

*Communauté française de Belgique*

*Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

---

**DE QUELQUES PROBLEMES RELATIFS A L'EVALUATION  
DES COMPETENCES DE COMMUNICATION  
EN FRANÇAIS LANGUE PREMIERE**

**Jean-Louis DUMORTIER**  
Université de Liège  
Service de Didactique des Langues et Littératures romanes

Article publié dans  
**Le Point sur la Recherche en Education**  
N° 19  
Mars 2001

et diffusé sur  
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

---

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux  
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles  
Tél. +32 (2) 213 59 11  
Fax +32 (2) 213 59 91

Dans le numéro 16 (mai 2000) du *Point sur la recherche en éducation*, j'ai abordé, sous le titre « A propos d'évaluation. Que s'agit-il d'évaluer au cours de français et quelles sont les conséquences de la détermination d'un tel objet ? », la question de l'évaluation des compétences de communication en français langue première. J'y reviens dans ces pages où, en écho de la journée d'études organisée par le CIFEN<sup>1</sup> sur le thème de l'évaluation des compétences<sup>2</sup>, je m'attache à cerner quelques-uns des principaux problèmes que pose cette évaluation dans le cadre du cours susdit.



### 1. Les contraintes du terrain

La tendance (bien compréhensible) des spécialistes, quels qu'il soient, est de privilégier leur propre perspective, d'estimer prépondérante dans une vaste problématique la question dont ils s'occupent et de proposer, pour régler cette question au mieux, des solutions dont les conséquences peuvent, par défaut de pensée systémique, s'avérer désastreuses pour celui qui doit résoudre l'ensemble des problèmes inclus dans la problématique.

Dans le champ très vaste des sciences de l'éducation, l'évaluation est devenue rapidement un domaine de spécialité. Comme le rappelle André de PERETTI<sup>3</sup>, c'est vers le milieu du XX<sup>e</sup> siècle que les travaux en docimologie<sup>4</sup> ont fait apparaître le manque de validité des épreuves scolaires<sup>5</sup> ainsi que le manque de fiabilité des notations et des classements qu'elles induisaient. La contestation soixante-huitarde des traditions pédagogiques et de la politique institutionnelle larvée qu'elles concrétisaient (sous couvert de sélection d'une élite, reproduction des inégalités sociales et perpétuation des privilèges<sup>6</sup>) a, pour ainsi dire, dopé les recherches en

---

<sup>1</sup> Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'Université de Liège.

<sup>2</sup> Liège, 25 août 2000.

<sup>3</sup> de PERETTI, 1998, p.461-462.

<sup>4</sup> « Science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés. » (de LANDSHEERE, 1979, p.76).

<sup>5</sup> Par validité d'une épreuve on désigne sa vertu de permettre d'évaluer ce que l'on ambitionne d'évaluer effectivement. Par exemple, si l'on veut évaluer la capacité d'un élève à respecter les règles d'orthographe lorsqu'il produira un texte pour autrui, la seule épreuve valide consiste à lui faire produire un tel texte dans des conditions analogues à celles où il pourrait se retrouver, hors de l'enceinte scolaire. Et ce ne sont *assurément pas* des épreuves valides que les interrogations d'orthographe portant sur une seule difficulté à la fois.

<sup>6</sup> BOURDIEU et PASSERON, 1964, 1970 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 1971.

matière d'évaluation. Certains se sont attachés à distinguer les fonctions des tests et à définir leurs conditions de validité<sup>7</sup>, d'autres à établir des taxonomies (classements) d'objectifs éducationnels susceptibles d'évaluation<sup>8</sup>. Certains ont entrepris de cerner les qualités (ou les défauts) des questions et de préciser la signification des scores<sup>9</sup>, d'autres ont étudié les méthodes de recueil d'informations pertinentes aux objectifs d'apprentissage<sup>10</sup>. Il en est qui se sont plus particulièrement centrés sur l'évaluation formative<sup>11</sup>, il en est d'autres qui ont focalisé sur l'évaluation sommative<sup>12</sup>. Quelques-uns ont attiré l'attention sur l'évaluation des compétences<sup>13</sup>, quelques autres sur celle des attitudes<sup>14</sup>, etc. Les travaux se sont donc multipliés et, avec eux, a proliféré une terminologie qui décontenance beaucoup de professeurs de français : évaluation normative *vs* critériée, évaluation interne *vs* externe, évaluation continue *vs* ponctuelle, évaluation formative *vs* sommative, évaluation pronostique *vs* diagnostique, autoévaluation (évaluation formatrice) *vs* hétéroévaluation, etc.<sup>15</sup> La question, extrêmement complexe<sup>16</sup>, de l'évaluation a été sans doute celle à laquelle les autorités scolaires ont, par différents moyens (plus ou moins judicieux), avec des fortunes diverses (moins de succès que d'échecs, en fin de compte), tenté de sensibiliser les enseignants.

En simplifiant beaucoup (trop ?), on peut répartir les ouvrages traitant d'évaluation selon deux tendances : une tendance à la concentration et une tendance à l'excentration. La concentration s'opère sur le double problème du questionnement et de la notation : qu'est-ce qui garantit (dans la mesure du possible, bien entendu) la validité d'un item, la fiabilité d'une note ? que signifie cette dernière et quel usage « légitime » peut-on en faire ? L'excentration, pour sa part, s'opère compte tenu du fait que les performances et les comportements des élèves – objets de l'évaluation, même s'ils sont considérés comme des indicateurs de compétences et d'attitudes – résultent de l'interaction de facteurs très nombreux : les modalités de l'enseignement, celles de l'apprentissage, le fonctionnement général de l'institution scolaire, les rapports des agents de l'interaction pédagogique avec l'institution, leurs relations avec l'environnement extrascolaire, les relations de cet environnement avec l'école, etc. C'est l'élève qui est noté, mais le score qu'il obtient est souvent révélateur du bon fonctionnement ou du dysfonctionnement de tout un système dont l'élève lui-même n'est qu'un élément.

Qu'elles relèvent de la tendance « concentrique » ou de la tendance « excentrique », la plupart des études consacrées à l'évaluation manifestent la même double propension à renvoyer aux professeurs une piètre image d'eux-mêmes en tant qu'évaluateurs<sup>17</sup> et à leur faire des propositions qui, pour être solidement fondées en théorie, ne s'en avèrent pas moins difficiles à concrétiser sur le terrain. Aussi, avant de suggérer quoi que ce soit (de plus – car ici même j'ai

---

<sup>7</sup> Par exemple, de LANDSHEERE, 1974.

<sup>8</sup> Par exemple, HAMELINE, 1979 ; D'HAINAUT, 1983.

<sup>9</sup> P. ex. LECLERCQ, 1987.

<sup>10</sup> P. ex. DE KETELE et ROEGIERS, 1993.

<sup>11</sup> P. ex. SCALLON, 1988 ; ABRECHT, 1991 ; ALLAL, 1991.

<sup>12</sup> P. ex. MORISSETTE, 1996.

<sup>13</sup> P. ex. DEPOVER et NOËL, 1999.

<sup>14</sup> P. ex. MORISSETTE et GINGRAS, 1989.

<sup>15</sup> Cf. de LANDSHEERE, 1979 ; DELORME, 1987 ; de PERETTI, 1998.

<sup>16</sup> Cf. de PERETTI, *op.cit.*, p.473-505.

<sup>17</sup> Dans un article où il établit que les enseignants sont les meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire qui se puissent trouver (ce qui n'a rien d'étonnant puisqu'ils sont eux-mêmes des facteurs essentiels de cette réussite), Jacques WEISS (1986, p.104-105) conclut que le spécialiste en docimologie et l'enseignant se réfèrent à des modèles d'évaluation différents : modèle contextualisé, tenant compte du fonctionnement réel de l'école en général et de tel établissement scolaire en particulier, dans le cas de l'enseignant, modèle décontextualisé, inspiré par un idéal scolaire, dans le cas du spécialiste.

fait précédemment<sup>18</sup> la suggestion cruciale de construire le cours de français en tenant compte de cette priorité : préparer les élèves à effectuer les tâches qu'ils devront effectuer, seuls, dans le cadre de la certification), m'attacherai-je à repérer ce terrain, à voir les manœuvres qu'il permet et celles qu'il n'autorise pas.

### 1.1. Les exigences de la certification

La certification, en Communauté française de Belgique, tous réseaux confondus, est le résultat d'une évaluation continue<sup>19</sup> interne<sup>20</sup> qui s'officialise et se communique par le truchement du bulletin. En moyenne cinq ou six fois l'an<sup>21</sup>, les professeurs sont tenus d'inscrire dans ce bulletin une note, et c'est l'ensemble (pas la somme) de ces notes qui est pris en considération pour certifier que l'élève est capable 1°) de poursuivre ses études dans la même forme d'enseignement et dans la même orientation d'études du secondaire, 2°) d'entreprendre des études supérieures, 3°) d'exercer telle activité professionnelle.

Un professeur de français enseignant à temps plein peut avoir à certifier dans plus d'une centaine de cas par année scolaire, tout au moins s'il est en poste dans l'enseignement général et en milieu urbain. L'attribution d'une note périodique ou d'une note d'examen implique l'évaluation de plusieurs tâches, dont le nombre et l'importance peuvent varier considérablement selon que l'on considère tel ou tel cas particulier. Je me risquerai toutefois à avancer qu'en moyenne, un enseignant de français du secondaire supérieur corrige, examens non compris, une dizaine de travaux dits « de composition » et, au moins, autant d'« interrogations » par élève. S'il a la charge d'une centaine d'élèves, cela fait, au bas mot, deux mille copies par an. Une année scolaire comptant environ deux cents jours ouvrables, cela nous donne une dizaine de copies par jour ouvrable, soit, en moyenne toujours, deux bonnes (?) heures de correction quotidiennes. Il faut d'abord s'aviser de cela avant d'émettre la moindre critique sur la qualité de l'évaluation à fonction certificative et avant de faire la moindre proposition visant à améliorer cette qualité. Il est évident que l'annotation des travaux laisse en général beaucoup à désirer, surtout si l'on tient compte du principe d'évaluation formative selon lequel l'intervention de l'évaluateur doit permettre à l'apprenant, en voie d'autonomisation, non seulement de corriger ses erreurs, mais encore de comprendre pourquoi il les a commises. Mais il est déraisonnable de penser que l'enseignant substituera aux siens des modes d'intervention qui allongeront son temps de correction – qui, en tout cas, l'allongeront durablement<sup>22</sup>.



---

<sup>18</sup> Cf. DUMORTIER, J.-L.. ? « A propos d'évaluation. Que s'agit-il d'évaluer au cours de français et quelles sont les conséquences de la détermination d'un tel objet ? », dans *Le point sur la recherche en éducation*, n°16 (mai 2000).

<sup>19</sup> « Collecte systématique de scores ou d'appréciations, s'étendant sur une certaine période de temps, et aboutissant à une note finale. Peuvent intervenir dans l'élaboration de cette note : les travaux faits en classe, les travaux à domicile, les résultats d'interrogations écrites, de tests, ainsi que le jugement subjectif de l'enseignant. L'évaluation continue est essentiellement un processus cumulatif, suivant le développement de l'élève et réfléchissant les changements qui interviennent dans ses réactions aux cours. Il peut s'agir d'un système complexe de contrôle apportant au professeur, un *feedback* sur l'efficacité de son enseignement et, à l'élève, un *feedback* sur l'efficacité de ses apprentissages. » (HASTE et BLOOMFIELD, cités par de LANDSHEERE, 1979, p.112).

<sup>20</sup> Evaluation effectuée par les personnes qui prennent en charge l'enseignement.

<sup>21</sup> Cela dépend du nombre de périodes entre lesquelles se ventile le nombre d'« heures » de cours annuel et du nombre de sessions d'examen.

<sup>22</sup> L'adoption d'une nouvelle procédure implique dans la majorité des cas un allongement momentané du temps de travail. Une fois cette procédure adoptée, *et pour autant qu'elle soit compatible avec le style personnel de l'enseignant*, le rendement peut s'accroître.

## 1.2. Perversions et corruption de l'évaluation continue

Le principe de l'évaluation continue (la collecte systématique des scores dans le double but de juger d'un progrès – ou d'une régression – et de réguler, d'harmoniser, l'enseignement et les apprentissages) n'est pas à l'abri des critiques. Ainsi un progrès global en français peut-il dissimuler une stagnation, voire une régression, de savoir-faire spécifiques ; l'élève devient de plus en plus habile dans la réalisation de certaines tâches, mais il demeure en dessous du seuil de performance lorsqu'il s'acquitte de certaines autres. Très bon lecteur, très mauvais scripteur, cela se rencontre, et ceci ne devrait pas racheter cela. De manière générale, les idées (aisément défendables) de la compensation des faiblesses et de la valorisation personnelle dans quelques secteurs privilégiés sont grosses d'effets pervers, qui compromettent le succès d'une formation humaine *générale* articulant les connaissances relevant du savoir sur le monde, la terre, la vie, l'humanité et celles relevant du savoir sur les langues, les lettres, les arts, l'histoire<sup>23</sup>.

Pratiquée à l'école *primaire*, par un enseignant *unique*, soucieux d'*interdisciplinarité*<sup>24</sup> et susceptible de se faire une idée *globale* du progrès cognitif et du développement affectif des élèves, l'évaluation continue est incontestablement préférable à l'évaluation ponctuelle qui scande l'action pédagogique sans tenir aucun compte de la diversité des rythmes d'apprentissage. Mais, comme cela se passe généralement chez nous, les chercheurs en éducation, ayant d'abord centré leur attention sur le niveau primaire, ont extrapolé au niveau secondaire sans tenir *suffisamment* compte des spécificités et des traditions de ce dernier. L'évaluation continue a été introduite dans le secondaire sans que l'on expérimente valablement l'*efficacité* des moyens imaginés (les conseils de classe) pour compenser la pluralité et la spécialisation des évaluateurs et sans que l'on envisage de manière sérieuse les possibilités de dysfonctionnement.

De fait, le principe de l'évaluation continue s'est communément corrompu, faute sans doute de la possibilité (au moment où il a été adopté chez nous, dans les années 70) de traiter rapidement les données par ordinateur et d'informer sans délai chaque professeur de l'évolution de chaque élève, à la fois dans sa discipline et en général. La corruption est connue : souvent on se contente d'additionner les scores et, sauf exception, la « communauté éducative » tout entière (parents, élèves, professeurs) s'accommode fort bien de cette addition. Elle s'en accommode pour autant que le résultat final de l'élève ne soit pas inférieur à la moyenne. S'il l'est, c'est alors qu'on recherche d'éventuels sensibles progrès. A défaut, de légers progrès. A défaut encore, des circonstances atténuantes et des gages d'amélioration. La dérive est dangereuse dès lors qu'on ne distingue pas *nettement*, dans le cadre de la discipline français, les quatre habiletés constitutives du savoir-communiquer, dès lors qu'une note tout juste satisfaisante voire un peu inférieure à la moyenne peut être obtenue par un élève dont les lacunes en *communication* écrite ou orale sont très graves et qui parvient, vaille que vaille, à compenser ses échecs en tels domaines par de dérisoires succès dans l'accomplissement de tâches de restitution ou d'exécution ne révélant rien de ses compétences en matière de lecture, d'écriture, de parole ou d'écoute. Le danger s'accroît dès lors que les professeurs des autres disciplines, refusent de prendre en considération le savoir-lire, le savoir-écrire, le savoir-parler et le savoir-écouter dans l'évaluation ou qu'ils n'y consentent que du bout des lèvres. Bon nombre d'entre eux estiment en effet qu'il revient au seul professeur de français d'assurer

---

<sup>23</sup> Cf. MORIN, 1999a et b.

<sup>24</sup> « Interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines et qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédés, des données et de l'orientation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant » (OCDE, cité par de LANDSHEERE, 1979, p.153).

prioritairement<sup>25</sup> cette prétendue « maîtrise de la langue » que, faute d'informations, ils confondent avec les compétences de communication. Il est, soit dit en passant, pour le moins curieux que l'immense majorité des enseignants (sans parler des personnes extérieures à l'enseignement) se plaignent des capacités de communication des adolescents, que leur plaintes trouvent écho chez les plus hauts décideurs et que ceux-ci ne fassent *rien* (si ce n'est pire que rien<sup>26</sup>) pour ériger le savoir-communiquer en objet d'évaluation dans chaque discipline<sup>27</sup>.

La corruption du principe d'évaluation continue, aggravée par le caractère interne de l'évaluation (pas d'instance extérieure pour éviter la dérive que je viens d'évoquer, pas d'instance extérieure pour décider impartialement que tel score global est décidément inacceptable s'agissant de telle épreuve qui présente toutes les garanties requises), a fait naître, dans le chef de beaucoup d'élèves, un regrettable esprit d'épicier gagne-petit. Ce qu'ils visent, c'est la moyenne dans chaque discipline, moyenne qui peut s'obtenir, au cours de français notamment, en additionnant des scores fort hétérogènes. Ou, si la barre est encore ainsi trop haut placée, leur objectif devient la possibilité de négocier, sur deux sessions d'examens, la levée de quelques échecs, dont, éventuellement, un échec en français.

Je ne pense pas, écrivant cela, céder à la tentation bien connue de noircir le tableau du temps présent, que ce soit pour regretter un âge d'or ou pour annoncer, sous conditions révolutionnaires, des matins qui chantent. Je tente, au contraire, de prendre la juste mesure de ce qui fait résistance aux réformes en matière d'évaluation. Or, le principal facteur de résistance, ce sont les attitudes des élèves et celles des professeurs, celles-ci comme celles-là induites par des pratiques d'évaluation continue en rupture totale avec le principe de cette évaluation.



### 1.3. Que s'agit-il de certifier ?

Le titre du référentiel destiné aux humanités générales et technologiques est *Compétences terminales et* (c'est moi qui souligne) *savoirs disciplinaires*<sup>28</sup>. Remarquons en passant qu'il s'agit là d'un titre conforme aux articles 25 et 26 du « décret missions » prévoyant que le Gouvernement soumettrait au Conseil de la Communauté, entre autres, « les compétences terminales et savoirs requis dans les différentes disciplines de la section de transition » (art.25, 2°). Mais il s'agit d'un titre qui, comme le texte décrétoal lui-même, pose un problème d'interprétation. Les compétences ayant été définies (article 5) comme des ensembles organisés de *savoirs* (je souligne encore) et d'attitudes relatifs à une tâche, les savoirs disciplinaires coordonnés (« et ») aux compétences terminales sont-ils ces « ensembles de savoirs organisés » *eux-mêmes* ou sont-ils des savoirs *distincts* de ceux qui forment les compétences ?

A cette question précise, l'article 5 du « décret-missions » ne permet pas de répondre, étant donné qu'il ne contient pas de définition générale des savoirs disciplinaires devant être soumis, par le Gouvernement, au Conseil de la Communauté. Il y est question de

---

<sup>25</sup> Avant de se soucier de formation littéraire, bien entendu !

<sup>26</sup> Incriminer les professeurs de français, par exemple.

<sup>27</sup> Sur cette question, cf. DUMORTIER, 1999.

<sup>28</sup> Le référentiel destiné aux humanités techniques et professionnelles ne fait état que de compétences de communication. Cela n'exclut aucunement que cette communication ait pour objet des œuvres d'art, auquel cas font partie de la compétence des connaissances d'ordre artistique : connaissances déclaratives ayant trait aux œuvres elles-mêmes et connaissances procédurales ayant trait aux manières d'en user recommandées par l'école.

« compétences terminales » (3°) et de « compétences disciplinaires » (4°), mais pas de « savoirs disciplinaires ».

Si l'on cherche dans le référentiel une réponse à la question (Les savoirs disciplinaires sont-ils des savoirs distincts de ceux qui entrent dans la composition des compétences ?), on tombe (p.4, dernier paragraphe) sur une phrase sibylline : « Les savoirs impliqués, exigés ou véhiculés par la langue et la culture doivent être mis en œuvre dans chacune des compétences. » Tout porte à croire que les savoirs ainsi déterminés dans cette page introductive sont les « savoirs sur la langue », les « savoirs sur la littérature et l'art » et les « savoirs sur l'homme et le monde » détaillés dans la seconde partie du référentiel. Mais que veut dire « *doivent être mis en œuvre dans chacune* (c'est toujours moi qui souligne) des compétences » ?

Une compétence étant relative à « un certain nombre » de tâches ou de situations (à des familles de tâches ou de situations), on voit mal comment ces savoirs pourraient « être mis en œuvre dans chacune des compétences ». Il suffit de jeter un œil sur la seconde partie du référentiel pour admettre que *l'ensemble* des savoirs qui y sont répertoriés n'est pas pertinent à *toute* tâche ou situation de communication. Par ailleurs, comment comprendre ce « doivent être mis en œuvre » ? Une compétence (à effectuer une tâche) étant la capacité de mobiliser les savoirs appropriés (à la réalisation de cette tâche), l'exercice de la compétence ne peut être que la mobilisation des savoirs qui la constituent (en partie).

Ou bien les « savoirs sur la langue », les « savoirs sur la littérature et sur l'art », les « savoirs sur l'homme et sur le monde » font partie de compétences relatives à des tâches ou à des situations ou bien ils n'en font partie. C'est la seule alternative. Si ces savoirs font partie de compétences, il s'avèrent utiles à la résolution de problèmes inhérents aux tâches ou aux situations. S'ils ne font pas partie de compétences, ce sont des savoirs – ne disons pas inutiles, mais « gratuits ».

Je m'abstiendrai de tout jugement sur la valeur relative des connaissances intégrées à des compétences – donc finalisées par des résolutions de problèmes – et des connaissances « gratuites », non finalisées, résultant d'un apprentissage désintéressé, mais j'insisterai sur le caractère crucial de la distinction. On ne peut certifier des connaissances intégrées à des compétences qu'après avoir constaté que l'élève est capable d'effectuer les tâches auxquelles ces compétences sont relatives. Et on ne peut certifier des connaissances « gratuites » qu'en demandant d'en faire état sur le mode déclaratif (« Je sais que... »). Voilà pour la certification. Et voici pour ce qui prépare les élèves aux épreuves à caractère certificatif, donc pour ce qui, en principe, devrait donner lieu à une évaluation formative : on ne peut se doter de compétences (ou développer des compétences) qu'en effectuant, à plusieurs reprises, les tâches auxquelles elles sont relatives ; en revanche on peut s'approprier des savoirs non intégrés dans des compétences de différentes façons. La question cruciale est donc : souhaitons-nous que les élèves sachent utiliser, dans des situations de communication, les « savoirs sur la langue », les « savoirs sur la littérature et sur l'art », les « savoirs sur l'homme et sur le monde » dont le référentiel prévoit l'apprentissage (nous sommes alors dans une *logique de compétences*), ou souhaitons-nous seulement qu'ils puissent manifester l'appropriation de ces savoirs (auquel cas nous sommes dans une *logique de connaissances*) ?

Le « décret missions » a créé (art.29) une « commission des outils d'évaluation des Humanités générales et technologiques » chargée de produire « des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux compétences et savoirs » définis par le référentiel. Le même article prévoit la diffusion, « à titre indicatif » de ces batteries d'épreuves dans tous les établissements. Lorsqu'elles le seront, on pourra juger sur pièces de la logique (logique de connaissances ou logique de compétences) dans laquelle se situent les membres de la commission, censés donner le « la » aux enseignants. L'on pourra juger également de la compatibilité de ces épreuves avec les conditions de la certification.



#### 1.4. Les conditions de la certification

Au moyen de cette formule, nous désignons, en abrégé, les conditions de travail dans lesquelles les élèves se trouvent pour effectuer les tâches dont l'évaluation sera prise en compte dans la certification.

Rappelons pour commencer que l'ensemble de ces tâches ne coïncide pas avec l'ensemble des épreuves d'examen, celui-là déborde largement celui-ci puisqu'il inclut toutes les tâches à partir desquelles le professeur attribue la note périodique.

##### 1.4.1. La certification périodique

Une fois de plus, il s'agit d'un abrégé. A proprement parler, il n'y a pas de certification au terme de chaque période puisque l'élève est admis à poursuivre quelle que soit la note obtenue. Mais les notes périodiques entrent en ligne de compte dans la certification annuelle, et pour attribuer ces notes périodiques, le professeur se fonde sur la réalisation, par les élèves, de certaines tâches.

Pour accomplir les tâches à fonction certificative qui ne sont pas les épreuves d'examen, les élèves se trouvent dans des conditions de travail très différentes selon qu'ils opèrent 1°) en classe ou 2°) à domicile.

En classe, les conditions sont les mêmes pour tous et, selon les cas, elles s'avèrent plus ou moins favorables à l'exécution de la tâche. Il y a différentes sortes de salles de cours, il y a sept ou huit périodes de cours quotidiennes : ni toutes celles-ci ni toutes celles-là ne sont également propices à la concentration. Mais ce n'est pas le plus important : ce qui compte par-dessus tout, c'est que les conditions du travail en classe pendant une période de cours de cinquante minutes ne permettent pas aux élèves d'effectuer autre chose que de courtes tâches, de lecture-écriture le plus souvent, étant entendu que le professeur se charge de la correction ultérieure des copies.

On s'avisera, par exemple *a contrario*, qu'une prestation orale modeste (durée : cinq minutes), de type exposé, requiert, selon un régime d'abattage qu'il est bien difficile de tenir, de trois à quatre heures de cours pour évaluer tous les élèves d'une classe. On s'avisera encore qu'il faut préparer les orateurs à ce genre de prestation et qu'on ne les y prépare pas bien par... un exposé sur l'exposé ; il leur faut, aux élèves, un galop d'essai : encore trois ou quatre heures. On s'avisera enfin que, puisque *verba volant*, il est bien difficile de justifier, *a posteriori*, face à des



---

9 De quelques problèmes relatifs à l'évaluation des compétences de communication en français  
langue première

---

personnes qui demanderaient des comptes (et il s'en trouve de plus en plus), une note d'expression orale. S'étonnera-t-on, dès lors, du fait que les compétences relatives à la

communication orale soient, non pas négligées, mais relativement peu évaluées et que, dans bien des cas, elles ne sont *jamaïs* évaluées dans le cadre de la certification, par le truchement d'épreuves formelles. Il faudra pourtant bien que les choses changent puisque les référentiels de compétences terminales imposent la certification de quantité de savoir-faire qui entrent dans la composition des compétences ayant trait à l'oral.

Les conditions du travail à domicile peuvent être extrêmement différentes pour tel et tel élève et, dans l'hypothèse où le professeur aurait connaissance de conditions particulièrement défavorables, il n'est pas toujours facile, pour lui, d'en tenir compte dans l'évaluation. De manière générale, les conditions du travail à domicile se prêtent mieux que les conditions du travail en classe à l'accomplissement des tâches de longue durée, comme la rédaction de textes de différentes natures (synthèse de dossier, compte rendu critique, lettre ouverte, récit de fiction, dissertation, etc.), mais, faut-il le dire ? aucune des compétences relevant des domaines de la parole et de l'écoute ne peut être évaluée (dans le cadre scolaire de la certification) à partir de performances réalisées à domicile, sauf à en avoir gardé la trace. Difficiles à certifier au départ d'activités de classe très coûteuses en temps, les compétences ayant trait à la communication orale sont quasi impossibles à certifier par le truchement des travaux à domicile : comment organiser, hors de l'enceinte scolaire, une compréhension à l'audition, un exposé, un forum (où, sur un thème donné, chaque intervenant donne son avis et l'argumente), un débat, une négociation ? Quant à l'enquête (et, dans une moindre mesure, l'interview), elle se compose d'une performance de communication orale (recueil d'informations) et d'une performance de communication soit orale soit écrite consistant à faire part des informations recueillies : seule cette seconde performance, dont la qualité n'est pas nécessairement fonction de la qualité de la première, est susceptible d'évaluation et cette évaluation ne peut guère que s'opérer en classe<sup>29</sup>.

#### 1.4.2. La certification en session d'examen

Nous abrégeons toujours : les examens, dans notre système d'évaluation, ne sont pas des épreuves correspondant à une évaluation sommative<sup>30</sup> décisive (donc à fonction certificative), les notes qu'ils permettent d'attribuer entrent, à titre de composante (prépondérante au fil de la scolarité), dans la note globale sur laquelle on se fondera pour certifier.

Les examens ont lieu en classe et les tâches qui les composent doivent s'effectuer dans un laps de temps généralement inférieur à celui dont disposent les élèves, dans le cours de l'année scolaire, pour accomplir des tâches analogues. A partir de cette constatation, l'on

---

<sup>29</sup> Certes l'on pourrait imaginer que les enquêteurs ou les « intervieweurs » se fassent filmer et que le professeur évalue leurs compétences en visionnant à son domicile des cassettes enregistrées, mais posons la question : le professeur de français est-il tant soit peu préparé à faire cela ? Demandons-nous en outre si, compte tenu, d'une part, du temps nécessaire à la préparation des cours, d'autre part, de celui exigé par la correction des copies, il est raisonnable de lui demander, en plus, ce genre de prestation.

<sup>30</sup> L'évaluation sommative est le pendant de l'évaluation formative dans un système (dont nous sommes très loin !) où toute formation comprend deux phases, que l'on se place du point de vue de l'apprenant ou de celui de l'enseignant. Du point de vue de l'apprenant, la première phase est celle de l'apprentissage, durant laquelle il a droit 1°) à l'erreur, 2°) à l'information sur la cause – ou les causes – possible(s) de son erreur, 3°) à des conseils pour se corriger ; la seconde phase est celle du contrôle des résultats de l'apprentissage, durant laquelle l'apprenant n'a plus droit à l'erreur. Du point de vue de l'enseignant, la première phase est celle de l'étayage (ou de la guidance) des apprentissages, durant laquelle il met 1°) en œuvre les dispositifs d'apprentissage qu'il a conçus, 2°) en question la pertinence de ces dispositifs s'il s'aperçoit que l'élève peine – ou échoue – à apprendre ; la seconde phase est celle de la décision quant au succès ou à l'échec de l'interaction pédagogique. L'évaluation formative s'applique durant la première phase ; l'évaluation sommative, durant la seconde.

pourrait, soit dit en passant, s'interroger, avec certains spécialistes<sup>31</sup>, sur la valeur d'épreuves scolaires qui placent l'apprenant dans des conditions de manifestation de ses compétences différentes de celles dans lesquelles, à l'école même, il manifeste le plus généralement ces compétences-là, et avancer que, s'agissant des compétences de communication en tout cas, les circonstances d'évaluation les plus « écologiques » sont celles de la réalisation de tâches que les élèves ont, certes, progressivement appris à accomplir, mais qui ne sont pas explicitement liées à une situation d'examen.

L'éventualité d'une suppression totale des examens provoquant en général une levée de boucliers, disons qu'il pourrait ne s'agir que de la suppression de certaines épreuves, ce qui permettrait de gagner du temps pour mieux en organiser d'autres. Par exemple, en renonçant aux épreuves écrites, nombreuses au fil de l'année scolaire<sup>32</sup>, on ne serait plus contraint d'interroger oralement contre la montre, on se donnerait ainsi la possibilité d'engager avec l'élève un véritable dialogue à l'occasion duquel il pourrait faire la preuve de ses compétences de communication (à propos des matières littéraires, notamment) et non plus seulement celle de ses capacités de mémorisation et de restitution (de ces matières-là).

Pour l'heure, il y a lieu de réfléchir, de manière approfondie, sur les possibilités d'évaluation sérieuse des compétences de communication que laissent, d'une part, les contraintes chronologiques relatives à l'administration *comme à la correction* des épreuves, d'autre part, le climat de tension affectant les professeurs comme les élèves en session d'examen. Ces possibilités sont limitées, c'est clair : l'idée d'un examen qui exigerait, de l'élève, la preuve de *toutes* les compétences acquises, au cours de la phase de formation, par le truchement des tâches-problèmes et qui permettrait, au professeur, d'apprécier *serinement* les prestations à fonction probatoire ne correspond pas à la réalité. La réalité c'est qu'en quelques heures d'examen écrit ou quelques minutes d'examen oral, l'apprenant ne peut pas assurément pas prouver tout ce qu'il a appris en fait de communication. La réalité c'est également que le temps dont dispose le professeur pour évaluer les performances écrites ou orales ne lui permet pas de porter sur grand-chose un jugement valable dans le cadre de la certification.

Cela étant, l'enseignant de français devrait s'interroger sur les autres occasions d'évaluer, dans ce même cadre, les compétences de communication qui ne pourront être évaluées lors des sessions d'examen. Il devrait également se dire que, sinon l'évaluation *continue* (telle qu'elle est généralement conçue et pratiquée), du moins une évaluation *répétée* de la *même* compétence est un des moyens de compenser la (quasi inévitable) piètre qualité de toute action évaluative.



---

<sup>31</sup> Cf. notamment FREDERIKSEN, GLASER, LESGOLD et SHAFTO (1990), CHITTENDEN (1991), BOYER, DIONNE et RAYMOND (1994).

<sup>32</sup> Mais donnant généralement lieu, s'il s'agit de production écrite originale, à un travail à domicile dont rien n'assure qu'il est le fait de l'apprenant. L'objection est d'un certain poids, mais 1°) il est quasi impossible pour un professeur de français de *prouver* qu'il y a eu tricherie à domicile et de refuser la certification à un élève en arguant d'une trop grande différence entre les performances écrites (insuffisantes) de l'examen et celles (satisfaisantes) qui se sont échelonnées au fil de l'année scolaire ; 2°) les compétences d'écriture des élèves se manifestent dans d'autres textes que les longs travaux de composition rédigés à domicile et le professeur peut toujours faire remarquer à l'élève qu'il soupçonne de tricher que tel et tel de ses écrits ne semblent pas sortir de la même plume ; 3°) il n'est pas impensable de faire produire en classe, dans les limites d'une seule période de cours, des écrits brefs ou des plans de travail à partir desquels on peut juger des capacités des apprenants en matière de « textualisation » et de composition (organisation).

## 2. Evaluer des compétences de lecture et d'écoute ?

Tous les professeurs de français conviennent que leur évaluation doit porter sur des compétences relatives aux quatre domaines de la communication (à base) linguistique : celui de l'écriture, celui de la lecture, celui de la parole et celui de l'écoute. Mais s'avisent-ils tous semblablement (*i.e.* en tirant les mêmes conséquences) du fait que les compétences de lecture et d'écoute s'évaluent le plus souvent par le truchement de performances d'écriture ou de parole ? Si une compétence est bien une capacité de mobiliser des connaissances nécessaires à la résolution d'un (genre de) problème, l'évaluation de cette capacité implique son actualisation. Mais la résolution d'un problème de compréhension en lecture ou à l'écoute est un processus mental et la solution du problème peut fort bien ne pas faire l'objet d'une communication<sup>33</sup>. Pour évaluer la compétence, il faut nécessairement qu'il y ait *manifestation* de la compréhension.

La manifestation de la compréhension peut prendre des formes diverses, généralement relatives, en classe, à deux sortes d'items (questions, tâches) : les items à réponse choisie et les items à réponse construite. Les expressions révèlent bien ce qu'elles désignent : un item à réponse choisie exige de l'élève un choix parmi un ensemble de réponses suggérées ; un item à réponse construite exige de lui la construction d'un texte-réponse, soit oral, soit écrit.

Est-il plus facile de valider une épreuve<sup>34</sup> de compréhension composée d'items à réponse choisie que d'items à réponse construite ? Incontestablement, si, pour évaluer la compréhension en lecture ou la compréhension à l'audition, on recourt à des moyens qui n'impliquent pas que l'élève parle ou écrive (des QCM, par exemple), on ne s'expose pas au risque d'une invalidation entraînée par l'intervention de compétences relatives au savoir-parler ou au savoir-écrire. Aux compétences de lecture ou d'écoute nécessaires pour résoudre les problèmes de compréhension posés par le texte s'ajoutent les compétences nécessaires pour résoudre les problèmes de compréhension posés par le questionnaire (écrit ou oral), mais il s'agit *toujours*, tantôt de compétences de lecture, tantôt de compétences d'écoute<sup>35</sup>. Par ailleurs, comme il n'est pas de compréhension sans, notamment, mémorisation d'informations sélectionnées et organisées, l'évaluation de la compréhension devrait impliquer que le sujet évalué puisse faire part, sans interférence, de celles qu'il a stockées et structurées en mémoire. Or, cela, le QCM ne le permet guère. Le QCM est toujours – ne peut jamais être que – l'expression de la compréhension (générale ou ponctuelle) que le concepteur du QCM estime correcte et des compréhensions qu'il peut à la fois imaginer et juger incorrectes. Ces compréhensions-là, bénéficiant d'une priorité dans l'ordre des manifestations (elles s'imposent à l'attention du lecteur ou de l'auditeur avant même qu'il n'ait verbalisé les siennes) ne sont pas sans influencer les réponses à partir desquelles on jugera des compétences de compréhension. Par ailleurs, qui contesterait que le questionnement à choix multiples est indissociable des situations d'épreuve (sérieuse ou ludique) et que, d'une part, les pratiques scolaires, d'autre part les pratiques sociales de manifestation de la compréhension auxquelles les concepteurs d'outils d'évaluation pourraient se référer – s'ils avaient le souci d'une évaluation « écologique » – sont beaucoup plus nombreuses que celles liées à de telles situations ?

---

<sup>33</sup> C'est ce qui se passe la plupart du temps. C'est ce qui passe toutes les fois que le lecteur ou l'auditeur ne prend pas l'initiative ou n'est pas mis en demeure de signifier à un tiers qu'il a compris.

<sup>34</sup> C'est-à-dire prouver qu'elle permet effectivement d'évaluer ce que l'on envisage d'évaluer.

<sup>35</sup> Il est vrai que l'évaluation de la compréhension à l'audition s'opère très fréquemment par le truchement d'un questionnaire écrit susceptible de tout fausser : le modèle mental du texte que le sujet évalué a mis en mémoire, grâce à de bonnes compétences d'écoute, peut, en effet, subir des altérations, voire des bouleversements étant donné l'obligation de comprendre les questions à choix multiples, en mobilisant des compétences de lecture cette fois.

Il ne nous paraît donc pas que les moyens d'évaluation composés d'items à réponse choisie soient plus valides que ceux composés d'items à réponse construite. Nous en concluons qu'il convient de recourir aux uns comme aux autres et d'user des uns comme des autres avec la même circonspection



### 3. Plaisir vs évaluation ?

Depuis une trentaine d'années, des spécialistes de l'éducation attirent régulièrement l'attention des professeurs de français sur la nécessité de prendre en considération, s'ils veulent que leurs élèves acquièrent des compétences à produire ou à comprendre des textes de fiction<sup>36</sup>, le plaisir qui est au fondement de l'activité esthétique<sup>37</sup>. C'est tantôt le plaisir d'écrire<sup>38</sup> tantôt le plaisir de lire<sup>39</sup> qui a été mis en vedette, parfois avec un radicalisme prêtant à sourire, surtout lorsque les outrances des champions du plaisir étaient relayées par des enseignants mieux placés que quiconque pour savoir que la *quête* du plaisir, propre à une situation de *loisir*, est incompatible avec les contraintes d'une situation de *travail*<sup>40</sup>.

On peut certes plaider pour *une certaine* « déscolarisation » de la lecture ou de l'écriture des écrits fictionnels, en faisant valoir que la recherche du plaisir est au principe de nombreuses pratiques sociales de référence (surtout s'agissant de la lecture), mais il convient d'insister, en contrepartie, sur le fait que la lecture et l'écriture de ces sortes de textes, à l'école, sont *inévitablement* marquées au coin de la pédagogie : il s'agit, entre autres, de faire acquérir ou de développer des compétences dont l'apprenant n'est pas encore pourvu ou qu'il ne possède qu'à l'état embryonnaire. Le cours de français n'est pas, dans l'univers scolaire, une sorte de thébaïde où, sans nul souci d'évaluation (ni de certification), des maîtres initieraient leurs disciples aux charmes et aux mystères de la littérature.

Le professeur de français – le professeur de « lettres » – se rêve parfois en animateur culturel particulièrement bien pourvu en connaissances littéraires. Parfois même il se conduit comme tel, obnubilé par les évidents résultats positifs de sa propre action, qui concernent les attitudes (le vouloir-lire, le vouloir-écrire). Il oublie dès lors l'évaluation des compétences (du savoir-lire, du savoir-écrire) ou il note avec une générosité arbitraire, née de son propre enthousiasme comme de celui des élèves. C'est ainsi déroger à l'ordre scolaire : si l'enseignant peut éprouver quelque satisfaction à se conduire ainsi en franc-tireur, il faut craindre qu'à plus ou moins long terme il ne compromette par sa volonté d'autonomie la récolte dont il se réjouit.

---

<sup>36</sup> Cette détermination est, en l'occurrence, préférable à la qualification de « littéraires » : nous évitons ainsi de susciter les questions de la « littérarité », de la consécration institutionnelle ou celle – moins souvent posée à vrai dire – de la coprésence dans les manuels de *Pantagruel* et des *Essais*, du *Discours de la méthode* et du *Cid*, des *Lettres persanes* et de *L'esprit des lois*, etc.

<sup>37</sup> L'activité esthétique est finalisée par la recherche du plaisir : « On ne saurait, écrit Jean-Marie SCHAEFFER (1996, p.136), définir la conduite esthétique comme une conduite désintéressée », mais ce qui la distingue des autres conduites impulsées par l'intérêt, c'est que « l'indice de satisfaction induit par l'activité de notre appareil cognitif motive la continuation de l'activité en question. » Autrement dit, si ma relation à l'objet, reposant sur le plaisir que j'en escompte, ne me procure pas le plaisir escompté, j'y mets fin.

<sup>38</sup> Cf. entre autres RODARI, 1979 ; DUMORTIER, 1986 ; BACH, 1987.

<sup>39</sup> Cf. entre autres POSLANIEC, 1990, 1992 ; PENNAC, 1992.

<sup>40</sup> Ainsi a-t-on vu des professeurs proclamer, à la suite de Daniel PENNAC, les « droits imprescriptibles du lecteur » (droit de ne pas lire, droit de sauter des pages, droit de ne pas finir un livre, droit de relire, droit de lire n'importe quoi, droit au bovarysme, droit de lire n'importe où, droit de grappiller, droit de lire à voix haute, droit de se taire) qu'il leur était impossible de respecter tous en classe.

Bon gré, mal gré, tout professeur est agent d'un système qui fonctionne à la certification : qu'il le veuille ou non, bon nombre des adolescents qui entrent dans ce système ont passé avec leurs parents une sorte de contrat, tacite ou explicite, aux termes duquel l'autonomie s'échange contre la réussite (ou plutôt l'évitement de l'échec) scolaire. Très nombreux sont les élèves qui fréquentent l'école sans perspective de formation, négociant au coup par coup leur passage de classe, préoccupés d'atteindre cette moyenne qui garantit leur liberté dans le cercle familial. Le professeur de français aurait bien tort, à notre avis, de sous-estimer l'influence d'une telle conjoncture sur les représentations, sur les attitudes envers la lecture et l'écriture des écrits fictionnels, bien tort de surestimer son propre magnétisme et la force de conviction de son action pédagogique : il n'est pas si rare de voir des adolescents prendre à la légère sinon le cours de français, tout au moins les activités ayant trait à la lecture ou à l'écriture des textes de fiction, parce qu'ils n'y retrouvent pas cet enjeu familial, les points, gages de leur autonomie.

Le respect du principe d'éducabilité<sup>41</sup> suppose la prise en considération des conditions, des circonstances dans lesquelles se déroule l'entreprise d'éducation. Il faut certes postuler que les jeunes puissent adopter, envers la lecture ou l'écriture de textes fictionnels, une attitude positive et développer leurs compétences à comprendre ou à produire cette sorte d'écrits, mais il ne faut pas envisager que cette double possibilité se réalise grâce à quelque trouvaille pédagogique qui ne tiendrait aucun compte des rapports dominants établis entre les adolescents, leurs parents et l'école.

Il s'agit donc de promouvoir à l'école des pratiques nouvelles, aussi proches que possible des pratiques d'*amateurs*<sup>42</sup> et perceptibles comme telles. Mais il s'agit de les établir sans négliger les caractéristiques actuelles du fonctionnement de l'institution : les élèves ne sont pas les jeunes gens idéaux que bon nombre d'enseignants de français voudraient pouvoir guider dans le monde des fictions, et l'école n'est pas la voie d'accès idéale à ce monde. C'est la seule voie où l'on puisse s'engager avec beaucoup d'adolescents dont la mentalité, imprégnée de mercantilisme, obligera souvent le professeur à vendre au détail les biens auxquels il souhaiterait donner le libre accès.

L'évaluation (à valeur certificative) du savoir-lire et du savoir-écrire relatifs aux textes de fiction est donc, à nos yeux, la condition *sine qua non* du succès de ce que nous appellerons, pour faire vite, la formation littéraire, une formation qui, soit dit en passant, gagnerait sans doute à se recentrer elle-même sur... l'évaluation des textes ou, pour être plus précis, sur la double question du jugement de goût (« J'aime – un peu, beaucoup, etc. – *vs* je n'aime pas ce texte parce que... ») et du jugement de valeur (« On peut – ou on a pu – accorder quelque valeur à ce texte parce que... »).

Ce recentrage permettrait, à n'en pas douter, d'homogénéiser les bases d'évaluation utilisées pour apprécier, d'une part, les performances des apprenants et, d'autre part, les textes des écrivains. Au fil de leur scolarité, les élèves apprendraient ainsi à mieux rendre raison d'un jugement de goût et à argumenter un jugement de valeur en meilleure connaissance de cause. Ils seraient évalués sur ce progrès-là, estimé sur les bases de la quantité et de la qualité de leurs raisons et de leurs arguments, quantité et qualité elles-mêmes fonctions des bases de jugement acquises pour évaluer les œuvres d'autrui.



---

<sup>41</sup> Principe selon lequel tout le monde est éduicable.

<sup>42</sup> De ceux qui lisent ou écrivent parce qu'ils aiment ça.

#### 4. L'évaluation des copies

Nous avons tenu à ne pas réduire la question de l'évaluation à celle de la correction des copies, mais il n'en demeure pas moins que cette dernière pose, au professeur de français tout particulièrement, d'épineux problèmes. Ces problèmes proviennent, nous l'avons vu, de la quantité des travaux écrits, mais là n'est peut-être pas l'essentiel : c'est la *qualité du texte* qui est, pensons-nous, la principale source de difficultés.

Tout compte fait, un professeur de mathématiques peut n'avoir pas moins de travaux à corriger qu'un professeur de français, mais il nous paraît douteux qu'il ait les *mêmes* scrupules s'agissant de leur valeur respective ou de leur valeur par rapport à un étalon de qualité. Dans d'autres disciplines où le langage verbal prévaut sur le langage des symboles mathématiques, il n'est pas rare (mais néanmoins très étonnant) de voir les problèmes inhérents à la qualité du texte marginalisés, voire radicalement mis sous le boisseau. On néglige la manière de dire au profit... de quoi, au juste ? De la matière ? Comme si l'on pouvait vraiment évaluer des compétences – et à fortiori des connaissances – disciplinaires abstraction faite du discours qui les manifeste (en partie tout au moins) ? Mais laissons cela : on ne réglera pas la question tant qu'on n'intégrera pas, dans *tous* les curricula disciplinaires, des modules de formation relatifs non pas à la « connaissance de la langue maternelle », mais à la maîtrise du discours disciplinaire, tant qu'on n'inclura pas, dans le programme de *toutes* les agrégations, non pas des cours de français, mais des cours portant sur les difficultés que peut poser, dans l'interaction pédagogique, le discours disciplinaire<sup>43</sup>.

Il est très difficile, pour un enseignant de français, de ne pas réagir à toutes les erreurs, à toutes les maladresses qui s'imposent à son attention lorsqu'il lit les copies des apprenants, très difficile pour lui d'opérer une lecture sélective, centrée sur le respect d'un « contrat » de travail. Aussi a-t-il tendance à multiplier les annotations. Il lui est par ailleurs tout à fait impossible (vu la place, le temps dont il dispose) d'expliquer par écrit aux élèves en quoi consistent précisément la plupart de leurs erreurs et maladresses. Aussi se borne-t-il à les relever et s'évertue-t-il, par conscience professionnelle, à effectuer lui-même certains amendements. Céder à la tentation de « tout corriger » est souvent peu raisonnable et presque toujours très dommageable. Peu raisonnable, parce qu'on ne saurait exiger d'un apprenti ce qui est exigible d'un expert; très dommageable parce qu'à la fois on décourage l'élève en lui donnant à entendre que son travail ne vaut (presque) rien, et on l'encourage à l'inertie en corrigeant à sa place. Par ailleurs, ce qui provoque la réaction immédiate du professeur relève le plus souvent de ce que l'ancienne rhétorique nommait l'« elocutio » : maladresses stylistiques, erreurs de syntaxe, termes inappropriés, fautes d'orthographe. Les défauts du texte en de telles matières peuvent détourner l'attention d'éventuelles incontestables qualités – ou défauts – relevant de la « dispositio » (organisation, structuration) et de l'« inventio » (information).

##### 4.1. Le contrat

D'une manière très pragmatique, on pourrait définir le contrat comme ce qui permet d'évaluer les travaux de manière un peu plus transparente et un peu moins injuste, un peu plus raisonnable et un peu moins dommageable. En matière de production textuelle, écrite ou orale (mais nous avons vu que les prestations orales étaient, pour une question de temps, peu évaluées),

---

<sup>43</sup> Cf. DUMORTIER, 2000

---

16 De quelques problèmes relatifs à l'évaluation des compétences de communication en français  
langue première

---

le contrat vaut pour une reconnaissance institutionnelle du fait que le professeur ne saurait exiger  
1°) d'aucun apprenant des performances dont la qualité égale celle de ses propres



performances (virtuelles, le plus souvent), 2°) de tous les apprenants des performances de la même qualité. Par le contrat, le professeur s'engage envers chaque élève à ne pas évaluer – via l'accomplissement de la tâche – les compétences en question en prenant comme référentiel ses capacités personnelles de résoudre les problèmes inhérents aux tâches ; il s'engage également à ne pas choisir comme référentiel les capacités de certains élèves, manifestées par des travaux qui lui donnent la plus grande satisfaction.

Le contrat, qui peut très bien faire l'objet d'une discussion – voire d'une négociation – entre le professeur et les élèves<sup>44</sup> ne vaut pas moins comme engagement pour ceux-ci que pour celui-là : les élèves s'attacheront à respecter les consignes de travail, ils s'autoévalueront et s'autocorrigeront compte tenu des bases dont il a été convenu et, s'ils contestent la note attribuée, ils ne remettront en question ni ces bases, ni leur importance relative dans le jugement global.



#### 4.2. La grille d'(auto)évaluation

La grille d'(auto)évaluation est une concrétisation possible du contrat. Mais insistons-y : le contrat est bien plus important que la grille. Certains professeurs, pour des raisons qui n'ont rien à voir avec un inadmissible refus de la transparence ou de l'injustice dans l'évaluation des compétences, du bon sens et de la recherche du bénéfice dans l'annotation des travaux, répugnent à se servir d'une grille et cette répugnance est telle que 1°) leur temps de correction s'accroît, 2°) leur sentiment d'efficacité (ou leur efficacité tout court) décroît s'ils sont contraints d'en utiliser une.

Si elle n'empêche pas certaines réactions « à chaud » relatives à la qualité de l'« elocutio », la grille évite que ces réactions ne fassent perdre de vue l'ensemble des objectifs d'apprentissage spécifiques, répartis pour bien faire dans les trois domaines de l'« inventio », de la « dispositio » et de l'« elocutio ». L'imposition aux élèves d'une tâche de production linguistique est, en effet, un acte qui, en principe, s'inscrit dans un plan de formation (en écriture, en expression orale) et qui se justifie non par le fait qu'un certain nombre de travaux est exigible annuellement, mais par le fait que la tâche en question est propice à l'acquisition ou au développement de compétences relatives aux problèmes que pose l'élaboration d'un texte de telle ou telle variété.

Trouvons ici l'occasion de préciser que la grille d'évaluation devrait être construite avec le plus grand soin, tant en ce qui concerne les bases d'évaluation que leur importance relative. Les échelles de scores correspondant à chaque base peuvent varier de l'une à l'autre. C'est, au demeurant, se compliquer inutilement la tâche que multiplier les degrés de ces échelles. Voici, par exemple, une grille conçue pour l'(auto)évaluation d'un travail consistant en la rédaction d'un sommaire<sup>45</sup> :

---

<sup>44</sup> Question fondamentale de cette discussion ou de cette négociation : « Etant donné 1°) les objectifs d'apprentissage poursuivis au cours de la séquence qui préparent le plus à résoudre les problèmes inhérents à la tâche, 2°) les acquis sur lesquels il est raisonnable de tabler, quelles peuvent être les bases d'appréciation ? »

<sup>45</sup> Ce que les Anglo-saxons appellent « abstract » : il s'agit d'une variété de résumé, portant généralement sur un article ou une communication à caractère scientifique et apparaissant soit dans une publication où figure l'article *in extenso*, soit dans le programme d'un colloque. La préparation de ce genre de travail implique que le professeur choisisse une série d'articles, en relation avec le thème d'une séquence pédagogique en cours ou à venir, et qu'à partir d'un exemple, il fasse comprendre l'utilité du sommaire, il en explicite les caractéristiques. Il est très important que la tâche imposée s'avère utile au sein du groupe-classe, qu'elle permette de choisir une lecture en connaissance de cause ou qu'elle dispense d'en faire quelque autre.

RUBRIQUES	EVALUATION DE L'ELEVE	EVALUATION DU PROFESSEUR
Respect des normes de présentation (soin, mise en page et nombre de mots)	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Qualité de la segmentation (ponctuation, paragraphes, titraile)	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Adaptation au destinataire (clarté pour vos condisciples)	0 - 1 - 2 - 3 - 4	0 - 1 - 2 - 3 - 4
Fidélité du résumé	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Discrimination de l'accessoire et de l'essentiel	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Correction de la langue (orthographe, syntaxe, vocabulaire)	0 - 1 - 2 - 3 - 4	0 - 1 - 2 - 3 - 4
TOTAL	/20	/20

Il n'est guère raisonnable d'espérer une *parfaite* adéquation entre les annotations que le professeur, *au fil de sa lecture*, porte sur les copies et les bases de la grille d'(auto)évaluation. En règle générale, celles-là portent sur des caractéristiques du texte relevant de divers secteurs de l'« elocutio » sans correspondant *précis* dans la grille. Si l'on voulait préciser, ce serait au risque de rendre la grille inutilisable : très nombreuses en effet sont les erreurs ou les maladroites d'ordre linguistique ou d'ordre discursif sur lesquelles on peut (raisonnablement) attirer l'attention des élèves, surtout lorsqu'ils approchent du terme de la scolarité obligatoire ; les faire apparaître toutes dans la grille, c'est rendre celle-ci démesurée, c'est contraindre le professeur à utiliser un code de correction et c'est l'obliger à opérer des reports fastidieux.

On s'avisera toutefois d'un risque complémentaire, lié à l'option de ne pas détailler dans la grille les possibles erreurs et maladroites susdites : ce risque est celui d'accorder à la correction linguistique et à la cohérence textuelle moins d'attention qu'il conviendrait et de permettre ainsi à bon nombre d'élèves d'obtenir une note globale satisfaisante alors que la qualité de leur discours laisse beaucoup trop à désirer.

Quoi qu'il en soit, il est extrêmement important de noter l'élève compte tenu des bases figurant dans la grille, exclusivement. Il n'importe pas moins d'attirer son attention sur des erreurs qu'il peut comprendre et donc corriger lui-même. Il importe enfin d'éviter les manifestations de mauvaise humeur, souvent blessantes, généralement inutiles, qui viennent si spontanément sous la plume du correcteur découragé<sup>46</sup>.

□□□

---

<sup>46</sup> Le manque d'aménité est, en règle générale, beaucoup moins à craindre dans l'évaluation des performances orales.

### Références bibliographiques

- ABRECHT, R., *L'évaluation formative. Une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991, coll. « Pédagogies en développement ».
- ALLAL, L. et al., *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991.
- BACH, P., *L'écriture buissonnière. Pédagogie du récit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964, coll. « Le sens commun ».
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970, coll. « Le sens commun ».
- BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P., *Evaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Editions Logiques Inc., 1994, coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ».
- CHITTENDEN, E., « Authentic assesment, evaluation, and documentation of studen performance », dans PERRONE, V. (dir.), *Expanding student assesment*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Developement, 1991.
- DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X., *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1993, coll. « Pédagogies en développement ».
- DELORME, C. (dir.), *L'évaluation en question*, Paris, ESF, 1987.
- DEPOVER, C. et NOËL, B., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999, coll. « Pédagogies en développement ».
- D'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1983.
- DUMORTIER, J.-L., *Ecrire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1986, coll. « Formation continuée ».
- DUMORTIER, J.-L., « La lecture pour tous ? Tous pour la lecture ! Ou pourquoi et comment dépasser le stade du consensus mou sur l'importance du savoir-lire pour collaborer au développement des compétences en lecture des élèves », dans *Actes de la journée du 19 mars 1999 « Améliorer l'apprentissage des sciences, des mathématiques et de la lecture »*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 1999.
- DUMORTIER, J.-L., Aux grands maux les grands remèdes », dans DEFAYS, J.-M., MARECHAL, M. et MELON, S., *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au supérieur*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000.
- FREDERIKSEN, N., GLASER, R., LESGOLD, A. et SHAFTO, M.G.(dir.), *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1990.
- HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979.
- LANDSHEERE, G. (de), *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1974.
- LANDSHEERE, G. (de), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P.U.F., 1979.
- LECLERCQ, D., *Qualité des questions et signification des scores*, Bruxelles, Labor, 1987.
- MORIN, E., *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Le Seuil, 1999a.
- MORIN, E. (dir.), *Relier les connaissances. Le défi du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Le Seuil, 1999.
- MORISSETTE, D., *Guide pratique de l'évaluation sommative Gestion des épreuves et des examens*, Montréal, Editions du Renouveau Pédagogique Inc., 1986, diffusion De Boeck & Larcier, 1997, coll. « Pédagogies en développement ».

- PENNAC, D., *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

- ❑ PERRETI, A. (de) *et al.*, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, ESF, 1998.
- ❑ POSLANIEC, C., *Donner le goût de lire*, Paris, Editions du Sorbier, 1990.
- ❑ POSLANIEC, C., *De la lecture à la littérature*, Paris, Editions du Sorbier, 1992.
- ❑ RODARI, G., *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Editeurs français réunis, 1979.
- ❑ SCALLON, G., *L'évaluation formative des apprentissages*, t.1 : *La réflexion*, t.2 : *L'instrumentation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1987.
- ❑ SCHAEFFER, J.-M., *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Gallimard, 1996, coll. « NRF Essais ».