**Évaluation pronostic – diagnostic - inventaire**

1. **Le pronostic**

L'évaluation pronostic cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau.

Elle cherche aussi, à prédire le niveau de compétences qui pourra être atteint par l'élève, en fonction des objectifs poursuivis dans le futur cursus.

... sert à orienter l'élève, ainsi qu'à l'informer de sa situation de manière qu'il puisse prendre les décisions qui concernent son apprentissage.

1. **Le diagnostic**

sert à réguler. Intervient après l'évaluation pronostique, tout au long du cursus de formation. Son rôle principal est d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier.

Cette évaluation permettra à chacun de vérifier si les objectifs que l'élève devrait maîtriser sont atteints. Elle servira de point de départ à l'enseignant pour réguler son enseignement : revenir en arrière, creuser, approfondir, changer de tactique, ...

1. **L'inventaire**

sert à certifier. C'est une évaluation bilan, qui teste des connaissances de fin de cursus d'apprentissage. Son rôle est de certifier qu'un certain niveau est atteint.

(d'après Tagliante, 1991 : 14-18, Huver-Springer, 2011)

**Évaluation sommative - formative**

1. L'évaluation **sommative** – démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours. Elle a une portée externe, orientée vers la société, lorsqu'elle sert à prendre des décisions relatives à la sanction d'études. Elle a une portée interne lorsqu'elle est orientée vers un cheminement dans le système scolaire, la prise de décisions relatives au passage à la classe supérieure et l'orientation des élèves à moyen terme.

…s'opère en fin de formation et a pour fonction essentielle le classement des élèves les uns par rapport aux autres. Elle évalue un ensemble de paramètres désignes dans le programme d'enseignement

1. L'évaluation **formative** est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace. De point de vue cognitif, elle doit donner le moyen de faire évoluer les représentations de l'élève, de construire ses connaissances, de vérifier pas à pas ce montage pour l'aider à optimaliser ses stratégies d'apprentissage. On lui associe trois nouveau noms: év.-formatrice, centrée sur celui qui est en formation, év.-réajustement, visant à limiter l'écart entre un référentiel et un comportement et év.-régulation pour donner un sens aux évaluations en lien avec leur référentiel.

… s'opère pendant la formation et sert à donner de l'information sur l'état des performances et sur la réussite de l'enseignement.

(d'après Cuq /éd./, Dictionnaire de français LE et seconde, 2003 : 90-91, Tagliante, 2005 : 190)

**Paradigme mécaniciste (contrôle) – paradigme holistique (évaluation)**

|  |  |
| --- | --- |
| **CONTRÔLE (paradigme mécaniciste)** | **ÉVALUATION (paradigme holistique)** |
| **Les caractéristiques** | |
| Hors du temps (le modèle de référence est extérieur et antérieur au contrôle).  Procédure finie (logique du bilan)  Sommet vs base, contrôleur vs contrôlé : hierarchie et pouvoir. | Inscrit dans une durée : prise en compte de la temporalité du processus d'apprentissage.  Processus infini.  Dialogue, partenariat. |
| **Les contenus** | |
| Portent sur des savoirs, des connaissances.  Portent sur des tâches élémentaires donc portent sur les apprentissages. | Portent sur des compétences, des savoir-faire. Portent sur des tâches complexes, donc portent sur les acquisitions. |
| **Les acteurs** | |
| Contrôleur : objectivité – l'expert  Idéal d'interchangeabilité.  Doivent toujours aboutir au même résultat (procédure indéfiniment répétable). | Évaluateur : subjectivité – l'artisan  Nécessaire à l'évaluation.  N'ont pas de caractère universel.  Évaluation propre à un sujet. |
| **But** | |
| Éviter les dysfoncionnements ultérieurs par application des sanctions. | Remédier aux dysfonctionnement (perspective formative). |
| **Statut de l'erreur** | |
| Constat des erreurs, qui donnent lieu à des sanctions (erreur comme anomalie ou manque). | Prise en compte de l'erreur comme révélatrice d'un dysfonctionnement. |

(d'après Huver – Springer, 2011: 29)

**L'évaluateur expert – l'évaluateur artisan**

Actuellement, la croissance forte du marché de l'évaluation en Europe, tant en éducation que dans le domaine des langues, induit l'émergence ou le développement d'entreprises spécialisées dans l'évaluation, qui se positionnent comme des spécialistes – des experts – de la conception d'outils d'évaluation. Ces experts s'inscrivent unanimement dans une perspective psychométrique, ce qui a des conséquences très directes sur leur manière d'envisager l'évaluation, tant comme notion que dans les modalités concrètes d'élaboration d'activités ou de référentiels. (…)

Cette figure de l'évaluateur renvoie à un positionnement à la fois neutre et surplombant :

* Neutre, puisque les procédures de testing tentent d'évacuer l'activité même du sujet évaluant, au prétexte que celui-ci est subjectif : l'évaluateur-expert serait alors en quelque sorte un évaluateur inexistant et neutre, au sens qu'il ne 'biaise' pas l'évaluation ;
* Surplombant, puisque l'outillage mathématique statistique qui fonde la recherche de fiabilité et d'objectivité des outils du testing suppose une forme d'expertise technique réservée à des spécialistes, ce qui dévalorise en outre les pratiques d'évaluation des enseignants, dans la mesure où elles ne seraient pas 'scientifiques' (Veltcheff, 2009).
* (…)

…on peut alors opposer une autre figure, celle de **l'artisan impliqué** :

* Artisan pour ce que les pratiques évaluatives supposent de 'bricolage', qui « implique la découverte, l'astuce, mais surtout l'esthétique, la créativité comme recherche du sens, ce qui était perdu dans la technicité » (Vial, 2001). En d'autres termes, il s'agit pour le technicien-expert d'appliquer des formules de manière conforme, et pour l'artisan de réfléchir aux instruments qui sont à sa disposition pour les personnaliser et les contextualiser en fonction d'un projet et d'une situation donnés ;
* Impliqué dans la mesure où l'évaluateur-bricoleur fait complètement partie du processus évaluatif. Dès lors, « la méthode qu'il mobilisera ne consiste pas à effacer ce qu'il est et ce qu'il pense, mais au contraire, à oeuvrer aussi consciemment que possible avec cela » (Herreros, 2002). (d'après Huver-Springer, 2011 : 30-32)

**Les qualités d'une bonne grille d'évaluation / d'un bon test**

* la faisabilité
* l'équité
* l'objectivité : de passation ( tous les candidats sont testés dans les mêmes conditions, fixées à l'avance : durée de l'épreuve, consignes de travail, indication des auxiliaires à utiliser, etc.), de dépouillement (garantie que les points attribués correspondent de façon unifiée aux performances du candidat) et d'interprétation (notation d'ensemble unifié des résultats obtenus)
* la validité (cohérence entre l'épreuve et l'objectif)
* la fidelité – ou fiabilité (exigence de reproductibilité des résultats).

**Les critères parasites de la fidélité**

* **Le favoritisme** : le «favori» ou le «chouchou» est en général celui qui renvoie à l’enseignant une image gratifiante de lui-même.
* **La fatigue, les conditions de correction** : on corrige sans doute plus équitablement le matin bien assis à une table de travail que le soir devant la télévision.
* **L’effet de contraste** : une copie moyenne souffre d’être corrigée juste après une excellente production. Si elle avait été corrigée après une copie très médiocre, il y a fort à parier qu’elle aurait obtenu une meilleure note.
* **L’effet d’ordre** : on est en général plus sévère à la fin d’une série de copies qu’au début.
* **L’effet de stéréotypie** : les notes attribuées au cours du premier trimestre sont souvent une référence pour l’enseignant qui, par la suite, à du mal à noter différemment. Combien d’élèves disent qu’ils ont été jugés une fois pour toutes au début de l’année?
* **L’effet de halo** : à l’oral un élève sympathique, qui a une bonne verbalisation et une personnalité positive n’est-il pas mieux noté qu’un introverti timide? De même un travail écrit soigné, même si son contenu laisse à désirer, ne fait-il pas meilleure présentation qu’un bon travail mal présenté?
* **La variable choc** : il en existe deux. La négative : la même erreur retrouvée toutes les trois phrases dans une copie et c’est le zéro. La positive : une idée géniale dans une copie pas très géniale et c’est tout de même la moyenne assurée.
* **La variable de débordement** : tout au long de la copie, qui n’est pas inintéressante, l’enseignant a toléré les fautes d’orthographe, la mauvaise ponctuation,... puis, inexplicablement, la vingtième majuscule non présente après un point fait déborder le vase. La coupe est pleine, le zéro n’est pas loin.
* **La mesure de l’écart-type** : on dit que chaque enseignant a son écart-type. Par exemple, sur une échelle de notation, mettons de zéro à vingt, tel enseignant n’utilise que la fourchette comprise entre huit et douze. Son écart-type est de 4 points.
* **L’évaluation extérieure** : on n’en parle qu’à voix basse dans les couloirs, car il s’agit de la réputation d’un enseignant vis-à-vis de ses collègues et de son institution. « Les élèves d’Untel n’ont que de mauvaises notes, ce doit être un mauvais enseignant... » C’est ainsi qu’il arrive que les enseignants ne mettent que très peu d’excellentes et de mauvaises notes, et beaucoup de notes moyennes. Ils sont alors dans la « moyenne » générale.

(d’apres Tagliante, 1991 : 27-28)

**Vers une nouvelle culture pour l'évaluation des apprentissages en langues**

L'approche par tâches, proposée par le CECR invite à un réel renouveau et permet de proposer de nouvelles pratiques évaluatives. (…)

L'objectif dominant est de mener les élèves à un niveau de performance global ou par activités langagières. Il s'agit alors de justifier ce niveau en référence au CECR. (…)

En ce qui concerne le collège et le lycée, nous avons pu constater le maintien de l'approche globaliste avec tâche finale pour le collège, mais surtout l'apparition de l'approche par activités langagières au lycée. L'exemple du lycée est particulièrement intéressant et aussi préoccupant. Les évaluation diagnostiques et sommatives s'installent fermement et sont orientées vers l'évaluation certificative : on court alors le risque de morceler les apprentissages en enfermant les élèves sur les seules compétences langagières et linguistiques définies par le CECR. (d'après Huver – Springer, 2011 : 202-204)

**L'auto-évaluation**

**Commentez les affirmations/passages suivants :**

La bonne évaluation est une chimère. (Vial, 2001, cité dans Huver, Springer, 2011: 14)

L'objectivité est un mythe (entendu la semaine derniere, lors d'une conférence)

Rares sont les pays où l'enseignant reçoit, dans sa formation initiale, ne serait-ce qu'une information sur les différentes façons d'évaluer les progrès en langues de ses élèves.

Démuni, il reproduit souvent les procédures par lesquelles il a lui-même été évalué au cours de ses études. Cette évaluation scolaire, essentiellement dictée par les impératifs de l'institution scolaire ou universitaire, ne prend en compte que l'un des aspects de l'évaluation, celle de l'évaluation sommative, qui permet de délivrer notes et diplômes, à l'usage social (passage d'une classe à l'autre, obtention d'un diplôme final de fin d'études). (Tagliante, 2005: 8-9)

Au début de ma carrière d'enseignant chercheur à l'université, je préparais les sujets d'examen avec un collègue, responsable de l'enseignement dans la section. Ce collègue, excellent enseignant d'ailleurs, avait à chaque fois une appréhension qui semblait l'obséder : « Ne craignez-vous pas, Monsieur Antibi, qu'avec un tel sujet, Musclor (le meilleur élève de la promotion) risque de sortir avant la fin de l'épreuve ?» J'avoue que je partageais ses craintes, de manière moins obsessionnelle peut-être. Que faisions-nous pour nous rassurer ? Nous rajoutions une question 'spécial Musclor', difficile. En fait, Musclor n'est jamais sorti avant la fin de l'épreuve ! (Antibi, 2003, cité dans Huver, Springer, 2011 : 103)

Je ne barrais pas au stylo rouge les erreurs, mais je mettais au contraire en évidence les lettres et les formes qu’elle avait particulièrement bien réussies, en les entourant au stylo vert**.**  
Résultat, ma fille aimait beaucoup s’entraîner à tracer les lettres et toujours, après avoir fini une ligne, elle me demandait « Maman, c’est laquelle la plus jolie ? » en me montrant son cahier. Elle était encore plus fière et heureuse quand j’écrivais « très bien » à côté d’une ligne particulièrement bien réalisée. (Cette maman éduque sa fille à la maison et elle a jeté son stylo rouge à la poubelle. www.demotivateur.fr)

SOURCES :

Emmanuelle Huver, Claude Springer (2011): L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives. Paris : Didier.

Christine Tagliante (1991) : L'évaluation. Paris : CLE International.

Christine Tagliante (2005) : L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : CLE International.

Claire Bourguignon (2014): Du contrôle des connaissances à l'evaluation de la compétence : Changement de paradigme et modification des représentations. Linguistica LIV.