

Eupen, le 28 novembre 2009

DIDACTIQUE DES LANGUES:

**Quelles évaluations,
quelles erreurs
et quels « feed back »?**

Prof. Jean-Marc DEFAYS (Marielle MARECHAL)
UNIVERSITE DE LIEGE

-
1. Enjeux actuels de l'évaluation
 2. Types d'évaluations
 3. Qualités/ risques d'une évaluation
 4. Principaux dispositifs d'évaluation en FLE
 5. Dangers de l'évaluation
 6. Types d'erreurs
 7. Autocontrôle de l'apprenant
 8. Types de *feed-back* des enseignants
-

1. Enjeux actuels de l'évaluation

- ❑ Souci (obsession?) de la qualité, de l'efficacité, de la rentabilité, du classement → recours à l'évaluation continue et systématique
 - ❑ Formalisation, quantification, professionnalisation des dispositifs d'évaluation
 - ❑ Volonté d'établir des échelles de niveaux, des référentiels (standards) internationaux → mobilité, comparaison, concurrence
 - ❑ Priorité à l'appréciation des compétences de communication
 - ❑ Importance donnée à l'évaluation formative, aux processus d'autoévaluation
-

2. Types d'évaluations

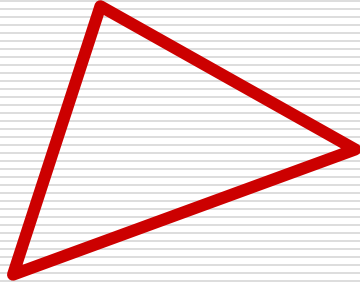
- 2.1. par leurs objets
 - 2.2. par le moment où elles sont organisées et par leur but
 - 2.3. par les personnes qui s'en chargent
 - 2.4. par leurs bases de référence
 - 2.5. par leurs procédures
 - 2.6. par les compétences sollicitées
-

2.1. Les objets de l'évaluation linguistique

- savoirs (méta)linguistiques (indépend. ou non?)
 - grammaire: morphologie, syntaxe
 - vocabulaire
- savoir-faire linguistiques (indépendamment ou non?)
 - écouter
 - parler (prononcer)
 - lire
 - écrire
 - + interagir (CECR)
- compétences communicatives
 - (socio)linguistiques, discursives, pragmatiques

Nouveaux paramètres de la maîtrise de la langue:

□ **La fluidité**



□ **La complexité**

□ **La correction**

- Est-il possible/ souhaitable de les distinguer?
 - Au quel paramètre faut-il donner la priorité?
(→ pondération)
 - Quelle combinaison préférer?
-

Exemple:

Exprimer le cause en français:

Mademoiselle X...

- ✓ ... peut-elle le faire (et qu'on la comprenne)?
 - ✓ ... sans erreur?
 - ✓ ... à bon escient?
 - ✓ ... de différentes manières (adaptées au contexte)?
-

mais aussi évaluation (volontaire, consciente, ou non)

- **...des savoirs encyclopédiques** (connaissances du monde, savoir socioculturel/interculturel)
 - **...des savoir-faire généraux** (capacité à mener à bien les actes requis par la vie quotidienne, les situations sociales en classe, au travail, capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel)
 - **...des savoir-être personnels** (capacité d'ouverture, de prise de distance, de développement d'une attitude interculturelle)
 - **...des savoir-apprendre** (capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer de nouvelles connaissances)
-

2.2. Les moments et buts de l'évaluation

- ❑ Évaluation exploratoire, pronostique:
avant la formation
 - ❑ Évaluation formative, suivie :
pendant la formation
 - ❑ Évaluation sommative → certificative:
après la formation
 - ❑ Évaluation diagnostique:
indépendamment de toute formation
-

Sommative

- ❑ **Contrôler** par rapport à une **norme**...
- ❑ Avec des tests, des examens...
- ❑ Qui aboutissent à une **note**...
- ❑ Qui a une valeur **certificative**

Formative

- ❑ Prendre des informations...
- ❑ Par rapport à de **critères** définis par l'enseignant...
- ❑ Avec des activités, des exercices...
- ❑ Qui aboutissent à une **information commentée**...
- ❑ Qui mène à la reconnaissance des **compétences acquises / à acquérir**

L'évaluation formative (1)

□ Modèle de Grisay

l'apprentissage est fonction...

- ✓ des aptitudes des apprenants
 - ✓ des pré-requis
 - ✓ de la motivation
 - ✓ de l'occasion d'apprendre pendant un temps suffisant
 - ✓ de la qualité de l'enseignement dispensé
-

L'évaluation formative (2)

- Il est inutile de mettre sur pied de meilleurs dispositifs d'évaluation formative et de régulation si les conditions de l'apprentissage ne sont pas présentes

 - une évaluation renforcée (plus intense, plus précise, plus complexe...) n'induit pas un meilleur apprentissage/enseignement!!!

 - Difficulté de situer à quel niveau s'opère la régulation : personnel et/ou structurel.
-

2.3. Les personnes et instances chargées de l'évaluation

- ❑ Évaluation interne (par l'enseignant)
 - ❑ Évaluation externe
Ex: grilles, tests internationaux
 - ❑ Auto-évaluation
 - ❑ Coévaluation, évaluation partagée
-

2.4. Les bases de référence

- Évaluation (relativement) absolue → norme unique et constante
- Évaluation relative : en fonction du niveau à atteindre (ex: DELF, DALF)

Laquelle préférer? Comment les articuler (pondération) ?

2.5. Les procédures

- ❑ Évaluation informelle
 - ❑ Évaluation formelle
 - ❑ Questions fermées
 - ❑ Questions à Choix Multiples (QCM)
 - ❑ Questions semi-ouvertes (QROC)
 - ❑ Questions ouvertes
-

Evaluations plus élaborées:

- ❑ Évaluation de compétences à travers des situations complexes

4 conditions :

- ✓ présenter aux apprenants des tâches complexes,
 - ✓ présenter aux apprenants des tâches inédites,
 - ✓ les apprenants doivent maîtriser toutes les procédures nécessaires à la réalisation de la tâche,
 - ✓ les épreuves doivent présenter un caractère diagnostique.
-

-
- Évaluation de projets, de programmes ou de systèmes à l'aide de modèles d'analyse systémique
 - Évaluation de la progression des apprentissages par le portfolio:
-

les *Portfolios européens des langues*

- auto-évaluation à long terme

 - livrets où les utilisateurs peuvent consigner toutes leurs connaissances, formations, expériences linguistiques et culturelles, dans n'importe quelle langue, acquises dans le système scolaire ou en dehors

 - fonctions d'information et pédagogique

 - 3 parties :
 - un passeport,
 - une biographie langagière,
 - un dossier.
-

2.6. Les compétences sollicitées

Capacité...

- de mémoriser
- de comprendre
- de reformuler, de résumer
- d'appliquer
- d'analyser
- de juger
- de créer
- ... de supporter le stress de l'évaluation

Est-il possible/ souhaitable de les distinguer?

3. Qualités/risques d'une évaluation

- ❑ Sa **pertinence** (scientifiques, linguistiques, sociétales, institutionnelles, professionnelles...)
 - ❑ Sa **validité** (cohérence entre compétences exercées, objectifs annoncés, et compétences, objectifs évalués - attention aux « critères cachés »!)
 - ❑ Sa **fiabilité** (mêmes prestations appréciées de la même manière)
 - ❑ Sa **sensibilité** (critères suffisamment pertinents et nuancés → courbe de Gauss)
 - ❑ Son **objectivité** (quels que soient les examinateurs → plusieurs examinateurs)
 - ❑ Son **économie** (en temps, en énergie, en stress)
 - ❑ Etc.
-

Objectifs opérationnels directement évaluable

- L'univocité
 - Le comportement observable (la performance)
 - Les conditions
 - Les critères
 - La représentativité
-

Exemple

À la fin de cette séquence d'apprentissage, après avoir entendu deux fois un enregistrement laissé sur un répondeur téléphonique, l'élève devra être capable, en 15 minutes, de rédiger un message à l'attention d'un ami, rapportant au moins 80% des informations contenues dans l'enregistrement.

Consigne : après avoir écouté deux fois un enregistrement laissé sur un répondeur téléphonique, rédigez un message à l'attention d'un(e) ami(e) en reprenant au moins 4 des 5 informations données.

Risques d'une évaluation

- ❑ L'effet de halo (une caractéristique extérieure non pertinente conditionne l'ensemble)
 - ❑ L'amalgame (un aspect de l'évaluation conditionne l'ensemble)
 - ❑ L'effet de stéréotypie (cf. résultats précédents du même candidat)
 - ❑ L'effet d'ordre (contraste avec candidats précédents)
 - ❑ La variable choc (bonne/mauvaise réponses inattendue)
 - ❑ La variable de débordement (principe de la dernière goutte) ... etc...
-

4. Dangers de l'évaluation

- ❑ Objectifs et exigences socio-économiques, idéologiques, institutionnelles à débattre par rapport au profit personnel des apprenants
 - ❑ Pertinence relative des critères envisagés
 - ❑ Cohérence discutable des grilles d'évaluations
 - ❑ Survalorisation des vecteurs quantifiables sous prétexte d'objectivité, de comparaison, de classement, de sélection
 - ❑ Uniformisation des objectifs et formatage des apprentissages en dépit de la variété des personnes et des situations
 - ❑ Atomisation en compétences particulières au détriment de compétences globales
 - ❑ Confusion entre critères et compétences (traits) linguistiques, psychologiques, socioculturels
 - ❑ Renversement des priorités : l'enseignement se met au service de l'évaluation
-

Crise des méthodes >

COMPLEXITE et INCERTITUDE

→ CREATIVITE et RESPONSABILITE des enseignants?

Pas vraiment...

l'évaluation (standardisée, contraignante, envahissante, compétitive, classificatrice cf. CECR) est en train de limiter, de quadriller, d'instrumentaliser la liberté que les méthodes ont accordée progressivement aux enseignants

**obligation de moyens → obligation de résultats
→ BACHOTTAGE**

5. Principaux dispositifs d'évaluation en FLE

- ❑ ALTE, Conseil de l'Europe (CECR, PEL, Manuel pour relier les examens de langues au CECR)
 - ❑ DELF – DALF – DILF – TCF (CIEP)
 - ❑ TEF, examens de français des affaires et des professions (CCIP)
 - ❑ Diplômes en français langue générale, tests pour jeunes apprenants, tests BULATS (*Alliance Française de Paris*)
-

Le Cadre Européen Commun de Référence et l'évaluation

- ❑ Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (**CECRL**) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001.
- ❑ Il définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.
- ❑ Ces niveaux s'imposent actuellement comme la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.
- ❑ Ce document définit 6 niveaux communs de référence, et envisage 5 compétences

Utilisateurs	Niveau	Compétences				
élémentaires	A1 « découverte »	Compréhension orale Expression orale Compréhension écrite Expression écrite Interaction				
	A2 « survie »					
indépendants	B1 « seuil »					
	B2 « avancé »					
expérimentés	C1 « autonome »					
	C2 « maîtrise »					

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
P A R L E R	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une
			et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	en terminant mon intervention de façon appropriée.	présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

6. Types d'erreurs

5.1. selon l'aspect de la langue concerné :

phonétique : « *chat *ba bien? »

morphologique : « *Vous avez regardez »

syntactique: « *Je suis 17 ans »

lexical : « *la respectation »

discursif: « je suis malade *même si j'ai la grippe »

pragmatique : « *Monsieur, je te téléphone pour... »,

et le contenu : « Paris, capitale de Belgique »

5.2. selon l'aptitude communicative concernée:

	COMPREHENSION	EXPRESSION
ORALE	erreur en écoutant	erreur en parlant
ECRITE	erreur en lisant	erreur en écrivant

Attention: distinguer les erreurs...

- qui sont spécifiques à une aptitude (ex: prononciation difficile)
- qui sont conditionnées par une autre aptitude (ex: prononciation erronée parce que compréhension erronée)
- qui sont communes à plusieurs aptitudes (ex: erreurs morphologiques), mais qui se révèlent davantage à l'oral (plus rapide) ou à l'écrit (plus contraignant)
- qui sont provoquées par la confusion
 - entre l'oral (ex: prononciation de lettre muette)
 - et l'écrit (ex: registre de langue)

5.3. selon l'opération effectuée à tort :

- une omission: « *je ne le crois »
- un ajout : « *je n'ai pas vu personne »
- une substitution : « *je non le crois pas »
- un déplacement : « *je ne l'ai cru pas »

5.4. selon leur gravité :

- enfreignent la correction :
ex: « Infact Internet parmettre à tout aux utilisateurs le
possibilité de se concacter »
- et/ou affectent l'intercommunication
ex: « J 'ai [dus] enfants » (des, deux, douze ???)

5.5. selon leur niveau :

- occasionnelles (de performance < inattention, fatigue, stress)
- ou systématiques (de compétence < niveau d'interlangue, fossilisation)
ex: confusion des genres masculin/ féminin

5.6. selon leur origine :

- intralinguales (sur fonctionnement interne de la langue)
ex: « *Vous faisez », sur le modèle « osons → osez »
- interlinguales (interférences entre différentes langues)
ex: « *Je suis froid », sur le modèle « I am cold »

7. Autocontrôle (épilinguistique) de l'apprenant

Théorie du MONITEUR de Krashen

En même temps qu'il parle/ écrit, l'apprenant peut...

- être conscient qu'il risque de commettre une erreur et/ou d'être mal compris... **ou non**
 - se corriger aussitôt qu'il a commis l'erreur, la maladresse (en proposant une alternative, une explication)... **ou non**
 - attendre, demander (par la mimique, le ton de la voix,... ou explicitement) le consentement (paraverbal ou verbal) de l'interlocuteur (francophone ou aussi allophone)... **ou non**
-

-
- demander l'intervention explicite de l'interlocuteur pour donner la forme ou la formulation correcte... **ou non**
 - reformuler le mot ou la phrase à la suite de l'intervention de l'interlocuteur, pour l'éclaircissement ou l'exercice... **ou non**
 - ...

Intérêt de développer cette conscientisation, cet autocontrôle, cette responsabilisation!

8. Types de *feedback* des enseignants

Apprenant : « Le chien court rapide* dans le bois... »

Le professeur peut...

ignorer

signaler:

« Attends, on dit comme ça? »

ou simple froncement de sourcils

répéter :

« Le chien court RAPIDE? (tu es sûr?) »

reformuler (*recast*):

« Le chien court RAPIDEMENT. »

-
- ❑ corriger explicitement:
 - « Attention, 'Rapide' ne convient pas ici ; 'il court rapidement' ou bien 'vite'. »
 - ❑ demander une clarification:
 - « Il court comment, le chien? »
 - ❑ donner une explication métalinguistique:
 - « Après le verbe 'il court', c'est un adverbe qui doit suivre, pas un adjectif. On ajoute -ment, pour former un adverbe, tu te souviens? »
 - ❑ provoquer, suggérer la forme correcte (*elicitation*):
 - « Le chien EST rapide, mais il court ... »

La reformulation est le feedback le plus courant
L'*elicitation* est le feedback le plus efficace

→ Conditions pour la correction des erreurs

- L'erreur et son feedback doivent toujours représenter une occasion d'apprentissage.

- Le feedback dépendra...
 - du type d'activités au cours de laquelle l'erreur a lieu
 - du niveau de l'apprenant et de la classe
 - de la nature de l'erreur
 - de l'effet de l'erreur sur l'intercompréhension
 - de la complexité des explications qu'elle réclame
 - de la psychologie de l'apprenant (inhibé, scrupuleux, exigeant...)
 - de l'objectif de l'enseignement

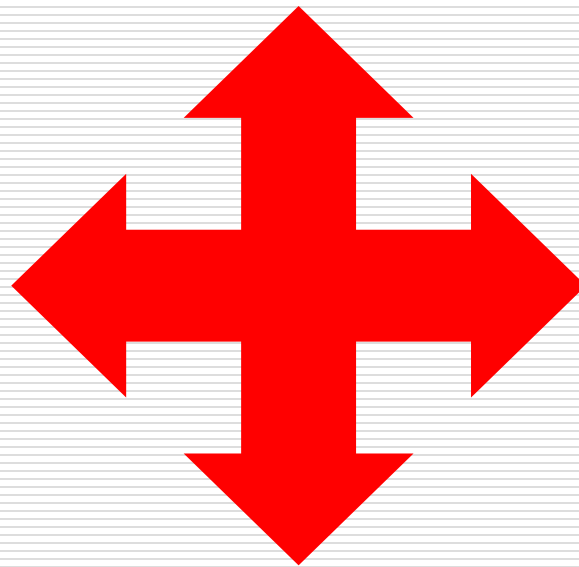
-
- Le feedback peut avoir lieu...
 - aussitôt après l'erreur
 - à la fin de l'intervention de l'apprenant concerné
 - à la fin de la leçon (*debriefing*)
 - à la leçon suivante (point de grammaire)

 - La correction peut provenir...
 - du professeur
 - de l'apprenant concerné → auto-correction
→ auto-apprentissage
 - de ses condisciples → négociation

Les paramètres des feedback:

stimulation de l'apprenant

effet
sur l'activité



effet sur
l'apprentissage

crédibilité de l'enseignant
