

2. L'Évaluation dans l'enseignement de l'anglais en France

Enseignement secondaire

MF Chen - Géré, IA - IPR, académie de Versailles

Abstract.

Trois systèmes d'évaluation prévalent dans l'enseignement secondaire en France : sommative, formative, diagnostique. Ces trois types d'évaluation sont partie intégrante du processus d'apprentissage chez l'élève. On ne dissocie pas l'évaluation de l'apprentissage. Les recherches en psycholinguistique et en didactique de ces deux dernières décennies ont permis de faire évoluer le système d'évaluation, les items se sont affinés. En même temps prévaut le souci d'évaluer en situation de communication. A l'entrée de seconde, les élèves subissent un test diagnostique : est alors évaluée la maîtrise d'outils cognitifs, autres que seulement linguistiques, leur donnant accès à la compréhension orale ou écrite ou encore à la rédaction en langue étrangère. Suit un descriptif de l'évaluation au baccalauréat en langue et de l'esprit de l'épreuve de langue.

The main aspects of French secondary school testing will be examined in light of the institution's guiding principle: mass education (in 1998, 60% of the age-group passed the baccalaureate exam). Among the aspects to be considered are: continuous assessment throughout secondary studies; formative assessment versus summative assessment; assessing "knowledge about" and knowledge of "how to". Nationwide testing will be described: (1) a pioneer undertaking: entry-level tests in secondary schools; (2) the new version of the baccalaureate in 1995.

L'évaluation des élèves

Introduction

Si nous voulons parler de l'évaluation dans notre institution, nous devons garder à l'esprit le principe fondateur de celle-ci : un enseignement secondaire finalisé sur un enseignement de masse. Au niveau du Collège pour tous, et pour chacun, notre système entend donner à tous une même formation, puis au niveau du second cycle, la finalité est l'accès élargi au baccalauréat. Nous atteignons actuellement 61,5% d'une classe d'âge. Autant dire que cette ambition, ce choix politique nous amènent à concevoir une pédagogie qui prenne en compte la diversité des élèves (au service de chaque élève) et donc à rechercher

l'individualisation de l'acte pédagogique au sein du collectif qu'est la classe d'anglais. Ce choix politique qui accompagne l'évolution d'une société est lié étroitement à l'évolution des sciences humaines, recherches diverses sur l'apprentissage en général et l'apprentissage en particulier, lesquelles ont évidemment des retombées sur notre conception de l'évaluation.

Evaluation formative, sommative et diagnostique

Dans cette perspective, qui est d'instruire chaque élève, quels que soient les écarts ou les particularités de chacun, nous concevons trois types essentiels d'évaluation : l'évaluation diagnostique, qui nous permet de faire le bilan en début d'année de l'état des acquis des élèves afin de construire la progression pédagogique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Bien sûr le rôle premier qui est dévolu à l'évaluation sommative est de renseigner les familles et l'institution sur l'élève, sa progression puis par la suite sur les possibilités d'orientation. L'évaluation formative, elle, est plus atomisée : elle permet à un élève de prendre ses repères au cours d'une unité d'apprentissage. Les savoirs et savoir-faire pourront être évalués isolément. Cependant si ces deux types d'évaluation apparaissent différents dans leur format et dans leur portée, dans notre système centré sur l'élève ils se rejoignent sur une même finalité : aider l'élève dans son apprentissage. Les trois formes d'évaluation sont intégrées dans le processus d'apprentissage.

Nous disons donc qu'en premier lieu l'évaluation des élèves se veut au service de l'élève, elle fait partie de la progression de l'apprentissage. Elle est donc étroitement liée au projet pédagogique du professeur. Que l'évaluation soit sommative ou qu'elle soit formative, dans les deux cas on s'attache à la recherche de la genèse de l'erreur en vue de remédiations adaptées. D'autre part, avec le souci de respecter l'hétérogénéité des classes, nous n'excluons pas l'évaluation formative différenciée, de difficulté graduée, élaborée en fonction des possibilités des élèves. Toujours dans une perspective de progression, d'intégration dans l'apprentissage, ce sont les progrès accomplis qui sont évalués, plutôt qu'un produit fini.

Evolution de la réflexion didactique : ses conséquences sur l'évaluation

L'évaluation dans l'enseignement de l'anglais découle en deuxième lieu de l'évolution de la réflexion didactique au cours des deux dernières décennies. Elle est aussi fondée sur l'importance accordée au développement de l'autonomie dans le domaine méthodologique. L'élève doit connaître les critères de réussite,

c'est-à-dire, les objectifs assignés à une unité d'apprentissage, en termes de fonctions langagières : " je peux raconter ce qui m'est arrivé, je peux parler de mes intentions..." Il faut que l'élève puisse répondre à la question "est-ce que je sais ce que je dois savoir?" lorsqu'il a révisé un contrôle. Les critères de réussite doivent alors paraître clairement lorsqu'il reçoit la note, car le deuxième principe qu'il doit maîtriser clairement est: "Pourquoi ai-je 12 au lieu de 10 ou pourquoi 10 au lieu de 8 ?"

Evolution de la réflexion psycholinguistique : ses conséquences sur l'évaluation.

En troisième lieu, la conception que nous avons actuellement de l'évaluation découle de la réflexion psycholinguistique qui s'est développée là encore au cours des deux dernières décennies : à savoir la nécessité de respecter la caractéristique propre à l'apprentissage d'une langue vivante - la progression en spirale - l'apprentissage se faisant par paliers, d'où le refus de l'acharnement pédagogique. L'idée de recommencer tant que cela n'est pas acquis est abandonnée. On laisse un temps de latence pour reprendre la structure dans un autre contexte, à partir de nouveaux acquis, sachant que l'on introduit alors une géométrie variable, la mise en relation entre d'autres acquis permettant peut-être une meilleure appropriation de ce qui pouvait être un point faible.

Le choix 'pour et par la communication' : ses conséquences sur l'évaluation

En quatrième et dernier lieu, cette conception découle du choix pédagogique que nous avons fait : à savoir enseigner les langues **pour et par la communication**, les conseils allant toujours dans le sens du développement de l'autonomie langagière. Evaluer les acquis, savoirs et savoir-faire à partir de supports différents de ceux utilisés au cours de l'apprentissage, de façon à vérifier l'appropriation des savoirs et savoir-faire à travers le transfert opéré sur d'autres situations de communication. Par là même en concevant l'évaluation à partir d'autres supports, de préférence authentiques, on reste dans la perspective de l'intégration des trois objectifs : le communicationnel, le civilisationnel et l'objectif intellectuel.

Les modes d'évaluation

La quête de la précision

Après avoir vu dans quel esprit nous évaluons, qu'évaluons-nous plus précisément ?

Nous évaluons avec le souci de la précision, donc de façon analytique, en essayant de repérer difficultés et réussites et, parallèlement, avec le souci du développement

de l'autonomie langagière de l'élève, donc de façon synthétique. Cela pour les quatre capacités de la communication.

De même que nous avons le souci d'un apprentissage gradué, nous avons le souci d'évaluations graduées. En conséquence, en ce qui concerne l'évaluation formative ou diagnostique, une évolution se dessine en faveur d'items d'évaluation de plus en plus fins et précis, cela dans la perspective d'une aide à l'élève. Ces items isolés ne correspondent pas nécessairement à des items de compétence morpho-syntaxique, tant s'en faut !

- Par exemple, en compréhension de l'oral, on pourra évaluer la capacité à repérer un schéma intonatif, un accent de phrase, qui sont les composantes du continuum sonore.
- En compréhension de l'écrit, on pourra évaluer la capacité de l'élève à repérer le système de références, qui est une étape incontournable de la compréhension de l'écrit.
- En expression écrite, on pourra évaluer la capacité à composer une phrase complexe avant d'envisager l'évaluation d'un paragraphe composé.
- En production orale, on pourra évaluer dans le continuum, le bon placement de l'accent de phrase, le schéma intonatif correct, la capacité à accentuer correctement les mots, au lieu de seulement évaluer l'aptitude à s'exprimer.

L'évolution se dessine en faveur du repérage de la réussite et non plus en faveur du seul repérage de l'erreur.

L'évaluation de l'autonomie

Parallèlement à cette quête de précision dans l'évaluation, prévaut la quête de l'autonomie, c'est-à-dire la recherche de l'intégration des différentes composantes au sein de tâches permettant à l'élève d'être évalué sur des actes de communication les plus proches possibles de situations authentiques. Rédaction d'articles, de récits, de contes, prise de parole pour rendre compte, simulation de rôles, conversation téléphonique, lecture de supports authentiques, écoute de dialogues intégrés, avec sons périphériques, présence de non-dits, d'implicite. On évaluera alors l'élève sur son aptitude à repérer le locuteur, le destinataire, à expliciter le non-dit, à utiliser les éléments périphériques en compréhension de l'écrit ou de l'oral.

L'idée est bien sûr de lutter contre la prise de parole qui se résumerait à la réponse guidée, isolée, pâle écho de la question du professeur qui évidemment prive l'élève de toute possibilité de réellement mobiliser de façon autonome ses acquis même modestes. C'est bien sûr la raison d'être du contrôle systématique et indispensable que l'on fait en début de séance.

Conclusions

C'est un idéal vers lequel nous tendons. Il nous faudra du temps sans doute pour aider les professeurs à mettre en place de façon coutumière ce type d'évaluation. Nous avons environ 35.000 professeurs d'anglais en France. L'évaluation de l'écrit, compréhension et expression, est en avance sur l'évaluation de l'oral, en ce qui concerne les réalisations pratiques sur le terrain.

Pour ce qui concerne l'évaluation de l'oral, les incertitudes commencent à s'estomper : les professeurs font désormais la différence entre évaluer la participation en classe et évaluer l'expression orale. Nous avons, à l'heure actuelle, une grande demande de la part des professeurs pour mieux évaluer l'oral. C'est aussi un souci de notre institution qui se penche actuellement sur ce que peut être l'oral, son rôle et son évaluation.

L'évaluation à l'entrée de seconde

Je n'ai guère mentionné le lycée, car les contenus sont différents mais les principes sont bien sûr les mêmes. Dans cette perspective, je souhaiterais maintenant parler d'une évaluation qui nous est chère, à savoir l'évaluation à l'entrée de seconde. Il s'agit là d'une évaluation de type diagnostique. Je vous ai dit dans le préambule que nous avons ce type d'évaluation au collège et au lycée. Au lycée cette évaluation est institutionnelle, elle est conçue par le Ministère, et elle est systématique, nationale et obligatoire.

Pourquoi une évaluation à l'entrée en seconde ? Là encore parce que cela participe du souci de l'institution de prendre en compte les élèves dans leur diversité, leur hétérogénéité et de les aider à s'adapter aux exigences du lycée.

Cette évaluation se fait à chaque rentrée depuis 1992, elle est liée à la rénovation pédagogique des lycées qui fut alors entreprise et elle doit permettre au professeur

et à l'élève de faire l'état des lieux en termes de savoir et de savoir-faire. Elle doit permettre d'établir un profil fin de chaque élève, de ses compétences, de sa gestion cognitive des obstacles qu'il rencontre dans l'apprentissage.

Nous fragmentons les savoir-faire en petites composantes identifiées afin d'évaluer de la façon la plus précise possible la genèse des difficultés pour une capacité donnée.

La compréhension de l'écrit

L'élève est-il actif lorsqu'il lit, cherche-t-il à construire le sens de ce qu'il lit en s'aidant des indices ? L'élève sait-il percevoir les éléments non pertinents à la cohérence du texte ? La difficulté à inférer est-elle liée à une méconnaissance des catégories grammaticales ? au peu d'accoutumance à s'aider du contexte ?

Dans ce cas, on vérifie si l'élève repère la valeur grammaticale d'un mot pour une première étape d'inférence, s'il s'aide du contexte pour une deuxième étape d'inférence. On peut découvrir par exemple en reliant plusieurs items qu'un élève possède des connaissances linguistiques mais ne sait pas les utiliser dans un contexte. Ou bien à l'inverse, un élève a des connaissances linguistiques lacunaires, mais a recours au contexte pour les combler. On peut évaluer la maîtrise de formes par rapport à la maîtrise des valeurs, la maîtrise de concepts. Par exemple, la non-maîtrise des liens logiques est-elle due à la non-connaissance des mots de liaison ou à la non-reconnaissance des liens logiques, ou bien encore à une mauvaise compréhension du contexte ?

La compréhension de l'oral

La compréhension de l'oral chez un élève n'est pas satisfaisante : soit, mais quels sont les éléments qu'il ne maîtrise pas et qui sont nécessaires à la compréhension ? Sait-il reconnaître l'accent de phrase, s'appuyer sur cet accent de phrase pour détecter l'orientation précise d'une affirmation ? Sait-il compenser le mal perçu, en s'appuyant sur des associations lexicales quasi-automatiques, prédire la suite d'un énoncé en fonction d'un schéma archétypal ou stéréotypé ?

La réussite aux items est codée sur un éventail de trois ou quatre codes : Code 1 - réussite - Code 2 - réussite partielle, Code 9 - seuil fixé non atteint, Code 4 - code d'erreur spécifique. L'élève dispose du tableau des compétences et de leurs

composantes avec ses codes de réussite. Une fois ces repérages accomplis, le professeur est censé regrouper les élèves présentant les mêmes profils afin d'opérer un travail soit de remédiation, soit d'approfondissement des acquis.

Le regroupement d'élèves de même profil dans un groupe dit 'modulaire' permet alors d'apporter en principe une aide plus individualisée aux élèves. La difficulté, il ne faut pas le nier, c'est d'évaluer l'existence d'opérations cognitives réalisées dans la langue cible avec, bien sûr, la réserve qui fait qu'en l'absence de toute connaissance cette évaluation serait impossible.

Ceci est l'idéal bien sûr. Les choses ont été plus difficiles sur le plan de la réalisation. Il y a eu le choc de la nouveauté, déconcertante, obscure pour certains. Il y a eu le choc des structures. Nous sommes dans un enseignement de masse, or les structures, les regroupements, les horaires sont liés à cette contrainte. Au choc de la nouveauté a succédé le phénomène de l'usure et pourtant...

Nous restons très optimistes, car le projet a nécessairement eu des retombées sur l'enseignement de l'anglais. Ce qui n'était fait que rarement ou de façon très empirique (par exemple, prédire à partir du connu, à l'oral ou à l'écrit, réfléchir sur le sens de la comparaison, réfléchir sur les opérations successives de l'écoute), tout cela a pris corps petit à petit et s'est propagé. Cela a aussi joué indubitablement un rôle auprès des formateurs qui travaillent sur les IUFM. Somme toute une opération délicate, source de débats, de questionnements et de réalisations pédagogiques. C'est incontestable.

L'évaluation terminale

Le nombre d'élèves ayant obtenu leur baccalauréat en 1997 est de 469.121 toutes séries et toutes voies confondues. La rénovation pédagogique des lycées, avec le recentrage des séries sur le choix fondamental de l'élève, à savoir le recentrage sur la spécialité, a été accompagnée d'une rénovation du système d'évaluation depuis 1995.

Cette évaluation est donc marquée depuis 95 d'un recentrage plus net sur la série. En série littéraire : recentrage sur le texte, sur la lecture et sur l'écriture. Pour les séries économiques et scientifiques, recentrage aussi sur l'écrit, avec la perspective des études ultérieures que poursuivront les élèves de ces séries. Dans ces mêmes

séries, le recentrage sur l'écrit pouvait aussi permettre de donner plus d'importance à la matière. Dans l'esprit de personnes peu averties, l'oral semble moins difficile que l'écrit, on peut s'y préparer à moindre frais. D'autre part l'évaluation de l'écrit a pu sembler plus fiable, parce que s'appuyant sur du matériau moins fugace que l'oral.

Disons que dans tous les cas, cette évaluation a été, là encore, imprégnée du principe fondamental qui marque l'esprit de notre enseignement : l'autonomie d'expression. Les épreuves sont conçues de façon à éviter le bachotage stérile. La compétence linguistique est évaluée dans le contexte du support proposé et non sur des énoncés génériques, dépersonnalisés et passe-partout qui donneraient lieu à des repérages de surface qui ne sont pas nécessairement liés au système de fonctionnement de la langue.

Sont donc testées pour toutes les séries dans la voie générale et dans la voie technologique (à une ou deux exceptions près) la compréhension de l'écrit et l'expression, toujours à partir d'un texte authentique. S'y ajoutent pour les séries générales, autres que littéraires, une évaluation de la compétence linguistique en contexte.

La série littéraire est perçue comme un préambule à des études de lettres, des études humanistes; aussi le mode d'évaluation diffère-t-il de celui des autres séries. Compréhension, expression écrite, compétence linguistique sont intégrées dans la mesure du possible, de façon à œuvrer sur le lien forme/sens. On cherche à pousser le plus loin possible la vérification de la compréhension en profondeur du texte. L'épreuve est un commentaire sur le texte, c'est-à-dire un travail sur le fonctionnement du texte fondé sur la reconnaissance et l'analyse des signes qui composent le texte : production du sens, repérage des procédés rhétoriques, valeurs des formes, organisation du discours, le tout au service de la production de sens. Il n'est pas demandé d'explications grammaticales dans une métalangue, mais de connaître les valeurs de certaines formes linguistiques afin de mieux saisir le sens du texte. A cela s'ajoute une épreuve de version, toujours dans la perspective d'un recentrage sur les compétences littéraires du candidat. (Disons que cette épreuve a un grand mérite, outre ceux que je viens de décliner, elle permet à tout un chacun de réviser ses passés simples...)

Et l'oral me direz-vous ?

Il est certain, qu'apparemment le grand absent a été l'oral. Pourtant il n'a jamais été question de l'abandonner, mais plutôt de trouver les voies et les moyens permettant d'évaluer dans de bonnes conditions nos quelques 400 000 élèves. Les expérimentations sont en cours. Il est certain que là encore, une évolution se dessine en faveur de la reconnaissance de l'effort accompli par l'élève, en faveur des progrès accomplis, plus que sur un produit fini.

Conclusion générale

Nous avons vu lors de cet exposé, les perspectives du système institutionnel en matière d'évaluation : il est certain que les évolutions qui se font jour sont liées non pas à des changements stériles de l'ordre du « plus ou moins pour » la communication, mais certainement à une connaissance de plus en plus approfondie des composantes qui constituent la capacité de communication.

Marie-France Chen-Géré est IA - IPR à l'académie de Versailles. Pendant plusieurs années, elle a travaillé avec l'équipe nationale de professeurs à la conception et l'élaboration des cahiers d'évaluation du Ministère.

Marie-France Chen-Géré has been a Regional Pedagogical Inspector in English for the Académie de Versailles since 1996 and over the past five years for the Ministry of Education (Direction de la Prospective et de l'Evaluation DEP). She has developed various tools to facilitate evaluation, in particular methods concerning the nature of error and oral comprehension. She has also designed evaluation procedures used at admission to the first year of secondary school and a procedure for evaluating oral production.