**II.1.** **l’évaluation**

Lors des évaluations, nous nous apercevons souvent qu'une des principales causes de l'échec se situe au niveau de l'application des connaissances requises ; le passage de la théorie à la pratique, de l'explication à l'application pose problème. Quand l'apprenant se met à réaliser une tâche demandée ne sait pas comment s'y prendre, car il ne saisit presque pas comment instaurer le rapport entre le savoir acquis et la tâche à réaliser ; autrement, comment exploiter les connaissances préalable à bon escient

L'évaluation est un processus systématique qui nécessite une planification et modalités spécifiques. Chacun de son côté, enseignant et apprenant, se consacrent à la tâche que leurs a été léguée dans l’objectif de s’améliorer.

Dans toute situation d'apprentissage, les apprenants réussissent facilement, et des fois péniblement et dans d’autres éprouvent d’énormes difficultés. Mais la plus part du temps, ils ont besoin d'être réorientés ou aidés.

**II.1.2. Fondement d’une pratique, l’évaluation**

Le terme « évaluer*»* n’est apparu dans les discours de la didactique que récemment, et plus spécialement avec les travaux des sciences sociales béhavioriste aux Etats-Unis. Le bon exemple pour ça, les recherche faite sur l’apprentissage et le changement du comportement de Hans Niklas ; ça consiste à présenter à l’apprenant : « *certains stimuli (offres d’apprentissage) afin qu’il arrive à un objectif fixé d’avance (objectif d’apprentissage), […] le dernier degré de la théorie béhavioriste de l’apprentissage est finalement celui de l’évaluation : on vérifie si l’objectif d’apprentissage a été atteint donc si l’élève a appris ce qu’il devait apprendre.*» (Cité dans Tardieu, 2008.p.188)

La majorité des recherches que ce soit pour la didactique ou la pédagogie réservent un chapitre à l’évaluation, vu sa spécificité en enseignement. Et malgré tous ces travaux effectués, il y’a toujours ce compromis sur son statut ; de sélective en passant par descriptive, ces recherches lui ont retrouvé enfin son ordre de mérite, elle représente l’outil de progression des apprentissages.

L’évaluation est une pratique décisive quand il s’agit des stratégies d’enseignements, elle permet de décider:

* de la méthode à adopter
* des outils à mettre en œuvre
* des objectifs à attendre
* du quand et comment remédier.

L’évaluation est aussi décisive quand il s’agit de la scolarité et de l’orientation de l’apprenant. De plus, la note est la parfaite concrétisation de la décision prise, elle pourrait amener l’apprenant à réaliser son choix pour les études supérieures, comme elle est le facteur essentiel de son orientation. En fin, pour ce qui est de l’avenir de l’apprenant, c’est l’évaluation qui en décide.

On sait pertinemment qu’autant on aurait parlé de l’évaluation, on ne peut jamais la cerner ou la définir avec exhaustivité. Toutefois, nous pourrions s’ouvrir une voie à son sens à travers quatre questions clés : évaluer Quoi ? Pourquoi ? Comment ? et Quand ?

**II.1.2.1. Quoi évaluer ?**

Pédagogue et spécialiste en éducation, P. Perrenoud déclare qu’: « *On ne peut évaluer que ce qu'on a grosso modo enseigné, sans quoi c'est l'échec assuré.* » (2000, p.101)

L’objet de tout enseignement est de rendre rentable l’apprentissage dispensé. On pense que cette rentabilité réside dans l’exploitation des connaissances acquises par l’apprenant en milieu extrascolaire, dans des situations les plus fréquentes. Dans de telles situations, l’apprenant est appelé à faire preuve de savoir-faire, et de ce dernier que tout acte évaluatif tente de découvrir son efficacité.

En effet, l’évaluation doit se focaliser sur le mécanisme d’apprentissage afin de déduire de la qualité des connaissances que l’apprenant s’est construit. Mais; en cas de mauvaises acquisitions constatées, ça devient impératif de développer des stratégies de remédiation efficaces et adéquates aux problèmes posés.

L’évaluation qui vise l’apprentissage récupère en retour des données qui font écho sur la qualité et la méthode d’enseignement. Et par souci de rigueur, elle se penche sur le programme, la cohérence et la cohésion des contenus comme sont indiqués au tableau suivant.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **COMPOSANTES** | **PARAMETRES** | **CRITERES** |
| Linguistique | -Phonologie  -Lexique  -Morphosyntaxique | Respect des règles formelles régissant la langue au niveau de la phrase |
| Stratégique | Technique permettant de compenser  L’ignorance ou la non maîtrise de certaines règles | -emploi de gestes, mimiques, périphrases, hypothèses, mots générique  -Questions à l’interlocuteur pour mieux comprendre le message  -Recours à des aides  (autres personnes, dictionnaires..) |
| Référentielle | Connaissance et maîtrise du domaine traité (thème, spécialisé…) | - Adéquation au sujet  - Précision de l’expression |
| Socioculturelle | -Situation de communication  -Fonction de la communication | Respect des règles régissant la parole en situation :  -pertinence de l’information  -acceptabilité du message  -adaptation du discours à la situation |
| Discursive | Genre de discours : élément de cohésion et de cohérence | Respect des règles régissant la langue au niveau textuel/discursif |

Tableau tiré des travaux de Paola et Costanzo (2008, p.214)

**II.1.2.2. Pourquoi évaluer ?**

De plus des acteurs pédagogiques, les acteurs sociaux croient que l’évaluation n’a pour ambitions que d’estimer de la qualité des apprentissages. Désormais, on évalue aussi pour de multiples raisons :

* récupérer les informations sur l’enseignement,
* attribuer une note,
* attester de l’acquisition des connaissances et principalement des compétences,
* remédier aux problèmes,
* certifier et fournir un compte-rendu factuel à la tutelle,
* on a cité que l’essentiel, mais la liste risque d’être très longue.

Cependant, si nous avons confondu ici cause et effet, il faut bien distinguer entre :

*« -l’****évaluation formative*** *qui vise à informer l’apprenant et l’enseignant de l’efficacité de l’apprentissage ; ici on ne met pas la note, car la fonction essentielle de cette évaluation est informative (on fait simplement le point pour éventuellement corriger les trajectoires) ;*

***-l’évaluation formatrice*** *qui vise à faire construire par l’apprenant les critères d’évaluation avant de s’engager dans l’action d’apprentissage, de façon à optimiser les activités d’apprentissage ;*

*-* ***l’évaluation sommative*** *qui doit être préparé par des évaluations formatives réussies, et qui a pour fonction de certifier une compétence, de mettre une note dans le but de sélectionner et de justifier la sélection.*» (Rieuner, 2000, p. 78)

**II.1.2.3. Comment évaluer ?**

Si l’estimation du degré d’atteinte de l’objectif prédéterminé par l’enseignant s’avère une tâche ardue, il dispose désormais d’une panoplie d’outils fiables pour vérifier et collecter en parallèle des ressources nécessaires afin d’élaborer un jugement plutôt objectif. Parmi ces outils nous citons d’abord la taxonomie de Blood, et un spectre de choix de questions qui s’étalent de la plus fermée à la plus ouverte,

**II.1.2.4. Quand évaluer ?**

Christine Tagliante perçoit, en définissant le rôle de l’enseignant, qu’il est chargé « *d'amener l'élève d'un état initial x, à un état final z, à travers un cursus de formation.* » (2005, p.12). Cette filiation est entremise par des évaluations. Comme les présente l’auteure, tous sont d’ordre formatif quoique la position de chacune d’elles révèle des données pertinentes sur l’acquisition du savoir par l’apprenant à un moment bien précis de l’enseignement. Dans l’axe de progression dans les apprentissages, il existe des moments pertinents ; et à chacune d’elle l’enseignant doit marquer un arrêt afin de s’assurer qu’il y’a eu appréhension ou non. Ces moments sont très significatives pour l’enseignant, à savoir revenir sur certains cours, de réfère, ou de continuer avec le reste des cours.

Ces moments sont représentés sur l’axe de formation comme suit :

Evaluation initiale : Evaluation continue : Evaluation finale :

formative 1ère étape formative 2ème étape formative 3ème étape

état initial réel enseignement + apprentissage état (semi)final

Le moment de l’évaluation est autant sensible que sa fonction. Selon qu’elles soient avant pendant ou après la situation d’enseignement - apprentissage, les chercheurs en docimologie accordent pour chacune une fonction spécifique.

**II.1.2.4.1. Evaluation initiale ou Le pronostic**

Par des tests de niveau, cette évaluation a pour fonction de fixer les savoirs et savoirs faires acquis par l’apprenant afin de déterminer s’il est en mesure de suivre tel ou tel séquence du programme, et de répondre adéquatement aux savoirs dispensés à ce stade. En surcroit, elle procure à l’enseignant des attributs sur les connaissances de l’apprenant pour qu’il puisse prendre des initiatives nécessaires à son sujet lors du travail en groupe classe.

**II.1.2.4.2. Evaluation continue ou le diagnostic**

Une autre fonction de l’évaluation, ne manquant pas d’intérêt par rapport à la précédente, elle est tout autant indispensable pour le bon fonctionnement du processus d’enseignement - apprentissage. Donc, ce modèle évaluatif a pour objet de déterminer avec précision les acquis de l’apprenant à un moment bien précis pour ainsi déduire de la remédiation si nécessaire. Sachant que le travail de l’enseignant est régi par des objectifs à faire atteindre par l’apprenant ; dès lors, marquer des arrêts afin de juger de la progression dans les apprentissages se voit indispensable. Ces arrêts évaluatifs sont extrêmement utiles pour que l’enseignant puisse déterminer s’il doit avancer dans les cours ou plutôt revenir sur certains points pas assez élucidés, devrait-il changer de méthode pédagogique ou d’outils afin que l’apprenant puisse cerner l’objectif visé ?

Par son appellation, ce type d’évaluation est reconnu autant pour sa fonction que par le temps de son intervention. Nous savons déjà qu’elle survient avons une période d’enseignement, ou avant même d’entamer un cours ou une unité du programme. « *Effectuée au tout début d’une période de formation, l’évaluation diagnostique a une fonction préventive. Il peut s’agir alors de sonder des caractéristiques susceptibles d’influer sur la qualité des apprentissages à venir (…). La décision consistera à prescrire des rythmes d’apprentissage ou des modalités d’enseignement qui conviendront aux élèves ou, mieux, à chaque élève.* » (Scallon, 2000, p.15)

L’évaluation diagnostique se penche principalement sur les prérequis de l’apprenant afin de déterminer avec précision l’utilité d’un retour sur les apprentissages en révision ou en remédiation.

**II.1.2.4.3. État (semi) finale de l’évaluation ou l’inventaire,**

À cette période, l’évaluation vise le domaine cognitif. C’est à travers des tests préalablement conçus à ce sujet que les savoirs et les savoirs faires sont d’une certaine manière certifiés. Puisque ce type d’évaluation intervient en fin de cursus d’apprentissage, elle a pour fonction de faire valoir l’acquisition ou non des connaissances nécessaires à ce stade. C’est-à-dire que, si l’objectif de la séquence n’est pas atteint par l’apprenant, il sera dans l’obligation de revenir pour en complété les lacunes présumés nécessaires pour le passage à la séquence suivante, il s’agit de l’état semi finale. Par ailleurs, si les objectifs sont atteints, dans ces conditions le passage à une autre séquence est indispensable afin de venir about du programme.

En fin, si l’apprenant à réussi aux tests de l’inventaire, à cet effet, il est jugé que les connaissances nécessaires pour valider le cursus sont acquises, dans ce cas, la fonction inventaire est statuée de phase finale du processus enseignement- apprentissage.

**II.1.3. Se référer en évaluation**

Il s’agit d’expliciter les critères pour pouvoir construire un référent sur lequel une stratégie d’identification ou de comparaison soit établie. Nous pourrions attribuer à l’acte même une volonté de quête à l’objectivité, cette volonté ne devrait négliger les facteurs constitutifs du contexte, du fait qu’ils représentent des ressources pour la référenciation.

* *Référent :* En sens général, le référent représente tout objet de nature matériel ou immatériel qui a la particularité de se constituer comme comparant à quelque chose. Son aspect doit être identique au comparé, cependant, les sources pourraient être différentes. En évaluation, il revête un sens plutôt spécifique, il est pris comme modèle et fait l’agencement d’une norme devant un élément d’analyse ou de mesure, à ces conditions nous pensons qu’il rejoint le sens de référé. Pour Fiagari, G. la démarche évaluative serait «*une réflexion (…) sur l’écart entre le référent (qui fixe l’état final nécessaire ou souhaitable et « joue un rôle instrumental ») et le référé (qui désigne la partie de la réalité choisie comme « matériau » pour cette réflexion ou cette mesure)*» (Figari, cité dans Bonniol& Vial, 2006, p.312)
* *Référentiel :* Il s’agit d’un dispositif étroitement lié au domaine d’usage. Le référentiel désigne, en champ disciplinaire, un système bien fondé sur des normes préétablies véhiculant des objectifs opérationnels.

**II.1.3.1. Le critère**

De récentes recherches se sont penchées sur les caractéristiques qui peuvent qualifiés un critère. Suite à quoi, les chercheurs se sont résolus à identifier quatre fondamentales, « *Il s’agit :*

* *de la fonction d’évaluation qu’ils servent,*
* *de leur puissance,*
* *des objets qu’ils concernent,*
* *des sujets qui les utilisent.* » (Bonniol&Genthon, cité dans Bonniol& Vial, 2006, p.256)

Nous savons déjà que l’évaluation dispose d’indicateurs de réalisation d’une tâche afin d’atteindre un objectif conçu au préalable. Ainsi, devant une réponse émise ou produit fini, l’évaluation ne peut que relever des constats, cependant, elle pourrait intervenir sur la démarche qui a mené à ce produit. C’est alors que le critère dépend de la fonction de l’évaluation engagée. Selon ces spécialistes, la puissance du critère est relative au degré de son abstraction ainsi que de sa complexité. Les auteurs insinuent par-là que le critère peut prendre un large spectre de sens ; une grande possibilité se présente alors afin de le relier à des tâches différentes. Autant il faut dire que, l’envergure de sens que peut prendre est un agent de complexification du critère, cette complexité le rend susceptible d’être exploiter à plusieurs reprises et en contextes différents.

Une autre caractéristique qui ne manque pas d’importance aux précédentes, elle en est plus pertinente même puisqu’elle interroge l’objet à qui sont loués ces critères. Dans ce cas, si l’évaluateur s’intéresse aux résultats, il vise d’une certaine manière l’état ou la forme de l’objet à évaluer. Par contre, si l’évaluateur s’intéresse beaucoup plus à une procédure, les critères seront établis de sorte à informer sur la démarche entreprise par l’apprenant et sa technique dans la résolution des problèmes. Par ailleurs, si l’enseignant focalise sur le processus, le critère ici est orienté vers l’intention, c’est-à-dire qu’il cherche à mettre en exergue la façon dont l’apprenant aborde une situation et comment il agit dans des circonstances différentes.

Enfin, parmi ses caractéristiques majeures du critère y’en a celles qui renvoient à l’évaluateur même, et dans ce cas on en répertorie deux type, l’un externe à la situation d’évaluation et l’autre interne à celle-ci ; et les deux se différencie par l’intérêt que porte chacun à la situation évoquée.

* Le premier se focalise principalement sur la réussite de la tâche demandée, c’est-à-dire, le résultat ou le produit de l’apprenant doit répondre au critère préconçu.
* Le deuxième, plus proche à la situation d’évaluation. L’enseignant censé maîtriser les critères car il est appelé à les concevoir lui-même.

Les factures qui engagent chaque évaluateur à se servir du critère pour une raison ou une autre constituent en elle-même une caractéristique substantielle pour ce dernier.

**II.1.3.2. Caractéristique des critères**

Les critères de réussite représentent l’argument le plus convainquant pour que l’enseignant puisse justifier la note attribuée, elles ne sont ni libre choix d’un libellé ni un travail fait à la hâte. On pense que les critères concrétisent le contrat didactique et pédagogique aussi, du moment qu’ils représentent pour l’apprenant des repères lors de leurs productions ; et un référentiel d’évaluation pour l’enseignant.

Cette littérature de la réussite se résume en principaux volets complémentaires cité dans l’ouvrage de M-C. Grandguillot, sous forme de préceptes : « *la pertinence – la complétude - l’exactitude – l’originalité - le volume des connaissances et des idées.* »(1993, p.118)

**- la pertinence** ou l’adéquation de la production de l’apprenant avec la tâche demandée. Ce fait reflète une vigueur dans le choix des connaissances préalables qui répondent objectivement au problème posé. Sans négligé la vigueur dans la stratégie déployée par l’apprenant à cet effet.

- **la complétude**ou l’efficacité dans la réalisation de la tâche escomptée, elle se traduit par la concrétisation de tous ou la majorité des étapes à suivre afin de parvenir à l’objectif dressé à cette cause.

**- l’exactitude**repose sur la réalité de l’objet effectué par l’apprenant qui doit correspondre aux normes de la référence. En somme, elle reflète un dogmatisme dans la justesse des résultats ainsi que dans la procédure pour les atteindre.

**- l’originalité**repose sur la récurrence des procédures ou des réponses proposées par l’apprenant. A travers l’originalité, l’évaluateur envisage aussi la cohérence et la cohésion dans les idées formulées. Nous pensons qu’il fait pareillement allusion au contexte fort et faible, c’est-à-dire la concision ; en d’autre terme, le choix du vocabulaire qui doit refléter la valeur de l’objet désigné.

**- Le volume des connaissances et des idées,** l’évalué ne se contente pas de réaliser la tâche demandé mais il fait comprendre qu’il a appréhendé le sens de la tâche et pourquoion lui demande de la réaliser.

**II.1.4. Outils et pertinence de choix**

Statiquement, nous ne pouvons recenser la totalité des outils d’évaluation vu que chaque évaluateur favorise certains par rapport à d’autres selon des paramètres bien définis tels que :

* l’objectif à atteindre,
* la compétence à installer,
* la connaissance à tester,
* sa maîtrise des outils, sa formation,
* la valeur représentative pour l’enseignant.

D’autres facteurs peuvent intervenir à ce sujet, et dont l’enseignant se voit dans l’obligation de les respecter sont : les règles et les principes qui règnes dans l’établissement, l’éthique propre à l’équipe pédagogique, etc. il est difficile donc de recenser tous les outils puisqu’il est attribué à l’enseignant évaluateur d’en fabriquer selon le besoin et les ressources disponibles en situation.

En guise d’évaluation, l’enseignant dispose d’un éventail de modèles d’outils allant des fermés aux plus ouverts. Cette disparité n’est pas exceptionnellement soumise à l’ordre de difficulté, mais c’est plutôt le savoir et le savoir-faire qui conditionnent la pertinence du choix. De la catégorie d’outils fermés à ceux qui se caractérisent par un grand degré d’ouverture, nous avons sélectionné une variété des plus répondu.

- *Le questionnaire à choix multiple* : est conçu pour faire le contrôle des connaissances. Ses items sont pointés vers des réponses bien définies. En effet, si les réponses proposées sont soigneusement rapprochées afin de semer le doute, on pense que les termes usés au questionnaire devraient être non équivoque. En outre, Il est demandé à l’apprenant d’affirmer ou d’infirmer un énoncé par un choix entre vrai ou faux. La réponse validera l’existence d’erreurs liées à l’apprentissage ou non. Par ailleurs, il faut souligner que la communauté des pédagogues suspecte sa crédibilité vue que le principe repose sur une alternative de choix parmi les réponses proposées, une alternative qui pourrait être le fruit du hasard. Ainsi et de la sorte, cet outil d’évaluation renfermerait une grande part de subjectivité dans ses résultats.

- *Le tableau de production à double entrée* : à ce niveau, des difficultés à la pratique évaluative débute, du moment où l’apprenant est sollicité à élaborer une réponse. En effet, si l’évaluateur repère des erreurs d’un autre ordre que ce qu’il relève de son objet à évaluer, va-t-il l’intégré instantanément. Un autre fait encore, si l’apprenant propose une solution inattendue, quelle serait la bonne décision à prendre  par ’évaluateur?

- *Le texte lacunaire* : les conditions qui poussent à avoir recours à cet outil sont liées avec la volante de vérifier l’appropriation des savoirs par la mise à l’épreuve de ces derniers. Ainsi la pertinence des connaissances acquises relève de leurs mises en adéquation avec le contexte escompté. C’est-à-dire que l’apprenant devrait connaitre le sens des mots proposés et reconnaitre leur emplacement dans le texte en maîtrisant le sens général.

- *Le texte de closure* : cet outil est très proche du précédant à la seule différence, c’est à l’apprenant de proposer des mots et qui devrait être adéquatement lié au sens de la phrase.

- *La question à réponse ouverte courte* : à partir de cet outil, les modelés commencent à se dégager de la fermeture. La réponse doit être concise, avec libre choix du contenu et de la forme ; le cas où l’apprenant est appelé à proposer une définition par exemple.

Les évaluateurs aient recours aux questions ouvertes pour les raisons suivantes :

*« -La vérification d’apprentissages complexes et difficilement analysées.*

*- L’examen d’une portion de matière plus vaste mettant en œuvre l’esprit de synthèse.*

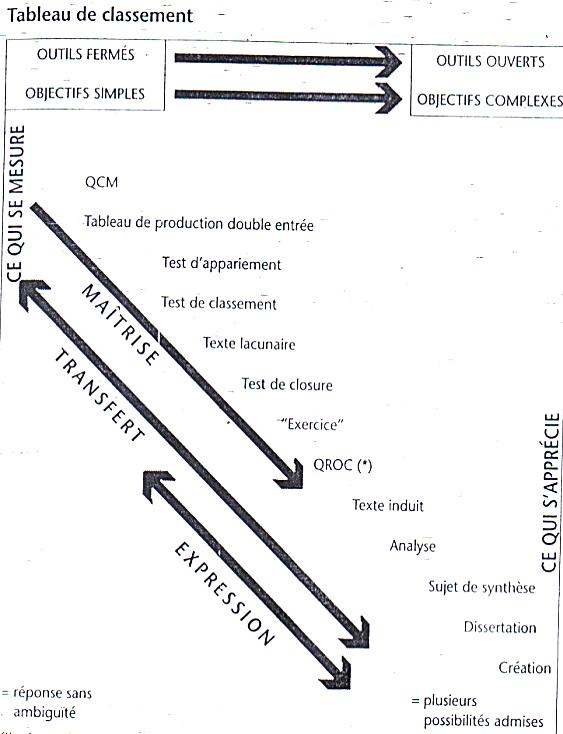
*-L’évaluation d’objectifs opérationnels dont le niveau taxonomique est élevé et qui implique d’office une participation plus personnalisé de l’élève.* »(Minder, 1999, p. 334)

- *Le texte induit* : c’est un outil qui se positionne bien entre les deux extrêmes, mi- fermé et mi-ouvert ; l’évaluateur propose à l’évalué une série de mots qu’il doit d’abord maîtriser leurs sens avant de les exploiter dans une production écrite.

- *Le problème* : un outil promoteur et fiable pour identifier les compétences. À ce stade, l’apprenant aurait acquis une certaine liberté dans le choix des savoirs et savoirs faires à solliciter dans la situation proposée. Toutefois, nous pouvons percevoir qu’il existe toujours une part de directivité du moment que les situations sont préétablies.

- *La dissertation* : une condition assez délicate pour l’évaluateur à en juger de la qualité du travail de l’apprenant et y émettre des appréciations fidèles. Ici le style, la culture, la langue sont tous sollicités au même titre, ainsi que les connaissances disciplinaires liées au sujet.

- *La création* : elle se démarque par une totale émancipation de l’apprenant dans le choix des éléments à mettre en œuvre dans sa production. Le contenu et le contenant ne sont que des médiateurs utiles à la penser de l’apprenant, dont il bénéfice en de pareil conditions le mérite du choix du sujet à aborder. Un outil multidimensionnel va assurément pousser l’évaluateur à prendre des mesures assez strictes quant au choix des critères d’une production réussie et pareillement son évaluation. Puisqu’il sait déjà qu’ « *une réponse formulée en toute liberté présente un inconvénient grave : son caractère unique se prête mal à l'évaluation.*»(Landsheere citée dans Minder, 1999, p. 23)

Schéma tiré des travaux de Christine Tagliante (2005) résume les outils dispensés en éventail.

**II.1.5. Entre évaluation et compétences**

Nous savons pertinemment que chaque individu est confronté à des situations dans leurs majorités sont complexes, ce qui laisse supposer que l’école opterait pour les compétences de plus haut niveau pour que l’apprenant puisse être prédisposé à ces types de situations. En l’occurrence, et afin de déterminer l’acquisition des compétences, Bernard Rey et ses collègues conçoivent des épreuves d’« é*valuation en trois phases*»(2012, p.12) bien distinctes en procédure mais qui se réunissent sur la base de collecter des informations ; ces dernières portent en principe sur l’état de l’apprentissage ainsi que sur la stratégie de résolution engagée par l’évalué. Ces phases sont édifiées de la plus complexe à celle élémentaire. La première phase repose sur la réalisation d’une tâche qui nécessite des connaissances pluridisciplinaires, les auteurs visent à travers elle des retombées pratiques en laissant libre choix à l’apprenant d’adopter pour une stratégie et une technique adéquate au type de tâche envisagée. En surplus, il est impératif que l’apprenant soit perspicace dans l’interprétation des ressources disponibles en contexte et celles qui sont recueillis du processus mise en œuvre.

La phase suivante accorde à l’apprenant une certaine liberté quant au choix de la stratégie prévue pour la réalisation de la tâche convenue. Ce qui lui épargne les efforts à faire pour analyser la situation, dès lors, il sera automatiquement à l’abri de faire plus d’erreurs en cette étape. Il faut rappeler qu’à ce stade, la tâche plus ou moins complexe lui est préalablement présentée en parties constitutives et relatives à la globale. Nous estimons qu’ils relèvent d’opérations de niveau élémentaire, mettant l’apprenant en situation à identifier facilement les liens entre ses unités et le sens qui en découle. Un mécanisme qui le conduit à appréhender le contexte en général. De ce fait, l’évaluation désignée à cet effet vise à mettre en exergue la compétence de l’apprenant à faire le lien entre les tâches parcellées, ou peut-être à reconstituer le principe de fractionnement de la tâche complexe.

Afin de vérifier de manière objective la réaction de l’apprenant dans des situations varier, les difficultés qui pourraient l’entraver, selon Bernard Ray et ses collaborateurs sont d’ordre de l’interprétatif, c’est-à-dire qu’il serait incapable de percevoir la procédure adéquate à une situation, ou peut-être lui serait impossible d’appréhender cette dernière. C’est pour cette raison qu’au stade élémentaire, comme il est décrit par les auteurs, l’évaluation est portée sur les activités scolaires de base. L’importance soulevée ici est de cueillir des données crédibles sur la compétence de l’apprenant en situation faisant appel à une maîtrise des procédures systématiques rudimentaires, mais pourrait relativement se complexifiés ultérieurement, en progressant dans les apprentissages.

**II.1.6. Entre évaluation et la tâche**

Il est évident que tout dispositif évaluatif mis en place vise un produit de connaissance ou de compétence ; élaboré en réponse à un problème ou suite à une tâche réalisée. Cette dernière *« est généralement définie à partir d’objectifs d’évaluation qui spécifient les objectifs institutionnels visés, qu’il s’agisse d’objectifs d’évaluation formative (…) ou qu’il s’agisse d’objectifs d’évaluation sommative.* »(Bonniol cité dans Bonniol& Vial, 2006, p.62). Sachant que la tâche est le produit fini conçu selon les objectifs institutionnels, c’est-à-dire, ce que les directives institutionnelles visent à instaurer et faire paraitre chez les individus concernés. Ces tâches ne sont pas directement déduites de ces directives mais élaborer à travers les objectifs d’évaluation dans un cadre conceptuel bien défini. Un prototype du modèle schématisé par J-J. Bonniol, illustre impeccablement la conception de la tâche.

tâche

cadre conceptuel objectifs d’évaluation

objectifs institutionnels objectifs institutionnels

Dans sa thèse, J-J. Bonniol fait référence non pas à une seule tâche qui peut être représentée par l’évaluateur, mais un ensemble déterminé selon les conditions de réalisation possibles. Ces variables qui interviennent pour enfin croitre ce nombre sont :

* le temps indispensable pour la faisabilité de la tâche,
* les ressources et moyens disponibles,
* les connaissances nécessaires,
* l’engagement et la motivation des concernés, etc.

**II.1.7. Evaluation et types d’approches**

Actuellement, tous les discours qui prennent pour objet l’évaluation la rattachent, que ce soit de manière patente ou latente, à un objectif bien circonscrit. En ce sens, les recherches traduisent l’évaluation selon deux approches : l’une normative et l’autre critériée.

**II.1.7. 1. La normative**

Comme son nom l’indique, ce type d’approche repose sur un résultat de mesure qui reflète la performance de l’apprenant. Les théoriciens l’associent généralement à une approche psychométrique de l’évaluation qu’en pratique, elle essaye de recenser le maximum d’éléments infimes soient-ils afin de percevoir clairement la différence entre les individus. Cette modalité est traduite par un classement des apprenants en se référant à une moyenne qui les renferme tous ; et si cette approche opte pour une mesure, c’est la note qui représentera alors la performance de l’apprenant.

**II.1.7. 2. La critériée**

Par des procédures mises en œuvres, cette approche cherche à identifie la performance développer par l’apprenant et le degré répertorié par rapport aux objectifs préétablis dans le programme scolaire. Ces derniers sont conçus pour être traduits dans la réalité, en compétences ou en habilités par l’apprenant. Si l’objectif général est d’ordre communicationnel, il pourrait être subdivisé en sous objectifs séquentiels catégorisés en composantes : linguistique, discursive, référentiel et socioculturelle.

**II.1.8. Evaluation et corrélation conceptuelle**

Les pratiques enseignantes actuelles se voient dotées de nouvelles abstractions à leurs préceptes. À côté de *médiation*, *accompagnement*, *motivation*, *erreur*, et bien d’autres, reste toujours une certaine ambigüité qui jonche le terme évaluation ; s’apparent-elle avec contrôle ? Afin de dissiper la confusion qui règne sur ce sujet longuement débattu, Marie-Claude Grandguillot a fait remarquer que des renommés des quatre coins du monde tels : Bonniol, Nunziati, Allal, Cardinet, Perrennoud, Ardoin et Berger :

 « *Tous soulignent fermement la distinction entre le contrôle et l’évaluation, le contrôle sommatif et l’évaluation formative ou formatrice.*

*Deux fonctions, deux démarches, deux dispositifs à organiser :*

***- le contrôle****est sommatif, nous l’avons vu, et mené par l’enseignant à la fin d’un apprentissage pour rétablir à partir de résultats un bilan communiqué aux élèves, aux familles, à l’administration.*

***- l’évaluation****est formatrice : car celui qui apprend devient capable d’ajuster et de rectifier, en cours d’apprentissage, les démarches qu’il emprunte ; l’évaluation est un processus de régulation interne de l’action, une sorte de système de pilotage. La correction des erreurs relève de l’évaluation, non du contrôle.»* (1993, p.86.)

**II.1.9. L’évaluation sommative**

L’objectif ultime dans la mise au point de ce système est de faire le compte, de fixer l’état d’avancement ou de progression dans un processus « *L’évaluation sommative attribue une note chiffrée à une performance jugée représentative de l’apprentissage terminé, et ceci aux fins de classer ou de sélectionner les élèves. La procédure ne poursuit donc plus, en théorie, aucun dessein pédagogique, mais répond à des exigences administratives, institutionnelles et sociales.* » (Minder, 1999, 331) . Ce type d’évaluation peut s’organiser dans deux cadres distincts :

* Soi, elle est interne et limitée à un contexte, le cas des interrogations et examens particuliers.
* Soi, elle est externe, et s’opère à grande échelle, au niveau national tel les concours et le baccalauréat.

L’évaluation sommative a pour fin de sanctionner l’apprentissage en respectant une échelle et une norme extrêmement détaillée. Sur ce, les décideurs attributs des attestations reconnaissant de la sorte les compétences acquises. Et on suppose qu’à travers, ils attestent aussi de la capacité ou de l’incapacité de l’individu à poursuivre une formation ou profession.

En contexte pédagogique, l’évaluation sommative dispose d’un statut assez particulier. Elle intervient après un ensemble de tâches d’apprentissage le cas d’un ensemble de séances de cours, ou un cumul activités faites le long d’un semestre, etc.

Cependant, une légère confusion pourrait effleurer le sens de ce modèle évaluatif. Cette confusion se rattache généralement à sa fréquence et revient exceptionnellement à sa périodicité ; le cas des examens trimestriels qui se pratiquent aux établissements scolaires ou semestriels lors des formations. Dans ces conditions, l’évaluation de tout un cycle d’enseignement serait considérée comme une évaluation certificative lorsqu’elle constitue l’addition de toutes les évaluations périodiques notées.

**II.1.10. L’évaluation formative**

À propos de l’évaluation, tous les discours disciplinaires actuels convergent vers la formative. Ils trouvent en elle « *un moyen de régulation à l’intérieur d’un système de formation » (…) permettant « d’assurer que les moyens de formation proposés par le système soient adaptés aux caractéristiques des élèves.* » (Vial cité dans Bonnioll& Vial, 2006, p.225). L’évaluation formative représente une pondération de stratégies d’enseignements aux styles d’apprentissages. C’est à travers elle que l’enseignant peut récupérer des informations pertinentes indispensable à l’ajustement de son action pour qu’un plus grand nombre d’apprenants puissent bénéficier des méthodes d’interventions pédagogiques susceptibles de leurs faciliter l’accès à la maîtrise des objectifs. Elle permet aussi à l’enseignant de réhabiliter sa pratique aux circonstances, aux savoirs dispensés dans le programme scolaire et la progression cognitive de l’apprenant.

Or, il n’y a pas juste cette forme de régulation, Vial ( cité dans Bonnioll& Vial, 2006) évoque celle identifiée par Allal ; là où l’enseignant tente de *calibrer* et d’*orienter* les prérequis des apprenants aux exigences des savoir à acquérir. Dans ce cas, deux repères sont fixés ainsi que deux fonctions de l’évaluation sont répertoriées :

* Le premier au début du processus d’enseignement en évaluation pronostique ;
* Le second, à la fin en une évaluation sommative.

Au retour à la formative comme fonction, Allal suggère que l’intérêt de la régulation réside dans l’adaptation des outils et des connaissances du dispositif mis en place au préalable de l’apprenant. En d’autre terme, il est indispensable de vérifier que les normes et critères puissent être assimilables par l’évalué.

On pourrait supposer que l’évaluation formative est spécifique au système éducatif, alors qu’actuellement, elle s’adhérer harmonieusement au dispositif de formation, de production et d’enseignement. En tout et pour tout, on s’incorpore à toute structure a visée évolutive où la primauté est réservée à la régulation au détriment de la mesure.

**II.1.10.1. L’objet de la formative**

L’évaluation formative permet de programmer des moments de remédiation aux productions qui sont considérées comme non conformes à l’objectif visé. Pour ce faire, les chercheurs en docimologie suggèrent que :

* Il doit y’avoir un examen minutieux sur les causes de l’échec, sont-ils d’ordre notionnel ou fonctionnel ?
* On suivra d’une série d’objectifs qui balisera la trajectoire de la réussite ou la remédation.

En somme, l’objet de l’évaluation est multiple, elle peut mettre en exergue les stratégies qui favorisent la réussite de l’objectif visé d’un côté ; et de l’autre, elle nous renseigne sur les compétences de l’apprenant. Elle se constitue aussi comme indice révélateur de la prédisposition de l’apprenant à acquérir d’autres savoirs ou non.

**II.1.10.1.1. La fonction régulatrice**

L’évaluation formative a le mérite de juger de la qualité des apprentissages et de l’enseignement avant que la relation pédagogique soit interrompue. Elle affiche une prédisposition pour aider l’apprenant à réussir les situations immédiates et à long terme. Sa nécessité a été ressentie pour la première fois dans les propos de Cronbach, lorsqu’il a évoqué les termes d’amélioration de l’enseignement et la régulation. Mais « *l’appellation « évaluation formative » aurait été utilisée pour la première fois par Scriven (…) en 1967.* […]. *L’évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d’un programme d’étude.*»(Scallon, 2000, p. 17) .

En pratique de l’évaluation formative, les spécialistes édictent la nécessité d’une régulation immédiate. Cette régulation aura pour effet en différé sur les difficultés soulevées par le processus d’enseignement, d’un côté et de l’autre sur les pratiques pédagogiques.

**II.1.10.1.2. Les types de régulations**

Les spécialistes de l’évaluation ont distingué deux types de régulation, manuelle et automatique :

* Par manuel quand l’enseignant intervient afin d’établir une procédure de régulation, c’est-à-dire qu’elle doit être faite par la gouvernance de l’enseignant, avec ses stratégies et méthodes nécessaires en enseignement analogique.
* La régulation est automatique, quand l’apprenant se prend en charge dans ce mécanisme, toujours en présence du tuteur.

Ainsi, le choix de telle ou telle procédure revient par mérite aux circonstances. Au fait, dans le cas de l’enseignement élémentaire, c’est la première qui s’impose vu que les apprenants à ce niveau d’acquisition ne peuvent se prendre en charge.

Une autre dichotomie notoire que caractérise la régulation est connu en *rétroactive* et *interactive*. Afin de les élucider, un détour aux activités pédagogiques est indispensable :

* En effet, pendant le cours, l’interaction en classe se fait sous l’observation méticuleuse de l’enseignant, il analyse les données recueillis des réactions comportemental ou déclarative de l’apprenant et juge de leurs cheminements. Dès lors, à toutes déviations de l’itinéraire préconçu une régulation interactive s’impose, afin de promouvoir un réajustement de la situation avec les requis de l’apprenant.
* Quant à la régulation rétroactive, elle traite les résidus d’un échec en enseignement - apprentissage, formulé par la non atteinte de l’objectif visé ; différente de la précédente, ce type de dispositif use des outils de l’évaluation et revient sur le dispositif d’enseignement mis en place afin de corriger les carences qui ont affecté l’apprentissage.

Parmi tout cet éventail de pratique évaluative, les spécialistes de l’éducation relèguent la primauté à l’évaluation formative, du fait qu’elle seule favorise l’apprentissage de qualité. Par-là, ils ne sous-estiment aucunement les autres types d’évaluations, on sait bien que chacune d’elles remplit une fonction spécifique. Mais avoir un regard continu et ponctuel de l’état et la progression dans l’apprentissage est primordial pour l’apprenant, comme pour les partenaires de l’éducation.

**II.1.10.2. Les étapes de l’évaluation formative**

Selon le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), l’évaluation formative repose sur quatre étapes qui fonction en cohérence et cohésion entre elles :

* Le système évaluatif débute généralement par l’*intention*, cette dernière lui en détermine les buts à atteindre, les stratégies déployées ainsi que les conjonctures prévisibles.
* La *mesure* représente la deuxième étape du processus, elle renferme le recueil des données, ainsi que l’analyse et l’appréhension portées sur elle afin d’aboutir au sens de la quête.
* La troisième phase concerne le *jugement*, une phase capitale dans le système. Elle permet de déterminer le degré de développement cognitif, langagier de l’apprenant par rapport au paradigme de perfectionnement, cette phase permet aussi de faire valoir la qualité des instruments de mesure concourus.
* En dernier vient la *décision*, une étape pertinente dans ce processus, elle suit la logique du demain se décide aujourd’hui. Son action est orientée vers le futur afin de favorise une meilleure qualité dans la progression des apprentissages. À cet effet et à fortiori, le passage à la séquence suivante s’impose devant le fait que tous ou du moins la majorité des apprenants ont réalisé la tâche demandée ou ont prouvé l’atteinte de l’objectif escompté.

D’autre mesure s’impose en réponse à des situations de besoins ressentis par l’apprenant, ce besoin est dévoilé par son incapacité de réussir une tâche, où lorsque sa production ne s'harmonise pas avec le modèle de réponse confondu. À cet égard, J-P Cuq identifie quatre cas de figures et en propose :

« - *activités correctives en fonction de difficultés ou faiblisses des élèves qui se situent en dessous du seuil minimal de performance ;*

*- activités de renforcement pour les élèves se situant à un niveau minimal ;*

*- activités d’enrichissement pour les élèves ayant atteint le niveau cible ;*

*- ou activité complémentaire pour les élèves démontrant une performance optimale*. »(2003, p.90)

**II.1.10.3. Evaluation formative et principe du feedback**

Nous supposons que la spécificité de l’évaluation formative, c’est qu’elle manipule les trois temps ; passé-présent-futur en transgressant l’ordre chronologique. En contrepartie, elle attache une importance particulière à la logique de l’action. Ce type d’évaluation prend appui sur le produit fini de l’apprenant pour aménager l’enseignement au profit de la réussite. L’étape suivante consiste à faire un retour au passé en un feedback sur le cours. Cette action est décisive, car c’est à ce niveau qu’une recherche des causes de l’échec est minutieusement entamée. Le futur représente la fin du parcours, où une opérationnalisation des solutions pertinentes favorise la progression dans l’apprentissage.

Dans l’objectif d’améliorer la situation d’apprentissage, le processus cité précédemment repose d’un coté sur un élément central qui est l’erreur, et de l’autre sur deux étapes parfaitement imbriquées. Ça commence d’abord par la prise de conscience par l’apprenant de son erreur. On suppose que cette non-conformité à la règle, au savoir, à ce qui est censé l’être crée une certaine instabilité au niveau de la perception, c’est-à-dire un déséquilibre dans sa représentation de la réalité et la réalité même. Une fois ce déséquilibre est identifié par l’enseignant, il procède à doter l’apprenant d’outils et de méthodes pour qu’il puisse se prendre en charger et contribuer à la remédiation. Il se peut aussi que ses camarades interviennent à la tâche pour donner appui à cette démarche.

**II.1.11. L’évaluation formatrice**

Bien qu’elle pourrait se rattacher à la formative, avec un système qui se base sur l’exploitation des données issu des productions des apprenants, elle n’affiche pas une simple ambition de remédiation ; on est bien convaincus que c’est la régulation des apprentissages qui en est l’objectif. « *L’évaluation formatrice part de trois principes : l’appropriation par les élèves des critères d’évaluation des enseignants (carte d’étude) ; l’autogestion des erreurs ; la maîtrise des processus d’anticipation et de planification de l’action* » (Mider, 1999, p. 293)

Même étant à un demi-siècle de l’apparition de l’évaluation formatrice, elle essaye toujours de se forger une place dans les pratiques pédagogiques actuelles. Nous savons aussi qu’elle est survenue non en concomitant le changement, mais en fondatrice qu’elle se présente. Le principe que cette évaluation véhicule soulève l’importance des objectifs à atteindre, et met l’accent sur la nécessité de disposer l’apprenant de critères de réussites des activités.

Les précepteurs de l’évaluation formatrice  promeuvent l’idée que les apprenants réussissent mieux leurs taches s'ils s'approprient les critères de l'évaluation. De la sorte, ces spécialistes incitent l’enseignant à une pratique dévolutive « *dans ce cas-là, c'est de « critères de réalisation » que l'on parlera et non plus seulement de « critères d'évaluation » et l'évaluation ne sera plus postérieure à l'action, mais l'accompagnera sous forme d'autocontrôle. Ainsi l'évaluation formatrice devient-elle à la fois un dispositif d'évaluation et d'apprentissage.* » (Bertocchini&Costanzo, 2008, p.71)

**II.1.12. L’évaluation par les pairs**

Disposant d’un niveau élevé de compétence, les apprenants peuvent entrer en interaction en tenant l’évaluation et le savoir requis comme support dans l’objectif de s’acquérir de nouvelles connaissances. Une tâche pas facile à gérer par l’enseignant mais qui a fait preuve de retombées d’une valeur inouï surtout lorsqu’il s’agit de l’instauration de la compétence communicative ; c’est ce qu’essaye le Groupe EVA de nous faire parvenir à travers leur propos : *«* *les échanges avec les pairs et avec l’enseignant sont le lien de la mise en place d’un guidage et d’un étayage indispensable dans un apprentissage par l’interaction. C’est ainsi que progressivement, dans une perspective à plus long terme, l’élève sera amené à prendre en charge l’ensemble des facteurs qui déterminent sa maîtrise*.»(1996, p118)

**II.1.13. L’auto-évaluation**

Si l’enseignant demande à l’apprenant d’évaluer sa propre tâche une fois terminer, il va être confronté à un nombre d’interrogations dont la prémisse serait : par rapport à quoi ? Il est tout à fait logique dans de pareils conditions de penser que l’apprenant doit disposer d’un référentiel pour qu’il puisse se référer en évaluant son propre produit.

Cependant, comme les références ont un intérêt majeur pour cette activité, la démarche préconisée à cet effet est autant crucial. Puisqu’elle va pousser l’apprenant à réfléchir sur la démarche entreprise lors de la réalisation de la tâche. Ce processus que Michel Minder (1999) désigne en une « attribution causale » suit un mécanisme de rétrospection, il facilite l’identification des causes de l’échec et ceux qui entravent la réalisation de la tâche demandée. Par cet aperçu sur la procédure auto-évaluative, on peut déduire qu’il s’agirait d’un travail métacognitif reposant sur la prise de conscience par l’apprenant de ses connaissances ainsi que de ses méconnaissances.

**II.2. La docimologie**

L’échec scolaire se fait grand écho ce dernier temps alors qu’on s’attendait à l’amélioration des conditions d’apprentissage avec les nouvelles théories qui commence à dominer la scène éducative. Des lors, de récentes recherches se sont penchées sur les pratiques évaluatives et principalement ceux institutionnelles afin de déterminer les vrais causes. L'échec et la réussite sont alors parmi leurs prérogatives de recherches. Ce qui en découle affecte principalement les préjugés et remettaient en cause certaines convictions qui portaient la responsabilité de l'erreur à l'apprenant, la docimologie déclinait une part d'imputabilité à l'enseignant comme acteur systématique et évaluateur praticien.

Selon le dictionnaire de didactique de français L.E.S. : « *la docimologie désigne une science qui a pour objet d’étude des systèmes de notation appliqués lors des examens. Elle concerne essentiellement le rapport entre l’appréciation des examinateurs et la traduction de cette appréciation en points.*» (2003, p. 75). Désormais, les théoriciens de ladite science de l’évaluation déclarent que les résultats des examens dépondraient aussi bien du correcteur que du candidat, la difficulté de la tâche, l’ambigüité de la consigne ; tous ces facteurs ont suscité leurs attentions.

**II.2.1. Des alternatives**

La recherche en docimologie n’a pu concevoir une solution universelle pour résoudre les problèmes incarnés par les évaluations défaillantes du système éducatif ; mais dans certain cas, elle contribue par des moyens techniques pour en finir avec les méthodes traditionnelles, et en proposer d’autres plus novatrices.

L'amélioration des méthodes traditionnelles comme dans le cas des erreurs d'évaluation, qui découlent du fait que des enseignants différents centrent leurs notes sur des moyennes différentes et les dispersent plus ou moins autour de ces dernières, l'unification du barème serait une contribution utilitaire à cette défaillance. D’autres propositions viennent s’jouter à la précédente afin de rendre la pratique évaluative plus objectif comme le cas de :

* anonymat du candidat,
* multiplier la correction
* clarté de la consigne
* modèle unique du corrigé-type, etc.

**II.2.2. Etude de cas**

Les stratégies développées par les enseignants en corrigeant les productions écrites ont fait l’objet de plusieurs recherches. Les pertinentes d’entre elles ont été rassemblées dans un ouvrage de C. Coronaire et P-M. Raymond (1999). Ces auteurs ont évoqué les travaux de Semée qui a déduit sa recherche par le fait que ; plus l’enseignant s’engageait à présenter aux apprenants un nombre important d’erreur, plus ils auront une sensation de frustration et vont afficher l’impression qu’ils ne seront jamais en mesure de réussir une production en langue seconde. Les auteurs ont également cité les travaux de Robb et ses collaborateurs, sur

« *les quatre variantes de correction directes :*

*l. la correction complète, dans laquelle l'enseignant localise toutes les erreurs des élèves, les signale et les corrige ;*

*2. la correction codée (coded correction), dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves, qui doivent ensuite les corriger ;*

*3. la correction codée, mais en couleurs cette fois, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devant ensuite les corriger ;*

*4. l'énumération des erreurs, dans laquelle le professeur dresse une liste de toutes les erreurs contenues dans le texte de l'élève, qui doit alors se charger de la correction.* »(Cornaire& Raymond, 1999, p. 86 )

Dans cette étude, l’expérimentateur n’a constaté que seul les apprenants de la première catégorie de correction qui n’ont pas progressé dans leur écrit. Ce cas pourrait être expliqué par le phénomène de frustration. Vu que leurs productions étaient submergées par un flot de corrections démesurées, ces apprenants se sont résignés à l’évidence qu’il serait impossible ou du moins trop difficile pour eux de faire valoir un produit convenable.

D’autres facteurs, que non seulement entravent l’amélioration des écrits des apprenants elles favorisent la réapparition des mêmes erreurs, sont signalés par ces spécialistes de la didactique de l’écrit ; entre autre l’incompréhension des annotations et les remarques faites sur les erreurs commises. Au sujet de ces remarques, Zamel (cité dans Cornaire& Raymond, 1999, p. 88) fait savoir qu’ils sont « *peu pertinents*» du moment que les enseignants ne changent pratiquement pas de méthodes de corrections ; c’est-à-dire que pour la même catégorie d’erreurs ils optent pour une procédure corrective déjà opérée. Manifestement, tous ces chercheurs cités par C.Cornaire et P-M. Raymond (1999) y compris Leki, Robb et collaborateur, Fathman et Whalley, Krashen s’accordent sur le fait que la *correction directe*  effectuée par l’enseignant ne contribue que de peu dans l’amélioration des écrits des apprenants.

**II.2.****3. De la note, une valeur**

Actuellement, on considère la note comme un outil de correspondance entre un produit élaboré généralement par celui qui apprend ou en formation et une valeur, dont la plus répandue est numérale. « *La note en langue devrait correspondre à l’estimation donnée à une performance appréciée en rapport avec un niveau-cible. Elle devrait renseigner sur les progrès accomplis et sur la façon dont les objectifs sont atteints. […] lorsque l’objectif est clairement fixé, la note est une indication du chemin parcouru car elle mesure le degré d’atteinte de cet objectif et uniquement celui-ci*.» (Tardieu, 2008, p.191). La note correspond aussi au niveau de réalisation de la tâche demandée.

Ce chiffre ou spécialement la note est une forme d'appréciation globalisante, qui représente la valeur d'une performance par un point sur une échelle numérique gradué de zéro jusqu'à la valeur déterminée par l'évaluateur. D’autres modèles appréciatifs peuvent représenter les connaissances ou compétences des apprenants sont les lettres, et les plus répondues sont A. B. C. D. E ; ils expriment un niveau selon une échelle d'ordre dont les intervalles sont imperceptibles. Cette catégorie n'est pas assez répondue vu qu’elle ne peut être adoptée que pour un objectif particulier.

**II.2.4. L’erreur**

Force d’admettre que les recherches en didactique ont élucidé bien des problèmes liés à l’enseignement et à l’apprentissage, comme elles se sont résolues à l’évidence qu’ « *une bonne approche du mystère de l’apprentissage passe par l’étude des situations où les élèves n’arrivent pas à apprendre. Autrement dit, ce sont paradoxalement les ratés de l’apprentissage qui nous en apprennent le plus sur les conditions d’un apprentissage réussi.*» (Ray, 2012, p.08). On suppose aussi que, ces recherches ont bel et bien reconsidéré l’erreur, et lui ont attribué une signification plus novatrice et significative. Désormais, on ne la rattache plus à un manque de connaissance ou un problème d’inattention, mais elle sera considérée comme «*une donnée objective qui porte témoignage de la logique particulière avec laquelle l’élève envisage la réalité à un instant donné*. » (Ibid. p.08).

Les travaux effectués en toutes ces disciplines confondues : didactique, sciences de l’éducation, psychologie cognitive, et autres ont bien expliqués des mécanismes liés à l’apprentissage. En effet, l’analyse des erreurs des apprenants a permis de pointer les problèmes qui liés à leurs émergence, comme elle est arrivée à nous informer sur l’origine des erreurs et le processus qui les occasionne.

Au sujet de l’erreur, Claire Tardieu a contribué avec un travail prodigieux qui résume l’évolution du statut de l’erreur à travers tous les chapitres de l’enseignement des langues étrangères, ainsi que la pratique pédagogique qui caractérisait chacune de ces périodes.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Conception de la langue et de l’enseignement apprentissage** | **Statut de l’erreur** | **Attitude de l’enseignement face à l’erreur** | **Attitude de l’élève** |
| ***Méthode active***  Langue, objet d’apprentissage, fin en soi, écrit privilégié. | Ecart par rapport à une norme. | Sanction, correction magistrale | Culpabilité |
| ***Méthode audio-orale***  Langue : ensemble de structures permettant un apprentissage conditionné. | Inexistante (absence de prise de parole). | Eradication. correction par le magnétophone. | Neutralité conditionnée. |
| ***Approche communicative et cognitiviste***  Langue : moyen de communication, outil à maîtriser de manière pratique et réflexive.  ***Perspective constructiviste de l’apprentissage*** | Ecart par rapport à l’usage (correction grammaticale et acceptabilité des énoncés) mais aussi à l’emploi (degré d’adéquation au contexte, efficacité en tant qu’actes de parole).  Trace d’un dysfonctionnement dans la représentions de la langue.  Trace d’un apprentissage en cours, étape nécessaire. (l’erreur témoignant de l’état ponctuel de « l’inter-langue » de l’élève, selon le terme de Pit Corder) | Réduction  Intercorrection  Autocorrection  Utilisation  Valorisation | Dédramatisation, volonté d’amélioration  Réflexion sur la langue.  Expérimenter « se colleter avec l’erreur » (A. Gauthier) ».  « C’est en se trompant qu’on apprend » (A-C. Berthoud). |
| ***Perspective actionnelle*** | Déviation ou représentation déformée de la compétence cible (la faute étant une incapacité à mettre en œuvre ses compétences, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif) (CECRL, 2001 :118). | Toutes les attitudes possibles. toutes les utilisations possibles. |  |

Tableau de l’évolution du statut de l’erreur (Tardieu, 2008, p. 191)

**II.2.5. La remédiation**

La remédiation devrait se faire juste à temps, nous entendons par là, qu’une fois où l’enseignant identifie un déphasage entre la procédure préconisée par l’enseignement et celle développée par l’apprenant. On suppose que l’efficience de la remédiation réside dans la pertinence de ses solutions ; car « *remédier n'est pas répéter, mais aborder le problème d'une autre manière, «en proposant par exemple aux élèves en difficulté une mini- situation* » (Minder, 1999, P. 295)

Au niveau opérationnel, la remédiation devrait justifier sa perfection en rendant possible l’acquisition et la maîtrise de la performance escomptée. C’est alors qu’une évaluation secondera la remédiation afin de déterminer le degré d’atteinte de l’objectif visé, une procédure qui mettra en valeur l’état post active par rapport à la proactive. Or, dans le cas contraire, une contrainte d’ajustement devrait s’ensuivre.