

## Évaluer les compétences des apprenants afin de les faire progresser

**Ioana Bud**

*Universit te Technique de Cluj-Napoca, Roumanie*

*(Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca)*

ioanabud33@gmail.com

**Reçu:** 24/05/2022,

**Accepté:** 11/06/2022,

**Publié:** 30/06/2022

---

### The evaluation of students' achievement from grading to success and progress

**ABSTRACT:** *As an inherent component of the instructive-educational process, the evaluation evolved in time from the traditional approach that put the relationship of equity between evaluation-grading, until nowadays, when it covers multiple aspects. Through this research paper, we aim to emphasize the fact that evaluation is considered to be another facet of remedial activities, a process through which the teacher gathers information in order to correct any type of errors and make a final decision.*

**KEYWORDS:** progressive evaluation, correction, mistake, prognostic evaluation

**ABSTRACT :** *Componentă intrinsecă a procesului instructiv –educativ, evaluarea a evoluat de-a lungul timpului, de la optica tradițională ce punea relația de egalitate între evaluare - notare, până în timpurile noastre, când ea îmbracă multiple aspecte. Prin intermediul acestei lucrări ne propunem să evidențiem faptul că evauarea este considerată mai degrabă o altă fațetă a activităților remediale, un proces prin care profesorul adună informații, în vederea corectării erorilor de orice fel și luarea unei decizii.*

**CUVINTE CHEIE :** *evaluare progresivă, remediere, eroare, prognostic*

Vue comme une composante essentielle du processus d'enseignement, l'évaluation a beaucoup évolué au fil des siècles, à partir de l'optique traditionnelle qui considérait que l'évaluation = notation, en passant ensuite par évaluation  $\supset$  notation ou plutôt elle se présente comme le sommet d'un iceberg. On évalue en milieu scolaire principalement pour se renseigner sur plusieurs aspects concernant le processus d'apprentissage (connaissances, aptitudes, capacités, etc.) Du point de vue de l'enseignant, l'évaluation a le rôle de vérifier si les objectifs ont été atteints par les apprenants, en ajustant la progression du cours en fonction des apprenants.

Pour les profanes, évaluation signifie obligatoirement notation. Pour les autres, plus avisés, l'évaluation **est un outil pour faire progresser les élèves**. Charles Delorme considère que « l'évaluation est une prise d'information, en vue de prendre une décision ». Ce type de décision justifiera le type d'évaluation qui sera administrée, car « l'évaluation n'a pas la fonction de faire le point, mais beaucoup plus, celle de diagnostiquer le déroulement ultérieur et les résultats possibles » (Roman, 1994 : 212).

### **Types d'évaluation :**

Il existe **quatre** types d'évaluation différents et chacun d'entre eux correspondent à des moments et à des fonctions différentes :

- **Évaluation pronostique** (prise d'information initiale) : « cette fonction de l'évaluation cherche à faire connaître, aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant, le niveau réel d'un nouvel élève » (Tagliante, 2005 :16). Ce type d'évaluation se réalise d'habitude au début d'un cycle d'enseignement, à l'aide des tests pronostics, afin de prédire le niveau de compétence des élèves. Chez nous, il y a ce qu'on appelle tests d'évaluation initiale. Nous ajoutons aussi les tests de niveau, afin d'identifier les compétences acquises par les élèves. Ces tests de niveau sont : des « pré-test » (administrés avant une étape d'apprentissage) et des « post-test » (à l'issue de la formation).

De même, nous rencontrons les tests de positionnement, pour des apprenants qui s'inscrivent à des cours de langues, ou les tests d'orientation à l'entrée dans l'université.

Ce type d'évaluation remplit la fonction de pronostic et de l'inventaire, étant réalisée dans le but de pouvoir prédire si l'élève est apte à apprendre, pour pouvoir orienter le processus d'acquisition de nouvelles connaissances et de le réajuster, si cela s'impose.

- **Évaluation diagnostique** (prise d'information continue) : intervient tout au long du processus d'enseignement. « Son rôle principal est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir, si besoin est, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement » (Tagliante, 2005 :17). Elle fait le point de la situation de départ et permet, notamment, de vérifier les pré-requis.
- **Évaluation formative** : elle consiste, compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement déterminé, à vérifier si l'apprenant progresse et s'approche de l'objectif. Elle se réalise pendant le processus d'acquisition de nouvelles connaissances, étant une évaluation **critériée**, et jouissant des fonctions suivantes : guider, corriger, remédier, renforcer, aider et vérifier. Elle permet aussi de savoir si l'objectif visé et atteint ou non.
- **Évaluation sommative (prise d'information finale)** : elle sert souvent à certifier, ayant pour fonction de vérifier en fin de formation si les élèves possèdent les connaissances enseignées. Elle revêt un caractère de bilan et c'est la seule qui puisse justifier l'attribution des notes, voire l'établissement d'un classement (dans le cas d'un concours, par exemple). Généralement, les épreuves sont élaborées par l'institution ou par un groupe d'enseignements spécialisés dans cette fonction.

**Remarque :** si l'évaluation sommative débouche sur la délivrance d'une reconnaissance institutionnelle (un diplôme), il s'agit d'une évaluation certificative. Par exemple, DELF, DALF, brevet, baccalauréat<sup>1</sup>.

Pour bien évaluer, un enseignant doit respecter les principes de cohérence<sup>2</sup> entre : le programme, les objectifs généraux, les objectifs opérationnels, les supports de cours / les livres, les activités réalisées, la pédagogie mise en œuvre, l'évaluation, les critères, le barème, les pistes de remédiations. Nous pouvons souligner les aspects suivants :

- On enseigne seulement au moment où mes élèves maîtrisent les pré-requis ;
- On enseigne le plus de choses possibles à l'intérieur du *Programme* et non pas pour terminer le *Programme* (en évitant la dictature de celui-ci)
- Si plusieurs élèves ont des problèmes d'apprentissages (de différents types), je fais appel à la pédagogie différenciée (le rattrapage des pré-requis).

En réalisant une comparaison en miroir entre les deux types d'évaluation (formative et sommative), nous nous rendons compte des différences suivantes :

---

<sup>1</sup> Le baccalauréat est considéré par C. Tagliante comme « l'exemple type de l'évaluation sommative – inventaire », sa réussite ouvrant la porte d'un avenir professionnel et social. Tagliante, *op. cit.*, p. 18.

<sup>2</sup> Nous voulons souligner le fait qu'il a de la qualité (dans tout domaine), s'il y a de la cohérence.

+	Evaluation formative	Evaluation sommative
	positionne l'individu par rapport à des critères établis par l'enseignant	Positionne l'individu par rapport à une norme extérieure
	Positionne l'individu par rapport à lui-même et à ses compétences	Positionne l'individu par rapport aux autres
	Son traitement peut être différencié	Son traitement est uniformisé
	Est quasi permanente	S'effectue a posteriori
	Est intégrée au processus pédagogique (il y a un « amont » et un « aval »)	Se situe en fin de parcours
	Est transparente (les critères sont explicités)	Est le plus souvent opaque
	Entend s'intégrer et participer à la formation de l'apprenant	Se contente d'effectuer un constat (de réussite ou d'échec)
	Elabore un diagnostic (points forts et difficultés de l'apprenant)	Souligne et stigmatise les écarts entre les attendus et les constatés
	Constitue une aide affective et un encouragement	Renforce le statut traditionnel de chacun des deux acteurs
	Porte sur le processus : comment l'apprenant s'y est-il pris ?	Porte sur le produit réalisé : qu'est-ce que l'apprenant a fait ?
	Est un acte social (suppose un dialogue entre enseignant et apprenant)	Est un acte individuel et non concerté (décision unilatérale)

Ce fonctionnement place l'évaluation formative au croisement entre la pédagogie différenciée et la pédagogie de l'erreur. La différenciation ne signifie pas l'individualisation pédagogique. C'est la raison pour laquelle les groupes de besoins ne sont pas des groupes de niveaux. La phase d'analyse typologique de l'erreur est donc essentielle.

### 1. L'analyse typologique de l'erreur

Cette phase nous permettra de passer de l'individualisation à la différenciation, car « bien des erreurs, dans une langue ciblée donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, y compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables » (H.Besse - R. Porquier, 1991 :204). L'enseignant doit, premièrement, constater / identifier les erreurs individuels, ensuite les analysées et, à la fin, les traitées différenciées. Le professeur évalue afin d'observer si les objectifs

ont été atteints. S'il se rend compte du contraire, alors il passe à l'étape de remédiassions (qui correspond à l'évaluation formative), comprenant trois étapes :

- Identification des problèmes;
- Typologie des erreurs (les classifier / regrouper);
- Remédiassions ciblée (un seul problème, un seul objectif) et différenciée. C'est la raison pour laquelle nous avons besoin de groupes de niveaux et groupes de besoin:

Groupes de niveaux	Groupes de besoins
- Figés	- Evolutifs
- Limitent les interactions	- Favorisent les interactions
- Accentuent les écarts	- Ne stigmatisent personne
- Danger du « conformisme déviant »	- Efficaces pour tous

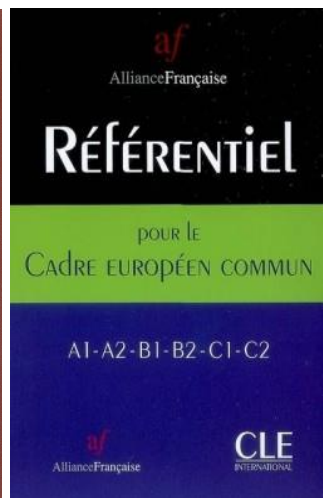
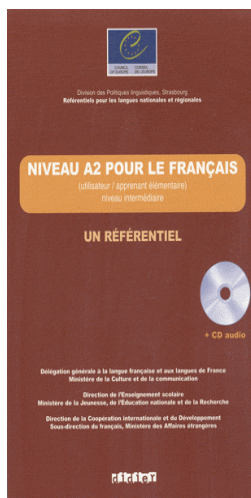
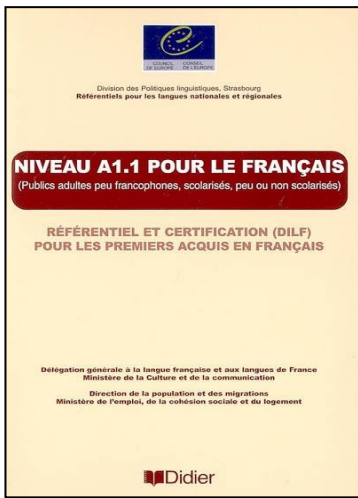


En ce qui concerne la pédagogie de l'erreur, nous partons de l'hypothèse que l'erreur ne représente autre chose qu'une étape d'apprentissage, que l'élève a le droit de se tromper, de faire des erreurs, qui seront valorisées par l'enseignant et représenteront un point de départ pour faire progresser les élèves. Quant même pas toutes les erreurs ont la même importance. Quelques-unes, considérées graves, peuvent modifier le sens de l'énoncé. Mais, ce droit à l'erreur ne signifie pas méthode des

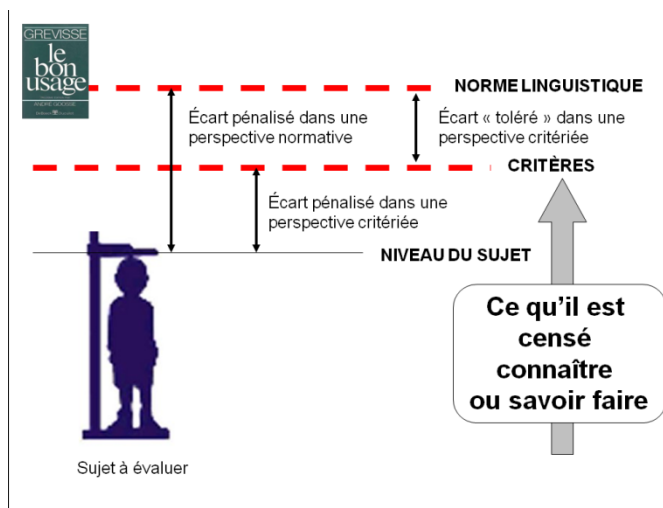
erreurs. C'est à nous, les enseignants, de mettre des limites. Tagliante a identifié 5 types d'erreurs en classe de FLE: linguistiques, phonétiques, socioculturelles, discursives et stratégiques.

Soit l'énoncé: « Il faut que je pars à 3 heures ». Il sera considéré comme erroné (et donc pénalisé) dans une perspective normative, car IL FAUT QUE + SUBJONCTIF (cf. Grevisse) Dans une perspective critériée, on devra d'abord se poser la question : « les sujets sont-ils censés connaître la règle *Il faut que + subj* ? »

- Si oui, l'énoncé est erroné et sera pénalisé.
- Si non, l'énoncé (erroné) ne sera pas pénalisé. D'où l'importance de disposer d'un référentiel inventoriant les attendus : « évaluer, oui, mais par rapport à quoi ? Des documents de ce type existent. Par exemple :



Évaluation normative	Évaluation critériée
-La norme implique l'ensemble linguistique des règles (imposées par l'Académie Française) qu'il faut respecter;	- les critères ont été établis par l'enseignant (en respectant la norme, mais ayant en vue le fait qu'il n'évalue ce qu'il n'a pas enseigné);
-la norme reste la même;	-les critères évoluent



Cette approche de l'évaluation fait appel à deux pédagogies complémentaires : la pédagogie différenciée et la pédagogie de l'erreur. Dans notre recherche, nous partons des principes suivants : l'apprenant a le droit de se tromper, et l'erreur doit être considérée comme un symptôme, compte tenu du fait que les erreurs n'ont pas la même importance ou la même origine. Donc, le relevé et le traitement des erreurs ne seront pas forcément exhaustifs. En concluant, nous pouvons remarquer qu'en ce qui concerne l'évaluation, il s'agit du principe des poupées gigognes, ou poupées russes : c'est –à –dire, une articulation entre les savoirs, les savoirs –faire et les compétences linguistiques. Le processus d'évaluation revêt donc deux formes: l'une normative (consistant à inventorier les erreurs) et l'autre formative (ayant comme but d'améliorer, de corriger les fautes). Professeurs et étudiants se trouvent ensemble dans la classe afin d'enseigner / apprendre une langue étrangère, et ce contrat tacite fait que « les similarités avec l'acquisition de la langue maternelle ont tendance à disparaître » (Halliday, 1978 :5).



## **Bibliographie:**

- BESSE, Henri ; PORQUIER, Rémy (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Pris, Didier.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973), *Explorations in the functions of language*, London, Edward Arnold.
- ROMAN, Dorina (1994), *La didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Edition Umbria.
- TAGLIANTE, Christine (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Nouvelle édition, Paris, Clé International.