

**UN PREMIER ROLE POUR L'EVALUATION
SUR LA SCENE DE LA DIDACTIQUE ?**

Marie-José BARBOT

Université du Littoral – Côte d'Opale, Dunkerque

Abstract

Evaluation is the domain that provides evidence that changes have occurred in an educational structure and changes in evaluation systems influence teaching and learning practice. The article looks into the characteristics of the 3 main types of evaluation : evaluation of products and structures, formative and certificative evaluation of learners, and initial and in-service evaluation of teachers. The field of evaluation is submitted to challenges that instil dynamism but also create contradictory forces. Challenges with regard to efficiency, rationalisation and economy. Pedagogical challenges towards plurilingualism, partial competence, autonomy, cultural awareness, as can be witnessed in the Junior and Adult Language Portfolio projects of the Council of Europe. Challenges brought about by the social function of evaluation, which gives it sway over both language learning and teacher education. It thus becomes crucial, for all types of evaluation, to specify the didactic options on which they are based. If things remain in the vague, or if didactic criteria give too much way to economic or pragmatic criteria, evaluation processes run the risk of becoming no more than mechanical red-tape.

La thématisation croissante des questions d'évaluation et leur intégration pleine à la réflexion didactique récente marque sans aucun doute une des caractéristiques fortes de la didactique depuis trente ans. Compte tenu de sa fonction sociale qui la place comme processus régulateur de toute situation éducative, il semble que l'on peut affirmer que l'évaluation est en train de jouer un premier rôle sur la scène de la didactique, rôle que celle-ci ne contrôle d'ailleurs peut-être pas.

En tout état de cause, l'évaluation constitue un indicateur incontournable de toute évolution, car on ne peut changer un système éducatif si on ne modifie pas l'évaluation. En retour l'évaluation modifie les pratiques. C'est donc dans cette optique de bilan des évolutions actuelles de la didactique des langues que je me situerai.

Pour des raisons de temps, j'évoquerai surtout l'évaluation des apprenants alors que j'aurais aimé pointer, dans le développement de pratiques d'évaluation institutionnelle des amalgames qui signifient quelque chose quant à la force d'enjeux extérieurs, non didactiques. Car ces procédures jouent sur la dimension composite de la nature de l'évaluation. Elles reposent souvent sur une ambiguïté dans la terminologie¹, mais également sur une confusion des statuts de ceux qui sont censés les effectuer:

"Il est parfois difficile de se repérer dans ce domaine où les types de discours, pratique, théorique, administratif, sont tellement imbriqués les uns aux autres qu'on a du mal à distinguer les convictions professionnelles, des arguments scientifiques ou des contraintes administratives."²

En fait la question que met à jour l'évaluation institutionnelle - et qui concerne aussi l'évaluation des apprenants - est de se demander si les influences qui affectent

¹Mikol, 1991

²Amigues, et M-T Zerbato-Poudou, 1996, p. 154

l'évaluation sont seulement didactiques. Et sinon quelles sont-elles ?

Le propos sera de montrer comment en trente ans l'évaluation s'est trouvée projetée au premier plan, en raison d'abord de la place donnée aux objectifs d'apprentissage et du rôle de l'évaluation dans l'approche systémique, puis de la maturation des grands principes qui agitent cette période - théorisation de l'auto-évaluation et évaluation de la compétence communicative -, enfin de facteurs socio-culturels et économiques. Le Symposium de Rüşlikon (1991), et son prolongement à travers le Cadre de Référence marquent une étape de concrétisation, sous le signe de la transparence et de la cohérence.

Il serait sans doute précoce d'établir un bilan, pourtant une question de fond semble se dessiner :

Sommes - nous à l'aube d'une évaluation "universelle des langues", ou le contre-feu des port-folios permettra-t-il à un des grands acquis de ces trente dernières années, l'auto-évaluation, de prendre toute sa place dans le processus d'apprentissage ? Les différentes mises en œuvre évaluatives révèlent des enjeux didactiques et économiques loin d'être convergents. Aussi peut-on mettre en doute la compatibilité entre rationalisation, standardisation des normes, bureaucratisation, et les orientations didactiques d'aujourd'hui (diversification des ressources et des curricula). Comment les enseignants font-ils le grand écart entre des injonctions liées à des réalités différentes : normalisation et différenciation pédagogique, évaluation externe et responsabilisation des établissements et des êtres humains, hétéronomie et autonomie ?

1. Eléments précurseurs et maturation des grands principes

L'évaluation ne cesse d'opérer une montée en puissance au cours de ces dernières décennies, d'abord à partir des apports que constituent les modèles théoriques de la

didactique en pleine évolution. Avant même 1970, en évaluation, la pédagogie par objectifs d'une part, la pragmatique linguistique de l'autre remettaient en cause en évaluation le découpage provenant des structuralistes bloomfieldiens et des théories structuralistes de l'apprentissage³.

1.1. Deux piliers : objectifs d'apprentissage et approche systémique

En tout état de cause les formes que va revêtir l'évaluation sont influencées par la théorisation des notions d'objectifs comme moyens de décrire et d'évaluer les résultats attendus.

Ainsi, Louis Porcher, en 1975 dans un article *Questions sur les objectifs* qui montre les conditions et les difficultés que pose la recherche des objectifs, établit qu'une définition opératoire des objectifs est indissociable de celle des moyens de les évaluer :

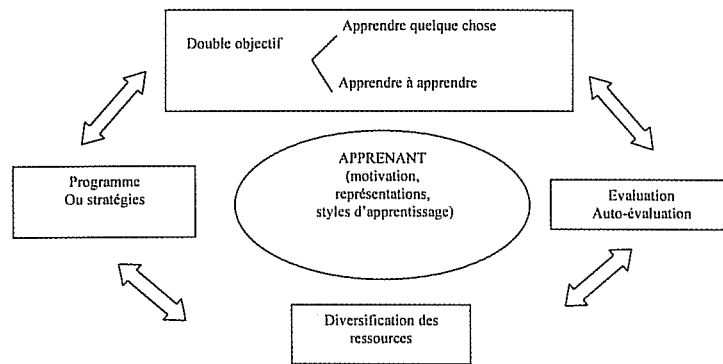
"Si l'on poursuit l'objectif X, on doit être en mesure de le définir opératoirement, donc de le décrire, donc de le repérer avec certitude parmi d'autres. Connaître l'objectif visé, c'est être en mesure de définir ce que signifie l'avoir atteint. En pédagogie, un objectif qui ne peut être atteint n'existe pas. L'éducation n'est pas la balistique (...) un objectif pédagogique défini sans les critères et moyens d'évaluation correspondants est une mystification."

Dés lors le chantier de la définition des objectifs d'apprentissage des langues est ouvert. Ce qui est important, c'est que cela implique que désormais l'évaluation n'est plus une procédure isolée. Cela signifie aussi qu'elle se place sous le signe de la complexité puisqu'elle est interdépendante de tous les paramètres d'une situation d'apprentissage. Complexité théorisée dans l'approche systémique développée par René Richterich dans le cadre du Conseil de l'Europe qui

³ Même si elles avaient cherché à prendre en compte certaines spécificités des langues (Cf. Lado 1961 *Language Testing*)

établit comment les quatre opérations de l'apprentissage, *définition des besoins- objectifs, élaboration des programmes, sélection des ressources et évaluation interagissent*" :

Approche systémique René Richerich, p.187



Bien plus, la mise en œuvre de ces opérations jusque là réservées à l'enseignant tient compte de l'apprenant. Elles vont en effet être liées à sa biographie langagière, à son attitude, à sa motivation et être l'objet de négociation. C'est dans cette perspective qu'en 1985, Richerich tout en proposant une définition des objectifs rappelle toutefois que "l'évaluation et par conséquent la définition des objectifs restent un problème majeur, aux solutions multiples, mais jamais satisfaisantes"⁴.

Il perçoit en fait les limites d'une rationalisation qui risque de figer le processus d'enseignement/apprentissage et d'occulter son caractère imprévisible puisqu'il concerne des

⁴ p. 39

êtres humains. Pourtant une avancée décisive s'opère dans le fait d'explicitier ce qui se fait en classe alors que cela dépendait largement du pouvoir symbolique de l'enseignant, surtout lorsqu'il s'agissait d'évaluer:

"Rien d'étonnant alors qu'à ce que les didacticiens des langues vivantes ne se soient pas escrimés sur le problème de l'évaluation. Ils y avaient tout à y perdre".⁵

1.2. Maturation autour de deux questions d'ordre didactique

Dès lors deux lignes de force apparaissent à travers des projets tant du côté de la théorisation que de celui des concrétisations.

Question 1 : Théorisation de l'auto-évaluation

Au début des années 70 les recherches sur l'apprentissage et l'autonomie dirigées par H. Holec et L. Dickinson bouleversent tous les éléments de la situation d'apprentissage. L'intégration du processus d'apprentissage et des objectifs méthodologiques est prise en compte par la théorisation de l'auto-évaluation. Un déconditionnement doit s'opérer pour que l'apprenant ne perçoive plus l'évaluation comme une sanction externe, mais comme un outil de contrôle sur son action d'apprentissage. Dans cette perspective, pour apprendre à apprendre, l'apprenant intègre l'auto-évaluation à toutes les opérations de l'apprentissage. L'évaluation a une fonction de vérification, mais aussi de remédiation, de motivation et d'acquisition de stratégies d'apprentissage. Il s'agit avant tout de dédramatiser l'erreur⁶ et de la percevoir comme un moyen de régulation. Aussi peut-on juger du degré d'autonomisation d'un système à la place conférée à l'auto-évaluation.

C'est ainsi qu'en 1977, dans le cadre du Conseil de l'Europe, Matts Oskarsson, dans son ouvrage *Self-assessment in foreign language learning*, place l'apprenant comme sujet

⁵PORCHER (1993), p.187

⁶Baldini,1986

pour énoncer sa propre évaluation : " *je sais...*", " *je suis capable de...*". C'est ainsi que l'auto-évaluation donne une place centrale à l'acquisition de stratégies dont l'importance ne cessera ensuite d'être soulignée⁷. Cette acquisition assurera à l'apprenant ce que David Little désignait récemment comme "compétence stratégique", directement liée à l'acquisition de la compétence d'apprentissage (*apprendre à apprendre*) désignée alors comme maîtrise stratégique.

Ainsi la relation entre apprenant et enseignant est transformée et l'apprentissage en autonomie substituée, suivant les termes de l'Ecole de Palo Alto, une *relation symétrique* à la *relation de complémentarité* dans une des prérogatives les plus symboliques de l'enseignant, celle d'évaluateur. De plus, l'auto-évaluation doit permettre à l'apprenant qui le souhaite de se préparer à des hétéroévaluations dont les épreuves et les critères devraient être explicités.

Parallèlement, cette approche implique une évaluation du dispositif dans laquelle l'apprenant apprend à réfléchir sur tous les paramètres de son apprentissage⁸. Evaluation qui en s'effectuant en langue-cible crée des situations de communication.

La fonction formative⁹ de l'évaluation est également portée par les courants de pédagogie centrée sur l'apprenant et de pédagogie différenciée.

Question 2 : Comment mesurer la communication ?

Dans le prolongement de la réflexion sur les objectifs de nombreux travaux recherchent comment établir une médiation entre les modèles théoriques de compétence de

⁷ cf. Oxford, 1995

⁸cf.M-J Gremmo Autonomie dans l'apprentissage:l'évaluation par les apprenants d'un système auto-dirigé

⁹« *Evaluation sommative et formative*» Scriven (1967) : "L'évaluation sommative désignait à l'origine l'évaluation destinée à déterminer l'efficacité globale d'un programme alors que la fonction assignée à la seconde était d'améliorer le dit programme"

communication, les notions de cohérence et de cohésion dans le discours, les dimensions de l'interaction décrites en pragmatique - et des modalités opératoires. Plusieurs modèles vont jouer un rôle important compte tenu qu'on ne peut mesurer la compétence de communication puisque seule la performance est observable.

Nous évoquerons notamment ceux de Canale et Swain (1980), Canale (1983) qui intègrent des descriptions proposées par d'autres chercheurs (Hymes 1972, Wilkins 1976, Widdowson 1979, ...). En ce qui concerne la dimension culturelle, celle-ci apparaît comme composante sociolinguistique dans le modèle de Canale et Swain, et de façon plus explicite comme composante socioculturelle dans celui de S. Moirand (1982). Dans le modèle théorique de Canale de 83, les quatre composantes qui peuvent être prises en compte sont les compétences grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique.

Puis Bachmann (1990, 1991) conceptualise la compétence langagière dans un modèle empirique tenant compte de *l'habileté langagière* et des *stratégies métacognitives* de l'apprenant qui devraient permettre de mesurer dans des situations d'évaluation ce que l'apprenant sait faire en situation réelle¹⁰.

1.3. Causalités d'ordre non didactique : Statut social de l'évaluation

La fermentation didactique qui s'opère autour de l'évaluation ne doit pas masquer les autres facteurs qui contribuent à en favoriser le développement. L'évaluation a un statut social fort car elle est le seul processus éducatif qui rencontre un intérêt partagé de l'employeur et de l'employé dans l'exigence de "certifications" lisibles et efficaces.

D'autre part les travaux liés à l'objectivation des objectifs et de leur évaluation ont un retentissement d'autant plus

¹⁰ recherche d'authenticité dans les tâches et dans les documents proposés (cf. Valette, Mothe dès 1975).

important qu'ils répondent à des valeurs sociales de clarification, d'objectivité : "ce travail de définition a aussi produit un effet social, non prévisible au départ, et qui a conféré un caractère public aux objectifs d'évaluation. Non seulement il devenait possible aux étudiants de connaître les conditions, les critères d'évaluation et les exigences requises lors des épreuves d'examen, mais cela correspondait aussi à une forte demande sociale (équité, égalité des chances, objectivité...) envers les examens, qui pouvaient enfin se dérouler dans des conditions connues de tous."¹¹

1.4. Aspects logistiques : regroupements autour des certifications

En réponse à ces attentes des différents usagers, les centres de langue sont confrontés à la nécessité de réagir. Aussi très vite apparaît la nécessité de rendre visible des certifications, de les légitimer en leur donnant un caractère tout à la fois officiel, médiatique, scientifique, et surtout international. Du coup, les examens deviennent désormais un élément clé dans l'organisation et l'économie de centres de langues car ils représentent des intérêts économiques non négligeables. Bien plus, des services se développent rapidement autour des certifications et deviennent des groupements¹² internationaux très dynamiques.

La création du Delf et du DalF (Porcher, 1984) constitue un autre signe de la prise en compte des demandes des apprenants ; elle se fonde de plus sur des orientations didactiques. A cette étape, tant du côté théorique que pratique, les éléments précurseurs sont réunis.

¹¹ Amigues, et Zerbato-Poudou, 1996 p.152.

¹² Parmi ces organismes on peut évoquer ALTE, Association of Language testers in Europe (the University of Cambridge, Milanovitch), ICC, fondé dès 1973 (Association des Universités populaires allemandes, Fitzpatrick), Lan/Nec (réseau Eurocentre, Brian North), le projet Dialang (Finlande), le Projet Lang cred, ISO.

2. Symposium de Rüşchlikon, et retombées "Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe"

2.1. Le Symposium de Rüşchlikon (1991)

Le Symposium de Rüşchlikon, du Conseil de l'Europe, constitue une date historique par l'ouverture aux pays de l'Europe Centrale et Orientale (PECOS), mais aussi par les *Conclusions et les Recommandations* qui en émanent.

Ces *Conclusions et Recommandations*¹³ font état d'une con-vergence entre la reconnaissance de l'évaluation des processus d'apprentissage (Kohonen) et la nécessité d'une harmonisation internationale de principes-clés en évaluation (Carroll et North).

Quels sont ces principes-clés ? Au premier rang, les droits des différents acteurs sont rappelés par Gunther Schneider et René Richterich¹⁴ comme droit à l'information, droit au choix et droit à la parole. Ce sont ces trois droits qui vont régir les principes de cohérence et de transparence.

Cohérence entre objectifs, apprentissage et évaluation

On retrouve ici la nécessité d'une harmonie réduisant toute contradiction interne entre les opérations de l'apprentissage qui apparaissait dès les années 70 (Porcher, Richterich, Trim, Van EK 1986, 1987).

Transparence pour les différents acteurs : employeurs/-employés, enseignants/apprenants. Les techniques d'explicitation des critères et des épreuves, employées en auto-évaluation sont appelées à se généraliser : "Les informations

¹³ Cf. TRIM (1993).

¹⁴ Richterich *Transparence et Cohérence pour qui? Pour quoi?* dans TRIM (93) Rapport du Symposium de Rüşchlikon

doivent être formulées et explicitées, accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés."¹⁵

Ces deux principes sont précisés par six paramètres qui illustrent un niveau d'exigence et de rigueur sur le plan didactique et l'ampleur du chantier à ouvrir du côté des pratiques :

- *Négociabilité et interactivité*, il s'agit de prévoir des possibilités de négociation entre partenaires : institution de formation, apprenant, utilisateur ;

- *Horizontalité et verticalité*, il s'agit de prendre en compte les savoir, savoir-faire et savoir-être, et de proposer un étalonnage ;

- *Comparabilité et acceptabilité*, il s'agit de mettre en œuvre des systèmes flexibles de description et d'évaluation qui parce qu'ils permettent de comparer, servent à accepter et légitimer des équivalences.

Un autre axe important évoqué par Daniel Coste concerne la complexification de l'évaluation au delà du Niveau-Seuil. Aussi propose-t-il à côté d'une approche par échelle, *scalaire*, une approche *modulaire*.¹⁶ On ne peut en effet reprendre les mêmes catégories à toutes les étapes d'un parcours d'apprentissage, ni canaliser celui-ci. Comment des bifurcations, des changements de caps, des choix devant lesquels l'apprenant est placé vont-ils être pris en compte ?

De plus un des points importants est que ces recommandations visent :

- à établir un cadre européen "exhaustif, cohérent et transparent" pour la description des apprentissages et de l'enseignement des langues ;

¹⁵ p.31, Rapport du Symposium de Rüschtikon

¹⁶ p.93, Rapport du Symposium de Rüschtikon

- à constituer des groupes de travail sur les formes et les fonctions du Port-folio européen de langues. Le projet concernant le Port-folio reprend des principes de la théorie de l'auto-évaluation tout en tenant compte de la diversité des modalités d'acquisition de la langue, des contextes et du plurilinguisme.

Ce projet est révolutionnaire car il part de l'idée d'un passeport du citoyen européen réunissant à la fois :

- une évaluation formelle
- une carte comportant l'explicitation de la manière dont l'apprenant a atteint les compétences (liens personnels, voyages..)
- un dossier réunissant les réalisations de l'impétrant.

Toutefois, ce Port-folio doit être vivant et évolutif car comme le précise Louis Porcher, "la manière dont les sociétés hiérarchisent les compétences importantes change"¹⁷ les procédures sociales d'évaluation évoluent et il ne faut pas courir le risque d'être en porte à faux.

L'impact de ce symposium¹⁸ semble être à la mesure de sa richesse et de sa rigueur, comme nous allons le voir à travers les port-folios et le cadre de référence.

2.2. Retombée : L'éclosion des port-folios

Actuellement environ dix huit Port-folios font l'objet d'expérimentations dans quatorze pays. L'opération touche 31 500 personnes, dont 1400 juniors. Si la majorité concerne des publics du secondaire, on note un Port-folio pour l'université (Irlande), dans la formation professionnelle et enfin trois Port-folios juniors anglais , slovaque et français.

¹⁷ p.132, Rapport du Symposium de Rüslikon

¹⁸deux événements institutionnels prolongeront ce symposium dont le programme doit s'achever en 2000 : la réunion des ministres de l'Education en juin 2000 -qui devrait valider les premiers port-folios et l'année européenne des Langues en 2001.

*Le Port-folio junior*¹⁹ : la présentation sous forme de marelle est ludique et surtout non hiérarchisée. Les enfants collent des gommettes de couleur qui représentent différentes langues (allemand, anglais, espagnol, italien, français, occitan). Il correspond à trois évaluations par an sur trois ans. Les descripteurs permettent de voir tout le travail de réécriture qui a été nécessaire entre les descriptions du Cadre de Référence et l'enfant. Il faut noter aussi une partie dédiée à l'évaluation de la compétence socio-culturelle.

2.3. Autre retombée : le Cadre de Références du Conseil de l'Europe (1996)

Le Cadre de Référence constitue ce document tant attendu qui pourrait fédérer la didactique des langues en Europe sur des bases théoriques solides en fournissant des orientations, des repères, des descripteurs, des outils, notamment terminologiques. Qu'en est-il en ce qui concerne l'évaluation ?

Tout d'abord la priorité est donnée aux compétences partielles, avec un découpage en Capacités ou Habiletés classées par aptitudes : *Production, réception, interaction, médiation* (traduction). Le fractionnement des habiletés est cependant compensé par des propositions de recours à des scénarios ;

- Une autre priorité est accordée au plurilinguisme, puisqu'il est affirmé que les catégorisations peuvent être utilisées pour toutes les langues ;

- Autre trait, les catégories adoptées relèvent de la pragmatique : aisance, cohérence, interaction, étendue ;

- Par ailleurs tandis que l'étalonnage par niveaux se précise, la validation et la calibration s'effectuent au moyen de descripteurs précis, brefs et observables. Alors que certains niveaux sont encore mous, d'autres semblent s'être imposés.

¹⁹ Sous la direction de F. Debyser puis de C. Tagliante, en collaboration avec G. Breton, A. Carayon, C. Lehellaye, G. Malbosc, F. Magraner.

Cependant leur désignation n'est pas sans poser de problèmes de terminologie et donc de traduction qui révèlent peut-être un problème de fond :

C2 Mastery	Maîtrise <i>expérimenté</i>
C1 Effective operational	Autonome <i>expérimenté</i>
B2 Vantage	Avancé <i>indépendant</i>
B1 Threshold	Seuil <i>indépendant</i>
A2 Waystage	Survie <i>élémentaire</i>
A1 Breakthrough	Exploration, initiation, <i>élémentaire</i>

D'autre part et c'est là un point essentiel, les stratégies apparaissent, bien qu'encore de façon embryonnaire, puisque aucun descripteur n'apparaît. Il s'agit à la fois des stratégies de compensation, et de stratégies métacognitives et cognitives : *Planifier, Exécuter, Evaluer/contrôler*.

Enfin, ce cadre de références (rédigé par Daniel Coste, Brian North et John Trim) est appelé à évoluer et sera accessible sur la Toile.

2.4. Vers une évaluation de la compétence inter-culturelle?

On peut se demander si l'évaluation culturelle a été évacuée du Cadre de références alors qu'elle apparaissait déjà (Crapel, 1990 ; Byram et Zarate 1994). Sans doute les modèles théoriques contiennent encore des divergences en valorisant suivant les cas des approches sociologiques, anthropologiques et sémiotiques. Pourtant l'évaluation pourrait se construire à partir des objectifs en termes de *savoirs, savoir-être, savoir-apprendre, et savoir-faire*. C'est d'ailleurs la démarche que propose Denise Lussier qui reprend ces objectifs cognitifs ou affectifs -les *savoir-apprendre* ont été omis.

3. Richesse de l'outillage et effets induits

L'évaluation comme facteur de changements :

On ne peut que se réjouir lorsque des évolutions de l'évaluation favorisent des changements correspondant à des orientations didactiques validées. C'est ainsi que l'expérimentation des Port-folios donne lieu à des stages de formation qui portent sur la transformation des rôles de l'enseignant et de l'apprenant.

L'industrialisation des biens éducatifs :

En revanche une des questions qui se pose à nous est de savoir dans quelle mesure une rationalisation croissante de l'évaluation telle qu'elle s'opère à un niveau international ne menace pas l'innovation pédagogique. N'y a-t-il pas le risque d'aboutir à un "standard de fait" qui s'impose, bien qu'il ne soit pas optimal, comme nous en avons un exemple avec Microsoft.

Une autre influence est à rechercher en effet, du côté de l'économie de marché qui régit les échanges de certifications et les attentes des usagers qui sont des "consommateurs avertis." Pour répondre à leur demande les services d'évaluation se structurent et finalement tendent à prendre de plus en plus de place dans la chaîne pédagogique.

Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse que ces réseaux internationaux puissants regroupant, autour des certifications, centres de langues présentiels et à distance, disposant de supports européens, iront en se développant et en se consolidant²⁰.

Que le domaine de l'évaluation soit lieu d'enjeux forts n'est pas nouveau. Ce qui est nouveau est le passage d'un stade encore artisanal de l'évaluation à un stade industriel, ce sont les enjeux économiques considérables et la façon dont

²⁰ Un exemple de leur dynamisme est donné par la publication par Alte d'un glossaire *Multilingual Glossary of language Testing Terms*.

les logiques économiques et les logiques didactiques se conjuguent. La mutation des systèmes de prestation des certifications gagne du terrain. Ce qui est en jeu est une *instrumentation* et une *technicisation* de l'enseignement dont on ne mesure pas encore les conséquences. Jusque là l'école et l'université avaient gardé le privilège de conférer des grades. On reconnaît encore aujourd'hui la qualité d'un diplôme officiel. Pour combien de temps ?

Par conséquent on peut se demander si on n'assiste pas à une reconfiguration du processus éducatif autour des certifications, reconfiguration qui appelle au moins cinq observations concernant les menaces qui pèsent sur les orientations didactiques

Toute puissance de l'hétéronomie : Comment peut-on concilier une pédagogie centrée sur l'apprenant, et l'hétéronomie qui caractérise les structurations en œuvre ? Que deviennent les besoins de l'apprenant alors qu'on lui demande de se situer sur un parcours donné dont il doit franchir des étapes déjà tracées. Bien plus l'enseignant lui-même est menacé.

Des examens "sur mesure de masse" : Prendre en compte une économie d'échelle signifie viser des effectifs importants, ce qui équivaut à passer à une globalisation de l'évaluation.²¹

Risque d'homogénéisation socio-culturelle : Une autre caractéristique actuelle est le développement de certifications proposant une homogénéisation sur des modèles socio-culturels qui n'ont aucun ancrage dans la réalité locale. La circulation des biens que sont les "lignes" d'examens à un niveau international affecte toute l'institution éducative. L'internationalisation de l'enseignement recouvre des réalités juridiques, économiques, associatives mais aussi politiques puisque ce sont des modèles de société qui sont diffusés.

²¹ Delamotte (1998, p188).

Prépondérance accordée aux examens par les apprenants : L'attraction magnétique exercée par l'évaluation se répercute à tous les niveaux de la chaîne de formation. Du coup un certain nombre de dérives se font jour qui se traduisent par la prépondérance accordée à la préparation aux examens: ce qui n'est pas évalué n'existe pas.

Résultats aux examens, critère de qualité d'un établissement : Un autre risque est que les résultats aux examens deviennent un indice de la qualité d'un établissement²².

En définitive, nous devrions peut-être relativiser l'évaluation **et nous recentrer en amont sur l'appropriation** (au sens d'apprentissage/acquisition). La meilleure évaluation n'est elle pas l'évaluation sociale, et les outils que nous adoptons n'ont-ils pas leurs limites comme le rappelait H. Holec dans un article *La notion de niveau, encore des idées reçues à reconsidérer ?*

Ces constats réactualisent donc les préoccupations de R. Richterich concernant une rationalisation aux catégories abstraites, tandis qu'il proposait des cartes, c'est à dire une approche avec plusieurs types de perceptions possibles et surtout des facteurs tels que l'invisible ou l'imprévisible.

"Mais je persiste à croire que le rôle d'un cadre européen de référence ou un cadre européen pour l'enseignement et l'apprentissage n'est pas d'imposer un instrument parfait (ou que l'on croit tel), définitif, rigide et que n'importe qui peut manipuler facilement. Certes, il doit comporter des propositions qui respectent une grande rigueur, notamment dans le choix horizontal et vertical des descripteurs pour la définition des échelles de compétences. Mais il doit aussi

²² C'est par exemple, dans le secondaire, le cas du système scolaire anglais dans lequel l'autonomie reconnue aux établissements est bridée du fait du classement de ces mêmes établissements, opéré à partir des résultats aux examens, examens d'ailleurs gérés par des sociétés privées.

ouvrir des pistes, même si elles sont mal défrichées, de façon que les problèmes didactiques puissent être pensés et posés autrement. Je crains que le rapport actuel du cognitivisme, de l'interactionnisme, du constructivisme à la didactique des langues n'aboutisse à un scientisme de type behaviorime doctrinaire."

Ouvrir des pistes car il s'agit aujourd'hui d'intégrer des standards pour prendre en compte des apprentissages liés aux nouvelles technologies, qui remettent en question les notions de progression, d'acquisition et d'apprentissage d'autant plus que les acquis se construisent d'une façon dont on ne sait presque rien.

A l'heure où comme Daniel Coste le propose, la diversification des ressources²³ et leur caractère *multimodal et multiréférentiel* peut s'articuler avec le caractère pluriel des objectifs d'apprentissage, avec des curricula pluridimensionnel, avec des articulations pluridisciplinaires, l'évaluation doit être évolutive, mobile, plurielle.

Pour ces différentes raisons, il faut garder une place pour les approches éclectiques de l'évaluation évoquées par Louis Porcher²⁴ : "les procédures d'évaluation éclectique pour une pédagogie éclectique se caractérisent par leur souplesse, leur diversité, leur pluralisme, leur non-inféodation."

En conclusion, le problème est de savoir si les objectifs d'apprentissage - ou de formation d'enseignants - peuvent se limiter à des compétences et à leur évaluation, au lieu de viser une métacompétence, qui permet de continuer à se former face à des besoins toujours nouveaux. Cela implique alors le développement de l'autonomie qui seule peut permettre d'affronter la complexité de l'apprentissage.

²³Coste, (1996)

²⁴Porcher, (1993) p.191

BIBLIOGRAPHIE

Certifications Linguistiques en Europe, Cahiers de l'Asdifle n°5, 1993

AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M-T., *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris Dunod, 1996.

BACHMAN L.F., *Fundamental considerations in Language testing Oxford*, Oxford University Press, 1990.

BALDINI. M., *Epistemologia dell'errore*, Brescia, Editrice la Scuola, 1986.

BARBOT M-J., Métamorphoses de l'évaluation: *l'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissages L'évaluation en didactique des langues et des cultures, Etudes de Linguistique Appliquée n°80, oct-déc 1990*, Paris Didier -Erudition.

BELAIR M., *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, Paris: ESF, 1999.

BYRAM M. ET ZARATE G., Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle. *Un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.

CANALE M., SWAIN M., Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47, 1980.

CARROLL, B.J. ET WEST R., *ESU framework-Performance scales for English Language Examinations*, Longman, Londres, 1989.

COSTE D., -*Multimédia et curriculum pluridimensionnel*, "Cahiers de la Maison de la recherche " (*Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE*), Lille III, Université Charles de Gaulle, 1996.

DELAMOTTE E., *Une introduction à la pensée économique en éducation*, PUF, 1998.

GROTJAHN R., Psychologie cognitive et évaluation en langue étrangère : Certifications Linguistiques en Europe, *Cahiers de l'Asdifle n°5*, 1993.

DE JONG H.A.L. J. AND OSCARSON M, Cross-national standards: A Dutch-Swedish effort in national standardized testing, *AILA Review*, 7,62-78.

HERON J., Assessment revisited. in David Boud, *Developing student autonomy in learning*, Kogan Page, 1980.

HOLEC H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1981.

HOLEC H., *La notion de niveau , encore des idées reçues à reconsidérer*, *Etudes Linguistique Appliquée n°94*, Avril-juin, 1994.

HOLEC H., *Plaidoyer pour l'auto-évaluation*, *Français Dans le Monde*, n°165, nov-déc., 1981.

HOLEC H., *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'applications actuels*, Conseil de l'Europe, 1988.

GREMMO M .J., Autonomie dans l'apprentissage : Evaluation par les apprenants d'un système auto-dirigé, "in HOLEC, H (ed), *Autonomie de l'apprentissage : terrains d'applications actuels*, 1989, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DICKINSON L., Collaborative assessment: an interim account. In HOLEC H; (ed), *Autonomy an Self-Directed Learning : Present Fields of Application*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 121-128, 1988

HOLEC H., Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : *quelques pistes à suivre L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Etudes de Linguistique Appliquée n°80, oct-déc 1990 Didier -Erudition.

HOLEC H., HUTTUNEN I, *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

HOLEC H., LITTLE D., RICHTERICH R. , *Stratégies dans l'apprentissage des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

LECOMTE D., Evaluation et compétence culturelle, *bilan d'une expérience d'apprenants norvégiens*, Mélanges Pédagogiques, Crapel, Nancy, 1990.

LUPO A., Autonomie et apprentissage auto-dirigé : L'évaluation de soi en tant qu'apprenant, In HOLEC H. (ed), *Autonomy an Self-Directed Learning : Present Fields of Application*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 55-64 1988.

LUSSIER. D., TURNER C. E., *L'évaluation en didactique des langues* , Cec, Anjou, Québec, 1995.

LUSSIER.D., *Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues*, Etudes de Linguistique Appliquée n° 106, avril-juin 1997, Didier Erudition.

LUSSIER. D., *Evaluer les apprentissages*, Hachette, Paris 1992.

MIKOL A., Dans la Jungle des audits, *Annales des Mines*, déc. 1991.

MOEGLIN P. (sous la direction de), *L'industrialisation de la formation*, CNDP, Paris, 1998.

MONNERIE A. (sous la direction de),., *Evaluations et certifications en langue étrangère, le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, 1993.

MOTHE. J. C., *Evaluer la compétence de communication en milieu scolaire, le Français dans le Monde*, 165, p 63-72, 1981.

PORCHER L., *Questions sur les objectifs, Français Dans le Monde n°113*, 1975.

PORCHER L., *Note sur l'évaluation, Langue française n°36*, 1977.

PORCHER L., *Le temps, l'éclectisme, l'évaluation.- Evaluations et certifications en langue étrangère, le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 1993.

PORCHER L. (sous la direction de),., *L'évaluation en didactique des langues et des cultures, Etudes de Linguistiques Appliquées n°80*, oct-déc 1990 Didier -Erudition.

OSKARSSON M., *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1978.

RICHTERICH R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985.

TRIM J. (rapporteur), *Transparence et Cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe*. Objectifs, évaluation, certification, rapport publié par Brian North, (Coste D., Carroll B., Hagen, Kohonen V., North B., Schneider G. et Richterich R., van Ek...) Rapport du Symposium de Rüschiikon, CCC 1993, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

VAN EK, J. A., *Objectives for Foreign Language teaching : scope* , vol. 1, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1986.

VAN EK , J. A., *Objectives for Foreign Language teaching : Levels*, vol. 2, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1987.