

POUR UNE ÉVALUATION SOUS CONTRÔLE DIDACTIQUE

QU'EST-CE QUI PERMET DE DIRE QU'UN ÉLÈVE A «COMPRIS» UN TEXTE ORAL ?

La quantità e la diversità dei dispositivi di valutazione degli apprendimenti solleva numerose domande, soprattutto dal punto di vista didattico. Affinché l'allievo possa andare avanti nel suo percorso di apprendimento è primordiale che sia in grado di posizionarsi rispetto agli obiettivi. Questo presuppone però che ci sia una vera e propria riflessione, per esempio sugli scopi e i contenuti delle valutazioni: a che scopo si fa una valutazione? Per chi? E soprattutto, cosa si valuta esattamente?

Basato su delle osservazioni della valutazione della comprensione orale, il nostro contributo si orienta verso la definizione di un quadro per la valutazione che sia in grado di distinguere chiaramente le diverse dimensioni della comprensione orale in relazione alle tipologie di attività che possono evidenziare quelle dimensioni. Le riflessioni proposte trattano principalmente della lingua di scolarizzazione, ma certi punti possono presentare anche un interesse per le lingue seconde.

Tema

1. L'évaluation, oui mais...

Qu'elle soit réalisée par soi-même ou par autrui, l'évaluation – autrement dit la possibilité de situer des connaissances et capacités d'action en lien à des objectifs – est au cœur de l'apprentissage. Ceci vaut pour tout domaine de connaissance, et pour les langues bien évidemment. L'évaluation s'inscrit d'ailleurs dans le déroulement même de l'activité langagière, lorsqu'on évalue et, si on l'estime nécessaire, modifie – ou «corrige» – ce qu'on a écrit ou dit, ou lorsqu'on réagit à ce qu'autrui a écrit ou dit, en demandant une précision, en reformulant ses dires, en les corrigeant. L'évaluation, par conséquent, est également au cœur de l'activité enseignante, pour *aider* les élèves à se situer. Elle est formative et représente une dimension fondamentale de toute didactique.

Cependant, sous la pression de l'économie et de la politique, l'évaluation tend aujourd'hui à être confondue avec la mesure: il s'agit de *rendre compte* à tout prix, de *montrer* les progrès, ou leur absence, de les *certifier*. Pour l'enseignement des langues comme pour d'autres disciplines, on assiste ainsi à une multiplication des

dispositifs de mesure – des épreuves internationales, type PISA, aux tests de référence nationaux, régionaux ou cantonaux et aux tests en ligne qui prolifèrent aujourd'hui –, si possible standardisés, sans qu'il y ait nécessairement une véritable réflexion didactique en amont: pourquoi évalue-t-on? Pour qui? Et, surtout, qu'évalue-t-on vraiment? La (volonté de) rigueur de la mesure tend trop souvent, nous semble-t-il, à prendre le dessus sur les motivations didactiques. Et le risque est grand, dès lors, que l'évaluation reste un pur moyen de classement, voire de sélection, ou qu'elle ne soit qu'un alibi pour le discours politique, sans guère d'effets sur les apprentissages des élèves. L'évaluation est donc un élément constitutif de l'enseignement/apprentissage d'une langue, en particulier lorsqu'elle est «formative». Mais il importe de rester particulièrement prudent dès qu'on vise à établir un bilan des connaissances et compétences des élèves – une évaluation *sommative* –, d'en user avec modération et rigueur (de Pietro *et al.*, à paraître). Le but de notre contribution, liée à des travaux réalisés pour la *Conférence*

Jean-François de Pietro
& Murielle Roth |
IRDP Neuchâtel

Jean-François de Pietro est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et membre du comité de rédaction de la revue *Babylonia*.

Murielle Roth est collaboratrice scientifique à l'IRDP, à Neuchâtel. Chercheuse en didactique du français, ses travaux actuels portent sur l'évaluation des apprentissages des élèves, en lien avec l'analyse du *Plan d'études romand* (PER).



PIÙ ARTICOLI SU QUESTO TEMA:
WWW.BABYLONIA.CH >
ARCHIVIO TEMATICO > [SCHEDE 6 E 20C](#)

L'élève ne peut pas tout retenir à l'écoute, et il ne peut pas non plus y rechercher après-coup une information qui lui aurait échappé; dès lors, il paraît indispensable de faire porter prioritairement l'évaluation sur les éléments «cruciaux» du texte — éléments qui ne peuvent être définis qu'en fonction de la finalité de l'écoute, elle-même déterminée en terme de tâche.

intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), est de mettre en évidence – sur la base de difficultés rencontrées dans ces travaux – la nécessité de fonder l'évaluation sur une réflexion didactique solide et critique qui permette, en lien avec la manière de «rendre visibles» les connaissances et compétences, de savoir ce qu'on veut/peut mesurer (cf. Roth et al., 2014).

Afin de mettre en discussion ces fondements didactiques, nous nous appuyons sur des observations concernant l'évaluation de la compréhension orale (désormais CO) dans la langue de scolarisation – le français en l'occurrence¹. Nous nous interrogeons sur ce qui, à l'oral, doit/peut faire l'objet d'une évaluation, en suggérant notamment que l'évaluation gagnerait à mieux définir et clairement distinguer des dimensions différentes de la compréhension (orale), liées à des types de tâches à même de les rendre visibles. Nos réflexions sont basées sur des données concernant la langue première, de scolarisation, et non les L2. Nous pensons cependant que certaines de nos observations peuvent intéresser également les enseignant-e-s et didacticien-ne-s des L2 dans la mesure où elles mettent en évidence des dimensions constitutives de la compréhension, dépassant en partie la seule compréhension orale et la L1, qui ont des conséquences sur la manière d'évaluer.

2. L'évaluation de la compréhension orale

Il est aujourd'hui reconnu que la CO, en tant que l'une des quatre composantes de la compétence langagière, doit être enseignée (cf. PER)². Cela n'est guère discuté pour les L2. En ce qui concerne la L1, c'est moins évident et la CO reste bien souvent encore un parent pauvre de l'enseignement (Dolz & Mabilard, à paraître). Il a d'ailleurs été observé que, en matière de compréhension, c'est bien souvent l'évaluation – réalisée en général sous forme de questionnaire – qui tient lieu d'enseignement (Rodriguez-Smith & Goasdoué, 2015). Parmi les diverses manières possibles d'évaluer la CO, le questionnaire semble bien constituer la forme la plus fréquemment utilisée. En examinant divers exemples, nous avons ainsi été amenés à nous interroger sur la manière dont ces questionnaires conçoivent la CO et l'évaluent: sur quoi portent les questions posées? Que permettent-elles *vraiment* de dire de la compétence de CO

des élèves? Quels sont, finalement, les éléments à évaluer dans la CO?

Cet examen nous a amenés aux constats suivants:

1. La CO ne fait pas systématiquement l'objet d'une évaluation.

2. Lorsqu'elle est testée, sous forme de questionnaire portant sur un texte entendu, on constate souvent que les questions portent sur des objets de niveaux et/ou de nature très différents, sans que ces différences soient rendues explicites, par exemple en séparant le questionnaire en parties distinctes. Par exemple, elles mêlent fréquemment des questions «de détail», de compréhension locale, et des questions portant sur ce que le nouveau *Plan d'étude romand* (CIIP, 2010; désormais PER) nomme parfois «le sens général» du texte³.

3. On observe essentiellement trois types de questions:

a) Des questions qui n'ont pour ainsi dire aucun rapport ni avec le texte – qui n'est alors qu'un *prétexte* – ni avec l'oral et qui visent à mesurer des connaissances linguistiques générales, par exemple la maîtrise d'un objectif grammatical (vocabulaire, conjugaison, accords...).

b) Des questions «de détail», de portée locale, portant sur des aspects du texte qui ne sont pas indispensables mais qui participent néanmoins à la compréhension du texte.

c) Des questions qui, de diverses manières, nous semblent toucher à la compréhension globale du texte. Celles-ci peuvent porter sur des éléments divers: éléments du contexte qui définissent la situation de communication, éléments cruciaux d'un récit ou renvoyant à l'interprétation qu'on peut en faire, arguments décisifs d'un débat, etc.

Le premier type de question n'a rien à voir avec la CO et devrait être clairement séparé des autres. Les deux derniers types nous ont amenés à réfléchir à ce qu'on doit évaluer. Ils portent en fait sur des niveaux différents de la compréhension: ce qu'on pourrait considérer comme la *compréhension d'aspects locaux du texte* pour (b) et la *compréhension globale du texte* pour (c). Ces deux formes de compréhension peuvent selon nous être légitimes. Mais il nous semble important de les distinguer clairement, de savoir ce que l'on évalue: des ressources langagières d'un côté, qui relèvent de la compétence linguistique générale, et la compétence de compréhens-

¹ Nous avons principalement analysé des épreuves communes ayant pour but d'évaluer les acquisitions des élèves à l'échelle d'un canton.

² Contrairement à ce qu'on observe dans l'enseignement des L2, la *compétence interactionnelle* n'est pas considérée en tant que composante autonome en L1; elle est toutefois, à des degrés divers, prise en compte de manière intégrée lorsque l'enseignement et l'évaluation concernent des genres interactifs tels le débat.

³ Selon le PER (cf. lexique Langues), le texte, oral ou écrit, peut être d'ampleur et de nature très diverses. Il recouvre toute «trace matérielle autonome d'une activité langagière, orale ou écrite, qui fait sens...».

sion textuelle de l'autre – qui mobilise des ressources de divers niveaux et de diverses natures, linguistiques mais aussi encyclopédiques, logiques... Et il nous semble surtout important, si on souhaite évaluer vraiment la compétence de compréhension d'un texte, d'inclure dans les moyens d'évaluation utilisés des questions à même de rendre visible ce type de compréhension: choisir le bon résumé, reconstituer la chronologie d'un récit, définir la position argumentative d'un débatteur, etc. C'est, évidemment, ce qui est le plus difficile et... qui est parfois laissé de côté.

3. Spécificités de l'oral et contraintes pour l'évaluation

La distinction entre ces différentes formes de compréhension vaut aussi bien pour l'écrit que pour l'oral. Cependant, en raison même des spécificités de l'oral, elle apparaît en quelque sorte exacerbée pour l'oral, en particulier dans des épreuves communes sommatives où l'on prétend mesurer ce qui est présenté comme un objectif d'apprentissage de haut niveau dans le PER, à savoir la compétence «comprendre des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante» (PER, 2010, 42): qu'entend-on ici par «comprendre»?...

Deux des caractéristiques de l'oral s'avèrent selon nous décisives:

- > L'ancrage situationnel généralement plus marqué dans les documents oraux, qui tend à imposer plus encore qu'à l'écrit une claire détermination de certains paramètres de l'écoute; autrement dit, alors que, dans une perspective scolaire, on peut *dans une certaine mesure* décontextualiser les textes écrits étudiés, cela nous paraît plus problématique à l'oral.
- > Le caractère éphémère et la linéarité de la parole, qui rendent bien plus difficile tout «retour» sur le texte entendu, toute mise à distance et décontextualisation de celui-ci.

Selon nous, l'évaluation de la compréhension d'un texte à l'oral doit absolument tenir compte de ces spécificités, notamment en définissant une *perspective d'écoute*, une finalité liée à une tâche⁴ qui oriente le questionnement du texte – par l'écouter-élève, d'abord, et par l'évaluation censée rendre visible cette «compréhension orientée» de l'élève. Pour le dire plus simplement, l'élève ne peut pas/ne doit pas tout retenir à l'écoute d'un texte

oral, et il ne peut pas non plus y revenir, rechercher après-coup une information qui lui aurait échappé⁵; dès lors, il paraît indispensable, plus encore qu'à l'écrit, de faire porter prioritairement l'évaluation sur les éléments «cruciaux» du texte – éléments qui ne peuvent être définis qu'en fonction de la finalité de l'écoute, elle-même déterminée en terme de tâche. De fait, à l'oral, le comportement «expert» de l'auditeur compétent consiste précisément à sélectionner de manière drastique – du fait de nos possibilités limitées de mémorisation de la parole – les éléments qui lui permettent d'accomplir la tâche d'écoute à laquelle il est confronté. Ceci, d'ailleurs, est plus vrai encore lorsque la communication se déroule dans une L2. Il apparaît ainsi nécessaire de s'interroger sur ce qu'on vise par les questions qu'on soumet aux élèves, sur ce qu'on attend par exemple qu'ils montrent lorsqu'on les interroge à propos d'un détail qui n'aurait pas d'impact sur cette compréhension ciblée.

4. A la recherche du «sens général» du texte oral...

Le test ci-après, utilisé à titre d'illustration, nous semble aller dans une bonne direction, même s'il est certainement perfectible. Elaboré en relation étroite avec un «modèle de compétence», il vise à cerner cette compétence selon ses diverses composantes⁶.

La tâche est présentée ainsi:

Vous allez écouter une émission enregistrée d'une durée de dix minutes environ, où il est question du loup. Vous ne l'entendrez qu'une seule fois. Écoutez attentivement, afin de saisir le sens général, mais aussi de comprendre les interventions et les prises de position des différents participants. Après l'écoute, vous pourrez lire les questions et y répondre. Lisez attentivement les consignes indiquant comment vous devez répondre. Pendant l'écoute, vous ne pouvez pas prendre de notes.

Ce test, qui nécessiterait une analyse détaillée, comporte 13 questions basées sur cette consigne. Certaines concernent le vocabulaire, comme la question 8 qui ne semble pas indispensable pour comprendre le débat mais dont le contenu participe tout de même à la compréhension du texte: *“Jean-Lou Déforêt affirme qu'il faut arrêter de “faire porter le chapeau” au loup. Que signifie ici cette expression?”* Mais la plupart, de diverses manières, visent des éléments «essentiels» à la compréhension du texte – qui ressortent d'autant plus clairement qu'on les définit en fonction d'une perspective d'écoute et du genre dont ce document relève, en

4 Il importe à ce propos de souligner que ces tâches peuvent être très diverses: recherche d'informations, accomplissement d'une action, interprétation d'un texte, etc.

5 C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on recourt parfois, un peu artificiellement, à une deuxième écoute dans l'évaluation de l'oral, en particulier en L2.

6 Ce test provient des épreuves HarmoS (Langue de scolarisation, 6, H07) testées lors de l'élaboration des standards de compétence. Pour une présentation du modèle de compétence: http://edudoc.ch/record/96790/files/grundkomp_schul-sprache_f.pdf

l'occurrence un débat –, et portent sur ses finalités (*Quel est le but de cette émission?*), son contexte (*Quelle image du loup, qu'on trouve dans de nombreuses légendes, a-t-on aujourd'hui tendance à oublier?*), son contenu comme par exemple la question 2, qui demande d'identifier la question – nécessairement polémique – qu'on trouve à la base de tout débat, ou la question 10, qui concerne une des positions qui structurent le débat:

2. Sur quelle question porte le débat? Une seule bonne réponse.

- Faut-il modifier la convention de Berne?
- Faut-il réintroduire le loup?
- Faut-il abattre le loup?
- Faut-il créer des jardins zoologiques?
- Le loup est-il de retour dans notre pays?

10. Parmi les propos suivants, lequel exprime le mieux la position d'Amédée Vaurez, le berger? Une seule bonne réponse.

- Il me semble qu'il n'est pas possible que le loup cohabite avec le mouton
- Je pense que le loup peut très bien cohabiter avec le mouton
- Il est évident que le loup ne peut pas cohabiter avec le mouton
- Le loup n'a pas d'intérêt à cohabiter avec le mouton

Comme on le voit, il est possible d'élaborer des questionnaires de CO clairement orientés vers des éléments cruciaux du texte, en limitant les questions de compréhension de détail, appelées à être «oubliées» dans le processus expert de compréhension orale. Dans l'exemple examiné, la contextualisation gagnerait à être précisée et la finalité de l'écoute explicitée car l'évaluation aurait plus de sens encore si les questions posées aux élèves étaient définies en fonction d'une tâche explicite, liée au genre dont relève le texte⁷. Par exemple, il pourrait être suggéré ici, comme c'est souvent le cas quand on écoute un débat, que l'élève doit se forger sa propre opinion quant à une éventuelle réintroduction du loup. Certes, d'autres questions peuvent porter sur des détails du débat ou, même, sur des aspects de fonctionnement de la langue mais elles devraient à notre avis faire l'objet d'un traitement clairement séparé. *Comprendre un texte oral* (ou écrit) et en dégager le «sens général» dépend de la tâche et du genre textuel concerné. D'une certaine manière, le «sens général» n'existe pas pour lui-même: il n'existe que des «sens» en contexte. Cette notion de «sens général», qu'on trouve notamment dans le PER, gagnerait à être concrétisée dans des tâches ayant une finalité autre que de répondre à des questions – questions qu'elles permet-

traient d'ailleurs, en retour, d'orienter de façon cohérente et qui donneraient à voir si les élèves ont réussi la tâche grâce à leur compréhension orientée du texte. Par ses spécificités, la CO plus encore que la CE met ainsi en évidence ce qu'est la compréhension d'un texte et comment on devrait l'évaluer.

Cet exemple nous permet de faire un certain nombre de constats qui peuvent être élargis à l'ensemble de nos analyses. De manière générale, il en ressort une conception de la CO selon laquelle l'élève qui «comprend» est celui qui sait aller chercher dans le texte des informations, souvent disparates, souvent «locales», et qui n'ont pas forcément d'impact sur la compréhension globale du texte – en contradiction par conséquent avec l'objectif qui apparaît en tout premier dans le PER (*cf. supra*).

5. Une modélisation de la CO pour l'évaluation

La question de l'évaluation est à l'évidence des plus complexes, notamment pour la CO. Nous avons vu que, s'il est facile de proposer des questions qui concernent des aspects locaux de la compréhension, il s'avère bien plus difficile de concevoir des tâches évaluatives qui rendent visible la compréhension par les élèves du «sens général» du texte – notion présente dans le PER –, en tenant compte du genre dont il relève et de la perspective d'écoute définie par ces tâches.

Cette notion de *sens général* doit, selon nous, être clarifiée, notamment pour souligner l'importance d'une contextualisation des tâches. Elle est fondamentale, non seulement parce qu'elle figure en tête des objectifs dans le PER mais, aussi, parce qu'elle nous interroge sur ce que nous voulons évaluer: des compétences, de haut niveau, ou des ressources langagières de toute nature, plus ou moins locales? Dans le but d'explicitier les enjeux sous-jacents à une telle distinction, nous avons tout d'abord tenté de clarifier le statut des contenus figurant dans le PER: visées prioritaires, objectifs d'apprentissage, progression des apprentissages, attentes fondamentales... Il nous est ainsi apparu que, là aussi, des contenus de niveaux très différents apparaissaient ensemble, sans que leur statut soit clairement distingué. Nous nous sommes attelés, dès lors, à élaborer – en complément au PER – qui est un référentiel conçu pour l'enseignement/apprentissage et non pour l'évaluation –

⁷ En l'état, l'élève ne sait pas vraiment – si ce n'est, bien sûr, pour répondre aux questions – pourquoi il écoute ce débat, ce qu'il y cherche... On peut également s'interroger sur le fait que les élèves ne peuvent pas prendre de notes pendant l'écoute.

⁸ Pour une présentation détaillée du modèle *cf. Roth et al., 2014*.

une modélisation de la compréhension orale (et écrite) qui met en relation, de manière privilégiée mais non nécessairement exclusive, des objets figurant dans le PER avec des formats d'activités, en leur conférant en même temps un statut dans la perspective de l'évaluation.

Cette modélisation a pour point de départ l'activité de l'élève⁸. Dans la perspective des compétences, l'accès au «sens général» dépend de ressources mobilisées pour comprendre les éléments cruciaux du texte, en lien à une tâche qui définit la finalité de l'écoute, elle-même étroitement liée au genre dont relève le texte. Dans notre exemple, en contexte scolaire, d'un débat, autrement dit d'un texte «qui argumente», on va généralement l'écouter pour se forger une position ou pour comprendre la position de quelqu'un. Et on va devoir saisir la question polémique qui, explicitement ou non, est à la base du débat, le statut et les prises de position des intervenants, certains des arguments auxquels ils recourent, etc. Pour ce faire, on devra maîtriser diverses ressources langagières telles que: l'orientation argumentative portée par certains connecteurs, les modalisations d'énoncés qui colorent les prises de position, etc.

Ainsi, si nous voulons cerner la CO en tant que compétence, nous considérons, en nous appuyant sur notre modélisation, qu'il faut viser en priorité à poser des questions qui touchent aux éléments *constitutifs* de la tâche – car c'est en fait la tâche, telle qu'elle est définie dans la consigne, et le genre de texte, sa visée en particulier, qui vont déterminer alors ce que signifie «comprendre le texte». «Bien écouter» un texte qui argumente, c'est bien en «[identifier] la visée et le sujet», y «[identifier et reformuler] quelques arguments, une opinion (...)» (PER, p. 29) en lien à un projet d'écoute.

6. L'évaluation, de la politique éducative à la didactique

L'évaluation comporte une composante didactique et une composante politique. En effet, c'est bien la société, par les autorités chargées de la politique éducative, qui décide finalement ce que les élèves doivent savoir et savoir faire. Mais il est nécessaire aussi de prévenir toute dérive purement techniciste et économiste et de garder l'évaluation – notamment les questions de mesure – *sous contrôle didactique*. Ce qui signifie savoir ce qu'on fait lorsqu'on évalue telle chose de telle manière.

Il importe ainsi, finalement, que l'évaluation – qu'elle soit conçue dans une perspective formative ou sommative, qu'elle porte sur les acquis d'apprentissage ou qu'elle serve à vérifier l'efficacité et l'efficacité du système scolaire – soit adaptée aux objectifs définis par les autorités et formulées dans un référentiel tel que le PER; mais il importe en même temps qu'elle prenne appui sur une réflexion didactique approfondie à propos des objets à évaluer et des formats d'activité à utiliser pour cette évaluation (de Pietro, 2015). Il en va assurément de même pour l'évaluation en L2. Car, là aussi, il s'agit de savoir ce qu'on vise, de ne pas se contenter d'évaluer des éléments épars, de nature et de statut différents. Les objectifs doivent être plus modestes, les textes, oraux ou écrits, qu'il s'agit de comprendre peuvent être plus simples, certes, mais cela ne doit pas faire oublier que la visée de l'apprentissage est bien d'accéder au sens des textes auxquels les élèves seront confrontés dans leurs pratiques langagières futures et non simplement de maîtriser des éléments formels sans liens entre eux. Il s'agit donc, dans tous les cas, de trouver un équilibre entre l'évaluation de ressources et l'évaluation de compétences plus globales, telles que la compétence à comprendre des textes oraux.

Références bibliographiques

- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP.
[Page Web]. Accès: <http://www.plandetudes.ch/> (Page consultée le 9.3.2016).
- De Pietro, J.-F., Roth, M. & Sánchez Abchi, V. (à paraître). Vers un référentiel pour l'évaluation: choix politiques et enjeux didactiques. In: E. Falardeau et al., *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Recherches en didactique du français, Volume 8.
- De Pietro, J.-F. (2015). Formats d'activités et statut des objets à enseigner/évaluer. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 43-53.
- Dolz, J. & Mabilard, J.-P. (à paraître). Enseigner la compréhension orale: un projet d'ingénierie didactique. In: J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon, *Approches didactiques de l'oral*. Recherches en didactique du français, Volume 9.
- Rodriguez-Smith, S. & Goasdoué, R. (2015). L'évaluation de la compréhension par des questionnaires: des questions pour apprendre, pour comprendre, pour attester? In: *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines, Actes du colloque de l'ADMEE-Europe*.
http://admee2015.sciencesconf.org/conference/admee2015/admee15_Actes_du_colloque4incp.pdf
- Roth, M., De Pietro, J.-F. & Sánchez Abchi, V. (2014). Comment évaluer la lecture en référence au Plan d'études romand? *Forumlecture.ch*, 3.