais bien pour élaborer le contrat didactique avec ce dernier. Une série de règles tacites s'installeront pour les cours à venir après ce premier contact avec les élèves. Et, c'est par ces règles tacites (résultant de la perception par les élèves des attentes du nouveau professeur) qu'une série de règles convenues feront qu'avec ce professeur les élèves agiront de telle ou de telle manière. C'est le contrat didactique qui se met en place... C'est moins s'imposer en début d'année qu'établir les règles d'un dialogue didactique possible.

Les caractéristiques des règles qui régissent un contrat didactique supposent qu'un certain nombre d'entre elles restent implicites. Régulièrement cependant, ces règles implicites surgissent et entrent en conflit avec les règles explicites du contrat. Elles risquent alors de provoquer des conflits. Elles apparaissent quand un des partenaires de la relation didactique s'exprime en ces termes (alors qu'un autre partenaire le sollicite) : "nous n'avons pas l'habitude de...".

B. Le processus

Que dire aussi du processus de changement ? Certains enseignants n'ont pas encore utilisé les contenus de la formation proprement dits. Néanmoins, un processus de réflexion, de maturation, s'est mis en place au cours, non pas d'un stage, mais au cours de la participation à des stages successifs dont les contenus, petit à petit, participent au changement du rapport à la formation. Nous avons affaire à une autre dynamique dont il est difficile de rendre compte. Petit à petit, la démarche de formation fait son œuvre. J. Marsenach (1980) a montré que les pratiques des enseignants d'EPS sont mouvantes. Cette chercheuse a réparti les pratiques des enseignants d'EPS selon une courbe Gaussienne en distinguant d'un côté les pratiques obsolètes, de l'autre les pratiques innovantes avec entre les deux une tendance centrale majoritaire. Dans le temps, elle observe un déplacement de la tendance centrale vers les pratiques innovantes d'hier.

Les acquisitions concernant le changement des pratiques d'enseignement seraient à envisager dans le long terme. Si l'enseignant n'a pas encore modifié sa pratique, ne rendant en cela pas compte d'acquis ponctuel, on "sent" qu'il va y venir.

2.4 Les non acquisitions

S'il est pertinent de s'interroger sur les acquis, il n'est pas inintéressant de se questionner sur ce qui n'a pas été utilisé et pourquoi. En reprenant les objectifs de la formation nous voyons que les enseignants pouvaient changer sur la stratégie éducative (objectif académique) et/ou sur la mise en place d'une APSA qu'ils n'enseignaient pas auparavant ou simplement en utilisant un produit de la formation dans une APSA.

A la lecture optimiste des acquisitions on peut opposer une autre lecture plus pessimiste. De nombreux acquis ne concernent que des petits changements portant essentiellement sur des produits. Les innovations consistent essentiellement en l'introduction d'éléments didactiques nouveaux (des exercices), d'APSA et de visées nouvelles mais peu en rupture d'un point de vue didactique avec les pratiques usuelles. Il y a eu peu d'acquisitions aussi par rapport à la stratégie d'enseignement. Sur les 20 changements de pratiques repérés, 16 n'avaient rien de "novateur".

Les raisons sont multiples et ont été évoquées plus haut. Un enseignant ne disposant pas de piscine aura du mal sinon à acquérir "quelque chose", du moins à en rendre compte dans son enseignement. D'autres raisons s'y ajoutent :

A. compétence de l'enseignant

Dans un tel stage de formation, les compétences initiales des enseignants sont très diversifiées. Certains enseignent déjà ce qui est proposé.

B. pertinence des contenus

Les contenus de formation peuvent être critiqués en raison des représentations initiales de l'enseignant. H... considère que les contenus proposés ne *"rentrent pas dans la logique qui est la mienne, alors je ne suis pas forcément en accord avec tout ce qu'on me donne"*.

Ils peuvent être aussi critiqués au regard du contexte d'enseignement et jugés non adaptés à la population scolaire ou au niveau des élèves dans l'APS : *"c'était... des exercices qui s'adressaient aux débutants, enfin, j'ai eu le sentiment, et il s'est avéré que cette année, j'avais un groupe plutôt de confirmés et on était... j'étais sur d'autres objectifs"*.

C. Des facteurs affectifs

D'autres facteurs se surajoutent qui rendent les acquisitions difficiles voire impossibles. La *"peur d'enseigner le combat"*, ou pour *"la danse, une espèce de blocage psychologique"*, renvoyant à des rapports personnels des enseignants aux savoirs proposés.

Les acquisitions sont donc à évaluer en fonction des contextes, mais aussi des propres compétences et capacités des apprenants.

3. CONCLUSION

Confronté pour notre travail de thèse à la nécessité de mettre à jour des acquisitions suite à une formation courte de 4 jours, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés dont nous avons voulu rendre compte ici.

L'évaluation ne peut se faire qu'au regard d'objectifs fixés. Mais, de la définition des objectifs aux contenus d'enseignement ou de formation, des écarts et des décalages se produisent et l'évaluation des acquis demanderait que soit mis à jour ce qui a été réellement proposé aux apprenants.

La nature des contenus à acquérir va elle-même poser d'autres difficultés. S'il paraît simple de faire acquérir et de mesurer le degré d'acquisition d'un savoir déclaratif, cela est plus incertain et nécessite d'autres moyens d'investigation quand il s'agit de conduites complexes comme une conduite d'enseignement.

Si de plus, nous retenons comme définition d'une acquisition un changement entre un état initial et final, l'évaluation des acquisitions ne peut plus se contenter de se référer aux objectifs de la formation. Elle doit s'intéresser au sujet lui-même et au bilan de ses compétences.

Cela ne suffit pas encore. Il faut regarder du côté de l'environnement éducatif pour comprendre les possibilités d'acquisition et les raisons des non acquisitions.

Suite à une même formation, les acquisitions seront alors très diversifiées selon les individus et concerneront les changements dans les représentations ou dans les conduites en interaction. Mais comment prendre en compte la temporalité des changements, leur permanence ou rendre compte d'un processus d'acquisition en cours ?

Nous avons défendu dans notre thèse que la méthodologie de l'entretien semi-directif était pertinente pour mener à bien ce genre de travail. Certains auraient aimé qu'elle soit complétée par une étude micro-sociale plus approfondie.

Sans doute. Mais aujourd'hui, à notre sens, seule une (ré)intégration des acteurs de la formation dans le processus de détermination des objectifs et dans l'évaluation peut réellement permettre de toucher du doigt les acquis. Suite à une formation qui offrirait des outils, la négociation et la formulation d'un projet d'acquisition rendrait possible et pertinente une évaluation de celui-ci. Les facteurs personnels et contextuels sont, en effet, tels, qu'une économie de l'acteur de la formation nous paraît illusoire. Cela nécessite certainement une re-définition du rôle et des engagements de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 CAUTERMAN M-M, DEMAILLY L, 2001, *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Paris, PUF.
- 📖 CAUTERMAN M-M, 1998, *La formation des enseignants est-elle utile?* Rapport de recherche, IUFM Nord Pas de Calais.
- 📖 CHEVALLARD Y, 1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, 2eme édition, Grenoble, La pensée sauvage éditions.
- 📖 JONNAERT P, VANDER BORGHT C, 1999, *Créer des conditions d'apprentissage*, 2eme édition, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- 📖 MARSENACH J, AMADE ESCOT C, 1993, "L'enseignement de l'EPS dans les collèges. Le problème des contenus : état des lieux et perspectives", *Enseigner l'EPS*, Bui-Xuan G, Gleyse J, Clermont-Ferrand, AFRAPS, p 51-60.
- 📖 MARSENACH J, 1982, *Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Tradition ? Innovation ?* Thèse de 3eme cycle, Paris V, UFR Sciences de l'éducation.
- 📖 MARTINAND J-L, 1989, "Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2, pp. 23-29.
- 📖 VERGNAUD G, (Coord), 1994, *Apprentissage et didactique, où en est-on ?*, Paris, Hachette.

**"ET SI POUR L'ELEVE,
ETRE EVALUE SIGNIFIAIT
MONTRER CE QU'IL PENSE D'UN OBJET PRECIS"**

Michel Martin,
Professeur certifié en Construction Mécanique,
Docteur en Sciences de l'Education,
Equipe Mégadipe du Laboratoire Trigone - Lille I

INTRODUCTION

Dans le système éducatif français, l'évaluation concerne de nombreux champs d'action. Il y a par exemple *"le règlement des examens, la notation de l'élève à une épreuve, la notation du professeur, la réputation d'un établissement, etc."* C. Guillon (2004). Mais ici, il s'agit de rechercher pourquoi les élèves rencontrent des difficultés lorsqu'ils se trouvent en situation d'évaluation en classe et/ou le jour des examens et comment on peut les aider à les surmonter. Dans un premier temps, suite à une exploration succincte de la littérature, nous centrerons très vite notre étude sur le point critique concernant la manière de communiquer avec des élèves lorsqu'il s'agit d'enseigner ou de *"faire passer des contenus"*. Nous verrons alors ce qu'il en est dans la discipline d'enseignement (la Construction Mécanique) et nous essayerons de rendre intelligible la complexité de la situation problématique dans laquelle se trouvent de nombreux élèves, grâce à une opération de *"modélisation"*, au sens de J-L Lemoigne (1990), voire d' *"élaboration modélisante"*, au sens de J-L Martinand (1995).

1. ELEMENTS PROBLEMATIQUES GENERAUX SOULEVES PAR TOUTE EVALUATION

En tant qu'enseignant-praticien dans des classes de seconde générale et technologique, de première et/ou de terminale où j'exerce des enseignements de Technologie⁴⁷ (aussi appelé I.S.I.⁴⁸) et/ou de Construction Mécanique⁴⁹ en Sciences et Technologies Industrielles (S.T.I.), j'ai toujours constaté, auprès des élèves qui m'étaient confiés, la présence de certaines tensions, de crispations à l'annonce d'interrogations inopinées ou de devoirs surveillés, ainsi que lors de la remise des copies notées présentant parfois des distorsions.

D'après H. Laugier et D. Weinberg (1936), H. Piéron (1963), J.J. Bonniol (1976) et P. Merle (1996), l'éventail des notes affectées par des correcteurs différents à propos des mêmes copies du baccalauréat s'avère parfois très important. Par réaction à cette injustice vis-à-vis des élèves, on peut décider par exemple, selon C. Hadji (1999), p. 27, d' *"harmoniser les moyennes des jurys, mais aussi celles de tous les correcteurs de chaque discipline"*, voire de noter les copies sur 22, 25 ou 27 points comme cela se fait depuis plusieurs années dans ma matière. Or, en agissant de la sorte on masque les problèmes, *"on traite les syntômes sans attaquer le mal"*, (ibid. p. 29).

2. ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

En réaction à de telles situations, nous pensons tout comme C. Hadji (1999), qu'il convient plutôt d' *"analyser la production des élèves et, à travers elle, leur situation d'apprentissage, c'est-à-dire rechercher ce qui a pu les conduire à faire telle ou telle erreur"*, (p. 9). Avec J. Weiss (1991), nous avons aussi remarqué que *"l'évaluation est d'abord un problème de communication entre les enseignants et les élèves"*. Et, sans nier *"l'incidence des situations et des contextes sociaux, on a compris maintenant que l'évaluation est surtout une interaction, un échange, une négociation entre un évaluateur et un évalué, sur un objet d'étude particulier et dans un environnement social donné"*, (ibid. p. 6).

⁴⁷ Cet enseignement technologique s'est appelé "technologie des systèmes automatisés" (T.S.A.), puis "systèmes automatisés" (S.A.) et enfin "initiation aux sciences de l'ingénieur" (I.S.I.) depuis l'année scolaire 2001-2002.

⁴⁸ Bulletin Officiel Hors Série N°6 du 31 août 2000 du Ministère de l'Education Nationale Française page 9.

⁴⁹ La construction mécanique est la discipline qui permet d'enseigner le dessin industriel, la technologie, la mécanique, etc. La maîtrise de ces matières permet aux élèves de concevoir des produits industriels répondant à des besoins identifiés.

A ce propos, C. Hadji (1999), ajoute que la plupart des *"pratiques évaluatives se présentent fondamentalement comme des échanges de questions et de réponses au cours desquelles s'instaurent un certain nombre de malentendus, portant, en ce qui concerne les élèves, sur le sens des questions posées et sur ce qu'attend l'enseignant comme réponse"*, (p. 32). Tout comme l'auteur, nous pensons qu'il est important de remarquer que *"les processus psychosociaux complexes, mis en œuvre dans toute évaluation, sont bien fonction, non seulement des conditions sociales dans lesquelles se déroule l'épreuve d'évaluation elle-même mais aussi et surtout des contenus mis en jeu, c'est-à-dire de la manière dont ceux-ci sont présentés ou communiqués aux élèves"* (ibid. p. 33). Voyons maintenant quelles sont les difficultés auxquelles se heurtent les élèves.

3. PRINCIPALES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES EN CONSTRUCTION MECANIQUE

A l'occasion de diverses situations d'apprentissage proposées à de nombreux élèves de classes pré et post-baccalauréat, j'ai pu profiter de leur disponibilité naturelle et recueillir des indications concernant certaines de leurs difficultés. Nous avons aussi observé et analysé discrètement pendant plusieurs années les pratiques d'enseignants débutants de différentes matières (dans le cadre de l'I.U.F.M.⁵⁰ de Lille). Notre étude non exhaustive, s'est étendue également auprès d'enseignants confirmés en Construction Mécanique, notamment par l'analyse critique de quelques épreuves soumises aux candidats du Baccalauréat Technologique Sciences et Technologies Industrielles et du Brevet de Technicien Supérieur en Maintenance Industrielle.

D'un point de vue général, nous avons maintes fois constaté, tout comme F. Sigaut (1991), *"la présence de relations à fort caractère normatif et prescriptif entre les acteurs et les savoirs relatifs aux techniques"*. Ainsi, dans les études de cas abordées en classe avec les élèves ou le jour de l'examen, cela se traduit par une communication difficile à établir avec eux (blocages, réponses incongrues, etc.). En effet, la plupart des élèves ont tendance à répondre de suite sans prendre le temps de lire ou d'interpréter les nombreuses informations disponibles sur toutes les représentations dites *"externes"* (car extérieures aux élèves) se présentant sous une forme littérale, graphique et/ou matérielle (textes, courbes, dessins, croquis, valise pédagogique, systèmes techniques didactisés, par exemple). Lorsqu'ils sont face à un dossier comprenant 25 à 30 pages, les élèves semblent vouloir fonctionner selon un processus genre *"stimulus-réponse"*. Or, selon les travaux de G. Brousseau et P. Gabinski

⁵⁰ Formation dite en Didactique Professionnelle pour les PLC2 Génie Civil et Formation en Gestion de Classe pour un groupe de PLC2 depuis la création de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de LILLE.

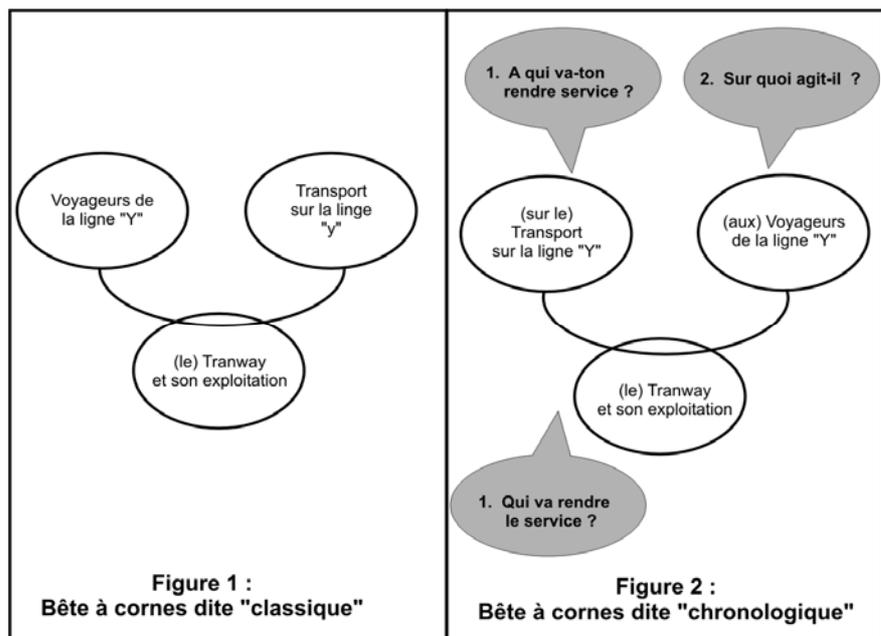
(1976), cette thèse "*behavioriste*⁵¹", déjà réfutée par N. Chomsky et G.A. Miller (1968) à propos de l'apprentissage de la langue maternelle, ne semble convenir que dans le cas d'une situation extrêmement simple (pour celui qui l'aborde), ce qui est rarement le cas pour nos élèves lorsqu'ils sont placés dans une épreuve d'évaluation de Construction Mécanique.

De ce fait, les renseignements apportés par les seuls documents techniques (dessins techniques, schémas architecturaux en "2D", en perspective cavalière ou en "3D", etc.) ou par les outils de communication technique d'origine industrielle⁵² (bêtes à cornes, pieuvre, FAST, etc.) sont comme falsifiés par les élèves. Ils ne peuvent donc pas imaginer précisément ce à quoi correspond ce qui va être étudié ni construire une mise en représentation interne adaptée à la situation proposée afin de concevoir et produire des réponses appropriées pour chacune des questions posées. Voyons ce qu'il en est au début d'un dossier d'étude, notamment lorsque la description de l'environnement global du système technique de référence se fait en utilisant l'outil appelé "*bête à cornes*", qualifiée ici de "*classique*" (voir la figure 1 ci-dessous).

Pour appréhender le sens du message porté par ce document-type, il faut être capable de se poser chacune des trois questions citées sur la figure 2 ci-dessous dite "*chronologique*", tout en lisant chacune des trois réponses apportées dans la bulle correspondante pour en déduire et construire mentalement la phrase suivante : "*Le tramway et son exploitation doivent permettre le transport des voyageurs sur la ligne Y*". Cela ne va pas de soi.

⁵¹ Brièvement, nous dirons que le behaviorisme propose un schéma d'apprentissage composé de deux sous-systèmes : l'élève qui influence le milieu et le milieu qui informe l'élève. L'enseignant est tout ou partie du milieu.

⁵² Voir la norme concernant l'Analyse de la valeur répertoriée sous le code NF X 50-150 et NF X 50-153.



Par ailleurs, pour ne pas obtenir du charabia, nous avons ici choisi les mots inscrits dans les bulles afin de pouvoir écrire une phrase simple décrivant le rôle du produit. Or, la plupart du temps, les candidats doivent se contenter d'un seul mot écrit dans chacune des trois bulles (par exemple : satellite, technicien et chariot d'intégration pour l'épreuve de Construction Mécanique de la session 2002 du baccalauréat S.T.I.⁵³). En début d'étude, les élèves ne vont donc pas percevoir l'intérêt d'un tel outil, ni les renseignements qu'il apporte.

Parfois, l'auteur du sujet ajoute sur les premières pages un autre outil de description d'origine industrielle qui se présente sous la forme d'un tableau intitulé "F.A.S.T." pour décrire le rôle des différents éléments composant le système technique étudié. La description qui est faite suit une loi de décomposition quelconque et ne prévoit pas de lien explicite avec les dessins et/ou les documents représentant les différentes zones concernées. Dans cette partie du dossier, cela se passe comme si les candidats connaissaient déjà le système technique de référence et les dessins techniques le représentant puisque aucune question ne leur est posée. Vu l'opacité du message transmis par le tableau, cela n'invite pas les élèves à le lire.

Or, pour des experts en Construction Mécanique, les renseignements collectés dans les dessins techniques et dans les autres documents leur permettent de se représenter mentalement le fonctionnement de l'ensemble étudié, de l'un de ses sous-ensembles comprenant la partie qui sera à étudier plus précisément

⁵³ Voir la page "DT1" de l'épreuve intitulée : "Etude des Constructions" du sujet repéré 2ECETME1/LR du baccalauréat technologique Sciences et Technologies Industrielles Spécialité Electrotechnique session 2002.

et qui fera l'objet de questions, voire de calculs de physique et/ou de mécanique. Pour la plupart des élèves, il en va tout autrement.

5. ELEMENTS THEORIQUES CONDUISANT A LA MODELISATION DE LA COMMUNICATION

Dans de telles situations où règne un langage technique impossible à comprendre pour les élèves, nous pensons que même si on ajoutait la forme graphique aux représentations possibles du signifiant, d'après le *modèle "signifiant-signifié"* issu des travaux de F. de Saussure (1916), le caractère implicite et univoque du message porté par les documents préliminaires finirait tout de même par faire fuir de nombreux élèves n'arrivant pas à trouver le signifié correspondant. A partir des documents fournis, il s'agit pour les élèves de savoir interpréter ce à quoi cela correspond mais sans connaître les règles de décodage des experts.

A ce propos, lorsqu'il ne s'agit que de mots, nous ne pouvons pas ignorer que la quantité innombrable de combinaisons possibles, dues aux multiples interprétations de chacun des signifiants, rend parfois le langage humain difficile à comprendre. A fortiori, pour se faire comprendre exactement dans une communication humaine centrée sur des points précis à acquérir⁵⁴, comportant quelques illustrations, comme par exemple dans les dossiers d'examen, nous pensons que cela ne peut pas se faire sans sujets, c'est-à-dire sans objets de discussion pour fonder ou appuyer ce qu'on avance, autrement dit pour définir d'abord ce dont on parlera.

Ainsi, à la suite des travaux de J.C. Sallaberry (1997), qui propose une structure dite en *"triade"* (signifiant-signifié-référent), nous voulons parler ici d'une série d'objets d'étude que nous avons appelés *"objets référents"*, servant d'objectifs dans une communication technique univoque, mais rendue explicite, que l'on veut établir avec des élèves. Malheureusement, dans les dossiers d'étude des sujets d'examen, les candidats doivent aller à la *"pêche"* aux renseignements car nous sommes loin de constater la présence effective de représentations externes attirées à une liste d'objets référents ou à des questions précises. Parfois, une ou plusieurs questions intermédiaires seraient les bienvenues pour les élèves. Cependant, il ne s'agit pas non plus de se perdre dans une *"atomisation déstructurante du savoir"*, au sens de D. Poisson (1988), c'est-à-dire en multipliant à l'infini les questions.

D'autre part, nous pouvons regretter que les situations d'apprentissage constituées par les dossiers d'examen soient loin d'être finalisées (sauf pour le B.T.S. Maintenance Industrielle). En effet, dans tous les sujets d'examen aucun

⁵⁴ Dans notre thèse, nous avons qualifié de "technique" une communication humaine centrée sur des objets d'étude précis.

véritable problème relevant d'un dysfonctionnement quelconque ou d'une amélioration souhaitée des caractéristiques techniques n'est posé aux élèves. D'après A. Weill-Fassina, P. Rabardel et D. Dubois (1993), la chose à apprendre pour elle-même ne peut pas concerner l'apprentissage des élèves. Par contre, le besoin d'étudier un système technique dans le cadre de sa maintenance, afin d'identifier plus précisément la cause d'un dysfonctionnement précis ouvrirait de nouvelles perspectives pour les élèves. On pourrait ensuite leur demander de faire des propositions de remédiation qui seraient comparées à celles requises par les constructeurs. Mais, cette activité plus motivante fait appel à des capacités d'un autre niveau.

6. LES PRODUCTIONS DEMANDEES SONT ISSUES D'UN PROCESSUS DE CONCEPTION

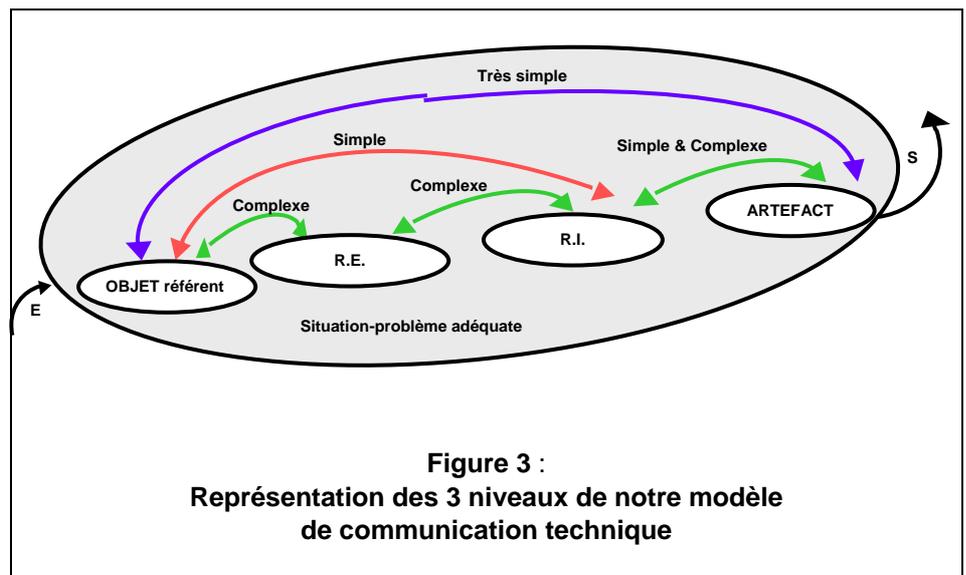
Nous pensons qu'effectivement les activités qui consistent pour les élèves à proposer une ou plusieurs solutions de remédiation à un problème, à dessiner les formes fonctionnelles d'un objet technique afin de le fabriquer, à calculer la vitesse de tel élément et/ou les forces qui s'exercent en son sein pour les comparer aux valeurs maximales admises habituellement, ne sont pas reconnues à leur juste valeur. En réalité, à propos de chacune de ces questions en rapport avec des objets référents plus ou moins bien identifiés, nous devons considérer que les productions réalisées par les candidats correspondent aux fruits d'un véritable travail de conception qu'ils doivent mettre en œuvre. Ces représentations externes plus ou moins symboliques (dessin de définition d'une pièce, schéma architectural d'un mécanisme, calculs de statique et/ou de cinématique, etc.), sont de véritables productions artificielles réalisées par l'homme. Selon P. Béguin (1994), il s'agit bien ici d' *"artefacts, pouvant être plus ou moins satisfaisants par rapport à ce sur quoi porte l'action d'un concepteur"*. Par conséquent, à la *"triade"* (signifiant-signifié-référent), nous ajouterons désormais l' *"artefact"* en tant qu'élément supplémentaire sous-tendu au processus de communication mis en place dans une situation-problème adéquate répondant à un objet référent plus ou moins complexe.

7. EN QUOI CONSISTE NOTRE PROPOSITION POUR MIEUX EVALUER LES ELEVES ?

Dans de telles situations finalisées, le but d'une communication technique (interrogative ou non), n'est pas seulement de reconnaître ou de comprendre ce dont on parle (éléments restants internes ou propres à la personne et donc non évaluables). Les élèves doivent surtout montrer ce qu'ils ont compris ou conçu en explicitant leurs conceptualisations, au sens de P. Pastré (1999), c'est-à-dire prouver le niveau des compétences qu'ils ont préalablement incorporées, au sens de J. Leplat (1995), notamment en produisant des artefacts qui seront jugés plus ou moins satisfaisants en comparant les produits réalisés (textes, calculs, tracés de schémas, de vecteurs, etc.), à ce qui est attendu, vu la définition de l'objet référent dont il est question. Voyons maintenant le modèle que nous associons à un tel dispositif.

En réalité, selon son niveau de prérequis, terme à prendre au sens de D. Hameline (1993), mais aussi selon le niveau de complexité de ce dont on parle (niveau très simple, simple ou complexe), l'élève, représenté par la flèche "E" comme Entrée sur la figure 3 ci-dessous, va s'y prendre différemment. En partant de l' "OBJET référent", il pourra parcourir un circuit comprenant une, deux ou trois étapes. Finalement, il sortira (par la flèche "S", comme Sortie), avec l' "ARTEFACT" qu'il aura produit. Nous avons représenté cela sur la figure 3 ci-dessous ainsi que les différents niveaux repérés par une ou plusieurs flèches.

Si l'objet référent est "Très simple" (par exemple : "Tracer un cercle de centre et de rayon donnés"), nous pouvons supposer que le niveau de prérequis de l'apprenant est tel que cela lui permettra de concevoir et de produire directement l'artefact satisfaisant, c'est-à-dire sans aide extérieure et sans avoir besoin de construire des représentations internes, au sens de J. Rogalski et R. Samurçay (1993), (voir la flèche "Très simple"). Mais, si l'objet référent est dit "Simple" (par exemple : "Inscrire un cercle dans un triangle équilatéral"), cela nécessite au préalable de la réflexion, c'est-à-dire la construction de représentations internes "R.I.", pour voir à quoi correspond le problème posé. Ensuite, selon Z. Zhang (1997), "les représentations internes seront directement transformées ou plutôt donneront lieu à des représentations externes par extériorisation", afin d'obtenir un artefact (voir les 2 flèches "Simple").



Par contre, si l'objet référent est dit "Complexe" (par exemple : "Inscrire 3 cercles tangents dans un triangle équilatéral"), il est alors nécessaire d'esquisser des croquis pour voir comment on va s'y prendre pour tracer la figure. Selon l'auteur, "les représentations externes ainsi produites pourront être transformées en représentations internes par mémorisation puis transformées directement en artefact", (voir les 3 flèches "Complexe").

Nous pensons que les situations-problèmes proposées aux élèves doivent les interpeller en début d'étude afin qu'ils n'abandonnent pas, notamment en s'appuyant sur le modèle propre aux objets référents complexes. Néanmoins, on peut admettre que tout élève ayant déjà le niveau requis puisse de lui-même changer de chemin, en sautant des étapes. Par contre, si le niveau d'un élève est trop juste, voire insuffisant, il va devoir passer plus de temps pour essayer de comprendre. Il devra développer d'autres questions intermédiaires, c'est-à-dire répondre à d'autres sous-objets référents pour concevoir et produire d'autres sous-artefacts non forcément demandés. A la fin du temps imparti, il n'aura peut-être pas obtenu l'artefact final attendu mais sa production non nulle sera faite d'intermédiaires d'une certaine valeur.

Pour un objet référent donné, nous devons donc aider les élèves d'un niveau donné juste ce qu'il faut avec des moyens adéquats afin qu'ils répondent de manière satisfaisante tout en veillant aussi à ce qu'ils puissent réinvestir ce qu'ils ont appris dans la situation "afin qu'ils fassent plus tard seuls ce qu'ils n'étaient pas capables de faire avant", d'après L. Vygotski (1934). Pour les candidats à un examen, il est alors nécessaire que leur soient posées des questions, d'une certaine nature, d'une certaine progressivité, avec un certain enchaînement, c'est-à-dire en suivant un certain chemin au bon moment par rapport à la tâche demandée. Cela, afin qu'ils soient en mesure de répondre de

manière satisfaisante à chacune d'entre elles, à moins qu'ils ne soient pas au niveau que l'on est justement en train d'évaluer ou qu'ils mettent trop de temps pour répondre. Qu'en est-il lorsque l'objet référent est très complexe.

8. ENCORE QUELQUES PROPOSITIONS AFIN D'AIDER LES ELEVES

D'après les travaux de Barrême (1720), d'Ocagne (1914) et de Maurel et al. (1977) de J. Rogalski et R. Samurçay (1993), il est reconnu que les représentations externes très complexes sont principalement à base de dessins techniques représentant des systèmes techniques très complexes (comme par exemple, le bogie porteur du tramway Breda de la Communauté Urbaine de Lille : thème technique de référence de M. Martin (2003)).

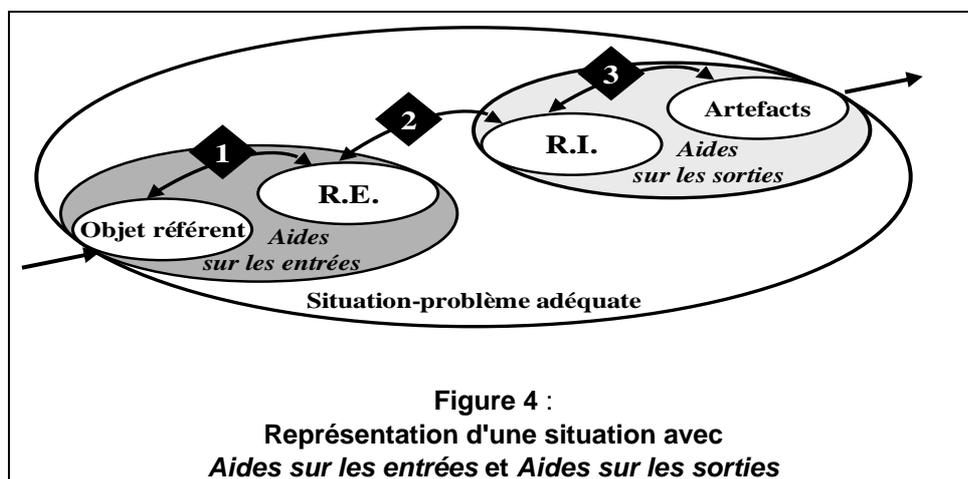
Actuellement, les élèves (non aidés), entrant dans de telles situations-problèmes, ne peuvent pas dans un premier temps interpréter seuls les documents fournis et donc construire des représentations internes adéquates mais dans un deuxième temps, ils ne peuvent pas non plus concevoir et produire des artefacts satisfaisants car ils ne maîtrisent pas assez le langage technique aussi bien pour lire que pour écrire, c'est-à-dire pour tracer le schéma architectural d'une partie du système de référence déficient à partir de son dessin d'ensemble, par exemple.

A ce propos, A. Weill-Fassina et P. Rabardel (1985), ont toujours souligné *"l'importance et le rôle de simulation que joue cet outil graphique qu'est le dessin technique"* dans la communication technique entre experts. Or, depuis de nombreuses années, les élèves des lycées d'enseignement général et technologique sont de moins en moins formés dans ce domaine alors que les dessins d'ensemble décrivant les systèmes techniques de référence sont de plus en plus complexes. D'autre part, comme le soulignent depuis très longtemps les ergonomes, la situation actuelle est d'autant plus préoccupante que l'installation des nouvelles technologies (programmes d'enseignement, logiciels "3D", par exemple), et l'harmonisation des moyennes des jurys et des correcteurs semblent masquer ces *"non savoir-faire"*.

Nous pensons que dans un premier temps, des aides dites sur les *"entrées"* se présentant sous forme d'instruments intentionnels supplémentaires, au sens de P. Rabardel et P. Vérillon (1985), sont plus que nécessaires pour épauler le dessin technique présent dans sa fonction de simulation afin que les élèves comprennent ce dont il s'agit. Ces aides appropriées doivent alors réaliser une fonction de médiation dite *"épistémique"*, selon les mots de l'auteur, représentée symboliquement par la flèche <1> sur le modèle de la figure 4 ci-dessous.

Par ailleurs, du fait de la méconnaissance partielle du processus conduisant à la production d'artefacts, la plupart des élèves rencontrent aussi des difficultés pour s'exprimer, c'est-à-dire pour expliciter leurs conceptualisations, au sens de

P. Pastré (1999). Il est alors tout aussi nécessaire de leur apporter des aides dites sur les "sorties" par une deuxième série d'instruments intentionnels, simulant le processus d'élaboration des artefacts comme le montre la flèche repérée <3> sur le modèle de la figure 4 ci-dessous. Il s'agit alors d'une autre fonction de médiation dite "pragmatique", favorisant la production effective d'artefacts perçus comme l'explicitation de compétences préalablement incorporées, au sens de J. Leplat (1995).



Dans de telles situations d'activités instrumentées, au sens de P. Rabardel et P. Vérillon (1985), "une relation privilégiée s'établit finalement entre le sujet et l'objet via l'instrument". Dans ce processus de conception, lorsque le sujet comprend de mieux en mieux ce dont il s'agit et ce qu'il faut faire au fur et à mesure de l'avancée de l'action, il s'établit alors globalement une médiation dite "heuristique". Celle-ci est très importante puisqu'elle permet à l'apprenant, effectuant le passage entre la bulle des entrées et celle des sorties, de concevoir et produire des artefacts satisfaisants (voir le repère<2> sur la figure 4 ci-dessus).

9. QUELQUES REFLEXIONS EN GUISE DE CONCLUSION

Dans ce contexte, nous pouvons souligner avec les ergonomes A. Weill-Fassina et P. Rabardel (1985), que *"le dessin technique est un moyen d'expression qui permet le traitement, la communication et la mémorisation de renseignements techniques à l'aide d'indications multiples, liées à une représentation graphique des objets"*. Mais, tout autant que les auteurs, nous pouvons aussi regretter que cet outil ou langage, permettant d'assurer la communication technique entre différents acteurs professionnels, pose toujours autant de problèmes dans les classes au niveau de son apprentissage auprès des élèves.

Après P. Rabardel et A. Weill-Fassina (1992), nous sommes convaincu que la communication technique à base de dessin technique et l'adaptation de ce média aux compétences et aux représentations des utilisateurs est la question importante, voire la plus préoccupante qu'il est nécessaire de traiter encore actuellement dans l'enseignement scientifique et technologique, notamment pour que les *"élèves puissent réinvestir les savoir-faire acquis sur les logiciels de C.A.O. afin de construire des pièces de plus en plus complexes"*, comme le souligne paradoxalement A. Leveiller (1999), dans la conclusion de son article, vantant par ailleurs le mérite des nouveaux modelleurs informatisés.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BEGUIN P, 1994, *Travailler avec la C.A.O. en ingénierie industrielle : de l'individuel au collectif dans les activités avec instruments*, Thèse de Doctorat en Ergonomie, C.N.A.M. de Paris.
- 📖 BONNIOL J-J, 1976, *La fidélité en question, objet d'étude docimologique*, Connexions, pp. 63-78.
- 📖 GUILLON C, 2004, *Les évaluations scolaires*, Paris, Hachette édition.
- 📖 HADJI C, 1999, *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- 📖 LAUGIER H et WEINBERG D, 1936, *Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours*.
- 📖 LEMOIGNE J-L, 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, AFCET Systèmes.
- 📖 LEPLAT J, 1995, A propos de compétences incorporées, in *Le développement des compétences*, Albi, *Education Permanente* N° 123.
- 📖 LEVEILLER A, 1999, "Apprentissages premiers du dessin technique à l'aide des nouveaux modeleurs", in *Technologies & Formations*, N° 85, PYC Edition, pp. 36-39.
- 📖 MARTIN M, 2003, *Pourquoi et comment rendre pédagogique la communication technique*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, U.S.T.L. de Lille.
- 📖 MARTINAND J-L, 1995, Introduction à la modélisation, in *Séminaire de didactique des disciplines technologiques*, Cachan, LIREST, pp. 7-19.
- 📖 MERLE P, 1996, *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.
- 📖 PASTRE P, 1999, L'ingénierie didactique professionnelle, *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod.
- 📖 PIERON H, 1963, *Examens et docimologie*, Paris, PUF.
- 📖 POISSON D, 1988, *Une stratégie d'enseignement des mathématiques : la mathématisation de situations intégrant l'informatique comme outil et mode de pensée*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, U.S.T.L. de Lille.
- 📖 RABARDEL P et VERILLON P, 1985, "Relations aux objets et développement cognitif", in Actes des 7^{ième} journées Internationales sur l'Education Scientifique, Chamonix.

- 📖 RABARDEL P et WEILL-FASSINA A, 1992, Fonctionnalité et compétences dans la mise en œuvre de systèmes graphiques techniques, *Intellectica* N°15.
- 📖 ROGALSKI J et R SAMURÇAY, 1993, Représentations de référence : outil de contrôle d'environnements dynamiques, in *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octares Eds., pp. 183-207.
- 📖 SALLABERRY J-C, 1997, La représentation en questions, *Représentations en Formation, Spirale* Hors Série N°2, Revue de Recherches en Education, pp. 11-35.
- 📖 SAUSSURE (de) F, 1916, *Cours de linguistique générale*, Payot.
- 📖 SIGAUT F, 1991, Les points de vue constitutifs d'une science des techniques, essai de tableau comparatif, in *Construire une science des techniques*, Limonest, L'interdisciplinaire, pp. 381-397.
- 📖 VYGOTSKI L-S, 1997, *Pensée et langage*, traduction de Françoise Sève, Paris, La dispute.
- 📖 WEISS J, 1991, *L'évaluation : problème de communication*, Fribourg, Del Val.
- 📖 WEILL-FASSINA A, RABARDEL P, 1985, *Le dessin technique est un instrument graphique de pensée et de communication professionnel : Points de repères*, Le travail humain, tome 48 N°4.
- 📖 WEILL-FASSINA A, RABARDEL P, DUBOIS D, 1993, Introduction, in *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octares Eds., pp. 11-27.
- 📖 ZHANG Z, 1997, *The nature of external Representations in problem Solving*, The Ohio State University, Department of Psychology.

ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL AUX ADULTES : EVALUATION DE L'EXPRESSION PERSONNELLE

Christina Palomeque,
Professeur Agrégé - Lille I,
Sciences de l'Education à l'Université - Laboratoire Trigone - Lille I

RESUME

Le type d'exercice "expression personnelle" à l'écrit en Langue Vivante (LV) engage la subjectivité de l'apprenant tout en montrant son savoir-faire objectif dans la construction morphosyntaxique et la connaissance sémantique de la langue cible.

L'enseignant correcteur fait aussi une évaluation où la subjectivité joue un rôle important, l'attribution de la note étant largement tributaire du "sentiment" suscité par le "fond" (l'avis de l'apprenant est en convergence avec celui de l'enseignant...) et du calcul selon des barèmes très personnels du nombre de fautes relevées dans la copie.

Peut-on faire un choix de critères qui garantiraient une évaluation plus codifiée de cet exercice particulièrement informel et établir une grille simple d'utilisation pour le correcteur qui pourrait favoriser une note laissant moins de doutes dans les esprits des uns et des autres.

Ce travail de recherche est mené en didactique de l'espagnol dans le cadre de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (USTL) dont les apprenants sont des adultes, jeunes en majorité en Formation Initiale (FI), souvent plus âgés en Formation Continue (FC).

C'est une démarche qui peut être considérée, en partie, comme une recherche d'instruments d'évaluation de la pratique enseignante en rapport à l'évaluation qui est faite des apprentissages.

Ces apprentissages sont mesurés à l'aide d'un certain nombre d'exercices qui balayent de façon graduée toutes les habiletés qui caractérisent la maîtrise de l'espagnol. En accord avec les examens internationaux de langue espagnole dans le cadre européen (produits et diffusés par l'Institut Cervantès, spécialiste de l'Espagnol Langue Etrangère –ELE– associé à l'Université de Salamanque, représentant à l'international du Ministère de l'Education et de la Culture d'Espagne dans le cadre de l'Europe) et en cohérence avec les enseignements

spécifiques faits dans les diverses UFR et la Formation Continue, les apprenants de l'USTL sont testés sur :

- leur capacité en compréhension auditive et écrite (textes entendus et textes lus)
- leur connaissance morphosyntaxique et sémantique (textes à trous et QCM)
- leur capacité à rédiger un texte d'une vingtaine de lignes sur un sujet donné ; lors de l'examen international, "D.E.L.E"⁵⁵, pour ceux qui souhaitent le passer, il y a le choix entre cette rédaction et une lettre à des amis ou à des organismes privés ou officiels, ce dernier exercice rendant compte de la capacité d'expression personnelle du candidat
- leur capacité à parler la langue dans un entretien oral avec le jury.

Trois niveaux sont sanctionnés en espagnol, en accord avec le cadre européen de l'évaluation en langues :

- le premier niveau, concernant les apprenants au début de leur parcours, ou "niveau inférieur" s'appelle "inicial"
- le deuxième est le niveau "seuil" et porte le nom de "intermedio"
- le troisième, le niveau "supérieur" ou "superior"⁵⁶ ;

les trois niveaux évaluent les capacités citées ci-dessus à des niveaux différents.

Pour ce qui concerne notre proposition de méthodologie de l'évaluation dans le domaine de l'expression personnelle, le niveau d'enseignement / apprentissage considéré est celui du "niveau inférieur". Mais nous verrons que la méthodologie proposée trouve sa place à tous les niveaux car elle développe la pratique de ce qui peut être considéré comme une situation authentique d'enseignement/apprentissage.

Ce choix de niveau, parce qu'il concerne un enseignement /apprentissage "initial", permet de montrer plus précisément le passage du caractère qualitatif personnel au caractère considéré comme quantitatif de l'évaluation chiffrée.

Nous soulignons ce caractère double de l'évaluation qui est un critère nécessaire à l'introduction d'une possibilité de mesure des deux subjectivités des individus en présence : l'enseignant d'une part, et, d'autre part, l'apprenant, considéré individuellement dans sa démarche au sein du groupe que constitue la classe.

⁵⁵ Diploma de Español como Lengua Extranjera ; L' Institut CERVANTES et l'Université de Salamanque font partie de l'Association Européenne des Organismes Certificateurs de Compétence Linguistique : ALTE . Cette association est composée par 28 membres qui représentent 24 langues.

⁵⁶ Cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe : les 3 niveaux s'articulent en A1-A2 et B1 pour le niveau "inferior" ou "utilisateur novice", B2 pour le "intermedio" ou "utilisateur indépendant", en C1-C2 pour le "superior" ou "utilisateur expérimenté" ; on passe ainsi du niveau "élémentaire" au niveau "expert". Site électronique : <http://www.alte.org>

Nous avons développé cette démarche tout d'abord dans le cadre de la FC avant de la transférer à celui de la FI, instaurant ainsi des regards croisés en didactique de la langue.

La raison de ce choix est pragmatique : la FC en langues propose plus de liberté didactique et pédagogique (nous pourrions dire andragogique) à l'enseignant qui peut ainsi expérimenter de nouvelles démarches en bonne intelligence avec ses apprenants, moins prisonniers des cadres traditionnels universitaires. De plus, la note obtenue lors d'une évaluation n'a pas la valeur décisive de la note obtenue dans le cadre des examens des étudiants de FI. L'organisation de la FI qui est soumise à des modules dont le nombre d'heures est souvent le seul critère de choix de cours pour l'enseignant, obligé de transmettre une moyenne chiffrée du travail de l'étudiant à la fin de la formation, n'autorise pas la même liberté technique⁵⁷. C'est pourquoi on peut considérer que dans le cas de l'espagnol à l'USTL, les innovations ont pu plus facilement être mises à l'œuvre dans le cadre moins contraignant de la FC tout d'abord, mais ont été transférées et pratiquées ensuite, et cela sans préjudice aucun pour les apprenants, bien au contraire, dans le cadre de la FI.

L'enseignement /apprentissage d'une langue vivante (que nous désignerons par L2) engage d'emblée le sujet qui est à la fois théoricien et acteur des deux versants de cette activité : une langue, contrairement aux matières élaborées par le savoir scientifique dans les cadres universitaires de recherche, n'est pas un contenu exprimé dans la langue maternelle (L1) ; c'est, tout en conservant un corpus (fini en morphosyntaxe, infini par rapport à l'échelle individuelle en sémantique), une modalité, une manière d'être et de se dire qui engage non seulement l'intellect de l'individu mais aussi toute sa personne. Elle exige de lui une nouvelle conscience corporelle (réalisation phonétique) qui sollicite ses affects et ses représentations personnelles et sociales. Le cours de langue est un lieu d'où l'apprenant ne sort pas indemne. Ce changement nécessaire a sans doute beaucoup à voir avec les résistances personnelles à cet apprentissage.

Pour comprendre notre démarche, il est utile de rappeler que, évaluer dans notre tradition, c'est donner une valeur équivalente en chiffre, autrement dit noter la valeur qualitative attribuée au travail évalué, ce qui suppose une approche calculée de la valeur d'un travail d'apprenant⁵⁸.

Il serait intéressant de rappeler que l'évaluation peut ne pas être un chiffre ou nombre (note calculée) mais une appréciation représentée par une lettre (A, pour excellent, B pour bien, etc.), ce qui caractérise nos habitudes d'attribution des

⁵⁷ Cela est lié au caractère hétérogène des groupes qui sont constitués, sauf exception, par l'appartenance de l'apprenant à une année d'étude de son cursus universitaire et non pas en fonction de son niveau réel en langue. L'enseignant se trouve ainsi contraint de répondre à un niveau théorique dont les critères de constitution restent personnels.

⁵⁸ Jean PERDIJON, dans une réflexion plus vaste sur l'évaluation parle du passage de la science "du monde de l' "à peu près" à l'univers de la "précision", de la "transition du qualitatif au quantitatif" qui a été "non seulement une aventure intellectuelle mais aussi une entreprise technique".

mentions qui sont un aspect qualitatif ajouté à la moyenne chiffrée. Ce système est employé par certains pays pour évaluer les niveaux en langues étrangères. Elle est actuellement remise en cause dans les examens internationaux par les étudiants et par les employeurs qui lui préfèrent une note chiffrée, considérée comme plus juste, objective, laissant peu d'espace à l'amplitude qualitative de l'évaluation par lettre. Cette appréciation semblerait à première vue mieux répondre aux besoins de l'évaluation de l'expression personnelle : mais notre démarche vise justement à élaborer des critères qui permettent de donner une note chiffrée à cette expression.

Il s'agit donc de donner un équivalent codifié et significatif de sa valeur à une production individuelle, intégrant ainsi cette dernière dans le social, dans la hiérarchisation codifiée de la fonction sociale de l'enseignement – apprentissage. Nous avons à mesurer la distance qui va de l'appréciation très qualitative, c'est-à-dire le caractère approximatif de l'évaluation, au caractère quantitatif, c'est-à-dire au calcul chiffré de la valeur de la production traduite en note⁵⁹.

Par conséquent, notre question est de savoir si l'on peut créer des critères pour évaluer de manière moins approximative l'expression personnelle en espagnol en lui attribuant une note, une valeur chiffrée.

Si nous avons choisi cet exercice, qui est un exercice d'un certain type pour l'apprenant mais qui en est un aussi, d'un autre type, pour l'évaluateur, c'est parce qu'essayer de trouver des critères de notation dans un domaine aussi peu chiffrable peut avoir des conséquences non seulement sur la représentation que nous avons de la valeur de la note mais des liens nécessaires et étroits que cette dernière entretient avec le type d'enseignement qui a précédé l'évaluation de l'apprenant. Il est utile encore une fois de souligner ce double aspect : évaluer et, dans notre tradition, noter, n'est pas seulement la sanction du travail de l'apprenant mais reste avant tout la mesure visible du travail didactique et pédagogique de l'enseignant.

⁵⁹ Cette traduction en chiffre de l'évaluation n'est sans doute, dans bien des cas et en fonction des matières et des exercices, pas moins approximative que la précédente mais entre dans une représentation qui privilégie l'aspect plus précisément mesuré de cette dernière ; cela n'efface pas nécessairement la distance immense qui sépare le "jugement", donc le domaine de l'éthique, de la "mesure" domaine de la science...

1. QU'ENTENDONS-NOUS PAR EVALUATION ET NOTATION ?

Avant d'analyser précisément ce qu'est l'expression personnelle en langue étrangère il est indispensable de cerner les concepts de faute et d'erreur : car parler d'évaluation est souvent et avant tout faire le comptage des défauts d'une production et de mesurer l'écart entre l'exercice et son modèle.

La différenciation entre faute et erreur est intéressante car elle touche aussi à la conception éthique de l'évaluation.

Citons M. Marquillo Larruy qui écrit dans son ouvrage *L'interprétation de l'erreur*⁶⁰ :

"Dans le langage courant, ces deux termes sont quasi équivalents : néanmoins faute est marqué par une connotation religieuse ; dans ce contexte, erreur est plus neutre. Dans le domaine de la didactique des langues, erreur et faute renvoient à une distinction de nature. Les fautes correspondent à des erreurs de type lapsus, inattention, fatigue que l'élève peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé). En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de cheval en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). Les élèves ne peuvent donc pas corriger tout seuls leurs erreurs."

Elle développe ensuite la thèse de l'erreur comme "indice de l'étape de l'apprentissage" ou "résultat de l'enseignement". Elle analyse la cause des erreurs qui est comprise en fonction des points de vue adoptés. Elle argumente pour une plus grande tolérance de la part des enseignants et finit par se poser la question d'une hiérarchie de la gravité des erreurs.

Nous adopterons cette distinction entre erreur et faute et ne nous attacherons qu'au concept d'erreur ainsi défini car il permet de traiter aussi bien le travail de l'apprenant que celui de l'enseignant, donc de traiter de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol dans son rapport à l'exercice/évaluation de l'expression personnelle des apprenants dans cette discipline.

L'évaluation sera donc conçue comme la capacité de l'enseignant à mesurer l'erreur et à l'évaluer par rapport à la norme caractérisant l'exercice considéré : cela suppose que nous puissions établir une norme de l'expression personnelle, c'est-à-dire que nous arrivions à en objectiver le contenu.

Passer de la prise de connaissance de la production de l'apprenant à la traduction en note par l'évaluateur suppose un certain nombre d'opérations qui, dans le cadre de l' "expression personnelle" restent dans les pratiques non seulement approximatives dans le sens "bricolage" du terme, mais souvent insatisfaisantes pour les 2 parties. C'est un exercice qui n'est jamais

⁶⁰ Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International. Didactique des langues Etrangères. Coll. dirigée par R. Galisson, p. 120.

collectivement corrigé et qui n'est soumis qu'au jugement de l'enseignant, alors que ce dernier est, de notre point de vue, juge et partie. Il fait ses commentaires, argumente ses choix ou ne les argumente pas. Cet exercice relève de manière acceptée de part et d'autre de ses compétences institutionnelles.

Or, s'atteler à construire quelques critères pouvant rendre l'opération moins subjective de part et d'autre, ou créer une "objectivité intersubjective" présente un double intérêt : celui de questionner la pratique de l'enseignant dans sa didactique de l'exercice et celui de questionner l'apprenant dans son rapport personnel à son apprentissage.

2. L'EXPRESSION PERSONNELLE EN LANGUE ETRANGERE

Qu'entend-t-on par expression personnelle en L2 ?

C'est tout d'abord une expression écrite. Et comme le montrent C. Cornaire et Patricia Mary Raymond⁶¹, cette dernière comprend 3 étapes : la planification, la rédaction et la révision, qui ne se déroulent pas nécessairement de façon linéaire.

L'expression personnelle est habituellement l'exercice qui se rapproche le plus de la rédaction traditionnellement pratiquée en langue maternelle. Cette pratique suppose les savoirs bien ciblés que sont :

- la connaissance de la langue (correction sémantique et morphosyntaxique)
- l'organisation de la composition et la logique interne du texte produit.

Or, ces deux critères qui viennent d'être énoncés supposent, comme nous venons de le souligner, une maîtrise de la L2 sinon équivalente à la L1 (richesse sémantique) du moins comparable dans le domaine morphosyntaxique. Ce cas de figure est écarté de notre analyse car nous serions alors dans un cas d'espèce concernant des apprenants déjà formés et capables d'expression libre.

Ce qui nous intéresse ce sont les apprenants en formation et leur niveau, qui puisse justifier de la demande d'apprentissage d'un tel exercice.

Dans ce cas particulier le rôle de l'erreur linguistique par rapport à la norme sera considéré par les enseignants de langues plus important en L2 qu'en L1 et donc jouera un rôle prépondérant dans l'évaluation du travail. Et, de manière inversement proportionnelle, le rôle de la maîtrise discursive passera au second plan en L2 à cause de la conscience que l'évaluateur a traditionnellement de la maîtrise imparfaite de l'outil de communication par l'apprenant.

Posons donc le cadre de notre réflexion : elle concerne les apprenants pouvant s'exprimer à l'écrit en langue étrangère sans pour autant en avoir l'absolue maîtrise ni même une bonne maîtrise et qui peuvent se situer au niveau A1/A2.

Comment évaluer ce savoir-faire et comment se donner les moyens de l'enseigner de manière paradoxalement objective afin de pouvoir le noter de manière plus objective ? En un mot : comment rendre 2 subjectivités communicables et compréhensibles en conservant la préoccupation de l'exercice d'une pensée bien conduite dans une L2 bien construite ?

⁶¹ Cornaire, C. et Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE International. Didactique des Langues Etrangères. Coll. dirigée par R. Galisson

3. QUELS SONT LES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION DU SAVOIR-FAIRE EN ESPAGNOL DANS LE CADRE DES EXAMENS INTERNATIONAUX REGIS PAR L'EUROPE ?

Dans le cadre européen de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères un certain nombre d'outils d'évaluation sont à l'œuvre aujourd'hui. L'université de Salamanque, à travers l'Institut Cervantès, instrument de l'enseignement de la langue espagnole comme ELE (Espagnol Langue Etrangère), propose, à l'instar du Goethe Institut pour l'allemand et du Cambridge Institute pour l'anglais, des modèles d'évaluation pour les apprenants étrangers qui, quel que soit le niveau propose un exercice d'expression personnelle. L'analyse des corpus montre que les sujets choisis sont toujours les mêmes. Nous rappelons qu'il s'agit pour le candidat d'écrire une rédaction de 15 à 20 lignes⁶² (150 à 200 mots) sur un sujet proposé et/ou la rédaction d'une lettre soit officielle soit amicale dont l'objet à traiter est aussi proposé.

Pour la rédaction, dont il est précisé qu'il faut la composer à partir des instructions données, on présente un sujet dont la thématique est toujours celle d'une expérience possible du candidat car inscrite dans le domaine des activités courantes dans notre société : voyages, transports, media, repas, famille, sports, pollution urbaine, écologie, etc.

Pour la lettre, les instructions sont aussi données ainsi que les indications sur le contenu.

On fournit au candidat 4 ou 5 phrases courtes organisées logiquement qui sont à développer depuis la première jusqu'à la dernière. C'est un canevas qui lui propose la "planification", c'est-à-dire que dans les 2 premiers niveaux d'examens on lui fait faire l'économie de la construction du "fil conducteur", composition et logique interne du texte. Les indications veillent à introduire les aspects descriptifs, quantitatifs, qualitatifs et les actions chronologiques qui sont habituellement associées au sujet traité. Il ne reste plus au candidat qu'à faire la preuve de sa maîtrise de la langue.

L'évaluation devient ainsi très technique et ne concerne que les erreurs, voire les lacunes du savoir-faire linguistique du candidat.

Où se trouve l'aspect personnel de cette production écrite ?

Elle se trouve dans la preuve que fournit le candidat de la maîtrise qu'il a de son apprentissage de la langue : il ne dispose que de ses connaissances personnelles en sémantique et en morphosyntaxe, c'est-à-dire ce qu'il s'est approprié à partir de l'enseignement qu'il a reçu.

Mais comment cet enseignement a-t-il été fait ?

⁶² Cf. Annales du D.E.L.E .EDELSA Ediciones EuroLatinas S.A

4. QUELS MOYENS PEUT-ON SE DONNER POUR PREPARER LES APPRENANTS A DISPOSER DE LEUR SAVOIR-FAIRE ?

Il est souvent admis que l'expression personnelle, ne peut être demandée que si l'apprenant dispose déjà d'autonomie dans l'expression orale/écrite de la L2. Nous pourrions peut-être nuancer cette position et défendre l'idée de l'utilisation de l'exercice de l'expression personnelle comme un instrument d'enseignement de la L2 visant à l'acquisition par les apprenants, non seulement de la sémantique mais surtout de la morphosyntaxe, et cela dès le début de la formation, c'est-à-dire en A1.

Nous ne parlerons pas ici du temps nécessaire pour qu'un apprenant puisse construire des phrases en L2 : nous dirons seulement qu'il dispose :

- d'une connaissance suffisante de l'ordonnement des éléments constitutifs de la phrase,
- de la capacité à interpréter, même s'il n'en dispose pas encore spontanément à l'oral, la totalité des aspects des formes verbales,
- de la totalité des marqueurs prépositionnels,
- des marqueurs des propositions conjonctives, relatives, alternatives, ainsi que des marqueurs logiques de cause et d'effet.

Il doit pouvoir être en mesure de réfléchir aux choix qu'il fera pour construire sa production écrite : l'exercice lui en donne le temps.

Par rapport à quoi l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite peut-il se faire ?

Cela engage dès le départ le savoir-faire de l'enseignant d'un point de vue très technique.

L'introduction rapide de textes judicieusement choisis, non seulement pour l'intérêt anecdotique de l'information apportée, mais pour l'exploitation nécessaire d'une grande diversité d'éléments morphosyntaxiques constitutifs du sens issus des media écrits espagnols, se montre être un adjuvant précieux :

- parce que ces textes parlent la langue communément admise par les lecteurs natifs,
- parce qu'ils apportent une information culturelle différente de celle de l'apprenant,
- parce que leur support est familier aux apprenants.

Le choix des textes doit être précis ; quels critères sélectionner dans le but de faire de ces textes des instruments d'apprentissage par les apprenants de la L2 ? Il est utile que le texte puisse se résumer facilement, apportant des informations pouvant être facilement mises en relation les unes avec les autres, créant un discours repérable, mémorisable. Les apprenants doivent pouvoir être en mesure de se construire une représentation claire des objets concrets

ou abstraits représentés par le texte et d'établir entre eux les relations indispensables à la construction de la cohérence du sujet traité.

Le travail commun de l'enseignant et des apprenants sera de lire, comprendre, reformuler et écrire des phrases conjointement construites rendant compte de l'information apportée par le texte.

Une fois les phrases formulées, écrites et présentant une unité de représentations cohérentes (avec leurs conjonctives, relatives ou coordonnées selon le besoin du sens, avec les verbes utilisés à la forme adéquate, etc.) , il s'agit de passer à l'expression orale. Les apprenants essaient de produire cette fois à l'oral la totalité de la construction collectivement produite. Ils se passent le relais jusqu'à arriver à la totalité de la restitution de l'information constituée avec l'aide de l'enseignant.

Ce dernier doit non seulement choisir la formulation la plus adéquate à la restitution du texte mais il doit aussi particulièrement soigner l'enseignement des articulations logiques du discours. L'exercice est passionnant car l'apprenant est partie prenante dans son élaboration technique et logique. Il est indispensable pour construire le savoir-faire visé relevant de la capacité exclusive du sujet.

5. COMMENT RELIER CETTE DEMARCHE A L'EVALUATION DE L'APPRENTISSAGE ?

Dès le début du cours, nous prévenons que cet exercice sera demandé lors de l'évaluation globale des acquis : l'apprenant devra résumer un des documents ainsi travaillés en classe.

Pour les moins chevronnés dans la connaissance de la langue, il est utile de leur indiquer très clairement le document sur lequel ils seront interrogés. Cette information les rassure, leur travail d'appropriation ne sera que plus efficace et rentable. Et c'est ce travail-là qui permettra par la suite d'avoir une expression personnelle sur un document. Il ne faut pas confondre expression personnelle et avis donné sur un sujet. Il est souvent observé que nombre d'enseignants de L2 formulent la question d'expression personnelle sous la forme de "Que pensez vous de... ? Quel est votre avis sur... ?" Etc. Ce n'est pas un avis que nous recherchons⁶³, c'est une capacité personnelle à exprimer personnellement un corpus d'informations élaboré en commun. Et pour cela il faut que l'enseignant donne les moyens à l'apprenant de réaliser sa capacité personnelle à produire la L2.

Pour résumer ce que nous venons de dire, nous pourrions lister le processus de la manière suivante :

- soin particulier dans le choix d'un document authentique privilégiant l'organisation morphosyntaxique du document afin qu'elle soit exploitable immédiatement dans le cadre du cours et l'organisation logique de l'information pour qu'elle soit facilement organisée et mémorisée par les apprenants,
- emploi de la technique de l'oral et de l'écrit,
- responsabilisation de tous dans la construction du discours,
- participation de tous à la reconstitution orale du discours écrit,
- soin particulier apporté à traiter les "chevilles" de la phrase : capacité à articuler, à faire avancer le sens et à mener, d'un point de départ à un point d'arrivée dans une cohérence évidente, la réflexion engagée par la totalité des acteurs.

L'évaluation pourra ainsi se faire sur des critères élaborés en corpus commun par l'enseignant et par l'apprenant, donnant à tous les moyens objectifs de comprendre les arguments de chacun par rapport à l'objet commun.

L'expérience montre que les apprenants ne traitent pas le même document de manière identique, chaque apprenant s'appropriant de façon très personnelle le

⁶³ La différence introduite entre L1 et L2 prend ici tout son sens pour des apprenants adultes : le "contenu" de la pensée est ce qui est analysé en langue maternelle, les "erreurs" et les "fautes" étant très sévèrement sanctionnées par l'évaluateur (on a tendance à ne parler que de "fautes de français"); en L2 c'est la modalité linguistique elle-même qui est évaluée, inversant la perception et donnant la primauté à l'erreur.

travail commun. La façon dont l'apprenant s'approprié le texte construit en classe est une information importante pour l'évaluateur sur l'étape d'apprentissage à laquelle il se situe. Par exemple, s'il ne fait que reproduire le texte qu'il aura appris "par cœur" il faut valoriser cette performance. Cette forme de restitution signifie que l'apprenant est capable, et c'est beaucoup, de reconstituer une portion cohérente de L2, ce qui suppose déjà un apprentissage important. L'autonomie viendra pour lui plus tard⁶⁴.

La tâche de l'enseignant est particulièrement facilitée car les critères qu'il peut mettre en œuvre pour l'évaluation et donc la notation du travail de l'apprenant peut se définir simplement. Il dispose pour cela :

- d'un corpus référent des erreurs possibles dans la technique de la langue, corpus commun aux apprenants auquel il pourra se référer lors que la correction de l'évaluation qui pourra se faire désormais sous le mode d'une autocorrection par les apprenants ;
- d'un corpus référent des erreurs possibles d'organisation logique du discours, corpus commun auquel il se réfèrera comme précédemment.

D'un point de vue plus technique, il dispose :

- d'un capital sémantique bien défini dans lequel il pourra immédiatement repérer les savoirs et les lacunes des apprenants ;
- d'un capital morphosyntaxique qu'il pourra rapidement évaluer en ayant défini dans l'exercice de préparation ;
- du nombre de prépositions signifiantes pour construire le texte (lien entre les objets, autre que l'organisation a minima du Sujet- verbe-complément) ;
- du nombre de propositions subordonnées ou autres qui en nuancent le propos ;
- du nombre d'actions dites par les verbes exprimant les aspects actuels, rétrospectifs ou prospectifs du texte aussi bien que les aspects indicatifs ou hypothétiques.

Les apprenants peuvent se situer en terme de savoir-faire par rapport à un modèle connu de tous. L'enseignant peut évaluer son enseignement à travers le savoir-faire des apprenants, disposant avec eux d'un corpus quantitatif et qualitatif défini auquel tous se référeront. L'évaluation apparaît ainsi plus quantifiable et plus facilement traduisible en chiffre. Les erreurs sont plus facilement hiérarchisées et évaluées.

⁶⁴ Lorsque l'apprenant a atteint le stade d' "utilisateur expérimenté", sa situation en "expression libre" devient comparable à celle qu'il a dans sa L1.

Le rituel nécessaire de la correction et de la notation devient ainsi un élément d'appréciation partagée par tous les acteurs dont la quantification est moins problématique⁶⁵.

Lorsque l'habitude de traiter des documents très divers selon cette démarche est ancrée, se construit petit à petit la langue tout à fait personnelle du locuteur apprenant. Pourtant, il est à rappeler que seule son expression est personnelle, donc relevant de sa capacité subjective, car pour ce qui est du matériau sémantique et morphosyntaxique, rien n'est plus normatif.

Pour conclure ce propos (il y aurait beaucoup à dire sur le rapport entre usage personnel d'une langue et normativité de son matériau et de son organisation), il nous apparaît qu'en enseignement/apprentissage de l'espagnol, l'entraînement à l'expression écrite exercé de manière consciente dans la préoccupation de la notion et de la fonction, est un exercice remarquablement constructif de l'autonomie des apprenants. Cette pratique, parce qu'elle est associée à l'écrit dans un exercice convenu, introduit un temps différent pour la réflexion, la stratégie, la réalisation de la L2. Le caractère oral qui lui est associé et surtout, le caractère collectif, permet à chaque acteur de se resituer par rapport à l'objet enseigné/appris et devient ainsi le référent commun d'une évaluation enfin partagée et comprise. Elle introduit dans l'espace de la classe la possibilité pour chacun de se situer à la place qui lui convient dans une amplitude des styles d'apprentissage allant du type scolaire au type expérimental.

⁶⁵ Il est souhaitable que la note attribuée le soit en fonction des points que le corpus commun demande pour être évalué et non pas par la sacro-sainte échelle des 20 points habituels que nous avons signalée plus haut!

Rien ne s'oppose à ce qu'un travail d'expression personnelle puisse être évalué dans une échelle entre 80 et 92 points (pour donner un chiffre) pour un texte d'environ 150 mots (il faut se mettre d'accord sur ce qui vaut la peine d'être évalué) et ramener la note par une simple règle de 3 à une note rentrant dans le calibrage des 20 points.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 PERDIJON J, 1998, *La mesure Science et Philosophie*, Paris, Dominos, Flammarion.
- 📖 MARQUILLO LARRUY M, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, CLE International, Didactique des langues Etrangères, Coll. dirigée par R. Galisson.
- 📖 CORNAIRE C et RAYMOND P-M, 1999, *La production écrite*, CLE International, Didactique des Langues Etrangères, Coll. dirigée par R. Galisson.
- 📖 ARRIBAS J et DE CASTRO R-M, 1994, *Preparación Diploma Intermedio Español Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa, Ediciones Eurolatinas.
- 📖 GALVEZ D, GALVEZ N, INFANTE T, LOPEZ I et MONTIEL A, 1994, *Preparación Diploma Superior Español Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa, Ediciones Eurolatinas.
- 📖 Instituto Cervantes, 2005, *Diplomas de Español como Lengua Extranjera, Convocatorias de Examen 2005*, Madrid, Departamento de Diplomas del Instituto Cervantes.

ROLE ET FONCTIONS DE L'EVALUATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE VIVANTE A L'ECOLE

Jacques Beaucamp,
Enseignant à l'IUFM Nord Pas-de-Calais,
Docteur en Sciences de l'Education,
Laboratoire Trigone - Lille I

L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire a connu ces dernières années un développement important. Un contexte favorable (la perspective de l'ouverture des frontières dans la Communauté Européenne en 1993 et les échanges entre pays ; une pression sociale de plus en plus forte pour un enseignement avancé de langue étrangère) constitue une toile de fond à la décision politique prise en 1989 de relancer l'enseignement d'une langue vivante à l'école. L'expérimentation contrôlée permettra d'éviter le foisonnement des expériences dites de la première vague (1960-1980). Menée sur une période de trois ans, évaluée périodiquement par des rapports établis par l'Inspection Générale de l'Education Nationale, elle servira de rampe de lancement à la généralisation ultérieure au cycle 3. L'extension progressive au cycle 2 marque bien la volonté du pouvoir politique d'installer la langue vivante étrangère comme une discipline scolaire à part entière.

Tant que l'ELVE (Enseignement d'une Langue Vivante à l'Ecole), a été cantonné, en raison d'orientations pédagogiques peu claires affichées dans les Instructions Officielles, à un apprentissage préparatoire, propédeutique à l'apprentissage réel et sérieux qui suivra dans le secondaire, des finalités relevant de la simple sensibilisation lui ont été attribuées. Cela s'est traduit sur le terrain par le flou concernant les objectifs et les démarches et l'absence concomitante de toute pratique évaluative. Il est heureux qu'une définition du statut et de la fonction de cette nouvelle discipline ait permis de passer d'une conception réductrice d'un préapprentissage essentiellement destiné à créer la motivation à celle d'un apprentissage véritable par de jeunes apprenants d'un nouvel idiome en milieu institutionnel.

Les IO du 14 février 2002 stipulent qu'au cycle 3 "*cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant.*"

Objectifs ambitieux fixés par l'Institution, proches de ceux de 6^{ème}, axés prioritairement sur la maîtrise pratique d'une compétence communicative.

En endossant les habits de "discipline langue vivante", l'ELVE s'est donc vu attribuer officiellement des objectifs précis en termes de compétences finales à atteindre par les élèves qui, en fin de cycle 3, devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 de l'échelle de niveau du Cadre Européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe. Ces compétences se déclinent en savoirs communicatifs au niveau du comprendre et parler d'une part, du lire et écrire d'autre part.

S'interroger sur le rôle et les fonctions de l'évaluation dans l'apprentissage d'une langue vivante à l'école permettra peut-être d'ancrer cet enseignement dans les pratiques institutionnelles d'une part, et de reconsidérer les objectifs d'autre part, au besoin les restreindre et les hiérarchiser.

Comme l'indique M. Garabédian⁶⁶, l'évaluation en ELVE va être "*directement liée à la nature de cette nouvelle discipline langue*", aux fonctions diverses remplies par cette dernière, aux objectifs réalistes fixés à l'apprentissage d'une langue à l'école. Or la finalité de l'ELVE n'est pas de faire des élèves des locuteurs bilingues et il serait utopique, dans les conditions scolaires d'apprentissage, de vouloir rendre le jeune élève capable de communiquer comme un natif dans la vie quotidienne.

⁶⁶ GARABEDIAN M, 1991, "Place et fonction de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues", E.L.A., n° 79, pp 63-76.

1. L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE EN ELVE

Si on envisage d'évaluer la compétence communicative, c'est, bien entendu, d'une compétence communicative au service des savoirs et savoir-faire scolaires qu'il s'agit, en tenant compte des effets de la situation scolaire.

Si l'on s'en tient à la compétence communicative mesurée à l'aune des productions orales spontanées des élèves en situation d'interaction, force est bien de reconnaître que celles-ci se limitent le plus souvent à des comportements langagiers qui se traduisent linguistiquement par des expressions figées et idiomatiques apprises et restituées telles quelles en tant que blocs de langage liés à des contextes situationnels prévisibles et plus ou moins stéréotypés, se référant en majeure partie aux premiers usages sociaux de la langue (se présenter, dire son âge / demander son âge à quelqu'un, etc.). Pour évaluer l'usage que font, en situation de communication, les élèves de la langue, l'enseignant va recourir à des déclencheurs efficaces qui prennent souvent la forme de jeu questions contextualisées de l'enseignant-réponses individuelles des élèves ou de jeux de rôle entre élèves à partir d'une situation simulée, proche de la situation d'apprentissage : "open-sided dialogues" où les interventions d'un locuteur étant connues, il revient aux élèves de jouer le rôle de l'interlocuteur ; "pair-work" où les élèves reformulent un dialogue initial et le reprennent à leur compte en effectuant les substitutions paradigmatiques qu'ils souhaitent.

Dans ces conditions, l'évaluation des savoir-faire communicatifs des élèves est réalisée par l'enseignant à l'oral sous forme de feedback instantané qui ponctue les prestations des apprenants par une appréciation globale qui signale éventuellement des erreurs corrigées parfois sur le champ ou qui donneront lieu à de possibles remédiations.

Pour autant, la compétence communicative ne se manifeste pas seulement à travers la seule communication orale et il convient de préciser que les deux modes de la communication, verbale et non verbale permettent de mettre en œuvre des pratiques particulièrement adaptées aux activités ELVE.

Nous pensons en particulier aux activités dérivées de la théorie du "Total Physical Response" de J. Asher⁶⁷, qui accordent une place de choix à la compréhension orale. Le TPR convient d'autant mieux aux jeunes apprenants que, selon Asher, "*la nouvelle langue est apprise dans des activités de jeu dans lesquelles les enfants réagissent par des actions. Pour l'enfant, la langue a tendance à être synchronisée avec des réactions physiques.*" Dans cette perspective, la priorité est donnée à la capacité de faire du sens et Asher recommande même une "période silencieuse" au cours de laquelle le jeune apprenant n'est pas amené à parler mais manifeste néanmoins sa compréhension du message qui lui est destiné par une réaction physique

⁶⁷ Asher J, 1981, *Apprendre une autre langue à travers l'action*, Los Gatos CA, Sky Oaks Production.

appropriée (gestes, mimiques, suite d'actions). Afin de mesurer le degré de maîtrise de compréhension orale des élèves, des "Action Games" leur sont proposés et dans ce cadre, l'enseignant privilégie clairement la phase réceptive avec une prédilection marquée pour le non-verbal. (exemple de script d'Action Game de ce type axé sur la reconnaissance de verbes d'action ayant trait aux routines matinales : "It's eight o'clock. Time to go to school. The alarm-clock rings. You wake up. You get up. You stretch. You go to the bathroom. You take off your pyjamas. You wash, etc.")

Si comme nous le pensons, les pratiques évaluatives doivent être absolument référées aux objectifs d'apprentissage et aux pratiques d'enseignement de façon à ne pas dissocier l'évaluation de l'enseignement, l'enseignant va être amené à réfléchir à sa pratique pédagogique et à élaborer des critères d'évaluation en étroite relation avec les modèles didactiques qu'ils privilégient et sur lesquels il fonctionne. Dans sa recherche d'outils d'évaluation adaptés, il va s'interroger sur ce qui lui paraît important. S'agissant de la compétence communicative, privilégie-t-il la production orale ou la compréhension orale? Dans ce dernier cas, jugera-t-il de la capacité des élèves à traduire leur compréhension par le recours à un comportement non verbal : réagir par le geste approprié par exemple ou faire un dessin à partir des instructions données par l'enseignant ou à partir d'une histoire qu'il narre ? Jusqu'à présent-mais pour combien de temps encore ?-l'ELVE n'est pas assujéti à un type d'évaluation formelle qui pourrait avoir une incidence sur le passage dans la classe supérieure ou à des tests de niveau de fin d'année, et l'enseignant dispose donc d'une certaine latitude pour choisir la forme évaluative qu'il préfère et l'associer de façon étroite à l'enseignement qu'il a choisi. Ce faisant, les pratiques évaluatives sortent du "*flou fonctionnel*" que dénonce Perrenoud⁶⁸ et permettent, à un moment de l'apprentissage, d'afficher les priorités, de sélectionner ce que l'enseignant considère comme utile, l'aspect sur lequel il veut obtenir des informations et pourquoi. Dans cette perspective, l'évaluation accompagne davantage l'enseignement qu'elle ne le mesure et les pratiques évaluatives ne se cantonnent pas au "testage" des différents savoir-faire communicatifs mais elles s'inscrivent dans le protocole du développement d'une compétence finale, compréhension orale et (re)production orale pour ce qui concerne le code oral, largement prioritaire en ELVE ; elles aident à atteindre des compétences intermédiaires nécessaires à la maîtrise progressive de la compétence finale visée.

Cette dimension de l'évaluation est particulièrement à l'œuvre en ELVE, conçu tout particulièrement de façon à instaurer un apprentissage progressif de la langue qui tienne compte des capacités intermédiaires constitutives d'une compétence finale en compréhension et en production. C'est ainsi qu'en compréhension orale, pour attribuer un sens à l'input linguistique qui lui est adressé, l'élève est supposé être capable de segmenter la chaîne sonore et de faire des relations sons-sens, opérations qui ne vont pas de soi et exigent des

⁶⁸ Perrenoud P, 1986, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

apprentissages intermédiaires dont l'enseignant doit s'assurer la maîtrise par l'élève pour éviter que ce dernier ne se plaigne que "ça va trop vite" et "que les anglais avalent la moitié des mots."

2. L'ÉVALUATION DES CAPACITÉS INTERMÉDIAIRES : CAS DE LA COMPRÉHENSION ORALE

Ces capacités ont trait au fonctionnement des différents systèmes propres à la langue.

Nous nous attacherons ici exclusivement aux capacités ayant trait aux aspects phonétiques et phonologiques de l'anglais. Dans la recherche que nous avons menée dans le cadre de notre thèse, nous avons proposé un modèle de conscientisation s'appliquant au domaine phonologique de l'anglais. Il est important, en effet, de distinguer d'une part les habiletés épiphonologiques, inconscientes, qui se développent par imitation mécanique des modèles fournis aux apprenants et relèvent donc de "l'apprendre inconsciemment", et d'autre part les capacités métaphonologiques qui correspondent à l'aptitude à *"identifier les composants phonologiques d'unités linguistiques et à les manipuler de façon délibérée."*⁶⁹

- **Au niveau segmental**, les pratiques pédagogiques que nous préconisons ciblent un travail de reconnaissance, d'identification des phonèmes particuliers à l'anglais et de discrimination de phonèmes voisins. Le système des sons anglais pose problème aux francophones pour qui, par exemple, ni la longueur, ni la tension musculaire ne servent à distinguer entre les voyelles du français. Les significations distinctives retenues par les deux langues ne dépendent pas des mêmes critères et le francophone a appris inconsciemment à occulter certains facteurs qui, par contre, s'avèrent déterminants en anglais. Les zones de confusion et d'interférences sont faciles à identifier et à attribuer aux différences entre les systèmes d'opposition du français et de l'anglais. C'est ainsi qu'en français les voyelles sont également réparties autour du trapèze que représente la cavité buccale alors qu'en anglais, outre les positions avant-arrière, on trouve une zone centrale et également des facteurs tels la tension des muscles et la diphtongaison qui sont totalement étrangers au français. L'évaluation, de type formatif, se fera au cours de l'apprentissage progressif du système des sons de l'anglais ; elle permettra de situer, à un moment précis de l'apprentissage, les objectifs par rapport au niveau moyen du groupe classe et chaque élève en particulier par rapport à ce niveau de façon à permettre une adaptation de l'enseignement à ces niveaux collectifs

⁶⁹ Gombert E, 1991, Le développement métalinguistique, Paris, PUF.

et individuels repérés. Les capacités intermédiaires évaluées successivement au niveau segmental se situent à différents niveaux de la compétence phonologique globale visée :

- capacité à repérer un son particulier ciblé hors contexte (dans un mot monosyllabique), puis en contexte (dans un mot monosyllabique inséré dans une phrase simple) ;
- capacité à discriminer des sons eu égard aux zones d'interférence entre sons anglais voisins d'une part et entre sons voisins anglais et français d'autre part ;
- capacité à reproduire oralement les sons hors contexte, puis en contexte.

Pour ce qui est de la façon d'évaluer, nous avons retenu l'évaluation en pourcentage de réussite plutôt que la notation chiffrée sur 20. Au départ, le pourcentage est 0% et il augmente progressivement en fonction du nombre de réponses justes. Il prend alors une valeur positive puisque 30% de réussite par exemple correspond pour l'élève à un niveau de compétence reconnue alors que 7/20 serait interprété comme un résultat négatif. La notion de pourcentage de réussite, en évitant de se référer à la moyenne, prend pour l'élève une véritable signification à la condition toutefois d'accorder à ce pourcentage une valeur claire et précise.

Si l'on prend le cas d'un exercice d'évaluation de la maîtrise, en réception, des sons voisins /u/ et /u:/ qui comporte trois parties (Partie 1 : "Ecoute les mots suivants ; entends-tu le /u/ de "foot" ou le /u:/ de "shoe" ? Partie 2 : Ecoute les phrases qui sont groupées par paires ; sont-elles prononcées exactement de la même façon ? Attention la différence ne porte que sur un seul son à l'intérieur d'un mot de la phrase. Partie 3 : Ecoute les phrases ; entends-tu le /u/ de "foot" ou le /u:/ de "shoe" ?), il faut au préalable accorder à ces parties un pourcentage déterminé : 30% pour 1), 30% pour 2), 40% pour 3) par exemple. Ces pourcentages peuvent être négociés avec les élèves et ce faisant, on les associe à la construction des outils d'évaluation, ce qui leur permet de savoir clairement ce que l'enseignant attend d'eux en termes de savoirs et de savoir-faire.

- **Au niveau suprasegmental** (accent, rythme, intonation), notre modèle didactique, à l'opposé des modèles didactiques dominants qui ne misent que sur le mimétisme inconscient, va au-delà de la simple exposition aux aspects prosodiques de la langue et conduit les élèves à changer de paysage sonore : grâce à des repérages conscients, ils vont être entraînés à se défaire des habitudes perceptivo-phonatoires contractées lors de l'apprentissage de la langue maternelle et à apprendre à "écouter" et à "reproduire" les contours mélodiques de la langue étrangère. Les capacités intermédiaires à maîtriser sont de l'ordre de :
 - l'identification et le placement de l'accent de mot,
 - l'identification et le placement de l'accent de phrase,
 - la reconnaissance et la production de la courbe intonative.

Les exercices d'évaluation, au niveau suprasegmental comme précédemment au niveau segmental, proposent des tâches à accomplir qui dépendent d'une progression définie en fonction d'objectifs précis et bien identifiés.

Evaluation positive, exprimée en pourcentage de réussite, qui permet à l'élève de prendre conscience où il en est dans son parcours d'apprentissage et de progresser. Il s'agit bien plus d'une évaluation – progrès de l'élève par rapport à lui-même que d'une évaluation par rapport au groupe classe.

Dans une activité de reconnaissance de l'accent de phrase telle que nous la décrivons ci-dessous, l'élève doit, avant de faire l'exercice, être conscient qu'il exerce son oreille et qu'il devra porter son attention sur les battements rythmiques qui affectent la chaîne sonore. Il sait également qu'il pourra utiliser diverses stratégies que l'apprentissage lui a fait découvrir en recourant à une approche multidimensionnelle du rythme en anglais à travers différents canaux d'entrée : le canal auditif qui permet, à l'écoute, de repérer les saillances sonores ; le canal visuel qui double la réalisation phonique un schéma graphique fait d'une succession de pastilles noires correspondant aux syllabes accentuées et de pastilles blanches correspondant aux syllabes non accentuées ; le canal kinésique qui allie le geste à la parole par un frappé-ryhmé qui épouse la mélodie de la phrase. Les consignes de l'exercice d'évaluation sont les suivantes : Ecoute les vingt phrases suivantes. Chaque O correspond à une syllabe. Colorie les syllabes accentuées.

Exemple : OOOOOO. Tu entends "Peter likes sausages" et tu colories les syllabes accentuées ●O●●OO.

Il semble important que l'élève ait conscience des activités d'auto-contrôle qu'il devra exercer dans telle ou telle activité d'évaluation liée au domaine phonologique : *j'écoute, j'exerce mon oreille et je porte mon attention sur les sons de l'anglais, l'accent de mot, l'accent de phrase, la courbe intonative ; j'écoute et je suis capable de repérer certains mots dans un énoncé ; j'écoute et j'exerce ma réflexion (montage d'une grammaire de l'oral) ; je surveille ma prononciation et je porte mon attention sur les battements rythmiques, etc.*

3. EVALUATION ET AUTONOMISATION DE L'APPRENANT

Les pratiques évaluatives que nous avons décrites et analysées sont orientées vers le processus plus que sur le produit et elles permettent, selon nous, de jeter les bases de procédures autoévaluatives auxquelles il faut entraîner les apprenants, même jeunes. Elle se justifie d'autant plus que l'apprentissage linguistique d'un individu devra se concevoir sur une période qui ira du primaire à l'université et pénétrera la vie professionnelle. C'est à l'école que l'enseignant initialisera "l'apprendre à apprendre" les langues et à côté des traditionnelles compétences d'ordre linguistique et culturel figurent absolument dans le cahier des charges le développement de compétences d'ordre méthodologiques qui rendent l'apprentissage plus efficace et conduisent sur le chemin de l'autonomie, quand l'apprenant devra poursuivre lui-même l'apprentissage de la langue.

Faire en sorte que l'ELVE puisse contribuer à l'autonomisation de l'apprenant constitue un projet stimulant pour la didactique des langues à l'école qui reste, en grande partie, à construire. Dans la perspective d'un apprentissage des langues qui se poursuit tout au long de la vie et sur lequel l'apprenant doit avoir prise, un document tel que le Portfolio Européen des Langues émanant du Conseil de l'Europe peut se révéler un outil intéressant. Si ce document s'adresse plus particulièrement à des élèves de secondaire et à des adultes, un premier portfolio a été spécialement conçu pour le primaire. Utilisé vers huit, neuf ans, il a pour finalité de favoriser précisément l'autoévaluation et la prise de conscience par l'élève de ses potentialités et de ses progrès. Comme l'écrit F. Debyser⁷⁰ *"ce premier portfolio doit surtout constituer une sorte de propédeutique à une démarche métacognitive d'autoévaluation particulièrement motivante et propice à développer chez l'élève l'aptitude à "apprendre à apprendre". Une telle démarche est par elle-même une stratégie d'apprentissage."*

⁷⁰ Debyser F, "Mon premier portfolio des langues", Babylonia, n°1, pp. 45-46

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ASHER J, 1981, *Apprendre une autre langue à travers l'action*, Los Gatos CA, Sky Oaks Production.
- 📖 BOLTON S, 1987, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier LAL.
- 📖 DEBYSER F, "Mon premier portfolio des langues", *Babylonia*, n°1, pp. 45-46.
- 📖 GARABEDIAN M, 1991, "Place et fonction de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues", *Etudes de Linguistique appliquée*, n° 79, p. 63-76.
- 📖 GOMBERT E, 1991, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- 📖 KUHN JG, 1984, "Les objectifs de l'enseignement des langues. Que faut-il évaluer ?", *Les Langues Modernes*, n° 4, pp. 269-277.
- 📖 LUSSIER D, 1993, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette.
- 📖 PERRENOUD P, 1986, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- 📖 PORCHER L, 1990, "L'évaluation des apprentissages en langue étrangère", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 80, pp. 5-37.
- 📖 PUREN C, 2001, "La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues", *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 12-29.
- 📖 TAGLIANTE C, 1991, *L'évaluation*, Paris, CLE international.

PREALABLE 2^{EME} PARTIE

**REGARDS CROISES SUR
LES TEXTES ET LES DEBATS**

Cora Cohen-Azria,
Maître de conférences en Sciences de l'Education,
Laboratoire Théodile (E.A. 1764) - Lille III

Daniel Poisson,
Professeur en Sciences de l'Education,
Laboratoire Trigone - Lille I

Nous proposons, quatre questionnements, qui, de notre point de vue, sous-tendraient les contributions et les débats de l'atelier que nous animions. Ces interrogations nous ont permis de mettre en confrontation les textes entre eux, mais aussi les éléments présents au sein d'un même texte. Ces axes fournissent des clefs de lectures pour interroger les contributions suivantes.

Le premier axe interroge le dialogue entre les didactiques, car au-delà de la différence de public, (élèves, étudiants, adultes en formation professionnelle continue) les contributions confrontent les fondements et approches de la didactique disciplinaire issue de la formation initiale à ceux de la didactique professionnelle issue de la formation d'adultes. Cette confrontation est en partie arbitrée par la didactique disciplinaire professionnelle.

Le deuxième concerne la référence des objets de l'évaluation. Il existe de grandes différences entre les textes qui suivent : les publics, les cadres de références, les lieux de formation, les types de formations, ... Mais une question relative aux statuts des objets à enseigner et à leur légitimation traverse les écrits des auteurs. Celle-ci suppose, ou impose selon les cas, l'identification d'un champ ou d'une discipline de référence. Les liens à la référence sont donc au travail dans ces contributions : comment, par qui et pourquoi l'objet à enseigner est-il construit ?

Le troisième ouvre le débat de la place, du statut et du rôle de la personne évaluée. Est-elle objet, sujet ou agent de son évaluation ? Quelles places

respectives et quels liens éventuels entre hétéro-évaluation et auto-évaluation ?
Peut-on parler d'éco-évaluation ?

Enfin le dernier axe permet de porter le regard sur les postures du chercheur et de l'enseignant. L'évaluation participant à la construction de l'objet, les textes qui suivent permettent de s'interroger sur l'objet mais aussi sur le point de vue des praticiens. En d'autres termes ils introduisent les questions suivantes : pour qui et pour quoi évaluer ?

EVALUER LES TRACES DES APPRENTISSAGES D'ÉLÈVES DANS LE CADRE D'UNE EXPERIMENTATION

Bertrand Daunay,
Maître de conférences - Université Charles de Gaulle,
Equipe Théodile (E.A. 1764) - Lille III

Dans le cadre d'une recherche sur l'écriture d'invention au collège et au lycée, un groupe de recherche que j'anime avec M.-M. Cauterman⁷¹ a mis en œuvre une expérimentation pour tenter de mesurer les effets d'un travail d'écriture d'invention à l'entrée d'une séquence d'apprentissage⁷². Le protocole d'expérimentation a consisté à faire réaliser dans 39 classes une séquence d'apprentissage sur le discours indirect libre (DIL désormais⁷³), les classes du groupe expérimental commençant la séquence par un travail d'écriture d'invention, contrairement aux classes du groupe témoin. Pour mesurer les différences entre les deux groupes, nous avons procédé à des pré-tests et des post-tests, après avoir vérifié la neutralité des échantillons des deux groupes. Notre hypothèse était que les élèves ayant commencé la séquence par un travail d'écriture aurait une meilleure maîtrise du DIL que les autres à la fin de la séquence.

⁷¹ Groupe de recherche soutenu et financé par l'IUFM Nord – Pas-de-Calais et Théodile (septembre 2002-juin 2004), animé par M-M Cauterman et B Daunay, avec C Coget, N Denizot et B Vanderkelen.

⁷² Il n'est pas nécessaire ici de définir avec précision l'écriture d'invention : il suffit de savoir qu'il s'agit d'un travail d'écriture d'un texte qui prene pour référence un autre texte à imiter ou à transformer (selon la dichotomie de Genette 1982). L'exercice (et sa dénomination) a été introduit dans les derniers programmes de français du lycée en France.

⁷³ On distingue en général (si l'on s'en tient à une certaine vulgate théorique qui est par ailleurs discutable : cf. Daunay, 2004c) quatre formes de *discours rapporté* : discours direct, discours indirect, discours narrativisé, DIL (seule forme de discours rapporté que je nommerai ici par une abréviation). Rappelons la différence entre ces formes de discours rapporté, en empruntant les exemples simples que donne Genette (1972, p. 191-192), lequel paraphrase la *Recherche de Proust* (on observera que, dans les exemples, les formes de discours rapporté peuvent rendre compte de paroles ou de pensées – entre crochets) :

- discours direct : *Je dis à ma mère [ou Je pensai] : "il faut absolument que j'épouse Albertine"*
- discours indirect : *Je dis à ma mère [ou Je pensai] qu'il me fallait absolument épouser Albertine*
- discours indirect libre : *J'allais trouver ma mère [ou Ma décision était prise] : **il me fallait absolument épouser Albertine***
- discours narrativisé : *J'informai ma mère de ma décision [ou Je décidais] d'épouser Albertine*

Une telle expérimentation veut donc évaluer, aux moyens de pré-tests et de post-tests, les traces des apprentissages des élèves que l'on peut référer à la séquence mise en œuvre dans le cadre de l'expérimentation. Sans revenir sur les résultats de cette dernière (lesquels ont été présentés ailleurs⁷⁴ et font encore l'objet d'une investigation particulière⁷⁵), je me propose ici d'interroger la nature des indicateurs que nous avons déterminés pour évaluer des apprentissages effectués. Mon objectif est de revenir ici, de manière critique, sur une partie de la méthodologie de notre expérimentation⁷⁶ : une telle approche, qui n'en est encore qu'à sa phase exploratoire, peut présenter un intérêt méthodologique pour toute expérimentation en didactique (du français particulièrement).

⁷⁴ Voir Cauterman, Daunay *et al.* (2004) ; *cf.* également Daunay (2004a)

⁷⁵ Les membres de l'équipe ont en effet décidé de poursuivre la recherche (sans financement de l'IUFM) afin de préciser l'analyse des données obtenues dans le cadre de l'expérimentation, avec le soutien de F. Fenouillet, maître de conférences à l'université Charles de Gaulle – Lille 3.

⁷⁶ Un premier état de cette réflexion a été récemment publié : voir Daunay (2004b).

1. LES EXERCICES DU PRE-TEST ET DU POST-TEST

Faute de place, il ne m'est pas possible de décrire la séquence réalisée dans le cadre de l'expérimentation, ni de reproduire les exercices des pré- et post-tests⁷⁷ : je me contente donc d'une description rapide de ces derniers.

Le pré-test comprend trois exercices :

- L'objectif du premier exercice est de voir si, en production, les élèves utilisent intuitivement du DIL ; ils ont à écrire deux textes qui fassent suite à deux lanceurs successivement écrits au tableau.
- Le deuxième exercice a pour objectif de voir si les élèves, en réception cette fois, perçoivent comme propos des personnages les passages au DIL ; on leur distribue un texte extrait de *L'Assommoir*, avec la consigne de "résumer par écrit ce que dit Coupeau".
- Le troisième exercice a pour objectif d'évaluer si les élèves reconnaissent du DIL : ils doivent donc souligner distinctement dans un texte (extrait de *Pierrot* de Maupassant) les passages au discours direct, indirect et indirect libre.

Le post-test comprend lui aussi trois exercices, dont le deuxième et le troisième sont identiques à ceux du pré-test. Le premier est de même nature, mais légèrement différent dans la forme : il s'agit de quatre textes lacunaires, possiblement inducteurs de DIL.

Une autre différence entre cet exercice et l'exercice correspondant au pré-test est la question "métacognitive" posée aux élèves, à l'issue de l'activité (avaient-ils utilisé du DIL ? Et pourquoi ?), qui avait comme objectif de voir si s'installait un choix conscient du DIL (exercice 1).

Les domaines de compétences visés par ces tests sont divers : il s'agit là de mesurer la maîtrise par les élèves du DIL *en réception* comme *en production*, au niveau *métalinguistique* et *épilinguistique*⁷⁸. Ce que rend le tableau ci-dessous :

	Réception	Production
Niveau "épi "	Perception de la polyphonie d'un texte comportant du DIL (exercice 2)	Utilisation intuitive du DIL pour faire entendre une autre voix que celle du narrateur (exercice 1)
Niveau "méta"	Repérage, identification du DIL (exercice 3 + exercice 1 au post-test)	Ø

Tableau 1 : Objets des pré-test et post-test

⁷⁷ Ces derniers, comme la séquence, sont présentés intégralement dans Cauterman, Daunay et al. (2004) et Denizot (2003). Cf. aussi Daunay (2004b)

⁷⁸ Sur cette opposition entre *métalinguistique* et *épilinguistique*, cf. Culioli (1990) Gombert (1990).

On se rend compte cependant, à la lecture de ce tableau, que la maîtrise métalinguistique du DIL en production n'a pas été mesurée, notamment parce qu'il était difficile de l'évaluer dans le pré-test.

2. CE QUE PERMETTENT D'ÉVALUER CES EXERCICES

Les tests d'évaluation ont été conçus pour permettre une analyse statistique minimale des résultats des élèves, afin de mesurer la différence entre les séquences d'apprentissage. La question se pose donc de savoir si, par les exercices que nous proposons, nous pouvons mesurer efficacement la maîtrise du DIL par les élèves. Autrement dit, les indicateurs de réussite des élèves à ces tests ont-ils quelque validité ? Permettent-ils effectivement de repérer les traces de leur maîtrise (épi- ou métalinguistique) du DIL ? Je me propose, sinon de répondre à cette question, du moins de poser les problèmes que nous avons rencontrés, en analysant chacun des exercices.

2.1 Exercice 1

Cet exercice consistait à continuer des textes lanceurs clairement inducteurs de paroles de personnages, puisque celles-ci se font nettement entendre (sous forme de DIL) dans les textes. Le problème pour notre expérimentation est que rien n'interdit de continuer ce lanceur par une narration "pure" sans parole des personnages ou encore par du discours direct ou par du DIL (entre autres) : rien n'obligeait donc les élèves à écrire au DIL. Et c'est ce que nous voulions, puisque notre intention était d'évaluer la capacité à produire spontanément du DIL : il n'était donc pas possible, d'une manière ou d'une autre, de le suggérer. Pour cette raison, le problème est que le fait que les élèves n'utilisent pas du DIL n'est pas le signe d'une non-maîtrise. On trouve en effet beaucoup de productions "réussies", eu égard à la consigne explicite, mais qui ne nous permettent pas de savoir si les élèves savent ou non utiliser spontanément du DIL, tout simplement parce qu'ils n'en utilisent pas.

En revanche, la présence de DIL est bien le signe de cet usage spontané et si l'élève écrit du DIL, on est en droit, positivement, de dire qu'il sait le faire... Pourtant, deux faits relativisent encore cette affirmation :

- on peut discuter de l'induction engendrée par le lanceur d'écriture : finalement, se couler dans un texte déjà écrit peut entraîner une écriture au fil de la plume, qui certes contient du DIL mais comme par un engendrement spontané ;

- on peut ajouter plus généralement qu'écrire du DIL dans ces conditions de test ne fait jamais que garantir que l'on sait écrire du DIL *dans ces conditions de test* !⁷⁹

Tout cela interroge le test d'expérimentation que nous avons mis en œuvre : en effet, pour tester notre hypothèse, nous avons comparé les pré-test et post-test de tous les élèves et nous avons considéré comme "progrès" le fait qu'un élève emploie du DIL au post-test alors qu'il n'en avait pas utilisé au pré-test⁸⁰. Mais s'agit-il vraiment d'un progrès ? Evidemment non, si l'on considère qu'écrire du DIL n'est pas nécessaire aux tests proposés : tout au plus peut-on dire que les élèves en question se sont imprégnés du DIL durant la séquence et ont finalement répondu comme l'enseignant le souhaitait...

Mais ces critiques faites ici à notre test interrogent en fait tout test expérimental (ou scolaire), qui vise l'évaluation de compétences épilinguistiques.

2.2 Exercice 1 (post-test uniquement)

Davantage que dans l'exercice d'écriture, on peut facilement voir, dans les réponses à la question posée après coup, les traces effectives d'un apprentissage : les élèves savent ou non dire s'ils ont utilisé du DIL : ces traces sont plus faciles à observer quand on est dans le domaine du *méta*.

Mais un tel exercice fait une fois encore apparaître la complexité de la tâche de l'évaluateur quand il veut, par un protocole spécifique, mesurer les apprentissages des élèves. En effet, dans la mesure où ceux-ci étaient invités à dire s'ils avaient utilisé du DIL dans leurs écrits, ils devaient indiquer les raisons de leur choix. Or les justifications qu'ils apportent complexifient considérablement la tâche de l'évaluateur. Prenons un exemple typique, celui de Jules (3^e) :

- Texte 1 : Oui, car dans le texte on emploie l'imparfait.
- Texte 2 : Oui, car la phrase d'avant est au DIL.
- Texte 3 : Oui, car ce sont des pensées.
- Texte 4 : Oui, car ça se passe à une date ultérieure.

Jules a effectivement utilisé du DIL dans ses textes, mais ses justifications sont étranges à première vue : à les considérer de façon restrictive, peu de traces d'apprentissage sont visibles : l'imparfait peut évidemment être utilisé indépendamment du DIL (texte 1) ; le fait qu'une phrase soit au DIL n'implique pas que tout le texte doit réaliser cette forme de discours rapporté (texte 2), le DIL n'est pas censé rendre compte des seules pensées des personnages (texte 3) ; la chronologie n'a rien à voir avec le choix d'une forme de discours rapporté (texte 4).

⁷⁹ Je laisse de côté la question (qui concerne spécifiquement l'objet DIL) de la labilité de la notion et de la difficulté, par moment, à *décider* si ce qu'écrit l'élève relève du DIL ou de la narration.

⁸⁰ C'est d'ailleurs ce qui m'a permis, on l'a vu, de déterminer des *profils* d'élèves pour constituer le corpus analysé ici.

Mais après tout, Jules ne fait finalement que dire ses *intentions* d'auteur (d'ailleurs reconstruites après coup, sans doute) dans ses choix textuels, ce qui donne finalement peu d'informations sur les savoirs construits. Or si on analyse ses réponses de façon positive, on voit apparaître des traces de savoirs réels :

1. le DIL a bien une solidarité étroite avec l'imparfait⁸¹ et il pouvait être intéressant pour Jules de laisser en arrière plan les pensées du personnage comme les faits narrés ;
2. son choix d'écriture correspond bien à la logique de l'exercice, puisque les lanceurs d'écriture étaient précisément au DIL pour faciliter la production possible de DIL ;
3. le DIL est effectivement un moyen efficace de permettre la verbalisation des pensées : Jules ne veut-il pas dire que, quand il s'agit de rendre compte des pensées d'un personnage, le DIL est un moyen textuel simple et efficace ? Il ne ferait alors que reconnaître une des spécificités du DIL, que D. Cohn (1978/1981, p. 125) a bien observée, quand elle signale qu'il permet un traitement satisfaisant de la verbalisation de la pensée.
4. C'est le même phénomène qui est à l'œuvre dans sa dernière réponse : "les mouvements de conscience du personnage" (pour reprendre une expression de Cohn) se jouent de la chronologie linéaire et, de fait, le DIL est un moyen judicieux de rendre compte de l'écart entre un temps pensé (par le personnage) et le temps raconté (par le narrateur).

Autrement dit, dans cette interprétation, les choix d'écriture et leur justification reposent sur des savoirs très réels, même s'ils sont précisément d'une telle complexité qu'on ne saurait attendre de l'élève qu'il les explicite totalement.

Mais l'une et l'autre interprétations (restrictive ou positive) ne reposent que sur un pari de l'évaluateur : la double question qui se pose ici (et qu'on retrouvera dans la troisième partie de cette étude) est celle du lien ambigu et problématique entre *trace écrite* et *trace cognitive* (de quelle opération langagière le "car" de l'élève est-il la trace ?)⁸² et entre *savoir déclaratif* et *savoir effectif* (que dit l'élève de son savoir réel ?)

2.3 Exercice 2

Cet exercice voulait vérifier si les élèves perçoivent ou non le DIL comme discours rapporté. Notre mesure est assez simple : il suffit que les élèves reproduisent, comme ils le veulent, des mots présents dans les passages au DIL du texte de Zola.

Dans le pré-test, ce sont essentiellement les paroles au discours direct qui sont reproduites. Cela est-il un indicateur assez sûr de la non-perception du DIL comme discours rapporté ? On peut le poser, mais il faut tout de même ici évoquer le problème méthodologique connu concernant les tests de rappel :

⁸¹ Sur ce point théorique, cf. Cerquiglini (1984, p. 14).

⁸² Cf. Delcambre (2004).

rien ne dit qu'à la lecture du texte de Zola, les élèves n'aient pas perçu le DIL comme rapportant des paroles de Coupeau ; simplement, en rappel, ils ne le notent pas... Là encore se vérifie le problème des traces des savoirs implicites des élèves : il existe peut-être un écart entre le temps de la lecture et le temps du rappel.

Autre problème méthodologique : si l'on peut considérer ici comme un progrès le fait d'avoir, dans le post-test, rendu des paroles de Coupeau au DIL, comment s'assurer que d'autres paramètres ne jouent pas ? D'une part, c'est la deuxième fois que les élèves font le même exercice ; d'autre part, ils ont eu à travailler durant la séquence sur plusieurs autres textes de Zola, dont la suite immédiate de cet extrait de *L'Assommoir*. C'est donc peut-être tout simplement leur mémoire du texte qui s'est améliorée et qui leur permet de mieux répondre à la consigne.

2.4 Exercice 3

Cet exercice pose des problèmes spécifiques, qui tiennent plus à la mauvaise qualité de notre test qu'à des problèmes méthodologiques généraux, contrairement (me semble-t-il) aux autres exercices. Je n'en traiterai donc pas ici, sauf pour signaler que les difficultés que nous avons rencontrées pour bâtir cet exercice, qui se révèle finalement assez inefficace comme test, tiennent en grande partie au choix de travailler sur des textes réels (eux-mêmes insérés dans la séquence d'apprentissage) et de ne pas les trafiquer pour les besoins d'une cause didactique (fût-elle expérimentale) : c'est le prix à payer pour une expérimentation à caractère "écologique".

3. LES BILANS DE SAVOIR : DES TRACES PERTINENTES ?

A l'issue du post-test, nous avons demandé un dernier travail aux élèves : la rédaction d'une sorte de "bilan de savoir" avec la consigne suivante : "Dites ce que vous avez appris sur le DIL". Je voudrais interroger ici de nouveaux problèmes méthodologiques que pose l'évaluation de ces écrits, par comparaison de quelques (rares) réponses d'élèves, en limitant ma réflexion à deux aspects.

3.1 *Explicite vs implicite*

Voici deux réponses d'élèves :

J'ai appris un minimum de choses. Exemple : que le DIL ne dispose pas de *que, qui, qu'elle, qu'on*, etc. [Céline]

Le DIL sert à rapporter les paroles ou pensées du personnage. [Laura]

Laura en dit-elle plus que Céline ? Elle *pose certes explicitement* que le DIL relève du discours rapporté : de ce point de vue, son texte est plus satisfaisant que celui de Céline ; mais celle-ci, par son allusion à l'absence de conjonction de coordination, inscrit bien *implicitement* le DIL comme troisième terme de la triade en voie de constitution pour elle (discours direct/indirect/indirect libre). Et, du coup, elle en dit objectivement plus que Laura qui, pourtant, semblait par son propos avoir atteint un meilleur niveau d'abstraction par sa référence claire au concept de discours rapporté et (surtout ?) par la forme plus élaborée de sa réponse à la question. Voilà un problème effectif de codage de ce type de textes, quand l'objectif est de mesurer les apprentissages effectués : notre choix, certainement discutable mais justifié précisément par la prudence méthodologique, est de ne tenir compte que des informations *explicites*.

3.2 Listes vs textes rédigés

C'est ce choix que je voudrais discuter ici, en comparant deux réponses d'élèves⁸³ :

(David, 3 ^e)	(Jimmy, 2 nd e)
<ul style="list-style-type: none">- Ponctuation (! , ?)- Les pronoms ne changent pas.- On ne sait pas toujours qui parle.- Le temps de verbes est le même que le récit.	Le DIL est une sorte de discours différent du discours direct, indirect et narrativisé. Il s'utilise pour exprimer les pensées ou les paroles du personnage. Parfois, les paroles des personnages se mêlent avec les pensées du narrateur, dans ce cas il est difficile de saisir les paroles des personnages ; il faut essayer de transposer ce qu'on croit être des paroles en une scène de théâtre. Il est souvent entouré de discours indirect ou de discours narrativisé. Pour nous aider à le localiser il y a des petits éléments avant ou après qui nous disent qu'à cet endroit il y a du DIL comme "Elle réfléchissait." S'il y avait du DIL après, cela nous indique que nous sommes dans les pensées du personnage. Pour savoir aussi qui est ce qui parle ou pense ça il faut transposer mais aussi souvent changer la personne du pronom.

La liste est souvent présentée comme un écrit pauvre⁸⁴ (et l'exigence scolaire de la *réponse rédigée* tient notamment à cette représentation-là). L'écrit de Jimmy, s'il obéit davantage aux normes de l'écrit scolaire, donne-t-il finalement plus d'informations que la liste de David ? La réponse de Jimmy serait certainement mieux reçue par un correcteur que celle de David : et l'on peut légitimement se demander (sans pouvoir répondre ici à cette difficile question) si ce qui serait noté ici ne serait alors pas une *trace d'apprentissage* mais l'adéquation à une norme scripturale bien spécifique, celle de l'interrogation écrite.

Or, nous rejoignons ce correcteur hypothétique dans notre évaluation des écrits de ces élèves, si l'on suit le système de codage que nous avons élaboré. Je ne peux ici le présenter dans le détail, mais il suffit de préciser ici la nature du codage et les items codés :

- nous avons élaboré une liste d'items qui permettent de rendre compte de ce que nous attendions comme connaissance sur le DIL ;
- quand l'élève mentionne simplement l'objet de l'item, on marque 2 ; quand il donne sur cet item une information plus développée, 3 ; quand il fait une erreur, 1 ; on peut donc obtenir un total (colonne T), qui signale son degré de connaissance ;
- les items codés ici sont les suivants :
 - 1 (c'est du discours rapporté),
 - 2 (différent des autres formes de discours rapporté),

83 qui possèdent la caractéristique commune de ne traiter que des aspects *formels* du DIL.

84.Cf. par exemple Bautier & Rochex (1998) p. 121 sq.

- 3 (ponctuation),
- 4 (absence de verbe introducteur),
- 6 (hésitation narrateur-personnage),
- 7 (temps des verbes),
- 9 (conjonction),
- 10 (parole ou pensée).

Selon ce système, voici le codage de ces deux productions :

NOM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Jimmy	2	3			3		2		2		3							15
David			2		2	2	2											8

Néanmoins, si l'on ne pondère pas les items et que l'on note simplement ce qui est mentionné par l'élève (ce qui se justifierait par le fait que le jugement évaluatif sur la qualité du propos est sujet à subjectivité et à fluctuation), cela donne :

NOM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Jimmy	-	-			-		-		-		-							6
David			-		-	-	-											4

Mais surtout, si l'on tient compte des informations *implicites* (cf. le point précédent), on obtient :

NOM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Jimmy	-	-			-		-		-		-							6
David	-	-	-		-	-	-											6

Notre première évaluation est donc assez directement influencée par une perception intuitive, bien proche des pratiques scolaires d'évaluation, dont on peut se demander si elles n'influencent pas bien des recherches, même les plus rigoureuses... En effet, cette analyse des bilans de savoir des élèves aboutit finalement à une conclusion prévisible : ce ne sont pas des *traces d'apprentissage* que l'on peut vraiment atteindre, mais des *discours*. Et si j'ai essayé d'interroger les écarts possibles entre les deux, une expérimentation de cette nature ne peut, au bout du compte, que faire avec ces discours.

Le pari qu'ils représentent en soi les traces d'un apprentissage est risqué, mais il est difficile, sauf situation particulièrement privilégiée, d'avoir accès à d'autres sources d'information sur les savoirs des élèves. Et c'est finalement bien ce que vise l'école : amener les élèves à tenir sur les objets de savoir des discours lisibles, dont on pose *a priori* qu'ils disent le savoir. Et c'est aussi sur ce "postulat de matérialité"⁸⁵ qu'une recherche comme la nôtre doit s'appuyer, avec les manques qu'une telle décision peut faire apparaître.

85 J'emprunte l'expression, en la détournant, à Bronckart *et al.* (1985, p. 16).

CONCLUSION

Cette étude voulait revenir, le plus honnêtement possible, sur les questions méthodologiques que pose l'expérimentation que nous avons mise en œuvre. C'est une loi du genre, si l'on veut donner à une telle enquête toute sa portée, de ne rien cacher des possibles biais qu'engendrent ses modalités d'effectuation. En fait, on voit bien que certains problèmes sont effectivement liés à des insuffisances (évitables ?) de notre protocole : mais la plupart sont *inhérents* à toute situation d'évaluation, expérimentale et scolaire ; les instruments de mesure d'un apprentissage ne sauraient être, quel que soit le souci de rigueur méthodologique, absolument fiables, tant ils sont par nature imparfaits.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E & ROCHEX J-Y, 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BRONCKART J-P et al., 1985, *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- CAUTERMAN M-M, DAUNAY B, COGET C, DENIZOT N & VANDERKELEN B, 2004, *Construction d'un "objet didactique" : l'écriture d'invention au collège et au lycée*, Rapport de recherche, Lille, IUFM R/RIU/03/04.
- CERQUIGLINI B, 1984, "Le style indirect libre et la modernité", *Langage* n° 73, p. 7-16.
- COHN D, 1978/1981, *La Transparence intérieure*, Paris, Seuil.
- CULIOLI A, 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Paris, Ophrys.
- DAUNAY B, 2004a, "L'écriture d'invention : une aide à l'appropriation des connaissances au collège et au lycée ?", *9^e colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, Québec, 26-28 août 2004. A paraître dans les actes du colloque.
- DAUNAY B, 2004b, "Traces d'apprentissage : que reste-t-il d'une séquence didactique ?", *Recherches* n° 41, Traces, Lille, ARDPF, p. 141-171.
- DAUNAY B, 2004c, "Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention", *Pratiques* n° 123-124, Polyphonie, Metz, CRESEF, p. 213-248.
- DELCAMBRE I, 2004, "De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice ?", dans *Recherches* n° 41, Traces, Lille, ARDPF, p. 67-72.
- DENIZOT N, 2003, "Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du DIL", *Recherches* n° 39, Ecriture d'invention, Lille, AIRDPF, p. 97-123.
- GENETTE G, 1972, *Figures III*, Paris, Seuil.
- GENETTE G, 1982, *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GOMBERT J-E, 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

**L'ÉVALUATION DES ACQUISITIONS
D'APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE EN CONTEXTE HOMOGLOTTE :
APPORTS DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE
RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES**

Evelyne Rosen,
Maître de Conférences

Brigitte Lepez,
Maître de Conférences,
Département des Etudiants Etrangers,
Equipe Théodile (E.A. 1764) - Lille III

Elaboré et diffusé par le Conseil de l'Europe depuis la fin des années 90, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) propose un état des lieux sur les questions d'enseignement/apprentissage et sur différentes notions clés en didactique ; il constitue notamment un instrument de certification proposant des descriptions d'objectifs et de méthodes permettant aux différents acteurs de se situer et, à terme, de développer des systèmes transparents et cohérents d'évaluation des compétences des apprenants en langues à l'échelle européenne. Il définit de surcroît des niveaux de compétences qui permettent de mesurer, tout au long de la vie, les progrès de chaque apprenant et de comparer les qualifications. C'est ainsi un véritable outil de référence qui est maintenant à la disposition des enseignants de langues, posant, d'une part, de manière claire les distinctions – et articulations – entre compétences générales individuelles (relevant des savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre) et compétences à communiquer langagièrement (compétences linguistique, pragmatique, sociolinguistique) et, détaillant d'autre part, leur mise en œuvre au cours de quatre activités principales (production – écrite et orale –, réception – écrite et orale –, interaction – écrite et orale – et médiation – écrite et orale). De manière cohérente, l'évaluation y est entendue au sens d'"évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue" (CECRL : 135). Est-il néanmoins possible de mobiliser telles quelles pour l'évaluation des compétences ces descriptions et ces ressources au caractère théorique marqué sur tout terrain d'enseignement/apprentissage ? Quelle articulation reste alors à réaliser par les chercheurs en didactique et en acquisition des langues et par/pour les

enseignants de langues entre ce cadre universel et des contextes et situations de classes particuliers ?

Ce sont les questions auxquelles nous souhaiterions répondre au terme du parcours de recherche entrepris en nous concentrant sur un contexte particulier, à savoir l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en milieu homoglotte et sur une situation de classe particulière, celle de l'enseignement/apprentissage du français à un niveau intermédiaire de compétences (niveau B1 dans la terminologie du CECRL). Le présent article constitue une première approche de ce travail : nous y détaillerons les principes exposés dans le CECRL : principes généraux (définition des compétences et des niveaux de compétences, description des genres, activités et pratiques pour le niveau B1) et principes concernant l'évaluation (notamment distinction entre évaluation des compétences langagières générales vs partielles, propositions d'outils concernant l'auto-évaluation et propositions de spécifications des contenus d'évaluation).

1. PRINCIPES GENERAUX DU CECRL

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) prend en compte les limites que l'on reconnaît maintenant à l'approche communicative développée pour l'enseignement/apprentissage des langues, telles que la tendance à prendre la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre, à considérer la compétence comme un tout homogène ou bien encore à accorder une importance à la dimension langagière de la compétence, en négligeant les composantes culturelle et stratégique (Springer, 2002, Dabène, 2002, Coste, Moore, Zarate, 1998). Il dépasse en les intégrant les tentatives antérieures en définissant ce que pourrait être une compétence plurilingue et pluriculturelle : "On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel" (Coste, Moore, Zarate, 1998).

La compétence plurilingue et pluriculturelle d'un utilisateur/apprenant se définit ainsi comme l'ensemble de ses connaissances et capacités qui lui permettent de mobiliser les ressources de son répertoire, à savoir l'ensemble des variétés linguistiques – maîtrisées à différents degrés –, selon les situations et les circonstances. Plusieurs dénominations peuvent être rencontrées pour désigner ce répertoire : "répertoire communicatif" pour Dabène (1994), "répertoire pluriel et dynamique" pour Lüdi (2000), "répertoire plurilingue" pour Murphy-Lejeune et Zarate (2003) ou encore "répertoire linguistique" pour Coste (2002), à qui nous empruntons la définition suivante⁸⁶ : "*Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques*".

Une dimension essentielle développée dans le CECRL pour promouvoir cette compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que le développement de ce répertoire disponible, est la présentation d'un modèle de la communication et de l'apprentissage en termes d'action. On peut retenir certains éléments nouveaux par rapport aux approches précédentes, entre autres la prise en compte des savoirs antérieurs du sujet (savoir, savoir-faire et savoir être) qui

⁸⁶ Dans ce qui suit, nous avons choisi d'adopter la définition de Coste et la dénomination proposée par Dabène, "répertoire communicatif", plus englobante que la seule référence à un "répertoire linguistique".

façonnent son savoir apprendre, et le choix d'accorder la primauté à la compétence sociolinguistique qui informe les compétences linguistique et pragmatique du sujet. C'est par ces deux éléments que s'ouvrira notre présentation des clarifications (terminologique et conceptuelle) effectuées dans le CECRL.

1.1 Première clarification : distinction entre compétences générales individuelles et compétence à communiquer langagièrement

Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles "ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières" (CECRL, 2000, p. 15). L'on distingue ici :

- les **savoirs** (connaissance procédurale), c'est-à-dire la culture générale, la connaissance du monde, le savoir interculturel (connaître par exemple les traits distinctifs caractéristiques de la société française – heures des repas, relations entre générations, la ponctualité, etc.), ainsi que la prise de conscience (de la différence) interculturelle ;
- les **habiletés** et **savoir-faire** (maîtrise procédurale), autrement dit les aptitudes pratiques, par exemple propres aux loisirs (les passe-temps tels le jardinage et le tricot) ainsi que les aptitudes et savoir-faire interculturels (par exemple la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la L2) ;
- les **savoir être** qui sont tissés des traits de la personnalité et des manières d'être (être silencieux ou bavard, avoir confiance en soi, posséder un certain degré d'amour-propre, croire en telle ou telle religion, avoir le désir de communiquer, etc.) ;
- ce sont ces savoirs, savoir-faire et savoir être qui informent le **savoir apprendre** du sujet, c'est-à-dire sa "*capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures*" (CECRL, 2000, p. 85) ; le savoir-apprendre se manifeste par une certaine conscience de la langue et de la communication, par une conscience et des aptitudes phonétiques, par des aptitudes à l'étude ou à la découverte.

Ces compétences générales sont ainsi des compétences acquises au cours des expériences passées des utilisateurs et évoluent au gré des rencontres et des expériences présentes et à venir. Elles sont à distinguer de la compétence à communiquer proprement dite – même si elles l'informent et y contribuent étroitement. La compétence à communiquer langagièrement comprend, quant à elle, trois composantes : composantes linguistiques, sociolinguistique et

pragmatiques. Le CECRL se place ici sensiblement dans la continuité des propositions développées par les tenants de l'approche communicative :

- les composantes linguistiques se déclinent en composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique ;
- la compétence sociolinguistique porte "*sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale*" (CECRL, 2000, p. 93). Des éléments, très différents selon les cultures d'origine des utilisateurs, en font partie : marqueurs de relations sociales (par exemple usage des salutations, des formes d'adresse et des exclamations) et règles de politesse (et d'impolitesse !) en sont de bonnes illustrations. Ce sont les dimensions culturelles et situationnelles qui sont ici sensiblement mises en valeur ;
- la compétence pragmatique cerne la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours (passant notamment, pour le français, par la connaissance des principes du plan et du discours "cartésien"), envisagées également dans une perspective interactive et fonctionnelle.

Dans ce modèle, la composante sociolinguistique est au cœur du dispositif et permet d'articuler composantes linguistique et pragmatique.

Les compétences, mobilisées par un utilisateur/apprenant dans l'usage et l'apprentissage d'une langue, se déclinent ainsi en compétences générales individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre) et en compétence à communiquer langagièrement (comportant des composantes sociolinguistique, linguistique et pragmatique). Ces composantes sont mises en œuvre, dans des contextes et des conditions variées, lors de la réalisation d'activités langagières pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation.

1.2 Deuxième clarification : mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement dans des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation

Le CECRL distingue quatre types d'activités, ainsi que les stratégies y afférentes : la réception, l'interaction, la production et la médiation (CECRL, 2000, p. 48 et suivantes).

Les activités de réception (orale et écrite) renvoient aux activités dites généralement d'écoute et de lecture : dans les activités de réception orale, l'utilisateur de la langue, comme auditeur, reçoit et traite un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs ; dans les activités de réception de l'écrit, l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Les stratégies de réception impliquent, entre autres,

l'identification du contexte, la mobilisation de la connaissance du monde qui lui est attachée ainsi que la mise en œuvre d'un schéma d'action approprié.

Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur/scripteur et du destinataire, en relation avec un ou plusieurs interlocuteurs, dans le but de construire et de gérer conjointement un discours suivant un principe de coopération. Les activités d'interaction recouvrent les activités d'interactions orale et écrite. Outre les stratégies de production et de réception constamment utilisées au cours de l'interaction, des stratégies cognitives (appelées également stratégies de discours) et des stratégies de coopération contribuent au bon fonctionnement de la collaboration entre interlocuteurs, notamment en ce qui concerne la gestion des tours de parole, le cadrage de la discussion, la mise au point d'un mode d'approche commun, les propositions de solutions, de synthèse et de résumé des conclusions et l'aplanissement d'un désaccord.

Les activités de production concernent les discours oraux et écrits. Elles sont distinguées des activités d'interaction : dans ce cas, le locuteur/scripteur est uniquement producteur et l'auditoire (ou les destinataires) ne peuvent institutionnellement ou matériellement se voir attribuer le rôle de producteur. Dans les activités de production orale, l'utilisateur de la langue produit un texte oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs ; dans les activités de production écrite, l'utilisateur de la langue, comme scripteur, produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs, mais auquel ces derniers ne sont pas tenus de réagir par une réponse (écrite ou orale). Les destinataires peuvent être identifiés de manière uniquement institutionnelle et non personnelle. Ils peuvent être définis sous la forme d'un lectorat, c'est-à-dire d'un ensemble potentiel de lecteurs susceptibles de recevoir le texte produit. Les stratégies de production se fondent sur la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes, afin d'ajuster le potentiel disponible à la nature de la tâche.

Dans les activités de médiation, l'utilisateur n'exprime pas ses intentions de communication propres ou sa pensée : il joue un rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui ne sont pas en mesure de se comprendre. Sont distinguées la médiation orale et la médiation écrite.

L'on peut souligner que les activités de réception (écrite et orale) et de production (écrite et orale) sont des classiques des cours de langue et peuvent même servir d'objectif à l'élaboration d'un cours de FLE. L'accent est mis par ailleurs sur les activités d'interaction (orale et écrite). Ce n'est pas un type d'activité novateur en soi, mais l'on s'aperçoit, à parcourir les descripteurs proposés, que l'on assimile parfois production et interaction, tant au niveau de l'oral que de l'écrit (Rosen, 2004a). Enfin, le dernier type d'activité proposé est la médiation (orale et écrite), que l'on ne peut réduire à la traduction et à l'interprétation. Ce type d'activités ne doit pas être envisagé uniquement pour les niveaux avancés : l'on peut en effet, dès le niveau A2, interpréter, de manière non formelle, des pancartes ou des menus pour des visiteurs français dans son propre pays (médiation orale) ; ou, dès le niveau B2, résumer l'essentiel d'articles de journaux et de magazines en français (médiation écrite).

Ainsi le CECRL permet-il de clarifier l'articulation entre ce qui relève :

- a. des compétences générales individuelles (déjà-là, dépassant le domaine uniquement linguistique et amenées à évoluer au fur et à mesure de l'apprentissage d'une (d'autres) L2)
- b. de la compétence à communiquer langagièrement, aux composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique, qu'un apprenant construit lors de l'acquisition d'une langue
- c. des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation dans lesquelles ces compétences sont mises en œuvre.

Cet ensemble cohérent et articulé s'intègre de manière plus large dans un répertoire communicatif individualisé, en phase de reconfiguration permanente au gré des apprentissages, qui met en relation et en réseau l'ensemble des langues apprises, et dont l'utilisateur/apprenant peut jouer selon les contextes, en mobilisant telle ou telle de ses variétés.

Quel impact cette clarification, impliquant une perspective renouvelée de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment dans le traitement du répertoire des apprenants et des relations entre le français (L2) et les autres langues des apprenants (L1 et/ou autres L2), va-t-elle avoir sur le terrain de la classe de FLE, en particulier en ce qui concerne l'évaluation des compétences ? C'est ce que nous essaierons de cerner dans ce qui va suivre, en mettant en évidence les conséquences de ces propositions pour les pratiques de classe.

2. PRISE EN COMPTE DU REPERTOIRE COMMUNICATIF DES APPRENANTS ET EVALUATION DES COMPETENCES⁸⁷

Des propositions concrètes en matière d'évaluation sont faites dans le CECRL, qui permettent de déterminer des niveaux de compétences sous forme d'échelle (CECRL, p. 23-38 ; figure 1 selon Rosen, 2004b) :

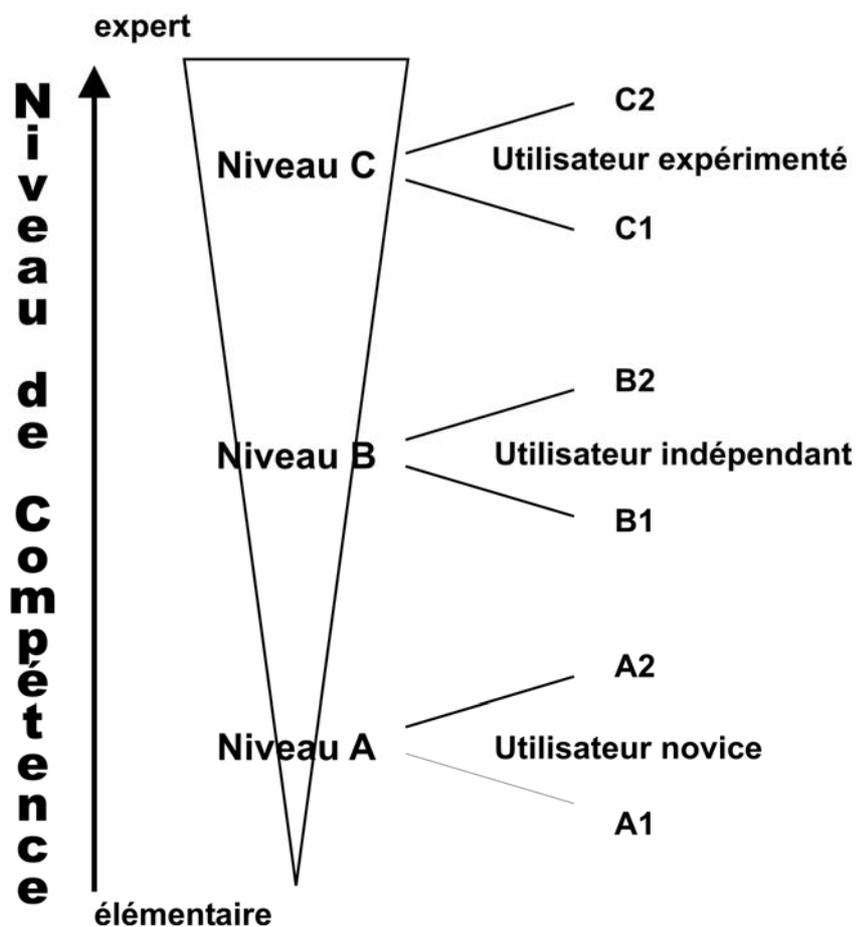


Figure 1 : Répartition en niveau de compétence

1. Le niveau A est celui de l'utilisateur/apprenant novice (niveau élémentaire). Ce niveau se subdivise en niveau A1 (introductif ou découverte) et A2 (intermédiaire ou de survie) ;

⁸⁷ Nous nous intéressons ici plus particulièrement au contexte d'enseignement/apprentissage du FLE à des étudiants adultes dans des centres universitaires, en France. Les propositions qui suivent ont été mises en place au Département des Etudiants Etrangers de l'Université Lille III.

2. Le niveau B est celui de l'utilisateur/apprenant indépendant (niveau intermédiaire à avancé). On distingue les niveaux B1 (niveau seuil) et B2 (niveau avancé, celui de l'utilisateur/apprenant indépendant) ;
3. Le niveau C est celui de l'utilisateur/apprenant expérimenté et comprend les niveaux C1 (celui de l'utilisateur/apprenant autonome) et C2 (niveau auquel l'on considère que l'utilisateur/apprenant "maîtrise" la langue-culture).

Sur le schéma proposé (figure 1), il est nécessaire de relativiser la dimension linéaire de la progression et l'équidistance apparente entre les niveaux : d'une part, les compétences vont s'élargissant d'un niveau à l'autre, de manière exponentielle, et d'autre part, l'investissement en temps va croissant.

Les caractéristiques des compétences d'un apprenant sont ainsi déterminées pour chaque niveau et disponibles pour les enseignants. Nous prendrons les propositions faites pour le niveau B1 pour exemplifier ce propos (on en trouvera le détail dans Rosen, 2004b).

2.1 Exemple du détail des compétences d'un apprenant au niveau B1

La description proposée ci-dessous (établie d'après *le Cadre européen commun de référence pour les langues*, pp 86-101) caractérise la compétence à communiquer langagièrement d'un utilisateur/apprenant de niveau B1 et s'attache plus particulièrement à trois composantes, chacune constituée de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

En matière de compétence linguistique, l'utilisateur/apprenant, au niveau B1, possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Afin de préciser cette description globale, peuvent être explicités savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la phonologie et à l'orthographe.

▪ **Compétence lexicale**

L'utilisateur/apprenant, au niveau B1, possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. Il montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

▪ **Compétence grammaticale**

L'utilisateur/apprenant, au niveau B1, communique avec correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, il a un bon

contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.

▪ **Compétence phonologique**

La prononciation d'un utilisateur/apprenant, au niveau B1, est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

▪ **Compétences orthographique et rédactionnelle**

L'utilisateur/apprenant, au niveau B1, peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en pages sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.

Pour ce qui est de la compétence sociolinguistique, l'utilisateur/apprenant, au niveau B1, peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Il est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Il est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.

Enfin, en matière de compétence pragmatique, l'utilisateur/apprenant, au niveau B1, peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles. Il peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention. Il peut, avec une relative aisance, raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.

Après avoir détaillé les éléments de la compétence à communiquer langagièrement d'un utilisateur/apprenant au niveau B1, nous proposons désormais de compléter cette description par deux panoramas :

- un panorama synthétique, comparatif et progressif, de la mise en œuvre de ces éléments de compétence au cours d'activités qui sont ici détaillées et précisées ;
- un panorama synthétique des exposants linguistiques qu'un utilisateur/apprenant doit maîtriser au niveau B1⁸⁸.

⁸⁸ Ces deux panoramas ont été établis en tenant compte pour le niveau B1, d'une part, des propositions des référentiels existant pour le français (*Un Niveau seuil*), l'allemand (*Profil deutsch*) et l'anglais (*Threshold Level*) et, d'autre part, des exposants linguistiques retenus dans différents manuels d'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère – des manuels se réclamant explicitement du *Cadre européen commun de références pour les langues* (*Forum 3*, *Connexions 3*) ou non (*Reflets 3* ; *Panorama 3* ; *Café Crème 3* ; *Nouveau Sans Frontières 3*).

Réception de l'oral	
Compréhension générale de l'oral	<ul style="list-style-type: none"> ○ Situations prévisibles (dans leurs contenus – travail, école, loisirs, voyages, famille, etc.) ○ Situations de choix (propositions, hésitations, décisions, acceptations, remerciements)
Compréhension des annonces et instructions orales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprendre des émissions de radio ou de télévision sur des sujets courants
Réception de l'écrit	
Compréhension générale de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> ○ Faire des hypothèses sur le contenu d'un texte (littéraire et non littéraire) ○ Repérer les mots clés d'un texte (littéraire et non littéraire) ○ Comprendre un texte appréciatif ○ Comprendre un court récit de fiction ou d'anticipation ○ Comprendre des informations techniques simples
Comprendre la correspondance	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lire des lettres à titre privé et à titre officiel (lettres de motivation, lettres de demande à des administrations)
Lire pour s'orienter	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lire des articles de journaux et de magazines (articles non complexes sur un sujet familier)
Interaction orale	
Interaction orale générale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Echanges prévisibles : ○ Faire des critiques et donner son jugement sur des événements de la vie (culturelle, sociale, etc.) ○ Faire face à des situations d'incompréhension ○ Chercher et trouver des informations par téléphone (concernant la vie pratique – loisirs, voyages, etc.)
Conversations et discussions informelles	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nouer des relations en utilisant les formules adéquates. ○ Exprimer ses convictions et ses opinions ○ Définir, expliquer, interpréter ○ Faire des projets et des promesses ○ Exprimer sa confiance ou sa méfiance ○ Réagir à des sentiments et les exprimer
Conversations et discussions formelles	<ul style="list-style-type: none"> ○ Présenter un projet ○ Demander / donner des renseignements sur une organisation administrative ou sociale ○ Faire des réclamations au téléphone
Interaction écrite	
Interaction écrite générale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lire / rédiger un texte à caractère explicatif ○ Reformuler des informations de façon synthétique
Correspondance	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lire / rédiger la correspondance privée (décrivant en détail expériences, événements et sentiments) ○ Chercher et trouver des informations par lettre ○ Comprendre / écrire des lettres de réclamations
Notes, messages et formulaires	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lire des messages et y répondre en transmettant une information simple et pertinente

.../...

.../...

Production orale	
Production orale générale	<ul style="list-style-type: none">○ Décrire, définir, expliquer et interpréter○ Raconter une histoire, un événement (réel ou imaginaire), l'intrigue d'un livre ou d'un film
Monologue suivi	<ul style="list-style-type: none">○ Raconter le déroulement et les conséquences des actions○ Présenter un projet et fournir des explications
S'adresser à un auditoire	<ul style="list-style-type: none">○ Raconter (ou relater) un événement (ou un discours) au passé○ Résumer, raconter et analyser des événements, des lieux de mémoire○ Faire un exposé simple et direct, préparé
Production écrite	
Production écrite générale	<ul style="list-style-type: none">○ Résumer, raconter et analyser des événements○ Rédiger des imprimés○ Rédiger des écrits propres aux offres et aux demandes d'emploi
Ecriture créative	<ul style="list-style-type: none">○ Ecrire la description d'un événement réel ou imaginé
Essais et rapports	<ul style="list-style-type: none">○ Construire une argumentation○ Faire un bref rapport
Prise de notes	<ul style="list-style-type: none">○ Prise de notes (liste de points clés)
Résumé	
Médiation	
Médiation orale	<ul style="list-style-type: none">○ Interprétation non formelle dans des situations de négociation, des situations mondaines
Médiation écrite	<ul style="list-style-type: none">○ Résumé de l'essentiel d'articles de journaux et de magazines en L2 ou entre L1 et L2

Tableau 1 :
Perspective actionnelle détaillée au niveau B1

Fonctions	Notions	Catégories morpho-syntaxiques
<ul style="list-style-type: none"> ○ Analyser des événements ○ Chercher et trouver des informations ○ Comprendre et répondre à des invitations ○ Conseiller / déconseiller ○ Convaincre (2) ○ Définir (1) ○ Dire sa connaissance / son ignorance (2) ○ Exprimer la confiance / la méfiance ○ Exprimer la sympathie / l'antipathie, l'obligation, l'interdiction, la certitude / le doute, la colère ○ Exprimer son accord / son désaccord (2) ○ Exprimer son hésitation ○ Faire des critiques et donner son jugement ○ Faire des projets et des promesses ○ Faire des réclamations ○ Faire face à des situations d'incompréhension ○ Fournir des explications ○ Résumer, raconter 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Abréviations et sigles ○ Agriculture ○ Argent ○ Cinéma (2) ○ Emigration ○ Emploi et entreprise (2) ○ Habitat et urbanisme (2) ○ Loi, droit, responsabilité ○ Poésie ○ Religions ○ Temps et durée (1) ○ TV (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adjectifs et pronoms indéfinis ○ Conditionnel et subjonctif dans l'expression du souhait, de la volonté, de l'obligation, des sentiments ○ Expression du but, de la condition, de la restriction, de l'hypothèse, de la cause, de la conséquence, de l'opposition, de la concession, de la comparaison ○ Gérondif ○ L'impératif à la forme affirmative et négative ○ Participe présent et passé ○ Temps du récit (passé composé, passé simple, imparfait, plus-que-parfait, passé antérieur)

**Tableau 2 :
Fonctions, notions et catégories morpho-syntaxiques pour le niveau B1**

Des propositions d'outils pour l'évaluation de ces compétences détaillées ont été faites : outils pour l'auto-évaluation avec la mise en place d'un portfolio, et outil pour une évaluation institutionnelle.

2.2 Mise en place d'un portfolio des langues

Un premier outil qui peut être distribué à chaque apprenant d'un centre de langue est le Portfolio européen des langues (Conseil de l'Europe, 2001 – version pour jeunes et adultes), destiné à enregistrer et à mettre en valeur l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Ce Portfolio comporte trois parties complémentaires : un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier⁸⁹.

Le passeport de langues permet tout d'abord d'effectuer un bilan individualisé sous la forme d'un profil linguistique dans les différentes activités (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire) grâce à une grille d'auto-évaluation synthétique ; bilan également des expériences vécues dans différentes langues, ainsi que des certifications ou des diplômes obtenus : c'est la détermination du niveau (A1 à C2) de l'apprenant dans chaque langue qui est ici effectuée.

La partie Biographie langagière permet ensuite d'établir un aperçu du répertoire communicatif de l'apprenant, en recensant, pour chaque langue, les enseignements suivis, les expériences extra-scolaires et professionnelles, et propose un bilan de compétences pour chaque activité et pour chaque langue. Porcher (2004) juge "malheureux" ce terme de biographie langagière, dont il est pourtant à l'origine avec René Richerich, et lui préfère l'appellation anglaise de "map", l'apprenant établissant ici une véritable "carte" des chemins et moyens empruntés pour atteindre les compétences mesurées dans différentes langues⁹⁰. Il note par ailleurs que, dans cette partie, *"figurent évidemment les compétences en langue maternelle, écrite et orale, comme il est strictement normal et, de surcroît, indispensable. Les disparités sont aussi grandes ici qu'en langues étrangères, et, en outre, la langue maternelle fait pleinement partie du capital culturel (et langagier) d'un individu donné"*. C'est une précision importante qu'il convient de garder en mémoire lorsqu'on travaille avec des apprenants sur le Portfolio, dans la mesure où ce bilan en langue maternelle n'est pas un passage clairement marqué dans le livret (aucune page ne lui étant, par exemple, réservée).

La partie Dossier est enfin celle dans laquelle l'apprenant pourra choisir et rassembler tous les documents venant à l'appui des informations recensées dans son Portfolio (diplômes, attestations, enregistrements, etc.). C'est la partie la moins définie : elle constitue un lieu dans lequel l'utilisateur/apprenant peut, à sa guise, montrer ce qu'il peut faire dans les différentes langues qu'il connaît.

⁸⁹ Une quatrième partie, informant sur les expériences interculturelles vécues par l'apprenant en milieu scolaire ou extra-scolaire, est parfois intégrée aux Portfolios (voir Little (2003 : 110) pour un bref historique de la constitution du Portfolio et des conseils d'utilisation pour favoriser l'autonomie de l'apprenant).

⁹⁰ Souhaitant également voir évoluer l'intitulé de cette rubrique, Murphy-Lejeune & Zarate (2003 : 40) proposent de la baptiser *biographie interculturelle*, "puisque'elle coiffe les apprentissages linguistiques et s'ouvre à la diversité identitaire".

Le Portfolio européen des langues est ainsi un instrument que l'on peut utiliser en classe, qui permet non seulement aux apprenants de faire le point sur leurs initiatives dans les apprentissages linguistiques, sur les objectifs qu'ils souhaitent atteindre et sur les progrès réalisés, mais qui incite de surcroît à une prise de conscience de l'existence d'un répertoire individualisé, recensant les variétés plus ou moins maîtrisées et développées de plusieurs systèmes linguistiques. A condition de ne pas négliger d'effectuer un bilan en langue maternelle, cet instrument peut ainsi être un premier pas dans la prise en compte de la L1 et des autres L2 dans le parcours d'apprentissage et un instrument précieux pour l'enseignant pouvant d'emblée cerner les profils variés de ces apprenants.

2.3 Deuxième outil : le Certificat Pratique de Langue Française (CPLF)

Une autre proposition concerne l'harmonisation des évaluations et des certifications en fonction du CECRL pour également favoriser la mobilité des apprenants (Rosen, 2004c) ; des travaux en ce sens sont en cours d'élaboration au sein de l'ADCUEFE et du CIEP⁹¹. Ce sont les premières que nous détaillerons ici, en prenant toujours appui sur le niveau B1 et des pratiques expérimentales en cours au Département des Etudiants Etrangers de l'Université Lille 3.

L'ensemble des compétences acquises au niveau B1 est en effet sanctionné, au DEE, par un diplôme à caractère national, le Certificat Pratique de Langue Française (CPLF), en conformité avec les maquettes nationales établies par l'Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants Etrangers.

Il n'est sans doute pas inutile, dans un premier temps, de (re)préciser brièvement la différence entre le Diplôme Élémentaire de Langue Française (le DELF) et le Certificat Pratique de Langue Française (CPLF), certifiant tous deux le niveau B1 de compétences d'un apprenant. Le premier évalue *"l'approfondissement [des] compétences [fondamentales en français]. Il inclut une connaissance générale de la civilisation française et francophone, et une première approche du français spécialisé dans une discipline choisie par le candidat"* (Dayez, 2001), sans prendre en considération la formation initiale de l'apprenant pour parvenir à ce perfectionnement. Cependant, en milieu homoglotte, l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles reste problématique (Lepez, 2004,a,b). Le second, diplôme universitaire, sanctionne des formations propédeutiques aux cursus de l'enseignement supérieur français et est, à ce titre, porteur d'une triple ambition : *"[...] traduire une meilleure préparation aux cursus universitaires français ; [...] faciliter*

⁹¹ Propositions d'évaluation, du niveau A1 au niveau C2, de l'ADCUEFE ; 2004 ; pour le travail de réflexion en cours au CIEP, voir la communication de P Riba en 2004 (site fle.fr).

l'intégration des étudiants étrangers dans ces cursus pour une meilleure lisibilité de leur niveau de compétence pour les responsables des filières ; [...] permettre une meilleure appréciation et donc une meilleure reconnaissance par les responsables des universités d'origine du travail accompli et du niveau atteint par leurs étudiants" (Abry et Fiévet, 2004, p 3).

Pour assurer une telle préparation, le DEE s'est calé sur les recommandations du CECRL et a opté pour la démarche suivante, précisant d'emblée objectifs et modalités d'évaluation.

Les cours sont ainsi destinés à des étudiants déjà capables d'interagir dans certaines situations structurées et prévisibles, ainsi qu'à ceux ayant satisfaits à l'évaluation du niveau A2.

Ils doivent permettre aux étudiants :

- de faire face avec aisance à la plupart des situations de la vie quotidienne
- de comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité, ainsi que les journaux d'information
- d'échanger des opinions sur des faits socio-culturels
- de rédiger des textes argumentés sur une gamme de sujets variés

Ils constituent en outre une initiation à la méthodologie du travail universitaire.

Les modalités de travail sont les suivantes : 10 heures de cours hebdomadaires sur méthode sont tout d'abord proposées (des méthodes elles-mêmes calées sur les recommandations du CECRL) auxquelles viennent s'ajouter 5 heures de modules linguistiques et culturels (2 heures de littérature et culture françaises, 2 heures d'activités pour renforcer la compréhension et l'expression et 1 heure de phonétique).

Les modalités d'évaluation sont les suivantes, portant sur l'évaluation des savoirs culturels d'une part, sur l'évaluation des compétences linguistiques et pragmatiques d'autre part.

Epreuves	Note
2 épreuves obligatoires :	
Littérature et culture françaises	40
Projet culturel (contrôle continu)	40

Evaluation des savoirs culturels

Epreuves	Durée	Note
Compréhension de l'oral	30 à 60 mn	40
Compréhension d'un document audio (ou vidéo) expositif ou narratif ou Compréhension d'une interaction audio (ou vidéo)	2 à 3 écoutes de 5 à 10 mn	
Expression orale	10 à 15 mn	40
Discussion avec un jury ou Jeu de rôles		
Compréhension de l'écrit	1 h 30	
Compréhension d'un texte narratif, descriptif, explicatif, prescriptif, voire argumentatif :		
. compréhension globale		30
. compréhension détaillée		30
Expression écrite		
Expression écrite dirigée à contraintes morpho-syntaxiques	1 h 00	40
Expression écrite (lettre avec argumentation ou essai argumentatif) 250 mots	1 h 30	40

Evaluation des compétences linguistiques et pragmatiques

Ainsi, en permettant une transparence des niveaux acquis dans chaque langue – rejoignant en cela les orientations développées dans le *Portfolio* des langues –, et en harmonisant évaluations et certifications en fonction du CECRL, peut-on favoriser la prise en compte du répertoire communicatif des apprenants. C'est une première étape nécessaire, mais qui ne suffit pas : les principes posés par le CECRL demeurent des principes généraux ; à chaque Centre, à chaque enseignant revient ensuite la tâche d'adapter ces propositions en fonction du contexte particulier dans lequel il opère. C'est un semblable travail d'adaptation qui sera présenté dans le travail de terrain que nous avons entrepris, centré sur le niveau B1 et sur son enseignement/apprentissage en contexte homoglotte (Lepez, 2005).

Des questions vives se posent en effet à tout enseignant souhaitant évaluer des compétences : comment mobiliser ces descriptions et ces ressources, somme toute théoriques, pour l'évaluation des compétences ? Comment réaliser une

articulation entre ce cadre universel et des contextes et situations de classes particuliers ?

Deux angles d'attaque seront adoptés pour répondre à ces questions : analyse de plusieurs manuels d'enseignement récents (et se revendiquant du CECRL) consacrés au niveau B1 et analyse des propositions d'auto-évaluation pour ce niveau. Tout au long de cette étude, nous veillerons particulièrement à l'articulation entre trois niveaux d'analyse (des activités et des pratiques de classe) : une analyse des pratiques au niveau B1, une mise en perspective institutionnelle de ces pratiques (le niveau B1 comme élément d'un système global d'évaluation) et une mise en perspective nationale – voire européenne – de ces pratiques (le niveau B1 étant alors perçu comme un élément d'un système global – et d'une politique – d'enseignement du FLE appuyé sur le CECRL).

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ABRY D, FIEVET M, 2004, *Diplômes Universitaires en langue et culture françaises – descriptifs, exemples d'épreuves et corrigés*, Grenoble, PUG.
- 📖 *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2000, Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- 📖 *Portfolio européen des langues*, 2001, Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- 📖 COSTE D, 2002, "*Compétence à communiquer et compétence plurilingue*", *Notions en Questions*, 6, pp. 115-123.
- 📖 COSTE D, MOORE D, ZARATE G, 1998, "Compétence plurilingue et pluriculturelle", *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 8-69.
- 📖 DABENE L, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- 📖 DABENE L, 2002, "*Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension*", *Babylonia*, n° 2, pp 14-16.
- 📖 DAYEZ Y, 2001, *Guide des sujets du DELF et du DALF*, Paris, Didier.
- 📖 LEPEZ B, 2004a, "*L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question dans les certifications DELF A5 et A6 en situation de communication exolingue*", Nouvelle donne pour les Centres universitaires de français langue étrangère, Actes du 1^{er} Colloque international de l'Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants Etrangers (ADCUEFE), Grenoble, PUG, pp. 49-64.
- 📖 LEPEZ B, 2004b, "*L'évaluation des compétences interculturelles dans les certifications FLE : la problématique comparatiste dans les épreuves du DELF du DALF*", La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, sous la direction de ZARATE G, Paris, Cahiers du CIEP, pp. 68-72.
- 📖 LEPEZ B, 2005, "*Exigences d'apprentissage en matière de compétence plurilingue et pluriculturelle en milieu homoglotte*", L'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences, Actes du 2^{ème} Colloque international de l'Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants Etrangers (ADCUEFE), Grenoble, PUG.
- 📖 LITTLE D, 2003, "Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes", *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 107-117.

- 📖 LÚDI G, 2000, "Synthèse : construction des répertoires pluriels dans l'interaction", *Notions en Questions*, 4, pp. 179-189.
- 📖 MURPHY-LEJEUNE E, ZARATE G, 2003, "L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques", *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 32-46.
- 📖 PORCHER L, 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette
- 📖 RIBA, 2004, "*L'harmonisation du DELF et du DALF par rapport au CECRL. Présentation du projet mené par le CIEP*", <http://www.fle.fr/pro/besancon/forum.html>
- 📖 ROSEN E, 2004, a, "De la théorie aux pratiques : le Cadre européen commun de référence pour les langues dans le quotidien d'un Centre universitaire de Français Langue Etrangère", *Le français dans le monde*, n° 336, pp. 35-37.
- 📖 ROSEN E, 2004b, *Etude de synthèse relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques*, BEACCO J-C, BOUQUET S et PORQUIER R, Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) – textes et références, Paris, Didier, pp. 17-119.
- 📖 ROSEN E, 2004c, "*Le joker d'une nouvelle donne dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers : le Cadre européen commun de référence pour les langues*" Nouvelle donne pour les Centres universitaires de français langue étrangère, Actes du 1^{er} Colloque international de l'Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants Etrangers (ADCUEFE), Grenoble, PUG, pp. 75-85.
- 📖 SPRINGER C, 2002, "Recherches sur l'évaluation en L2 : quelques avatars de la notion de "compétence", *Notions en Questions*, 6, pp. 61-74.

DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET EVALUATION

Philippe Astier,
Maître de conférences en Sciences de l'Education,
CUEEP - Associé Trigone - Lille I

La question de l'évaluation est tout aussi centrale dans le champ du travail que dans celui de l'éducation. Elle ne peut qu'être particulièrement présente dans le domaine de la formation qui participe de l'un comme de l'autre. La didactique professionnelle⁹² (DP) propose une approche spécifique de ces questions, ne se confondant ni avec les préoccupations de gestion des ressources humaines, ni avec les analyses de didactique des disciplines, ni avec les perspectives pédagogiques auxquelles s'attachent enseignants et formateurs. On va la présenter en détaillant d'abord en quoi elle revendique un ancrage dans le champ didactique et donc en soulignant ce qui la relie et la distingue des approches voisines. On envisage, ensuite, la question de l'évaluation dans le monde du travail et celui de la formation professionnelle afin de présenter la perspective de DP sur ces questions qu'on illustre, in fine, par un exemple tiré de travaux en cours.

1. CARACTERISTIQUES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Plusieurs facteurs rendent compte de l'émergence, dans les années 80, d'une perspective de didactique professionnelle en formation des adultes. On en considérera successivement deux, particulièrement importants pour notre propos : la prise en compte de l'action en relation avec le développement de la notion de compétence et la reconsidération des difficultés d'apprentissage lors des sessions de reconversion professionnelle.

⁹² On ne présente ici qu'un point de vue personnel sur cette approche et nullement le point de vue d'un groupe ou un état des lieux d'une "discipline".

1.1 "Au fond de l'action, la conceptualisation"⁹³

On soulignera d'abord, les éléments découlant du succès rencontré par la notion de compétence. En effet, elle trace les limites de celle de savoirs, soulignant que ce n'est pas tant ceux enseignés par l'école ou les systèmes de formation professionnelle qui opèrent dans les situations de travail et permettent aux opérateurs d'intervenir avec pertinence et efficacité. Le modèle de la compétence (Zarifian, 1997) donne lieu alors à nombre de débats qu'on ne saurait résumer. On retiendra toutefois, trois points recueillant un accord relativement général :

- la compétence se manifeste dans l'action, mais il est particulièrement difficile de la formaliser : elle ne s'identifie pas aux routines, procédures, prescriptions qu'elle complète et déborde ; elle se distingue également des savoirs, savoir faire et savoir être qu'elle mobilise différemment selon les circonstances. Une part essentielle est incorporée à l'action elle-même (Leplat, 1997) rendant ainsi son explicitation difficile ;
- elle est une composition de ressources diverses et ce qui la caractérise est alors moins ses composantes que cette mobilisation d'un sujet particulier pour faire face à une situation singulière. En ce sens, la compétence, bien qu'elle puisse se construire dans l'expérience, n'est nullement une caractéristique des situations mais un "attribut du sujet", ce qui n'est pas sans conséquences sur les pratiques de gestion des ressources humaines ;
- la compétence est apprise, même si on est bien en peine, au moment où la notion est consacrée, de préciser comme s'effectue cette genèse, si ce n'est pour souligner que c'est en lien étroit avec les situations de travail et l'action professionnelle ;

Face à ces débats, la didactique professionnelle prend une position originale: au succès du triptyque "savoir, savoir-faire, savoir-être" définissant trois modalités distinctes et séparées d'intervention, elle préfère une conception dynamique et unifiée de l'action humaine : au cœur du développement des compétences, elle situe la question de la conceptualisation, telle qu'avait pu la formuler J. Piaget (1974 a et b), dans deux textes liant action, réussite et compréhension, mais aussi telle que le relit G. Vergnaud (1999) en proposant une définition de la notion de schème ou telle que J. Bruner (1991) la développe en reliant activité, développement cognitif et élaboration langagière.

La dynamique de conceptualisation ainsi abordée permet non seulement de caractériser les situations et de définir les actions à conduire mais encore de penser, au-delà du manifeste et de l'actuel, l'éventuel, le possible. C'est ainsi que l'on dénoue le paradoxe dans lequel s'enferment trop souvent la gestion des ressources humaines ou les dispositifs pédagogiques :

⁹³ Il s'agit ici de la reprise du titre de la contribution de G Vergnaud (1996) à un ouvrage collectif nous paraissant résumer au mieux, l'un des postulats fondateurs de la didactique professionnelle.

- soit de conclure à la maîtrise d'une compétence parce qu'un sujet a pu faire face avec succès à une situation,
- soit de dénier toute compétence au sujet au motif que le contexte (et notamment les systèmes informatiques, les procédures, l'organisation du travail) est le dépositaire de toute la compétence accumulée des concepteurs et experts.

La didactique professionnelle affirme au contraire que la performance, qui se manifeste toujours en contexte (la conduite de tel sujet déterminé dans telle situation particulière), n'est que la face émergée de la conceptualisation, élaboration subjective qui n'est pas contextuellement dépendante mais ajustée à la situation pour y agir avec pertinence et efficacité.

Pastré (1999), poursuivant cette analyse, a mis en évidence, que l'action compétente de régleurs en plasturgie est organisée par un concept qu'il qualifie de pragmatique⁹⁴ par lequel les opérateurs peuvent diagnostiquer le régime de fonctionnement de la machine et opérer les interventions nécessaires. De la même manière, dans une perspective voisine, Rogalski et Samurçay définissent une organisation de l'activité de lutte contre les incendies de forêts qu'elles modélisent (KEOPS) et dont elles établissent la contribution en la matière alors qu'il s'agit d'un environnement dynamique où l'imprévu a sa part et où chaque situation est ainsi un défi à la compétence des opérateurs. Depuis, les recherches se sont multipliées, portant sur d'autres champs professionnels (Boucheix, Chantecler 2000, Caens-Martin 1999, Mayen 2001, ...) prenant en compte des types de tâches les plus variés, dans des environnements les plus différents.

Dans cette diversité, les travaux s'affirment didactiques en ce qu'ils soulignent toujours que les sujets apprennent des situations et des actions qu'ils conduisent, que cet apprentissage permet le développement de compétences et que celles-ci se fondent sur une dynamique de conceptualisation en relation avec l'action permettant de l'organiser en fonction de la singularité des situations. Ce sont ainsi des concepts, qui ne sont pas nécessairement ceux des disciplines ni même exclusivement ceux des manuels ou groupes professionnels, qui sont les organisateurs de l'action rendant compte à la fois de la régularité et de la singularité de celle-ci. Ainsi, la didactique professionnelle s'affirme une didactique d'abord parce que au cœur de l'action, c'est la dimension épistémique et cognitive à laquelle elle s'attache particulièrement.

⁹⁴ Concept dit de "bourrage"

1.2 Développement cognitif et apprentissage des adultes

Les transformations de l'organisation du travail ayant présidé à la promotion de la notion de compétence ne furent pas sans effet sur les actions de formation. On en trouve notamment la trace dans le fait qu'elle a été largement reprise dans le vocabulaire pédagogique et didactique et qu'elle a largement inspiré les pratiques d'ingénierie se développant à cette période. Il en résultera notamment la généralisation des référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation. Ils ont eu pour effet d'opérer ce que l'on pourrait appeler un "tournant didactique" dans les pratiques de formation, remettant sur la sellette la question du "quoi enseigner" alors qu'elles avaient, durant deux décennies, été largement dominées par celle du "comment enseigner" à des adultes.

Dans le même temps, les politiques publiques et celles de nombre d'entreprises font de la formation un des moyens de la lutte contre le chômage et d'appropriation de ce que l'on désigne comme "nouvelles technologies" dans l'organisation du travail. Les sessions de formation regroupant des personnes ayant exercé un emploi faiblement qualifié révèlent combien celles-ci pouvaient être démunies vis à vis des savoirs dispensés et sanctionnés par l'enseignement scolaire. Ainsi se constitue un champ où la question du développement cognitif et de l'apprentissage est à nouveau travaillée avec ce public spécifique.

La didactique professionnelle se caractérise alors par un choix fondateur : à la différence des approches de "remédiation cognitive", elle fait l'hypothèse que la construction des capacités de raisonnement et la maîtrise des opérations mentales n'est pas indépendante des savoirs qui donnent sens à ces apprentissages et que le "comment enseigner" doit être appréhendé en lien étroit avec le "quoi enseigner". Il y a donc non pas seulement une question de pédagogie ou de maîtrise formelle des actions et opérations mentales mais, d'abord, une question typiquement didactique : quels savoirs définir pour ces publics dit "en difficulté", mais aussi quels liens établir entre les savoirs à enseigner et les situations de travail exigeant, de façon affirmée croissante, des compétences d'analyse, de diagnostic, de communication, d'anticipation, d'ajustements à l'action d'autrui, aux collectifs et aux situations.

La didactique professionnelle se confronte alors aux contextes d'apprentissage pour s'interroger sur leur conception. Elle affirme la possibilité de créer des situations didactiques pour la construction de ces concepts nécessaires aux actions professionnelles. Elle reprend, quoique spécifiquement, on le verra, non seulement nombre des acquis de la didactique des disciplines, notamment des éléments de la "théorie des situations didactiques" de G. Brousseau (1998), ou ceux relatifs aux opérations de transposition didactique (Chevallard, 1994) afin de considérer à nouveau les situations de formation non pas seulement comme lieu d'enseignement des savoirs disciplinaires, mais comme espace de développement des compétences, garantissant plus de sécurité, plus de

pertinence et plus d'efficacité. C'est le cas, notamment, des travaux de Pastré et Samurçay (2004) sur la simulation, de Mayen sur l'alternance (1999), de Oudart (...) et Olry (2000) sur le rôle formateur des situations de travail. Ainsi, articulant analyse de l'activité et formation, la didactique professionnelle s'affirme dans le champ des didactiques à la fois par tradition et par programme.

2. L'INTERVENTION EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET LA QUESTION DE L'ÉVALUATION

Par tradition comme par programme, la didactique professionnelle est également liée au champ des analyses de l'activité telles qu'elles ont été développées dans la tradition francophone (Clot 2002). Comme d'autres approches, en ergonomie cognitive ou en psychologie du travail, elle a élaboré un cadre méthodologique d'intervention puisqu'elle pose que la mise en évidence de la dynamique conceptuelle n'est accessible qu'au travers de l'analyse des actions professionnelles appréhendées dans les environnements du travail et par une prise en compte des sujets mobilisés dans ces activités. Cette intervention didactique peut utiliser divers outils et méthodes. Toutefois, elle considère toujours deux dimensions, plus ou moins manifestes selon les circonstances :

- l'analyse de l'activité en vue de la formation⁹⁵, c'est à dire l'identification de la dimension conceptuelle dans la compétence des opérateurs ;
- la conception et mise en oeuvre de dispositifs et de situations spécifiques ayant pour but la construction ou le développement de ces compétences en lien avec les situations de travail auxquelles elles réfèrent.

Cette double démarche se retrouve lorsque l'on considère la question de l'évaluation. Dans le champ professionnel, celle-ci rejoint des enjeux considérables pour les acteurs, en matière d'emploi, de rémunération, de reconnaissance, de carrière. Or, pour la didactique professionnelle, ce qui fonde la compétence c'est l'organisation conceptuelle qu'un sujet développe et affine à partir de ses "rencontres avec le monde" selon l'expression de J. Bruner. La compétence ne se limite donc nullement à ce qu'un sujet actualise dans une situation donnée, mais comprend également sa capacité à faire face à des configurations de situations inédites, surprenantes. Dès lors, il apparaît bien que l'identification des compétences est inséparable de leur évolution et plus particulièrement de leur développement. Le sujet compétent est tout autant

⁹⁵ Formule de P Pastré pour souligner que l'analyse de l'activité en didactique professionnelle ne prétend nullement rendre compte de l'ensemble de la mobilisation subjective au travail ni répondre à toutes les questions qui y sont relatives (par exemple en matière de sécurité, d'efficacité, de prévention des maladies professionnelles, d'optimisation de procédures...)

capable de mobiliser les ressources nécessaires pour faire face à la situation que de transformer celles-ci en fonction des aspects inédits du contexte. Ainsi la question de l'identification, de la mesure, de l'évaluation des compétences est, pour la DP particulièrement liée à celle de leur dynamique, de leur genèse, de leur développement.

Les travaux relatifs à la formation ont, pour leur part, souligné certains aspects de l'évaluation dont on retiendra le fait qu'elle se caractérise par un double mouvement, de mesure d'une part et d'attribution de valeur de l'autre, dans le cadre d'une confrontation d'un référé à un référent. Les recherches en didactique professionnelle consacrées à l'évaluation sont à ce jour peu nombreuses⁹⁶. Il nous semble toutefois que cette perspective conduit à proposer les éléments suivants :

- le référent d'une évaluation en DP est constitué par l'organisation conceptuelle fondant la compétence pour "une classe de situation donnée⁹⁷" et permettant donc de conduire une action pertinente et efficiente dans une grande diversité de contextes (normaux, dégradés, d'urgence...). On retrouve là les notions de schème (Vergnaud, 1999) ou de structure conceptuelle d'une situation (Pastré, 2004). La DP relie donc compétences et conceptualisation aux notions de situations et de buts de l'action : elle prend, par là, ses distances avec un usage trop général de la notion de compétence transversale qui ferait de l'action l'effectuation d'un prototype indépendant des contextes et des sujets. Ce référent peut être déjà ratifié par le groupe professionnel ou devoir être construit à l'occasion de l'évaluation et faire l'objet d'une institutionnalisation. Dans un tel cas, la DP considère que seule une analyse de l'activité des opérateurs en situation peut permettre de mettre à jour cette dimension qui, pour partie, échappe à la conscience et au discours du sujet à ce propos ;
- le référé de l'évaluation est alors constitué non par les performances du sujet mais par l'organisation conceptuelle qu'il a élaboré à l'occasion de sa formation, de son expérience et d'une combinaison des deux. Là encore la DP considère que seule une analyse de l'activité du sujet à l'occasion des actions professionnelles peut permettre de rendre compte de cette organisation qui, pour les mêmes raisons que précédemment, échappe pour une part à la conscience et au langage.

Dès lors se pose la question d'une pluralité d'organisations conceptuelles et de la diversité des conduites des sujets au travail. Reprenant la conception de G. Vergnaud sur ce point, on soulignera que les sujets disposent de différentes organisations conceptuelles du fait de leurs expériences et formations et que celles-ci ne sont pas nécessairement équivalentes. Certaines sont plus

⁹⁶ On évoquera toutefois, le travail de Boucheix et Chanteclair (op.cit) relatifs à l'évaluation des compétences des grutiers.

⁹⁷ Formule empruntée à G Vergnaud qui définit ainsi le champ d'intervention d'un schème.

"économiques", plus "sécuritaires", plus efficaces, plus élaborées permettant de traiter des situations plus ou moins diverses, plus ou moins dégradées, plus ou moins exceptionnelles. Cette approche permet donc de définir des sujets plus ou moins compétents et elle permet également de préciser comment la construction de situations didactiques peut leur permettre un développement en ce domaine.

Mais on conçoit également cette organisation conceptuelle comme invariante c'est à dire ne dépendant pas de la situation à laquelle le sujet est confronté : c'est ce qui en fait un "attribut du sujet", c'est aussi ce qui fournit à celui-ci une base d'orientation pour définir l'action à conduire et l'adapter, en cours d'action, aux buts poursuivis. C'est, enfin, ce qui permet, pour une part, la coordination des actions individuelles dans des collectifs professionnels. Si cette organisation présente une certaine stabilité et qu'elle constitue une caractéristique subjective, elle peut donc être objet d'analyse et d'attribution de valeur, à l'occasion d'une analyse de l'activité. A ce mouvement, la DP rajoute que cette confrontation entre référent et référé a tout intérêt à préférer une approche dynamique de la compétence (à quelles conditions et comment les conceptualisations peuvent-elles se développer dans l'action) à un enregistrement statique de celle détenue par un sujet par rapport à celle définie comme nécessaire (quel écart entre le référent et le référé), c'est à dire d'intégrer l'évaluation dans une perspective de développement plutôt que d'inventaire.

C'est pourquoi la didactique professionnelle interroge également les contextes et situations d'évaluation : en effet, pour que l'évaluation permette de se prononcer sur la compétence effectivement détenue par chaque sujet, voire sur les possibilités de développement de celle-ci par l'expérience ou la formation, il ne suffit pas que le référent soit constitué à partir d'une analyse de l'activité réelle des opérateurs, il faut encore que les situations d'évaluation puissent fournir le cadre et l'occasion d'une activité qui renseigne sur l'activité de référence. La question de l'évaluation conduit alors à une autre, que la DP aborde également à propos des conditions d'efficacité et de pertinence des simulations : comment construire la situation d'évaluation pour qu'elle permette un diagnostic effectif de la compétence, quels liens doit-elle conserver avec la situation de référence, que peut-elle écarter et que doit-elle impérativement mettre en scène pour y confronter le sujet, quels scénarii sont à privilégier pour organiser cette confrontation ? En un mot, que transposer d'une situation dans l'autre, pour garantir la pertinence de l'évaluation conduite ?

Enfin, la DP confronte, à propos du contexte de l'évaluation, à une dernière interrogation : à quelle modalité d'analyse de l'activité se consacrer et notamment, comment articuler description intrinsèque et extrinsèque de l'action, quel crédit accorder aux dispositifs de formalisation par le langage, comment comprendre les relations entre la situation d'évaluation et la situation de

référence sur laquelle elle prétend renseigner ? Ces questions, largement abordées dans le cadre de l'analyse de l'activité, ne seront pas développées ici.

C'est ce point de vue qui fonde la perspective de didactique professionnelle en évaluation que l'on va maintenant illustrer par un exemple de travaux en cours.

3. EVALUER : PERSPECTIVES DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Evaluer est une activité se rencontrant dans une grande variété de contextes : c'est le cas, très traditionnellement, en cours de formation, pour jalonner les apprentissages ou ratifier les savoirs construits, en fin de formation pour s'assurer que les apprenants disposent des connaissances et compétences prévues par les dispositifs de formation et formalisées par différents référentiels. C'est également le cas en début de formation pour apprécier si les apprenants disposent des pré-requis nécessaires à l'apprentissage proposés par un cursus ou lors de procédures de validation des acquis de l'expérience que cela soit articulé ou pas à une individualisation des parcours de formation. Il ne nous semble pas assuré qu'il s'agisse de situations relevant de la même classe et donc nullement certain que les activités des sujets qui s'y engagent mobilisent une organisation conceptuelle identique.

Face à cette diversité, la didactique professionnelle rappelle que la compétence n'est pas directement accessible au sujet lui-même du fait de la dimension pré réfléchie (Vermersch, 1994) de l'action ce qui rend la notion d'auto évaluation sujette à caution. Pour une analyse de l'activité, deux voies s'ouvrent alors :

- soit celle de la constitution de situations particulières, bénéficiant notamment d'une assistance, pour parvenir, dans le cadre d'une activité réflexive et par le discours, à prendre conscience et formaliser cette part de la compétence organisant l'action ;
- soit celle d'une analyse de l'action professionnelle conduite en situation réelle ou simulée, pour mettre en évidence ses organisateurs.

La première relève d'une analyse de l'expérience, la seconde des modalités d'analyse de l'activité.

Le cas que l'on va évoquer est celui de la démarche de positionnement mise en œuvre par l'ESEN⁹⁸ dans la formation initiale des inspecteurs du second degré. Ceux-ci sont recrutés par concours, après un temps de vie professionnelle conséquent. Il en résulte des expériences très différentes en fonction des trajectoires et des personnes et donc des promotions très hétérogènes quant

⁹⁸ Ecole Supérieure de l'Education Nationale

aux savoirs maîtrisés et aux compétences détenues. Le cadre de la formation, notamment sa durée, certains aspects de son organisation, dont l'alternance et les modalités d'évaluation, sont définies par des textes réglementaires. Le métier, dans ses différentes modalités d'exercice est bien connu des acteurs de l'alternance. Par ailleurs, il fait l'objet de nombre de travaux et notamment de documents identifiant les compétences requises. Le positionnement est une démarche qui relève, alors à la fois de l'évaluation et de l'engagement en formation :

- sur le premier aspect il doit permettre d'identifier pour chaque stagiaire les compétences détenues, celles à acquérir, celles à développer ;
- sur le second, il doit permettre une démarche réflexive définie comme propice aux apprentissages et favorisant la motivation et l'autonomie en formation.

Considérant que les personnes sont les seules à pouvoir connaître leur expérience, le dispositif initial de positionnement est donc une démarche que l'on qualifiera d'autoanalyse de l'expérience : chacun, confronte sa trajectoire et les éléments de connaissance et compétences qu'il estime détenir aux exigences de l'emploi en la matière et, du même coup, circonscrit les apprentissages à opérer. On comprend tout l'intérêt d'une telle démarche : elle met chaque stagiaire en position réflexive par rapport à son expérience et l'invite à une mise en représentation des apprentissages à effectuer. En ce sens, elle est déjà un temps de formation en articulant ce qu'il y a à apprendre à ce qui est déjà connu. De plus, elle peut favoriser les échanges entre les personnes et valoriser la diversité du groupe de formation, source éventuelle d'apprentissages entre pairs. Enfin, elle rend chacun acteur de sa propre formation en articulant autonomie des stagiaires et formation, ce qui n'est pas négligeable dans un cursus préparant à des fonctions d'encadrement.

Toutefois deux objections peuvent être formulées à la lumière de ce qui a été précédemment développé :

- la première porte sur l'autoanalyse, car celle-ci suppose que le sujet puisse effectuer cette tâche dans un face à face avec son passé ;
- la seconde porte sur la forme langagière de l'exercice qui requiert que chacun non seulement mette en mots son expérience mais encore la confronte aux mots du référent que constitue l'énoncé de l'ensemble des compétences du métier.

Dans les deux cas on se heurte aux difficultés mentionnées que sont la dimension préréfléchie de l'action et le caractère incorporé de la compétence. Dès lors, un tel positionnement a toutes les chances d'être en écart par rapport aux compétences requises ou détenues, que ce soit par excès (le stagiaire s'attribue des compétences qu'il ne maîtrise pas) ou par défaut (il n'a pas conscience des compétences qui organisent son action). Or, ceci est d'autant plus sensible que les situations de positionnement sont saturées de discours sur la compétence des inspecteurs proposant ainsi des modèles (et des "repoussoirs") aux déclarations de chacun. C'est dire qu'on ne peut recourir,

face aux difficultés des discours des stagiaires, à d'autres discours que l'on définirait comme plus autorisés ou plus pertinents.

La didactique professionnelle invite, pour sa part, à analyser l'activité réelle des professionnels en situation afin de définir le référent de ce positionnement c'est à dire l'organisation conceptuelle qui sous-tend la compétence de chacun des actes professionnels concernés. Ainsi, l'activité des inspecteurs a été catégorisée en classes de situations et pour chacune d'entre elles, l'organisation invariante de la conduite des professionnels est en cours d'analyse, à partir des pratiques identifiées. Cette analyse se différencie des référentiels en ce qu'elle se donne pour objet moins l'inventaire des compétences que l'élucidation de ce qui les organise, rendant compte ainsi de la dimension dynamique de l'activité que les référentiels prennent peu en compte. Elle se différencie également de toutes les analyses qui présupposent qu'une désignation identique renvoie à une même compétence. Ainsi, les inspecteurs du second degré, lors de la définition de classes de situations professionnelles, ne parlent pas de "l'inspection" mais distinguent "l'inspection obligatoire de l'enseignant dans le cadre de la procédure de titularisation" de "l'inspection, éventuelle, de l'enseignant dans le double cadre des priorités académiques et disciplinaires", de "l'inspection de l'enseignant en cas de "problème", de "l'inspection d'équipes, d'établissements ou de dispositifs...". Par ces distinctions, qui font consensus dans le métier et sont représentatives à la fois d'une certaine éthique professionnelle et d'un art de faire et de vivre au travail, ils soulignent que, selon notre perspective, on passe d'une classe de situation à une autre et donc que ce sont des schèmes différents qui régissent chacune d'entre elles. Pour avoir un avis sur cette représentation, savoir si elle relève de l'organisation de l'action ou de la représentation sociale qu'un groupe professionnel en donne, la DP sollicite l'analyse de l'activité comme étant la plus à même de fournir les éléments de ce débat. Or, les conséquences sont importantes : s'il s'agit de classes de situation différentes, les compétences sont différentes et l'évaluation doit porter sur chacune d'entre elles. S'il s'agit, au contraire, de différences contextuelles qui peuvent être traitées par une même organisation conceptuelle, la maîtrise d'un type de situation suffit à attester de la compétence dans les autres. Le "positionnement" des stagiaires, leur cursus de formation et la validation institutionnelle qui peut y être apporté, varie donc considérablement et les enjeux des personnes et des groupes professionnels sont d'autant moins négligeables que ceci constitue le référent de l'évaluation. Il est nécessairement invariant c'est à dire ne dépendant ni de sujets ni des contextes mais rend compte de comment les professionnels s'acquittent des missions qui sont les leurs. Ce document fait donc l'objet de validations et ratifications multiples car autour de ce qu'il définit nombre d'enjeux du métier, de façons de l'exercer, de conceptions, se rencontrent, se débattent voire s'affrontent.

De même, la charge de l'investigation de l'expérience ne repose pas sur le seul stagiaire : au contraire, reprenant les analyses sur la dimension pré-réfléchie et

le caractère incorporé de la compétence, on considère que c'est dans la relation à un tiers que le sujet peut au mieux construire cette posture réflexive jugée souhaitable pour la formation et nécessaire pour le positionnement. Il est donc mis en place un dispositif d'assistance à l'énonciation de l'expérience qui suppose toujours que la relation du sujet à ses expériences passées soit médiatisée par un pair, un tiers (formateur, expert...) ou des traces de cette activité évoquée (produits, outils objets, documents...). Il s'agit là d'une activité de formalisation des compétences détenues par le sujet en regard de celles définies par l'emploi. Cette activité est distincte de l'évaluation, et vise à en constituer le référé.

Mais on peut également envisager de constituer ce référé de l'évaluation par l'analyse de l'activité. S'agissant d'une formation en alternance, chaque apprenant est en situation professionnelle, accompagné par un tuteur : son action peut donc être objet d'analyse. Le risque est alors d'identifier performance et compétence avec les inconvénients précédemment signalés. C'est pourquoi l'analyse vise à mettre en évidence l'organisation conceptuelle de l'action professionnelle, que cette organisation soit inférée à partir de discours et de traces de l'action ou à partir d'une observation de cette dernière. Dans tous les cas, la DP se refuse à confronter une action (considérée comme référé) à un modèle d'actions (défini comme référent, par exemple par un recueil de "bonnes pratiques"), un discours (du sujet à propos du travail) à un autre discours (institutionnel à propos du travail, référentiel par exemple) pour statuer sur la compétence, mais revient toujours à ce qui est fondamental de son approche : c'est l'organisation conceptuelle qui définit la compétence et que l'on doit, quelle que soit la modalité d'investigation retenue, mettre à jour. Celle-ci n'est jamais un "donné" mais un construit de l'intervention didactique elle-même.

L'évaluation intervient enfin par la confrontation de cette formalisation des compétences avec les modélisations proposées par les analyses de l'activité des professionnels. Cette confrontation n'est pas le fait des stagiaires exclusivement mais plutôt d'une instance de dialogue entre formateurs et stagiaires débouchant ensuite sur une ratification institutionnelle.

C'est là que s'effectue non seulement l'opération de "mesure" mais, surtout, l'attribution de valeur d'une expérience en fonction des exigences du métier. La DP souligne d'ailleurs une différence entre ces deux opérations. La première permet de définir les écarts entre référent et référé, organisation conceptuelle du sujet face à celle mise en évidence par l'analyse de l'activité des professionnels. Mais l'attribution de valeur consiste, nous semble-t-il à mettre cet écart en question et notamment à définir en quoi et comment l'activité professionnelle, notamment celle exercée dans le cadre de l'alternance peut contribuer à le réduire. Ceci débouche notamment sur l'idée que celle-ci permet de constituer des situations de travail (adidactiques) en situation d'apprentissage (didactiques) notamment en les aménageant dans le cadre, par

exemple, de la relation hiérarchique et/ou tutorale. On peut ainsi concevoir que des "cursus d'expériences" soient définis comme autant de parcours confrontant les sujets à des situations problèmes relevant des différentes classes caractérisant le métier.

CONCLUSION

On vient d'esquisser à grands traits à la fois ce qui nous paraît constituer les fondements de la DP et ses principes d'intervention. Le cas de l'évaluation, bien que peu exploré encore, permet de révéler des interrogations fondamentales :

- comment accéder à l'organisation de l'activité et notamment quel statut accorder au discours, à l'introspection, aux observations ?
- comment les concepts pragmatiques organisent-ils l'action et en particulier comment se joue le lien entre le caractère invariant de cette organisation et l'ajustement continu aux situations⁹⁹ ?
- comment l'expérience construit-elle et développe-t-elle ces concepts qui se révèlent dans l'action et comment s'articulent-ils aux concepts "académiques" ou "scientifiques" (Vygotski, 1997) enseignés en formation ?

Ces questions ne se limitent ni à l'évaluation ni au champ du travail : elles se retrouvent dans bien d'autres domaines, dont les activités domestiques et les activités sportives, en pratique de loisirs ou de compétition. Aussi, c'est bien à la relation entre action et connaissances, entre sujet et concept, que la DP se consacre de façon centrale et qui constitue ce qui, à notre sens, la relie et la distingue des autres approches intervenant dans le même domaine.

⁹⁹ Cf sur ce point la relation entre "invariants opératoires" et "inférences en situation" chez Vergnaud (op. cit).

ANNEXES

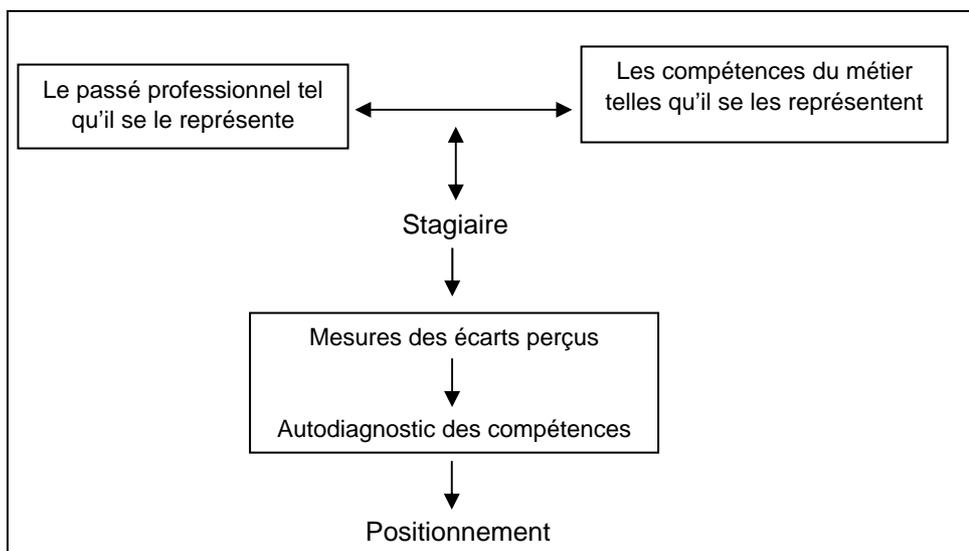


Tableau 1 : Procédure de positionnement autodéclaratif

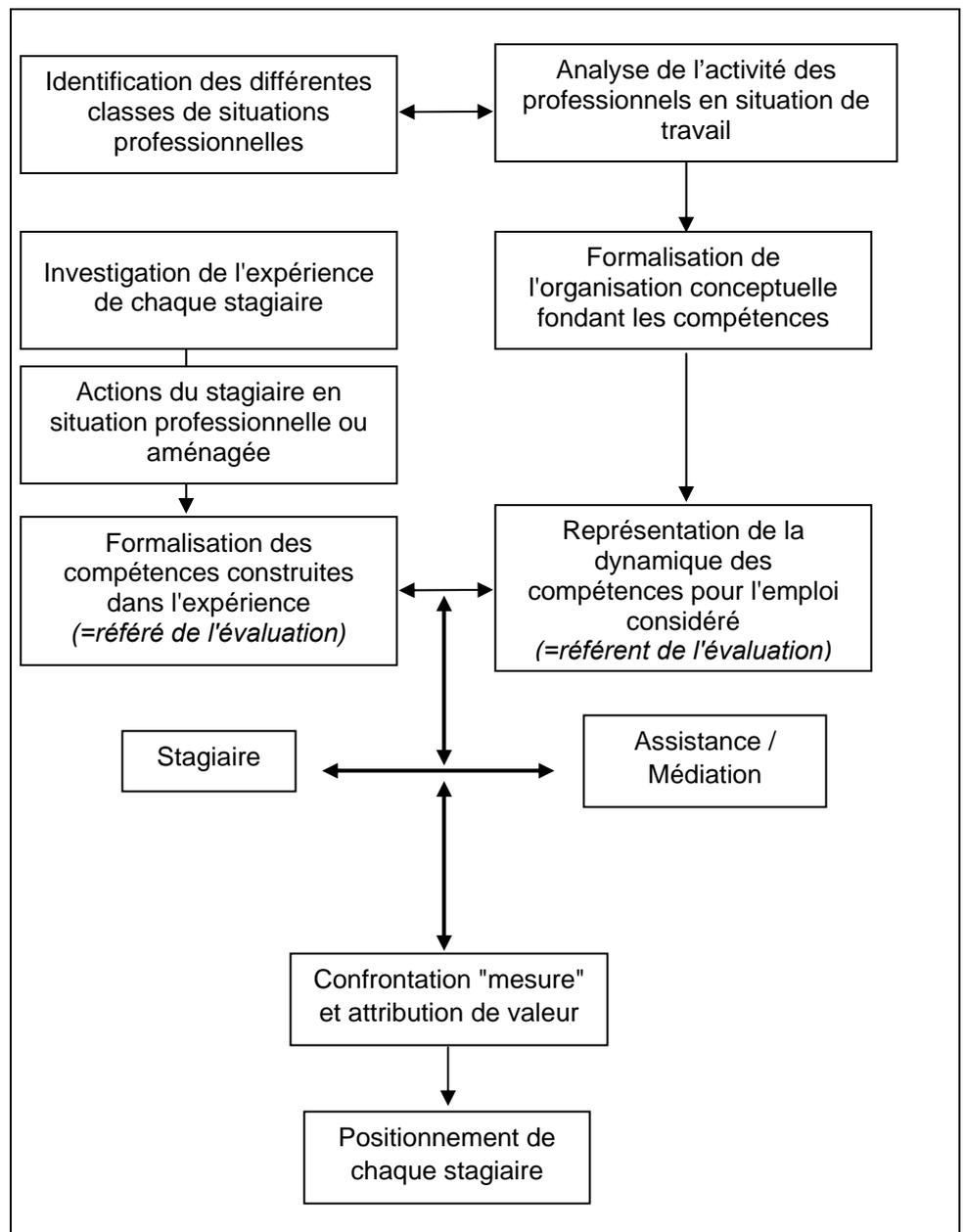


Tableau 2 : Dispositif envisagé

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BOUCHEIX J-M, CHANTECLAIR A, 2000, "Adapter les interfaces écrits aux apprentissages techniques: la préparation de conducteurs de grues à un certificat professionnel in: Communication et travail". XXXV^{ème} congrès de la SELF. Toulouse, Octarès, pp. 632-642.
- 📖 BROUSSEAU G, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, la pensée sauvage.
- 📖 BRUNER J, 1991, *...car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel.
- 📖 CAENS-MARTIN S, 1999, "Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole: la taille de la vigne", *Education Permanente* N° 139, pp. 99-113.
- 📖 CHEVALLARD Y, ARSAC G, MARTINAND J-L, TIBERGHIE A, 1994, *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La pensée sauvage.
- 📖 CLOT Y (dir.), 2002, *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire*, Toulouse, Octarès.
- 📖 LEPLAT J, 1997, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- 📖 MAYEN P, 1999a, "Des situations potentielles de développement", *Education Permanente*, N° 137, pp. 65-87.
- 📖 MAYEN P, 1999 b, "Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences", *Education Permanente*, N° 141, pp. 23-38.
- 📖 MAYEN P, 2001, L'expert face au client: le nouveau métier de réceptionnaire, in PENE S, BORZEIX A, FRAENKEL B, (ed.) *Le langage dans les organisations. Une nouvelle donne*, Paris, L'Harmattan, pp. 21-34.
- 📖 OLRYS P, 2000, *La gestion des composantes temporelles pour se former au travail*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris, CNAM.
- 📖 OUDART A-C, 2001, *Les chargé(e)s de relation clientèle face à la lettre de réclamation. Pratiques, difficultés, apprentissages*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- 📖 PASTRE P, 1999, "La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives", *Education Permanente*, N° 137, pp. 13-37.
- 📖 PIAGET J, 1974a, *La prise de conscience*, Paris, PUF.

- 📖 PIAGET J, 1974b, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- 📖 VERGNAUD G, 1996, *Au fond de l'action, la conceptualisation* in Barbier J-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, pp. 275-292.
- 📖 VERGNAUD G, 1999, Le développement cognitif de l'adulte, in CARRE P, CASPAR P (Coord), *Traité des sciences et des techniques de la formation* Paris, Dunod, pp. 189-203.
- 📖 VERMERSCH P, 1994, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- 📖 VYGOTSKI L, 1934/1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- 📖 ZARIFIAN P, 1997, "la compétence, une approche sociologique" *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, N°3, pp. 429-444.

EVALUER UN GENRE DISCURSIF POUR L'ENSEIGNER : LE COURRIEL

Anne-Catherine Oudart,
Maître de conférences en Sciences de l'Education,
Laboratoire Trigone - Lille I,
Membre associé de l' Equipe Théodile (E.A. 1764) - Lille III

1. UN GENRE DISCURSIF A DEFINIR

Le courrier électronique fait l'objet de plus en plus souvent de demande de formation de la part des entreprises qui se voient contraintes, modernité oblige, de développer de nouveaux modes de communication afin de répondre aux attentes des clients. Cette communication qui s'opère par voie électronique introduit, nous semble-t-il, un nouveau genre discursif ancré dans une situation énonciative différente de celle établie par une relation épistolaire ou téléphonique. Elle pose donc question aux communautés professionnelles qui veulent poursuivre leurs objectifs relationnels et commerciaux par cet écrit spontané, situé d'entrée de jeu entre deux styles : l'oral et l'écrit. C'est d'ailleurs cette notion un peu hybride de "conversation écrite" qui interpelle les professionnels dès lors qu'ils doivent véhiculer une communication externe, porteuse d'enjeux pour l'entreprise : image de marque, stratégie commerciale, négociation, etc.

Comment dompter cet "oral transcrit à la-va-vite" pour reprendre un terme de F. Debeysse (1989) ? Faut-il définir des règles d'écriture pour ce "parlécrit" qui se situerait entre la langue orale scriptée et l'écrit oralisé, comme l'évoque Jeay (1991) ?

Faut-il puiser dans les théories propres à la pragmatique conversationnelle pour construire les outils didactiques ? Il s'agirait alors de tenir compte des règles et principes d'enchaînement pour une meilleure cohérence comme le décrit (Moschler, 1996). Mais aussi des règles conversationnelles : Ecrire autant que nécessaire mais pas plus que nécessaire (quantité) ; répondre ce qu'il faut, comme il faut, sur la base d'informations exactes et suffisantes (qualité) ; Ecrire une réponse pertinente (pertinence); répondre sur le ton qui convient (modalité) (P. Grice). Car il y a bien ici coénonciateurs qui construisent ensemble une interaction langagière.

Souvent isolés face à cette nouvelle compétence scripturale, les professionnels souhaitent se référer à un genre collectif afin de pouvoir se construire un style individuel par une pratique langagière partagée, reconnaissable et admise par tous.

Circonscrire le genre discursif du courriel devient donc un préalable fondamental pour le formateur chargé d'enseigner cette écriture fonctionnelle en situation de travail. La question de l'enseignement de ce genre discursif se légitimerait par le fait que celui-ci disposerait de caractéristiques évaluables et par conséquent enseignables. Au-delà de la simple description de l'objet, il nous fallait l'évaluer pour identifier les savoirs constitutifs du genre discursif qu'il nous était demandé d'enseigner. La question de l'évaluation renvoie bien à la question de la légitimation de l'objet d'enseignement.

Autrement dit, faut-il penser l'apprentissage de cet écrit en référence à un genre pré-défini, lequel aurait des caractéristiques générales valables dans n'importe quel contexte professionnel ? On retrouverait alors tous les ingrédients de l'apprentissage dans des ouvrages didactiques relatifs aux écrits professionnels. Ou bien faut-il penser, qu'au-delà de ces invariants, il existerait des particularités liées au contexte d'énonciation, aux représentations des acteurs et à la spécificité de la tâche et de l'activité en contexte ?

Pour exemplifier notre réflexion, nous nous appuyons sur des analyses issues de formations-actions menées dans deux entreprises auprès de professionnels chargés de répondre par courriel. A partir d'entretiens informels, d'observations de leurs écrits, d'analyses de leur activité au travail, nous avons cherché à comprendre les savoirs sur lesquels le didacticien allait se référer pour construire et donner sens au genre discursif à enseigner et à évaluer. Dans cette perspective, plusieurs questions nous sont apparues fondamentales : Quelles sont les particularités de la situation énonciative ? Comment se caractérise cet écrit ? Quel usage l'entreprise en fait-elle ? Quelles représentations les acteurs se font-ils de cet écrit ? Deux axes d'observation émergent pour la construction de l'objet évalué et pour la mise au jour d'invariants caractéristiques de la situation de communication observée :

- Le contexte d'énonciation qui permet de faire apparaître les propriétés particulières des messages et de la situation énonciative. En ce sens, notre cadre théorique prend appui en partie sur les théories des sociolinguistes et notamment ceux qui s'intéressent au champ de l'inférence conversationnelle et à la notion de contextualisation. (Gumperz 1989). Pour ce dernier notamment, dans toute situation de communication, les interlocuteurs choisissent leur façon de parler en fonction du contexte. Le langage s'adapte constamment aux dimensions sociales de la situation, au but de la conversation, au déroulement de l'action.

- L'analyse de l'activité d'écriture au travail qui permet notamment de mettre en évidence le rapport que les acteurs entretiennent avec l'objet, et le sens que la communauté professionnelle lui attribue.

C'est pourquoi, nous pensons que cette performance langagière doit être saisie en situation. Il s'agira, pour le didacticien, de repérer comment les professionnels la co-construisent et la co-interprètent. L'évaluation que nous proposons est singulière, fruit d'un regard contextualisé qui met en lumière les caractéristiques discursives, énonciatives et stylistiques de cet écrit situé au cœur d'une activité professionnelle. Evaluer le "genre", revient à définir l'ensemble des manières de penser et d'agir d'une communauté professionnelle. Nous rejoignons les propos d'Y. Clot pour qui le style individuel se construit en référence au genre. Le schème de la compétence individuelle dans ce cadre résulte à la fois d'apports individuels, de références au genre en lien avec une activité professionnelle et une situation à traiter.

2. EVALUER UNE PRATIQUE D'ECRITURE AU TRAVAIL

Notre approche évaluative s'inspire, d'une certaine façon, de démarches d'analyse du travail utilisées en didactique professionnelle (Pastré/Samurçay 2004). Pour analyser cette activité d'écriture dans son contexte d'émergence, nous reprendrons la classification en quatre axes proposée par F. Minet (1995) : axe technique, axe relationnel, axe stratégique, axe public.

C'est sur l'**axe technique** que nous portons notre premier regard car il interroge l'usage et la fréquence de cette activité d'écriture dans la tâche des professionnels. Il s'agit ici de comprendre les spécificités techniques de ce mode de communication notamment par sa qualité de transmission instantanée et sa possibilité de lecture en différée. Si le temps de lecture peut s'effectuer en décalé par rapport au temps de l'énonciation, ce dernier est toujours identifié par les deux protagonistes. Nous sommes donc à la fois confrontés à une énonciation différée et directe qui produit une unité textuelle construite à partir d'énonciateurs différents émis à des moments divers provenant de lieux distincts.

Cette caractéristique est un paramètre à prendre en compte car elle implique des contenus très spécifiques associés à l'illusion de la synchronicité du destinataire Ex : *Je vous avais demandé tout à l'heure s'il était possible de modifier ma commande. J'attends toujours votre réponse.* De nombreuses entreprises avec lesquelles nous avons travaillé ont parfois des délais de réponse en courrier électronique de plus de 48h, selon les périodes. Les professionnels, chargés de répondre, doivent tenir compte de cette gestion de l'espace-temps : les variations linguistiques constatées en témoignent.

Parce que la réponse par courriel abolit la distance entre temps de l'énonciation et temps de l'énoncé, on retrouve souvent l'emploi du présent qui se réfère à un futur ou à un passé. *"Je vous envoie votre bon commande"* plutôt que *"vous recevrez votre bon de commande"* ; *"Je viens de faire le nécessaire pour vous envoyer votre cadeau"* plutôt que *"J'ai fait le nécessaire pour que vous receviez votre cadeau"*. Propos que l'on retrouve en revanche plutôt dans les courriers de réponses classiques.

Enfin, on peut également noter dans l'axe technique que la superposition des discours rapportés et ou reportés (fichiers joints) instaure un mode dialogal qui implique plusieurs niveaux de lecture. On retrouve soit l'annonce du texte joint. *Dans le fichier joint, vous trouverez les informations relatives aux avantages du paiement automatique, ou le contenu explicité du texte joint. Le paiement automatique vous permet de (voir fichier joint)*. Ces insertions, plus fréquentes d'ailleurs dans les communications internes et les communications en réseaux (par ex : les communautés de partages de savoirs), remplacent d'une certaine façon le N. B. qui disparaît d'ailleurs des courriels, sans doute parce que sa fonction d'information rajoutée ne correspond plus à l'intimité toute relative du courriel. La fonction de ces insertions en fichiers joints reste néanmoins très proche de celle des insertions des pièces jointes utilisées dans les courriers professionnels.

L'**axe relationnel** est probablement celui qui pose le plus question aux professionnels. Il concerne l'identification des relations des différents acteurs agissant dans la situation de communication étudiée. Lors de nos entretiens auprès des professionnels, nous constatons que ceux-ci se réfèrent toujours à une norme admise, reconnue et stable pour situer cet écrit court. A travers leurs propos, on sent une interrogation quant au mode de relation à établir : *Est ce que j'ai le droit de commencer par ... , Est-ce que je peux terminer par ... , Est-ce qu'il faut parler comme le client... , Est-ce que ce n'est pas trop familier de... , etc.* Ils expriment ainsi le besoin de retrouver un cadre référentiel sécurisant, labellisant et de choisir le "bon niveau relationnel".

Si la référence aux normes d'écriture classiques (courrier) reste bien présente, les professionnels ont conscience que des éléments doivent être abandonnés pour que cet écrit instaure un mode relationnel de proximité, conformément à la représentation sociale qu'ils s'en font. On voit ainsi des zones d'écriture se transformer, notamment les prises de contact et les formules de prises de congé. On osera le *"salut"* (y compris pour un client) ou le simple *"bonjour"* suivi parfois d'une identité *"Bonjour Monsieur, Madame XX"*, mais dans ce dernier cas, c'est toute la relation de proximité codée qui se modifie. Et le *"cordialement"* ou même le *"à la prochaine"*, devient moins aisé. Cet écart à l'égard des marquages de salutations et de politesse traditionnels signent, selon les professionnels, l'appartenance du courriel à un style plus proche du langage parlé, d'une relation de proximité. Illusion d'ailleurs puisque *"cordialement"* n'a jamais appartenu au langage de l'oral. Et *"Au revoir"* qui appartient au langage oral, est en revanche rarement employé dans ce type

d'écrit. Le rituel épistolaire est donc maintenu même si le courriel donne l'illusion de s'en éloigner.

Le courriel se veut introduire une relation plus symétrique, c'est-à-dire moins distante (les corpus observés en communication interne montrent par exemple un accroissement des tutoiements dans les courriels) mais, paradoxalement, cette proximité communicationnelle disparaît dans le courriel professionnel. L'écrivain opère forcément un changement de registre illocutoire sous peine de mettre en péril la viabilité de l'échange. Par exemple, dans le cas d'une interaction agressive, le professionnel, chargé par l'entreprise de gérer l'insatisfaction, se doit de répondre dans la neutralité, voire la cordialité. La réponse d'égal à égal est presque un leurre dans une situation professionnelle où courtoisie et politesse font partie des enjeux de la communication. Dans la relation commerciale, la règle de réciprocité "à toute salutation doit répondre une salutation de même niveau" est impossible dans sa forme négative "pas de salutation, pas de salutation" (Oudart, 2001).

Ces alternances codiques (terme utilisé par Gumperz, 1989) révèlent l'existence de variétés linguistiques liées à la perception que les co-énonciateurs se font des règles d'usage et de la construction de l'échange. *"Au début de l'échange, j'ai commencé en étant un peu distant, et ensuite quand il a répondu, j'ai vu que je pouvais être plus convivial, alors, j'ai changé de style"* nous disait un professionnel. Ces changements linguistiques signifient que le professionnel a prélevé des indices langagiers suffisamment significatifs pour qu'ils permettent une modification de la relation interpersonnelle.

Enfin les observations des corpus montrent l'absence quasi constante d'une organisation interne du courriel, créant ainsi une impression de continuité dans l'échange. La forme du discours s'apparente davantage à l'image que l'on se fait d' "un message spontané" que d'un "paragraphe construit" ou d'une "lettre organisée", en référence à des modèles didactiques classiques. Connecteurs, séquences d'ouverture et de fermeture sont assez succincts. De même la notion de phrase, traditionnellement marquée par les repères de la ponctuation, de la majuscule et du point final est très aléatoire. Néanmoins si ce côté non conventionnel de l'échange est imposé par le client, on peut se demander si sa représentation de la réponse relève des mêmes attentes. Dans ce registre que peut penser un client de signatures en abréviation ou d'absence de signature, même si les éléments péritextuels permettent une identification exacte de l'expéditeur.

Sur l'**axe stratégique** nous cherchons à nous renseigner sur l'importance de cette activité d'écriture dans l'organisation. Nous analysons notamment la place, le rôle que cette communication tient : est-elle au centre de..., à côté de..., à la place de..., en attente de..., etc. ? Risque-t-elle de se développer, de remplacer un autre mode de communication ou d'être sous-traitée, etc.? Nous sommes donc particulièrement attentifs aux marquages situationnels; *"Je vous*

écrit à la suite de..., *"mon email fait suite à notre conversation téléphonique..."* et temporelles *"Vous n'avez pas répondu à mon email du 20 septembre"* etc. qui nous donnent des indications sur les "tours de dialogues" pour reprendre un terme employé par Annie Borzeix (1996) lorsqu'elle évoque les contacts communicationnels nombreux des usagers du service public. La conduite conversationnelle du courriel apparaît infinie, nous disent les professionnels : *"Le problème avec le courriel, c'est que le client, il a toujours quelque chose à demander. Avec certains, c'est jamais fini, il faut qu'on lui en dise assez pour qu'il arrête de nous écrire"* De ce fait, le professionnel, selon un processus d'inférence, interprète ce qui a été dit et fait des prédictions sur ce qui va suivre, sur les résultats éventuels de l'échange. A partir de ces supputations, il mesure comment il va pouvoir mettre un terme à la conversation engagée. On retrouve bien là les stratégies conversationnelles propres aux communications téléphoniques pour abréger les conversations : anticiper les questions, devancer les réponses, évaluer l'intention de communication, etc. En cela, le professionnel cherche une stratégie pour mettre un terme au plus vite et au mieux à la communication.

C'est ensuite à la façon dont cette communication est elle-même soumise au contrôle que nous nous intéressons. Parce que cet écrit est mémorisé par l'outil informatisé, à la disposition de tous, et contrôlable à tout moment, il n'a ni secret, ni intimité : il devient transparent. Cette transparence fait partie de ce qui le caractérise et pose une difficulté majeure pour le professionnel : la multiplicité des lecteurs pour un écrit qui n'est en fait destiné qu'à un seul véritable lecteur et qui ne doit agir que sur lui : le client.

Enfin, c'est sa fonction qui nous préoccupe : Fonction commerciale, informative, etc., car répondre c'est :

- apporter une réponse adéquate à la demande d'un usager, d'un client mais c'est aussi laisser une trace de l'interaction (mémoire informatique et mémoire écrite) ;
- mettre en œuvre les règles relationnelles appropriées pour atteindre les buts recherchés.

On sait par exemple que, dans la communication commerciale (Oudart 2001), la finalité de la réponse est de fidéliser, entretenir ou réparer la confiance. La fidélisation n'est pas seulement porteuse d'enjeux économiques, elle est aussi porteuse d'enjeux moraux et affectifs pour les professionnels qui doivent la faire vivre dans la relation quotidienne. Cet objectif de fidélisation implique des stratégies sociales (ex : politesse, valorisation du client, etc.), et ce d'autant plus que le professionnel connaît bien les moyens de coercition dont dispose la cliente (rupture, chantage¹⁰⁰, etc.).

Dans cet axe, notre regard s'attachera à comprendre comment l'écrivain gère cette posture qui consiste à "écrire à la place de", à s'engager dans l'écriture à

¹⁰⁰ Les courriels font parfois l'objet de chantages par le fait qu'ils permettent une divulgation rapide à autrui des situations et problèmes insatisfaisants.

visage découvert notamment par la signature et le "je" de la personnalisation. C'est d'une certaine façon autour de ce concept paradoxal "d'implication contrainte" pour reprendre un terme de Jean Pierre Durand (2004) que nous observons les stratégies d'écriture des écrivains au travail. Ceux-ci sont bien dans une triangulation langagière complexe en tant qu'émetteur d'un message, porte-parole d'une information ou expert au regard d'une décision, et enfin médiateur d'une relation sans cesse à renouveler.

L'**axe public** est centré sur les caractéristiques des apprenants : âge, ancienneté sur le poste de travail, qualification, etc. On s'écarte là de l'objet proprement dit pour se préoccuper des acteurs, de leur rapport à l'objet et de leurs représentations, lesquelles dépendent largement des pratiques langagières de chacun. Dans le cas de la communication par courrier électronique, nous avons pu observer que les professionnels se réfèrent peu à des modèles implicites, contrairement à ce que nous avons pu constater à propos des représentations des écrivains face à la lettre de réclamation (Oudart, 2001). En effet, lors de cette étude, nous avons repéré trois grands construits (scolaires, socioculturels, professionnels) qui rappellent d'une certaine façon les trois directions classiquement évoquées dans les représentations des écrits adultes (Dabene, 1990) :

- La direction linguistique qui porte principalement sur la langue, sur ce qui est considéré comme faute. C'est ce que nous mettons principalement sous le terme "construit scolaire". Il correspond à ce que l'écrivain estime être une bonne communication commerciale en référence à ses connaissances scolaires et générales sur la langue.
- La direction référentielle qui porte sur le contenu professionnel de ce qui est écrit. C'est ce que nous mettons principalement sous le terme : le construit professionnel
- La direction communicative qui porte sur l'efficacité, l'habileté discursive du scripteur. Ce sont principalement les intentions rédactionnelles mises au service de la communication. C'est ce que nous mettons sous le terme socioculturel

Notre hypothèse est que cette écriture ne possède aucune antériorité dans l'apprentissage scolaire et que sa construction sociale est en émergence.

En revanche, nous retrouvons bien les tensions évoquées par Yves Reuter (1996) dans les représentations des professionnels : entre ce que ceux-ci pensent avoir le droit d'écrire (voir précédemment sur l'axe relationnel), et ce que l'usage quotidien du courriel leur a donné comme habitude scripturale. Parce que le support avec lequel ils communiquent en privé, en interne ou en externe est le même, se crée, chez les écrivains, une confusion des genres à produire ou produits.

CONCLUSION

Notre regard s'est bien porté sur les courriels rédigés par ceux dont le métier est d'y répondre. Sans doute nos observations différeraient dans le cadre de situations de communication privée...Mais là, le didacticien n'est guère interpellé !

Dans notre contribution, nous avons voulu montrer que la question de l'évaluation est au cœur de la question des savoirs. Evaluer, c'est donner une valeur aux savoirs, c'est identifier ce qui donne sens à l'objet. De ce fait, l'évaluation ici interroge le didacticien à la fois sur le "comment et le quoi enseigner" et l'oblige à construire l'objet à évaluer en lien avec son usage en situation réelle de production. Dans le cas de l'enseignement du courriel, nous nous sommes heurtés à la question de la définition du genre discursif, lequel nous est apparu étroitement lié aux pratiques langagières et aux attentes sociales d'une communauté professionnelle. En évaluant le courriel avec les professionnels, nous leur donnons l'occasion de décrire les contours de leur objet de travail, d'observer certains mécanismes langagiers et de repérer ainsi ce qui peut rendre plus performantes leurs pratiques d'écriture dans une communication située.

Si l'évaluation nous amène à réfléchir à la transposition didactique, elle nous renvoie également, comme nous l'avons montré, à toutes les dimensions contextuelles, sociales, stratégiques, indissociables ici de l'enseignement du genre discursif "courriel". Cet espace extrascolaire questionne le didacticien, lequel sent bien qu'il n'est pas tout à fait en dehors de la didactique du français mais pas non plus dans cette discipline. On retrouve donc ici le questionnement d'Y. Reuter (2004) : A partir de quels critères peut-on dire qu'une pratique extrascolaire est du français ou du moins référable au français ? A partir de quand un objet à enseigner appartient-il à une discipline ?

En cherchant à définir le genre "courriel", nous avons supposé qu'il était possible de déterminer des caractéristiques formelles de cet écrit à partir de l'observation de son usage en contexte et du rapport que les écrivains entretiennent avec lui. En ce sens, c'est bien l'analyse de cette activité d'écriture dans son environnement et la façon dont l'écrivain se mobilise dans cette activité qui permettent de définir une mesure évaluative, laquelle n'est pas pré-définie mais construite par et sur la situation de travail.

Au terme de notre contribution, il nous est encore difficile de définir avec une grande certitude le genre discursif qu'est le courriel. Notre approche nous conduit néanmoins vers la formulation du concept de "communication instrumentée", comme l'entend Claude Leboeuf (2002) : une communication qui comprend des acteurs, des échanges de signes et un contexte. Parce que cette communication est co-construite avec les interlocuteurs, elle relève, nous

semble-t-il, d'une "pragmatique de la communication instrumentée". Et c'est peut-être vers l'explicitation de ce concept que le didacticien trouvera les clefs des savoirs à enseigner.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ANIS J, 1999, *Internet, communication et langue française*, Hermes.
- 📖 BORZEIX A, FISCHER S, DE FOURNEL M et LACOSTE M, 1996, "Les lettres de réclamation", in *L'administration de l'équipement et ses usagers*, sous la direction de QUIN Claude, La Documentation Française, pp. 71-106.
- 📖 DABENE M, 1990, "Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation, points de vue sociolinguistique et didactique", *Education permanente*, n°102, pp. 13-20.
- 📖 DEBEYSER F., 1989, "Télématique et enseignement du français", *Langue Française* n°83, Langue française et nouvelles technologies.
- 📖 DURAND J-P, 2004, *La chaîne invisible Travailler aujourd'hui, flux tendu et servitude volontaire*, Paris, Seuil.
- 📖 GUMPERZ, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle*, Paris, l'Harmattan.
- 📖 GRICE P, "Logique et conversation", *Communications* n° 30, pp. 57-72.
- 📖 JEAY, 1991, *Les messageries télématiques*, Eyrolle.
- 📖 LEBOEUF C, 2002, *Pragmatique des communications instrumentées*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 MINET F, 1995, *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 MOESCHLER J, 1996, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin.
- 📖 OUDART A-C, 2001, *Les Chargé(e)s de Relation Clientèle face à la lettre de réclamation*, Lille, Septentrion.
- 📖 PASTRE P, SAMURÇAY R, 2004, *Recherche en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- 📖 REUTER Y, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- 📖 REUTER Y, 2004, "L'Analyse de la Discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique", 9^{ème} Colloque International de L'A.I.R.F. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Québec

EVALUATION ET DISCIPLINE SCOLAIRE

Isabelle Delcambre,
P.U. Sciences de l'Education (Didactique du français),
Université Charles de Gaulle - Lille III,
Equipe Théodile (E.A. 1764)

RESUME

Le propos de cet article est le suivant : la réflexion didactique sur l'évaluation permet d'interroger la construction scolaire de la discipline, ou plus exactement on peut dire qu'elle la révèle. Contrairement aux pratiques d'enseignement qui, généralement, déterminent l'évaluation (ce qui va être évalué) à partir des contenus du programme (à partir de la définition des contenus et activités de la discipline), la réflexion didactique sur l'évaluation (ses modalités, les difficultés qu'elle pose, etc.) permet de dessiner les contours de la discipline scolaire, ce qui est enseignable, ce qui ne l'est pas, etc. Elle apparaît comme une des manifestations de la transposition didactique.

Cet article prend appui sur l'évaluation de l'oral dans la classe de français. La réflexion didactique sur ce (relativement) nouvel objet d'enseignement met en évidence un certain nombre de caractéristiques du français comme discipline scolaire : la construction de l'objet "oral" comme objet scolaire, l'incidence de cette construction sur les modalités d'enseignement et sur la description de certaines caractéristiques du travail enseignant, les relations aux dimensions non scolaires, aux pratiques extrascolaires, etc.

Sur certains des points abordés, une confrontation avec la réflexion didactique sur l'évaluation de l'écrit (en production) permettra de spécifier ces deux sous disciplines du français scolaire.

L'oral est un objet d'enseignement relativement jeune aux niveaux primaire et secondaire, ou du moins il apparaît assez fréquemment depuis une dizaine d'années comme objet de théorisation didactique ou de décisions institutionnelles : depuis 1995, deux recherches INRP ont donné lieu aux n° 17 (1998) *L'oral pour apprendre* et 24/25 (2001/2002) *Enseigner l'oral ?* de la revue *Repères* ainsi qu'au rapport de recherche *L'oral dans la classe* (2001) ; sur le plan institutionnel, deux rapports de l'I. G. ont été publiés en septembre 1999, et les dernières I.O. pour le collège et l'école élémentaire donnent une place importante à l'oral dans la classe.

Parmi les nombreuses questions envisagées par ces recherches didactiques, celle de l'évaluation de l'oral en classe a été particulièrement traitée par C. Garcia-Debanc¹⁰¹, dont on peut penser qu'elle transfère sur l'oral les questionnements qu'elle a contribué à élaborer à propos de l'évaluation de l'écrit, toujours à l'INRP, une dizaine d'années auparavant dans les groupes EVA puis REV. Mais il ne s'agit pas d'une transposition, encore moins d'une application. Les questions que pose l'évaluation de l'oral ne sont pas tout à fait celles que pose l'évaluation de l'écrit. Dans son ouvrage de 1996, Y. Reuter présente une réflexion sur les caractéristiques d'une évaluation formative de l'écrit qui sera utilisée ici en comparaison des analyses des difficultés de l'évaluation de l'oral proposée par C. Garcia-Debanc (1999) (voir les résumés succincts de ces deux textes en annexe). La confrontation de ces deux questionnements didactiques interroge l'élaboration des objets scolaires et la construction de la discipline français. D'où les questions que je soumetts ici à la discussion : en quoi la réflexion sur l'évaluation de l'oral permet-elle de comprendre le rôle de l'évaluation dans la construction d'une discipline ? Qu'est-ce que la réflexion sur l'évaluation révèle de la structure des disciplines ?

Le propos sera ici théorique, voire spéculatif : les seules données observées sont les textes théoriques cités ci-dessus dont des résumés sont présentés en annexe.

Cette confrontation permet de penser neuf dimensions de la discipline scolaire.

1. L'évaluation est un outil de légitimation externe de la discipline scolaire

Pour les élèves comme pour les parents, l'évaluation justifie l'effort d'apprentissage, donne légitimité aux contenus de savoir visés. Pouvoir évaluer l'oral rend cet objet légitime, rend visible qu'il est un objet à enseigner/apprendre (Nonnon, 1999). Cet aspect de légitimation externe renvoie au rôle des examens et des concours dans la définition des contenus d'une discipline scolaire (savoirs et savoirs faire)¹⁰².

2. A l'interne de l'institution, l'évaluation est un outil de pilotage de l'enseignement d'une discipline

Obliger les enseignants à évaluer l'oral les oblige à l'enseigner, à y réfléchir, etc. (cf. le rôle des évaluations institutionnelles, des cahiers

¹⁰¹ E Nonnon a écrit, dans le même temps que s'écrivait cet article, un texte fort intéressant sur l'évaluation de l'oral, auquel je ferai succinctement allusion, l'essentiel de mon propos s'étant construit avant que j'aie eu connaissance de ce texte.

¹⁰² Comme les examens, l'évaluation est un des modes de régulation des contenus d'enseignement ; voir *Histoire de l'Education*, n° 94, 2002

d'évaluation en maternelle, la note d'oral au collège, etc.). C'est un pilotage par le haut, certes, mais un pilotage quand même : obliger à évaluer est une façon de "faire passer" de nouveaux objets ou de nouvelles pratiques d'enseignement dans l'école. Les effets de ce pilotage par le haut se lisent dans la deuxième difficulté à évaluer l'oral relevée par C. Garcia-Debanc (cf. Annexe 1) : obliger à évaluer l'oral révèle des manques cruciaux en outils d'évaluation et d'enseignement, place les enseignants en situation inconfortable (crainte d'évaluer n'importe quoi n'importe comment).

Ces deux premiers points n'ont pas de parallèle dans les documents sur l'évaluation de l'écrit. Cette divergence à mettre en relation avec d'une part, la relative nouveauté de la didactique de l'oral et la relative ancienneté de l'évaluation de l'écrit (la didactique de l'écrit a fait sa révolution évaluative dans les années 80, l'évaluation de l'écrit n'est plus l'objet de pressions institutionnelles), et d'autre part, avec le fait que l'écrit n'a pas de problème de légitimité dans l'enseignement occidental.

3. L'évaluation amène à constituer en objet ce qu'on évalue, elle repose sur une théorie de l'objet évalué, qui dessine les contours des contenus disciplinaires

Evaluer suppose de savoir quelles sont les caractéristiques de l'objet qu'on évalue. Cet aspect renvoie aux nombreuses analyses didactiques qui interrogent les dimensions de l'oral et la façon dont elles sont ou non convoquées/convocables dans l'évaluation. Les difficultés 5 et 7 relevées par C. Garcia-Debanc ciblent les questions suivantes : quelles composantes de l'oral sont évaluées ? la production linguistique (privilégier la norme vs la pertinence) ? le caractère locutoire ou phonatoire ? l'aisance dans la situation (fluidité du débit vs hésitations) ? la maîtrise discursive ? le rapport aux auditeurs ? l'implication de soi, la prise de risque (qui peut produire des hésitations, des recherches de formulation, etc.) ? les aspects socio-culturels (les accents) ? etc.

Les mêmes problèmes se posent pour l'évaluation de l'écrit : les deux premiers points du document (Annexe 2) évoquent la multiplicité des aspects de l'écrit qui peuvent donner lieu à évaluation : les aspects globaux vs locaux, la mise en texte vs le contenu.

4. La question de l'objet est alors une question d'objet scolaire (objet d'apprentissage)

Quelles dimensions de l'objet peuvent être évaluées ? L'évaluation découpe dans l'objet théorique ce qui peut être évaluable, parce

qu'enseignable. Elle est une des manifestations de la transposition didactique.

Un des courants de recherche en didactique de l'oral (Dolz et Schneuwly, 2000), a construit "les genres de l'oral" (le débat régulé, l'exposé, la lecture voix haute, etc.) comme des objets scolaires dont on peut identifier les normes pragmatiques, les formes linguistiques et discursives, les usages en référence à des genres sociaux, etc., toutes caractéristiques qui permettent l'évaluation sur des critères relativement précis. Corrélativement, on connaît la difficulté à évaluer une prise de parole dans le dialogue didactique, à définir ce que serait une intervention pertinente, à évaluer l'écoute, à identifier les contours de conduites discursives orales comme raconter, expliquer, reformuler, définir, etc. (Nonnon, à par.).

Comparativement, on peut remarquer les "certitudes" de l'évaluation de l'écrit en 1996 (qui se traduisent par exemple par les buts assignés à l'évaluation : développer des compétences d'écriture et intégrer les mécanismes évaluatifs au sein des compétences), certitudes qui n'excluent pas cependant la prise en compte de dimensions non strictement textuelles comme le projet d'écriture de l'élève, son intention d'écriture, dimensions plus difficiles à évaluer. De même, D. Bucheton et J.C. Chabanne (2002-2003, p. 131-132) ; dans un travail récent, évoquent l'évaluation de la prise de risque à l'écrit, dans des termes fort proches de ce qu'on peut lire de l'évaluation de l'oral.

Ces deux points de vue montrent que l'opposition entre évaluation de l'oral et évaluation de l'écrit ne semble pas aussi tranchée qu'on le penserait. Les mêmes problèmes se posent pour l'évaluation des deux modalités de discours, lorsqu'on envisage ce qui les constitue intrinsèquement comme conduite discursive. De cette analyse des conduites discursives orales, J. F. Halté (2005) conclut qu'il n'y a pas lieu, fondamentalement, de distinguer une didactique de l'oral d'une didactique de l'écrit, tant les mêmes caractéristiques fondamentales se retrouvent à l'oral et à l'écrit.

5. De ce fait, l'évaluation amène à penser aux dimensions non scolaires de l'objet évalué (pratiques sociales de référence, dimensions identitaires des pratiques langagières).

Quelle place donner aux pratiques sociales de référence dans les pratiques scolaires d'évaluation ? Est-ce légitime et souhaitable d'instituer des formes de comparaison implicite entre modèles scolaires et pratiques extrascolaires ? Les paragraphes 3 et 4 du document 1 évoquent le poids des dimensions non scolaires dans les prises de parole orales et les difficultés qu'elles provoquent dans une démarche d'évaluation.

Cette dimension est occultée dans la réflexion sur l'évaluation de l'écrit en 1996 mais depuis les travaux de M.C. Penloup et le n° 23 (2001) de *Repères* qui envisage l'incidence des recherches didactiques sur les écritures extrascolaires des collégiens ou écoliers sur l'apprentissage scolaire de l'écriture, l'évaluation de l'écriture ne devrait plus ignorer cette dimension. A lire le numéro 23 de *Repères* on peut voir que les liens de ces recherches avec les problématiques de l'évaluation sont quasi-inexistants, sauf à les inférer de ce que Reuter (2001, p. 20) nomme "l'effet passerelle" et qui consiste à construire des relations entre extrascolaire et scolaire, de sorte que, entre autres, les pratiques des élèves "deviennent un outil de comparaison, voire un analyseur [des] objets disciplinaires".

La question de l'extrascolaire différencie les deux didactiques : elle apparaît très tôt dans la réflexion sur l'oral, bien plus tardivement en ce qui concerne l'écrit. On peut voir dans cette différence une trace de la constitution historique des deux didactiques et des théories qui les sous-tendent : la didactique de l'écrit a été longtemps sous l'influence croisée des théories du texte et d'un modèle du sujet cognitif, la didactique de l'oral émerge sous la pression de la question citoyenne et de la nécessité de réguler "les sauvages"; elle est marquée par les dimensions sociologiques et politiques de la parole.

6. *La question de l'objet est une question d'objet scolaire aussi pour l'enseignant (objet et pratiques d'enseignement).*

L'évaluation oblige à penser non seulement des contenus mais aussi des modalités d'enseignement. L'obligation d'évaluer touche aux pratiques instituées par la tradition ou l'habitude. Pour évaluer, l'enseignant doit avoir à sa disposition des objets évaluables. L'obligation d'évaluer peut amener à élaborer de nouveaux dispositifs de classe, de nouveaux objets scolaires. Ainsi, pour l'oral, la difficulté, voire l'impossibilité d'évaluer les productions langagières des élèves engagés dans un dialogue collectif oblige l'enseignant à instituer d'autres formes de prise de parole (exposé, compte-rendu de travaux de groupe, débats) où la parole des élèves se développe de manière plus monologique en étant moins sous le contrôle dialogal du questionnement magistral, ou de cadrer l'activité langagière par l'intermédiaire des genres oraux. De même pour l'écrit, la distinction entre évaluation sommative et évaluation formative est liée (entre autres choses) à une réflexion sur l'erreur et produit des dispositifs de réécriture avec l'idée d'évaluer les états intermédiaires des textes. La réflexion sur l'évaluation de l'écrit produit une modification des pratiques d'enseignement, par la prise en compte des processus d'écriture autant que du produit-texte.

7. *L'évaluation touche les pratiques de travail des enseignants (en dehors des élèves).*

Évaluer des productions d'élèves suppose du temps de travail en dehors de la présence des élèves, des productions transportables en dehors de la classe : évaluer suppose de mettre à distance ce sur quoi porte l'évaluation. C'est un des points où les spécificités linguistiques des deux modalités de discours creuse le plus les écarts : en didactique de l'oral faut-il enregistrer pour pouvoir évaluer ? constituer comme pour l'écrit des documents transportables, réécoutables, évaluables ? faut-il transcrire pour évaluer ? Impossible à envisager dans une situation ordinaire d'enseignement ! Ce problème matériel est tellement peu important à l'écrit qu'il n'est pas évoqué dans les analyses de l'évaluation des écrits.

8. *L'évaluation oblige à penser des formes de progression.*

Qu'évaluer parmi les dimensions enseignables aux différents niveaux scolaires ? Peut-on déterminer une progression dans les apprentissages de l'oral ? Qu'est-ce que serait s'améliorer à l'oral ? L'évaluation oblige à penser des indicateurs de maîtrise, des critères. Cette question est peu développée dans Reuter 1996, sinon peut-être implicitement dans les deux derniers points consacrés aux buts de l'évaluation.

9. *L'évaluation place l'élève dans une situation de prise de conscience des attentes, des objectifs à atteindre, dans une position réflexive sur l'objet d'enseignement.*

On peut penser que l'évaluation, intériorisée, contribue à la clarté cognitive et à la conscience disciplinaire. Sur cette question, il semble que les deux didactiques divergent assez nettement : est-ce utile pour travailler l'oral, de placer l'élève dans une position d'analyse métadiscursive, est-ce seulement possible ? Que proposer à son analyse réflexive, sinon des phénomènes assez périphériques comme la communication par le regard avec l'auditoire, l'audibilité de la parole, etc. Les chercheurs s'accordent de plus sur les risques (par exemple identitaires) qu'il y aurait à formater l'oral selon des normes langagières éloignées des pratiques sociales des élèves. A l'écrit, au contraire, on s'accorde sur le fait que l'intériorisation des critères fait partie du développement des compétences : la prise de conscience réflexive est constitutive de l'apprentissage, même si des débats opposent les chercheurs sur les modalités de cette intériorisation des critères. Cet avantage de l'écrit se trouve néanmoins battu en brèche par les récentes analyses et propositions d'E. Nonnon (2004) sur "les activités de réflexion

et d'analyse de l'oral", qui minimisent les différences de fonctionnement entre l'oral et l'écrit.

Les neuf dimensions construites ici à partir des questionnements didactiques sur l'évaluation de l'écrit et de l'oral révèlent certains des aspects constitutifs de la notion de discipline scolaire (Reuter 2004) : définition institutionnelle de la discipline, fonctionnement interne (contenus de savoir, dispositifs d'enseignement, matérialité des productions, définition du travail de l'enseignant), construction des référents théoriques (formes de la transposition didactique), relations aux espaces extrascolaires, construction de l'image de la discipline.

La réflexion menée repose également sur quelques aperçus (assez cavaliers) de l'histoire de la didactique du français. Ainsi, dans les premiers temps de son histoire, la réflexion didactique sur l'évaluation de l'oral a surtout identifié quelques-unes des limites de cet objet d'enseignement: ou il est pensé en référence à la didactique de l'écrit (la question des genres de l'oral), ou il est pensé comme inévaluable à cause des obstacles (matériels ou socio-cognitifs) que pose son objectivation. Mais la dernière recherche INRP (Garcia-Debanc/Plane 2004) fait avancer les questions de la programmation et de l'évaluation de l'oral à divers niveaux scolaires (école maternelle et élémentaire) et dans différentes disciplines (français, biologie, technologie), en proposant une liste d'indicateurs de maîtrise construits à partir de l'observation des difficultés des élèves et reflétant les attentes des maîtres.

Cette confrontation des questions posées par l'évaluation à la discipline français, en l'occurrence à deux sous-disciplines, l'oral et la production écrite, permet ainsi de mesurer les divergences et les convergences entre ces deux sous domaines de la didactique et de poser de nouveau la question de l'unité ou de la pluralité de la discipline français. On a vu que les dimensions langagières rapprochent les deux objets oral et écrit, plus qu'ils ne les séparent, que les aspects matériels les opposent ainsi que la question symbolique de la légitimité de l'objet à apprendre, enfin que l'histoire des deux didactiques permet d'expliquer certaines autres différences, qui peuvent s'atténuer au fil du développement des recherches didactiques.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BUCHETON D, CHABANNE J-C, 2002-2003, "Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement" *Repères*, n° 26-27, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, pp. 123-148.
- 📖 DOLZ J, SCHNEUWLY B, 2000, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- 📖 GADET F, LE CUNFF C, TURCO G (Coord), 1998, *Repères* n° 17, *L'oral pour apprendre*.
- 📖 GARCIA-DEBANC C, 1999, "Evaluer l'oral", *Pratiques* n° 103-104, pp. 193-212.
- 📖 GARCIA-DEBANC C, DELCAMBRE I (Coord), 2001-2002, *Repères* n° 24/25 *Enseigner l'oral*.
- 📖 GARCIA-DEBANC C, PLANE S (Coord), 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, Hatier.
- 📖 GRANDATY M, TURCO G. (Coord), 2001, *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris, INRP.
- 📖 HALTE J-F, 2005, "Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière" in Halté, Rispaill (Coord) *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 NONNON E, 1999, "L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématique" *Revue Française de Pédagogie* n° 129, pp. 87-131.
- 📖 NONNON E, à par., "Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?" *Repères* n°31.
- 📖 Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale n°99-023 "La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée" (rapporteur : BOISSINOT A).
- 📖 Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale n°99-024 "La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire" (rapporteurs : SAFRA M, HEBRARD J, THEVENET S).
- 📖 REUTER Y, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

- 📖 REUTER Y, 2001, La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture" *Repères* n° 23 *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, pp. 9-32.
- 📖 REUTER Y, 2004, "Analyser la discipline : quelques propositions", 9^{ème} colloque international de l'AIRDF, Québec.
- 📖 REUTER Y, PENLOUP M-C (Coord), 2001, *Repères* n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*.

ANNEXE 1

Questions sur l'évaluation de l'oral (Garcia-Debanc 1999)

Pourquoi est-il si difficile d'évaluer l'oral ?

1. La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations
2. Dans l'école d'aujourd'hui, il n'y a pas de culture de l'enseignement de l'oral ni d'outils didactiques d'enseignement et d'évaluation
3. L'oral implique l'ensemble de la personne.
4. L'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence
5. L'oral est difficile à observer et complexe à analyser.
6. L'oral ne laisse pas de trace : il nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants, il suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions
7. L'oral est souvent mal connu
8. L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps
9. L'écoute est très difficile à évaluer et à travailler.
10. Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés
11. La place et l'importance du travail métalinguistique sur l'oral pour l'apprentissage ne sont pas évidentes.

ANNEXE 2

L'évaluation formative dans une didactique de l'écriture (Y. Reuter 1996)

Opposition entre modalités de fonctionnement de l'institution (évaluation sommative) et travail d'enseignement-apprentissage (évaluation formative) : clarifier ces tensions et organiser les compromis possibles

Mettre en cohérence les principes de l'évaluation et les principes de la didactique de l'écriture :

- évaluer les aspects globaux autant que locaux des textes produits : pertinence communicationnelle, effets produits
- évaluer la mise en texte (orthographe, lexique, syntaxe, etc.) mais aussi la fiction, les contenus, et les choix techniques de gestion des contenus (énonciation, narration...)
- évaluer le texte fini mais aussi les états intermédiaires
- expliciter les critères, en vérifiant qu'ils sont appropriables et appropriés par les élèves
- évaluer par rapport aux normes établies mais aussi par rapport au projet des élèves
- équilibrer les aspects négatifs et positifs
- faire évaluer par des acteurs différents (professeur, autres élèves, etc.)
- évaluer pour faire comprendre les difficultés et aider à les surmonter
- évaluer pour relancer un travail individuel et/ou collectif

Donner une autre place à l'erreur :

- créer un climat de sécurisation
- décoaguler la chaîne "erreur-cause-remédiation"
- multiplier les modalités évaluatives et les prises d'information

But de l'évaluation formative :

- développer les compétences d'écriture
- intégrer les mécanismes évaluatifs au sein des compétences

CONCLUSION GENERALE

EVALUATION ET DIDACTIQUES : ELEMENTS POUR UN QUESTIONNEMENT EN COURS

Yves Reuter,
Professeur en Sciences de l'Education - Lille III,
Directeur du Laboratoire Théodile (E.A. 1764)

Les quelques réflexions qui suivent – version remaniée de mon intervention de clôture de la journée du 11 mars 2005 – ont plus pour fonction d'essayer de repérer les questions qui me paraissent importantes quant aux relations entre évaluation et didactiques que de construire une hypothétique synthèse. Il s'agit donc non de *conclure* mais de proposer, entre consensus et dissensus relevés, des éléments pour un questionnement appelé à se poursuivre que ce soit entre THEODILE et TRIGONE, ou plus largement dans le champ des recherches en didactiques¹⁰³. Dans cette perspective, je m'arrêterai d'abord sur les dérives possibles liées à la notion d'évaluation, avant d'en envisager les intérêts, "en général" puis, plus précisément, dans le cadre des relations entre didactiques dites disciplinaires et didactiques dites professionnelles.

1. QUELQUES DERIVES POSSIBLES DES DISCOURS SUR L'EVALUATION

Dire que l'évaluation est une notion à risques paraîtra sans doute d'une banalité affligeante. Encore faut-il préciser les dérives possibles. Pour ma part, j'en repérerai trois principales au travers des communications présentées.

La première, classique au demeurant, consiste en la confusion de deux niveaux ou du moins, de deux types de discours : celui de la *recherche*, visant à décrire, à comprendre, à analyser, voire à *fonder* et *évaluer* de manière contrôlée des modalités possibles d'intervention et celui de la *formation* rendant compte de pratiques d'enseignement ou argumentant autour de principes d'intervention,

¹⁰³ Voir notamment le n° 31 de la revue *Repères, Evaluation et didactique du français*, à paraître en 2005.

avec des glissements fréquents vers l'apologie ou la prescription, et un affranchissement des contrôles théoriques et empiriques accompagnant l'activité de recherche. Si cette confusion n'est pas sans relation avec une des tensions structurantes des didactiques¹⁰⁴ qui s'efforcent, incessamment, de reconstruire leurs distances avec les pratiques sans pour autant renoncer à les éclairer voire à contribuer à leur amélioration possible, il est clair qu'elle est, potentiellement, d'autant plus à l'œuvre qu'un même sujet mène ses recherches en relation avec / à partir de ses pratiques de formateur. C'est d'ailleurs, bien souvent, un des problèmes majeurs des enseignants s'engageant dans un travail de master ou de doctorat en didactique.

La seconde dérive consiste en l'effacement tendanciel d'une pensée proprement didactique au profit de discours plutôt pédagogiques¹⁰⁵, sans doute appelés en partie par l'association historiquement forte entre la question de l'évaluation et la réflexion pédagogique. Par voie de conséquence, pédagogie et didactiques sont parfois confondues (les secondes étant absorbées par la première) et cadres et objets disciplinaires se voient secondarisés (ne spécifiant en rien démarches et procédures évaluatives). De surcroît, les références théoriques ne renvoient pas, dans cette optique, aux travaux pourtant importants sur l'évaluation ou sur l'erreur en didactiques¹⁰⁶.

A cette seconde dérive se trouve souvent associé un risque complémentaire, celui du réinvestissement dans un discours doxique sur l'enseignement, les apprentissages, l'évaluation. Dès lors, le discours de recherche abandonne son exigence critique pour laisser place à un discours d'évidence circulant massivement à l'heure actuelle dans certains milieux de formation, progressistes au demeurant. Il me semble ainsi que nombre de propositions – sur l'évaluation formative, le centrage sur les processus plus que sur les produits, les situations "propices", les postures, l'enseignement dans une perspective socio-constructiviste, ou l'erreur "jamais à cause des élèves" - sont plus des assertions relevant d'un partage de croyances que le résultat d'une construction théorique, modalisée et soumise à la discussion...

¹⁰⁴ Voir, par exemple, mon article : "Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition", 2005, dans CHISS J-L, DAVID J et REUTER Y, eds : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.

¹⁰⁵ Pris ici au sens de discours relevant des théories et des recherches pédagogiques et non pas de discours des enseignants et des formateurs.

¹⁰⁶ Il s'agit, ici encore sans doute, d'un problème renvoyant aux tensions structurantes des didactiques et aux frontières, complexes à établir, entre pédagogie et didactiques.

2. L'ÉVALUATION : UN OUTIL POUR PENSER LES FONCTIONNEMENTS DIDACTIQUES

A côté de ces problèmes, plus ou moins actualisés selon les contributions, on voit clairement, en revanche, comment l'évaluation peut s'avérer un outil particulièrement intéressant pour penser les didactiques et les aider à spécifier certaines questions. Je n'en prendrai ici que quelques exemples.

Ainsi, au travers de plusieurs communications, est apparu le poids des cadres institutionnels – dans leurs dimensions temporelles notamment (voir, par exemple M. Beauvais) – qui déterminent tout à la fois les modalités évaluatives et les formes et contenus d'enseignement. Cela confirme que l'analyse didactique ne peut ignorer la manière dont la "forme scolaire"¹⁰⁷ et les structures institutionnelles formatent l'enseignement et les apprentissages. Complémentairement, on a aussi pu appréhender les relations entre modalités d'évaluation et *statut* de la discipline au sein du système des disciplines à un niveau donné (voir, par exemple J. Beaucamp à propos de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire). D'une certaine manière, on pourrait dire que c'est l'évaluation, en tant qu'elle est instituée qui institue véritablement une discipline à un niveau donné...

Tout aussi fondamentale à mes yeux est la spécification des interactions entre évaluation et contenus (voire les modalités d'enseignement de ces contenus) : d'un côté la construction de l'objet en tant qu'objet à enseigner va déterminer les dimensions évaluatives (cf A-C. Oudart sur le courriel), et, de l'autre, l'évaluation va formater les dimensions à enseigner (voire enseignables et / ou apprenables) de l'objet (cf I. Delcambre sur l'oral). D'une certaine manière, on pourrait dire qu'un objet n'accède à un statut disciplinaire¹⁰⁸ qu'en tant qu'il est structuré par les relations entre enseignement, apprentissages *et* évaluation.

Mais, complémentirement, les fonctionnements évaluatifs gagnent à être éclairés par leur mise en relation avec les valeurs (M. Beauvais) et les significations que leur associent les acteurs (M. Martin, T. Fleitz). Dans cette perspective, l'évaluation peut être envisagée comme une *négociation*, en grande partie implicite d'ailleurs, comme en témoignent les travaux sur le malentendu communicationnel (Halté) ou le contrat didactique (Brousseau). L'enjeu est alors ici, dans une perspective didactique, de spécifier en quoi ces interactions et leurs relations aux valeurs, sont tributaires des cadres et contenus disciplinaires.

On voit enfin comment l'évaluation, à un autre niveau, celui de la recherche, pris lui-même comme objet d'un retour réflexif, permet de comprendre, au travers d'une relecture critique des indicateurs, ce qui était attendu et *exclu*,

¹⁰⁷ Pour reprendre l'expression de VINCENT G, (cf VINCENT G, 1994, ed. L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon).

¹⁰⁸ Je renvoie ici aux distinctions qu'effectue CHEVALLARD Y dans *La transposition didactique* entre savoirs mathématiques, paramathématiques et protomathématiques.

explicitement et *implicitement*, et qui a contraint jusqu'aux situations mises en place pour évaluer les "traces" d'apprentissages des élèves (cf B. Daunay). Dans cette perspective, l'évaluation apparaît comme un révélateur puissant des pratiques d'intervention¹⁰⁹ et de recherche dans ce qu'elles ont de pensé et d'impensé... pourvu qu'elle soit elle-même soumise à évaluation.

3. L' EVALUATION : UN OUTIL DE CONFRONTATION ENTRE DIDACTIQUES

Si j'en viens maintenant à ce qui était un des enjeux essentiels de cette journée d'étude, à savoir la confrontation entre didactiques, notamment disciplinaires et professionnelles¹¹⁰, il me semble que le questionnement à partir de l'évaluation s'avère un outil de confrontation particulièrement précieux.

Ainsi, par exemple, les notions de *savoir* et même de *discipline* sont, sans doute, plus incertains dans le cadre des didactiques professionnelles, interrogeant un certain nombre de concepts devenus "classiques" dans le champ des didactiques (par exemple, celui de transposition didactique) si l'on considère, entre autres, la difficulté à définir et à dénommer nombre de ces savoirs ou le rythme de leur renouvellement.

Ainsi encore, l'enseignement est, en quelque sorte, dans le champ des didactiques professionnelles, doublement évalué : par l'expérience et / ou les situations professionnelles, en amont et, en aval, cette seconde évaluation (en aval) étant déterminante et plus immédiate que dans la majeure partie du cursus scolaire. Cela n'est d'ailleurs pas sans interroger en retour les relations entre scolaire et extrascolaire dans le cadre des didactiques "disciplinaires"¹¹¹.

Ainsi enfin, on voit que dans les deux champs, celui des didactiques professionnelles et celui des didactiques "disciplinaires", des questions similaires sont thématiques mais avec des orientations différentes. C'est ainsi le cas des relations entre le *dire* et le *faire* avec, me semble-t-il, une position très prudente de P. Astier qui l'amène notamment à prendre ses distances avec la notion d'*autoévaluation*. On est loin ici – sur un terrain d'autant plus intéressant qu'il a suscité nombre de travaux théoriques et méthodologiques (cf par exemple Y. Clot) – des discours apologétiques glissant parfois jusqu'à des illusions quant aux relations entre discours et pratiques, discours et apprentissages, voire facilité à construire de la réflexivité. C'est encore le cas avec la notion de compétences, centrale dans les didactiques professionnelles

¹⁰⁹ Comme le note à juste titre PALOMEQUE C, l'évaluation renvoie d'un côté aux apprenants et, de l'autre, aux pratiques d'enseignement.

¹¹⁰ En remarquant que l'expression *didactiques professionnelles*, proche par certains aspects d'un oxymoron, entraîne la mise en circulation de l'expression, redondante à mes yeux, de *didactiques disciplinaires*.

¹¹¹ Les travaux de MARTINAND J-L ont d'ailleurs, depuis longtemps thématiqué cette question.

et dont on peut se demander si sa polysémie même ne permet pas d' "architecturer" la réflexion ou, au moins, ses discours. Elles fonctionnerait ainsi comme une "plaque tournante" pour penser et relier ce qui est visé, à enseigner, du ressort d'un domaine, explicatif des performances...

Il me reste, au moment de conclure, à noter – et ceci n'est pas sans interroger l'état de la réflexion en ce domaine – que les notions que nous avons proposées comme entrées privilégiées dans cette journée d'étude, à savoir celles de *genre*, *d'activité* et de *situation*, ont été finalement peu reprises et surtout peu travaillées en tant que telles, comme si la fréquence de leur emploi dans les discours didactiques occultait leur caractère problématique. Nous y reviendrons sans doute lors de la prochaine journée, prévue en décembre 2006, qui explorera centralement les relations entre contenus à enseigner / enseignés et évaluation que ce soit du côté des pratiques et représentations des enseignants ou de celui des apprenants. Comme on peut s'en rendre compte, la réflexion ne fait que commencer...

Les livraisons des Cahiers d'Etudes du CUEEP

n° 1	<i>L'éducation populaire en Grèce</i> (janvier 1984)	n° 26	<i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 2</i> (octobre 1994)
n° 2	<i>Un programme de développement local intégré dans le Pas-de-Calais</i> (juin 1984)	n° 27	<i>Formation en entreprise sur l'entreprise : une expérience</i> (décembre 1994)
n° 3	<i>La "qualification sociale" : un nouveau besoin de formation ?</i> (juin 1985)	n° 28	<i>Actes de l'université d'été : "formations ouvertes multiresources"</i> (février 1995)
n° 4	<i>Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes</i> (octobre 1985)	n° 29	<i>Formations ouvertes multiresources - éléments bibliographiques</i> (avril 1995)
n° 5	<i>Les acquis professionnels en Licence Sciences de l'Education</i> (décembre 1985)	n° 30	<i>La transformation des logiques de formation dans le service public - une étude de cas</i> (juin 1995)
n° 6	<i>Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP</i> (janvier 1986)	n° 31	<i>Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en Région Nord Pas-de-Calais</i> (septembre 1995)
n° 7	<i>Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques</i> (décembre 1986)	n° 32-33	<i>Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation : 2^e colloque européen sur l'autoformation</i> (mai 1996)
n° 8	<i>Espace de parole, espace de choix ? De la communication en collège</i> (septembre 1987)	n° 34	<i>Démarches d'individualisation : vers un modèle convergent - Formation Continue / Formation Initiale</i> (novembre 1997)
n° 9	<i>Recherche- Action : méthodes et stratégies</i> (décembre 1987, épuisé)	n° 35-36	<i>Agrimédia Nord Pas-de-Calais Un réseau de centres de ressources pour la formation agricole. Des formateurs parlent aux formateurs</i> (septembre 1998)
n° 10	<i>Droit : discours et pratiques des formateurs</i> (février 1988)	n° 37-38	<i>Les formateurs d'adultes et leurs formations</i> (décembre 1998)
n° 11	<i>Un essai d'évaluation formative</i> (mai 1988)	n° 39-40	<i>Travail social et travailleurs sociaux</i> (avril 1999)
n° 12	<i>A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique</i> (mai 1989)	n° 41	<i>Action culturelle, formation permanente, travail social : des cousinages à développer</i> (juin 1999)
n° 13	<i>Les publics du DUFA de Lille 1974-1987</i> (septembre 1989)	n° 42	<i>Dynamiques sociales de l'écrit professionnel dans l'entreprise</i> (octobre 2000)
n° 14	<i>Les maux pour le dire, des mots pour l'écrire (Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme)</i> (décembre 1989)	n° 43	<i>Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif</i> (janvier 2001)
n° 15	<i>L'action collective de formation de Sallaumines</i> (février 1990)	n° 44	<i>"Ecrits et chuchotements", Des jeunes écrivent, des professionnels médico-sociaux parlent : méthodologie d'une démarche</i> (juin 2001)
n° 16	<i>Objectifs et modes d'évaluation Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise</i> (février 1990)	n° 47-48	<i>Eduquer pour la santé</i> (juin 2002)
n° 17	<i>Psychosociologie : crise ou renouveau ?</i> (mai 1990)	n° 49	<i>Se former, se former autrement</i> (février 2003)
n° spécial	<i>Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités", Lille, 29-30 novembre et 1 décembre 1989</i>	n° 50-51	<i>Accompagnements en formation d'adultes</i> (avril 2003)
n° 18	<i>L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord Pas-de-Calais</i> (février 1991)	n° 52	<i>Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie</i> (mai 2003)
n° 19	<i>20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens</i> (novembre 1991)	n° 53	<i>La validation d'acquis professionnels : des obstacles à franchir, des propositions à construire</i> (novembre 2003)
n° 20	<i>Entreprise et représentations de l'illettrisme</i> (juin 1992)	n° 54	<i>Innover en formation des maîtres et des formateurs d'adultes</i> (Juin 2004)
n° 21	<i>Canal 6, rapport d'évaluation</i> (décembre 1992)	n° 55	<i>L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience</i> (Juillet 2004)
n° 22	<i>Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU en enseignement à distance</i> (mars 1993)	n° 56	<i>Analyses du travail et formation : contributions de la didactique professionnelle</i> (Juin 2005)
n° 23	<i>Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail</i> (octobre 1993)		
n° 24	<i>Ca y est... je sais lire</i> (décembre 1993)		
n° 25	<i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 1</i> (juin 1994)		

UN NOUVEAU DROIT DE LA FORMATION
Pour les entreprises et pour les salariés
André TARBY
Paris, L'Harmattan, Collection Logiques Juridiques, 2005

Intention :

Quel est le contenu du nouveau droit de la formation offert aux entreprises et aux salariés ? Quels sont le contexte, le sens et la portée des innovations introduites par la dernière réforme ? Quels sont les enjeux pour les années à venir ? Comment les acteurs, compte tenu de leurs intérêts et de leurs stratégies, peuvent-ils utiliser les données juridiques comme "outils d'aide à la décision" et instrument pour l'action en matière de formation ?

Face à ces questions, l'auteur nous présente le "nouveau droit de la formation" de façon pédagogique, liée à son expérience de formateur et d'enseignant chercheur, et avec un souci de rigueur et de sens critique. Il donne accès tout à la fois "au savoir juridique de base" et à l'état des débats et recherches dans ce domaine.

Cet ouvrage s'adresse :

- à l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le vaste champ de la formation des adultes, aux responsables des ressources humaines et services formation en entreprises, représentants du personnel, syndicats ;
- aux salariés eux-mêmes qui sont au cœur des problématiques de formation ;
- à tous les étudiants engagés dans des filières professionnelles (DUFA, Licence, Master, IUP) préparant aux divers métiers de la "formation professionnelle tout au long de la vie".

André TARBY est professeur émérite de l'Université Lille I. Docteur en droit social, docteur en Sciences de l'Education, il a enseigné durant de nombreuses années le droit de la formation aux étudiants et aux adultes, dans diverses structures. Auteur de plusieurs ouvrages, il a exercé ses activités de recherche au sein du Laboratoire TRIGONE.

Contact : andretarby@wanadoo.fr

LA CULTURE JURIDIQUE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX
Etats des lieux et besoins de formations
Agathe HAUDIQUET
Paris, L'Harmattan, Collection Le travail du social, 2005

Quel est le rôle des travailleurs sociaux vis-à-vis des personnes en difficulté, en demande de droit(s) ? Ont-ils été formés pour cela ?

Bien qu'ils s'en défendent parfois, ils informent, conseillent, orientent, accompagnent effectivement les usagers dans leurs démarches juridiques. Les éducateurs et les assistants sociaux, en particulier, le font régulièrement et même de plus en plus, avec la juridicisation croissante des relations sociales.

Mais c'est généralement dans l'ombre qu'ils accomplissent cette mission socio-juridique, au détriment de leur professionnalité. Si cette non-reconnaissance est certainement en lien avec la nature transversale des activités socio-juridiques, on peut s'interroger sur la position des institutions politiques et professionnelles à cet égard.

La participation à la mission d'aide à l'accès au droit n'en fait pas moins naître des besoins de compétences et de qualifications juridiques qui questionnent la formation des éducateurs et des assistants sociaux. La formation juridique de ces travailleurs sociaux, telle qu'elle est dispensée aujourd'hui, répond-elle à ces besoins ? Dans la négative, quelle serait alors celle qui le permettrait ?

C'est à ces questions et à beaucoup d'autres encore que cet ouvrage se propose, sinon de répondre, du moins d'apporter des commencements de réponse.

Agathe HAUDIQUET, juriste et docteur en Sciences de l'Education, est Maître de conférences associée au CUEEP, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille I.

Le **CUEEP**, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, publie ses **Cahiers d'Etudes** à raison de deux à quatre numéros par an (sans périodicité obligée).

Dès son origine (1969), le CUEEP a accordé une attention toute particulière à la recherche. Toutes les actions de formation d'adultes, tous les dispositifs d'ingénierie éducative qu'il a mis en œuvre (ou qu'il mène) ont été (ou sont) précédés, accompagnés ou suivis d'activités de recherche.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international. Le CUEEP s'appuie surtout sur les travaux des deux équipes du Laboratoire TRIGONE.

Publiant cette collection (depuis 1984), le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les Cahiers d'Etudes du CUEEP ont principalement pour objet l'éducation

des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et les praticiens relèvent aussi bien de l'ingénierie pédagogique, de l'évaluation des dispositifs de formation que de la professionnalité des agents éducatifs. Ainsi, on y traite des liaisons formation-développement, de l'analyse des publics en formation, de la didactique des matières, de l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, de la formation des agents éducatifs, de l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, *les Cahiers d'Etudes du CUEEP* veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvrent leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux acteurs de l'éducation des adultes, qu'ils soient en exercice ou en formation. C'est ainsi que certains *Cahiers d'Etudes* publient des mémoires d'étudiants des filières de Sciences de l'Education, mais aussi des produits de l'"écriture praticienne".

Prix du numéro double : 25 € (TVA incluse)
Prix du numéro simple : 14 € (TVA incluse)

Port en sus pour l'étranger et les DOM-TOM

L'EVALUATION : REGARDS CROISES EN DIDACTIQUES

Ce numéro de la revue regroupe les contributions produites lors de la journée de recherche co-organisée en mars 2005 par les laboratoires Trigone de Lille I et Théodile de Lille III autour de la thématique de l'évaluation des acquisitions des apprenants.

Cette question permet d'envisager un certain nombre de points-clés de la didactique : relations entre enseignement/apprentissage et contenus ; nature des compétences, savoirs et savoir faire visés ; articulation entre les activités évaluatives et les compétences visées ; choix des indicateurs pour évaluer les acquisitions ; malentendus entre élèves/stagiaires et enseignants ; liens entre évaluation et construction scolaire de la discipline ; permanence et mise à jour des acquisitions ; écart entre la logique de l'enseignement et la logique de l'apprentissage ; place de l'éthique dans les activités évaluatives. En analysant les activités et les pratiques mises en place lors de l'évaluation des acquisitions, il s'agissait de mieux comprendre leur fonctionnement, les principes sur lesquels elles reposent, les problèmes qu'elles génèrent. Plusieurs disciplines d'enseignement ont été envisagées : français oral et écrit, langues étrangères, construction mécanique, etc.

L'objectif de cette journée était de croiser les investigations, qu'elles concernent le champ scolaire ou le champ de la formation continue des adultes. Les chercheurs en didactique utilisent-ils les mêmes concepts, les mêmes cadres théoriques dans les deux secteurs ? Les méthodes d'analyse sont-elles identiques ? Quels éléments des contextes d'enseignement / apprentissage propres à chaque champ pèsent le plus ? Y a-t-il en formation d'adultes une prise en compte des questions spécifiquement didactiques ? Quelles différences et quels points communs avec la formation initiale ? Autant de questions générales qui ont servi de soubassement à la confrontation des travaux.

L'évaluation : regards croisés en didactiques -
Lille : CUEEP-USTL, 2006, 147 p. (Les Cahiers d'Etudes du
CUEEP n°57), 14 € TTC

ACQUISITIONS, EVALUATION, ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE, DIDACTIQUES

C.U.E.E.P. Centre **U**niversité-**E**conomie d'**E**ducation **P**ermanente
Laboratoire **TRIGONE** (Formations, Apprentissages et systèmes interactifs)
U.S.T.L. Université des **S**ciences et **T**echnologies de **L**ille
N° ISSN : 0999-865