



ΚΕ-ΓΛΩ-21
Αξιολόγηση δεξιοτήτων
επικοινωνίας
στις ξένες γλώσσες

ΚΕ-GLO-21
Évaluation des compétences
de communication
en langue étrangère

Ενότητα 1
Introduction à l'évaluation

Olivier DELHAYE
Τμήμα Γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Άδειες Χρήσης

**Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό υπόκειται
σε άδειες χρήσης Creative Commons.**

**Για εκπαιδευτικό υλικό,
όπως εικόνες, που υπόκειται σε άλλου τύπου άδειας χρήσης,
η άδεια χρήσης αναφέρεται ρητώς.**



Χρηματοδότηση

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου του διδάσκοντα.

Το έργο «Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης» έχει χρηματοδοτήσει μόνο τη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.

Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.





Évaluation des compétences de communication en langue étrangère

Module 1

Introduction à l'évaluation

1.1 Éléments de psychométrie

- 1.1.1 Définition de la psychométrie
- 1.1.2 Premières mesures pseudo-scientifiques d'aptitudes psychiques
- 1.1.3 Norme statistique et situations expérimentales



1.1.1 Définition de la psychométrie

« La psychométrie est la science qui étudie l'ensemble des techniques de mesures pratiquées en psychologie, ainsi que les techniques de validation et d'élaboration de ces mesures [...] La psychométrie est la science de la mesure de l'esprit et s'établit en tant que telle par l'usage de procédures rigoureuses s'appuyant notamment sur l'usage de techniques statistiques variées »

(Bernaud, 2007)



1.1.2 Premières mesures pseudo-scientifiques d'aptitudes psychiques

On relève des tentatives de mesure plus ou moins objective d'aptitudes psychiques dès l'antiquité.

- 1.1.2.1 Rites funéraires égyptiens
- 1.1.2.2 Travaux de Franz Joseph Gall, père de la phrénologie
- 1.1.2.3 Travaux de Samuel George Morton, initiateur de la craniométrie
- 1.1.2.4 Travaux de Pierre Broca, explorateur du cerveau
- 1.1.2.5 Travaux de Cesare Lombroso, père de l'anthropologie criminelle
- 1.1.2.6 Investigations de la biotypologie
- 1.1.2.7 Techniques de la graphologie



1.1.2.1 Rites funéraires égyptiens

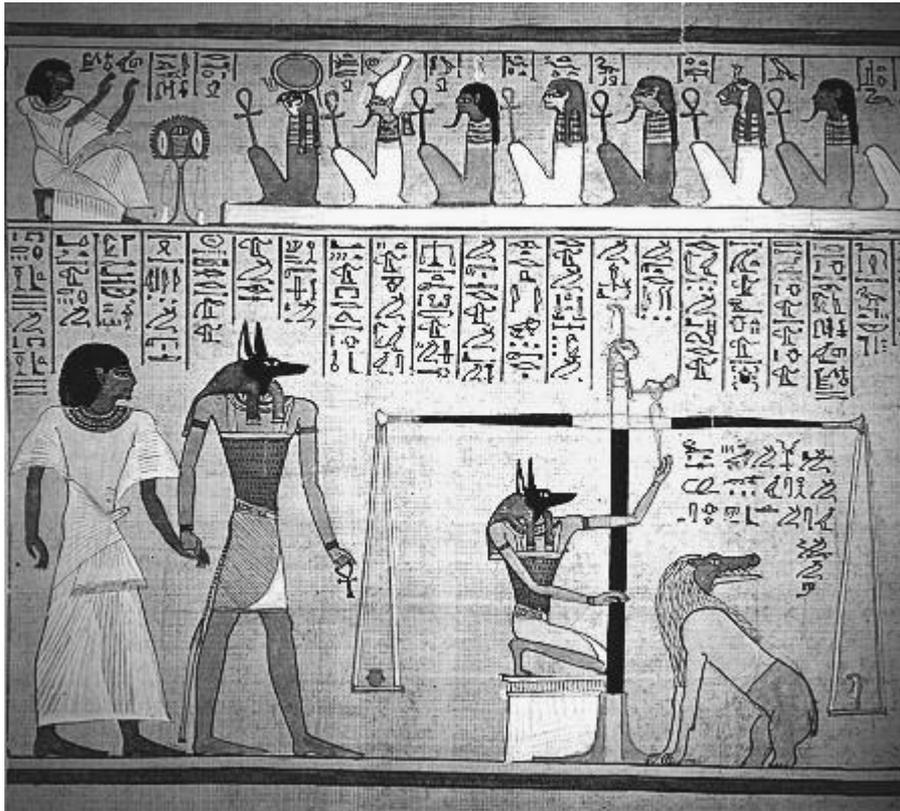


Figure 1 – Le Livre des Morts, Papyrus égyptiens (1420-1100 av. J.-C.) d'après ROSSITERE, 1984

Dans les rites funéraires égyptiens, l'ultime épreuve pour le mort consiste en la pesée de son cœur. Pour parvenir au paradis, le défunt, conduit par Anubis, doit passer devant le tribunal d'Osiris, souverain des morts. Son cœur posé sur la balance de Thot, doit équilibrer une plume de la justice Maâ, sinon il est dévoré par un monstre. Le jugement moral repose donc sur le poids du cœur du défunt.



1.1.2.2 Travaux de Franz Joseph Gall, père de la phrénologie

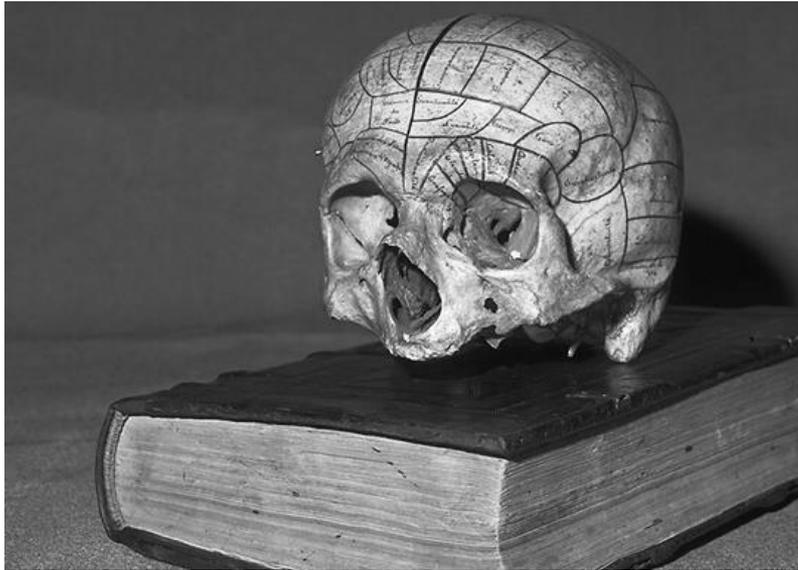


Figure 2 – Crâne phrénologique du XIXe siècle,
Collection Gall (Musée d'anatomie de Lyon).
Photographié par OGUEDEL s.d.

L'Allemand Franz Joseph Gall (1758-1828), père de la *phrénologie*, met en relation des bosses sur le crâne et des talents avérés. C'est à ses travaux que se réfère l'expression bien connue « avoir la bosse des maths »



1.1.2.3 Travaux de Samuel George Morton, initiateur de la craniométrie

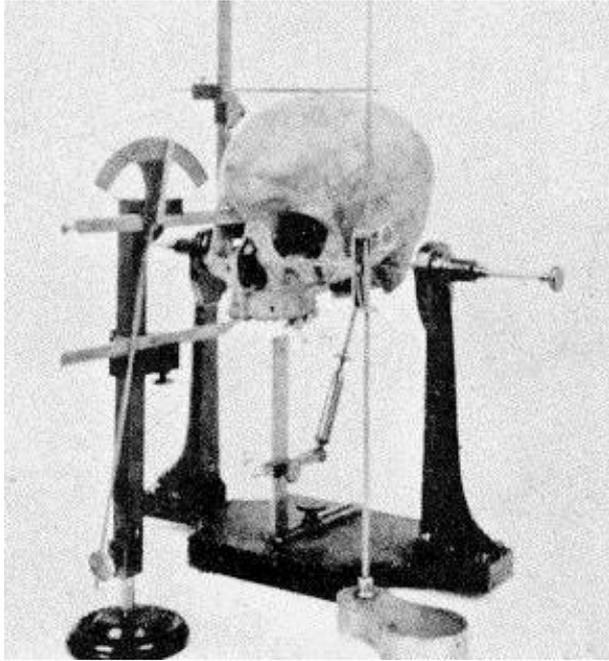


Figure 3 – Craniophore, goniomètre et compas (FAWCETT C.D. & LEE A., 1902)

L'Américain Samuel George Morton (1799-1851), initiateur de la craniométrie, remplit notamment les crânes évidés de cadavres avec des billes de plomb ou des grains de moutarde pour mesurer le volume du cerveau... et le degré d'intelligence qui y correspondrait.



1.1.2.4 Travaux de Paul Pierre Broca, explorateur du cerveau

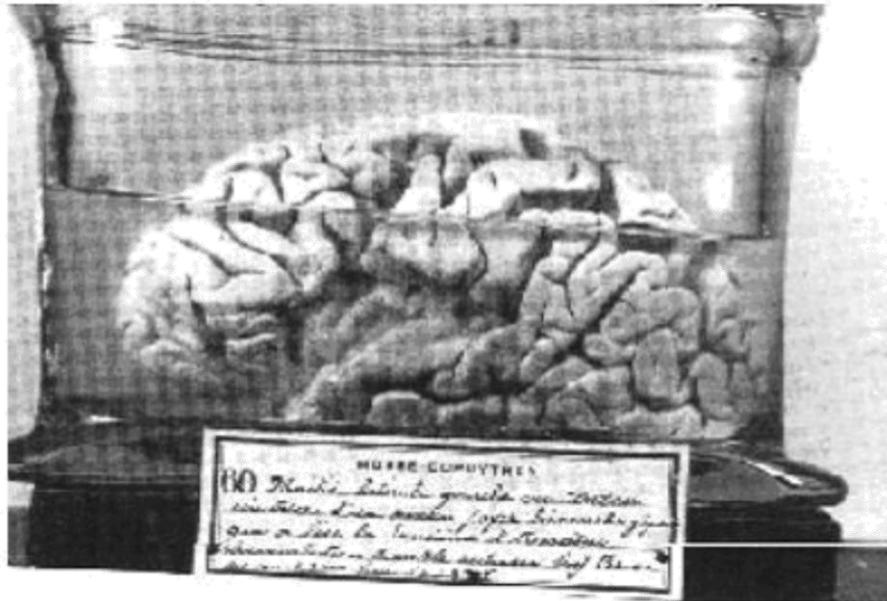


Figure 4 – Cerveau conservé dans du formol
(Columbia University, s.d.)

Paul Broca (1824-1880), médecin, anatomiste et anthropologue français, conclut expérimentalement à une supériorité constante du poids du cerveau des hommes sur celui du cerveau de femmes. Après avoir établi que le cerveau féminin est plus petit que celui des hommes, il estime qu'il ne faut pas accorder le droit de vote aux femmes.



1.1.2.4 Travaux de Paul Pierre Broca, explorateur du cerveau

Les chiffres confirment l'existence d'une différence de poids qui augmente au fil du temps :

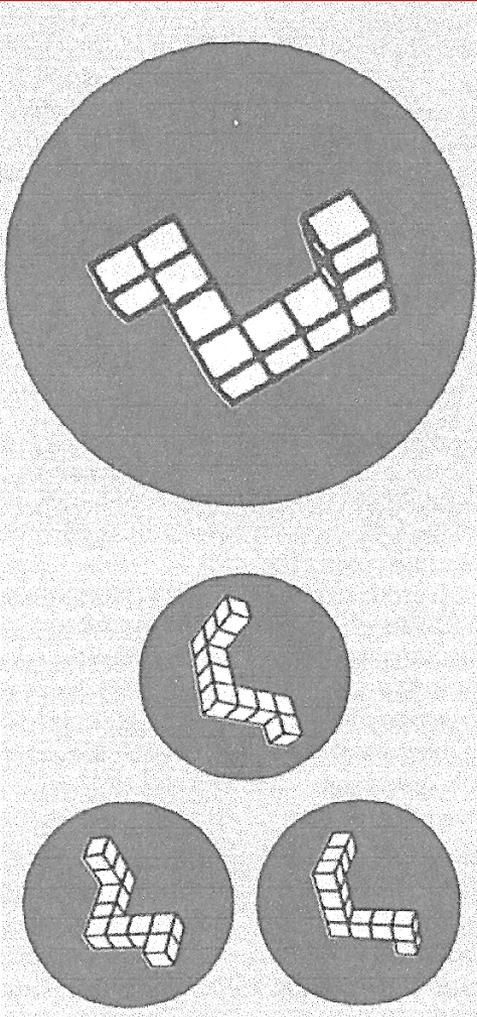
Référence	Poids cérébral (g)		masc.-fém. fém. (%)
	masc.	fém.	
Rössle, 1938	1 357	1 220	11,2
Pakkenberg, 1964	1 526	1 366	11,7
Chrzanowska, 1973	1 463	1 312	11,5
Dekaban, 1978	1 450	1 290	12,4

Figure 5 – Comparaison des poids de cerveaux humains selon le critère du genre, de 1938 à 1978 (SÉRÉBRIAKOFF V & LANGE St., 1979)



1.1.2.4 Travaux de Paul Pierre Broca, explorateur du cerveau

Figure 6 – Test classique de rotation mentale (Ibid.)



Dans le test de rotation mentale qui suit, il s'agit de désigner dans une série d'objets, celui qui correspond à une rotation possible de l'objet de référence.



1.1.2.4 Travaux de Paul Pierre Broca, explorateur du cerveau

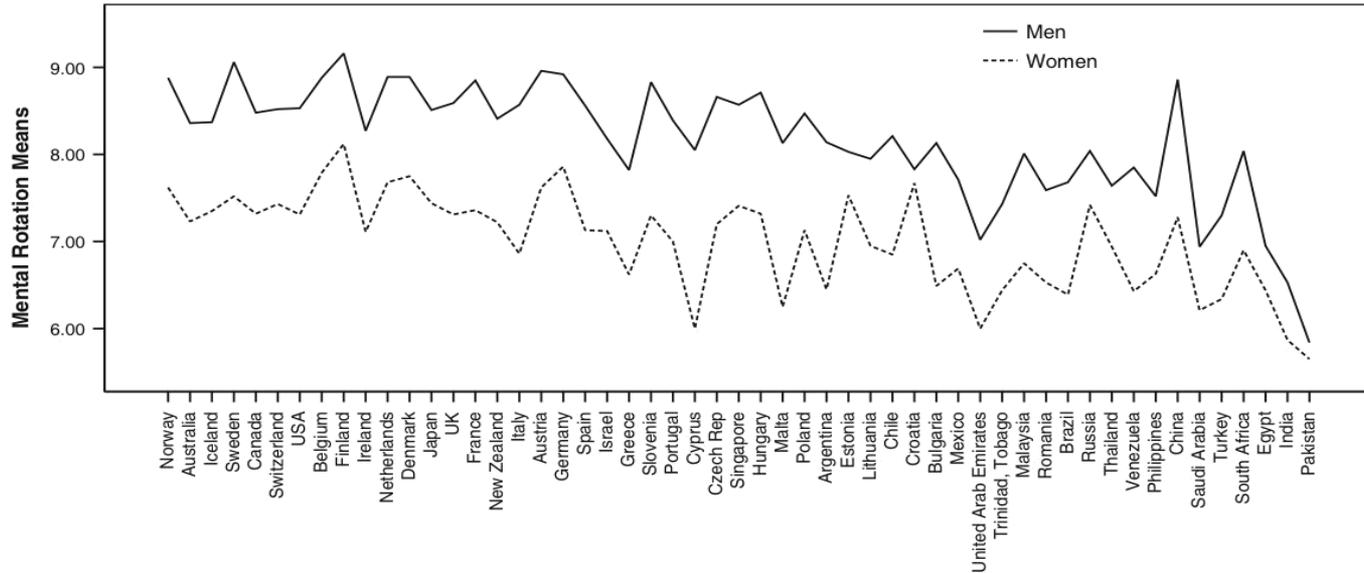


Figure 7 – Moyennes des performances de rotation mentale réalisées par les individus de chaque genre dans 53 pays (LIPPA, R. A., COLLAER, M. L., & PETERS, M., 2010).

C'est notamment sur ce type d'exercice qu'hommes et femmes ont des écarts de performance avérés. En témoignent les statistiques suivantes, figurant les moyennes des performances de rotation mentale réalisées par les individus de chaque genre, classées en fonction du taux national de développement de l'égalité entre les sexes. À gauche, les nations les plus égalitaires ; à droite, les nations les moins égalitaires.



1.1.2.5 Travaux de Cesare Lombroso, père de l'anthropologie criminelle

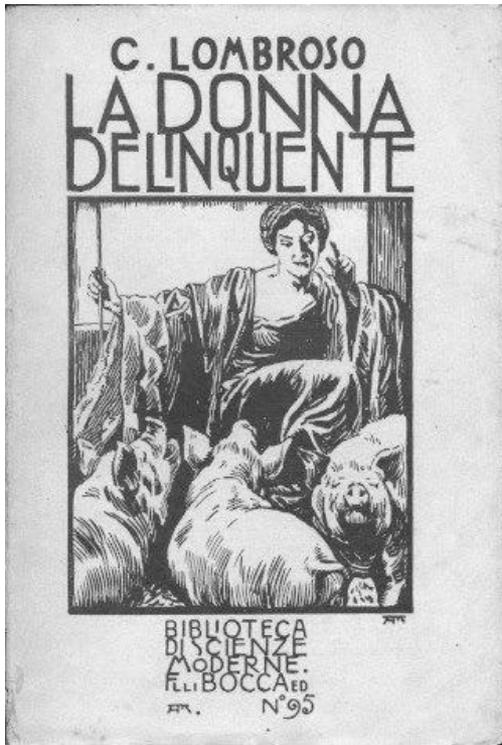
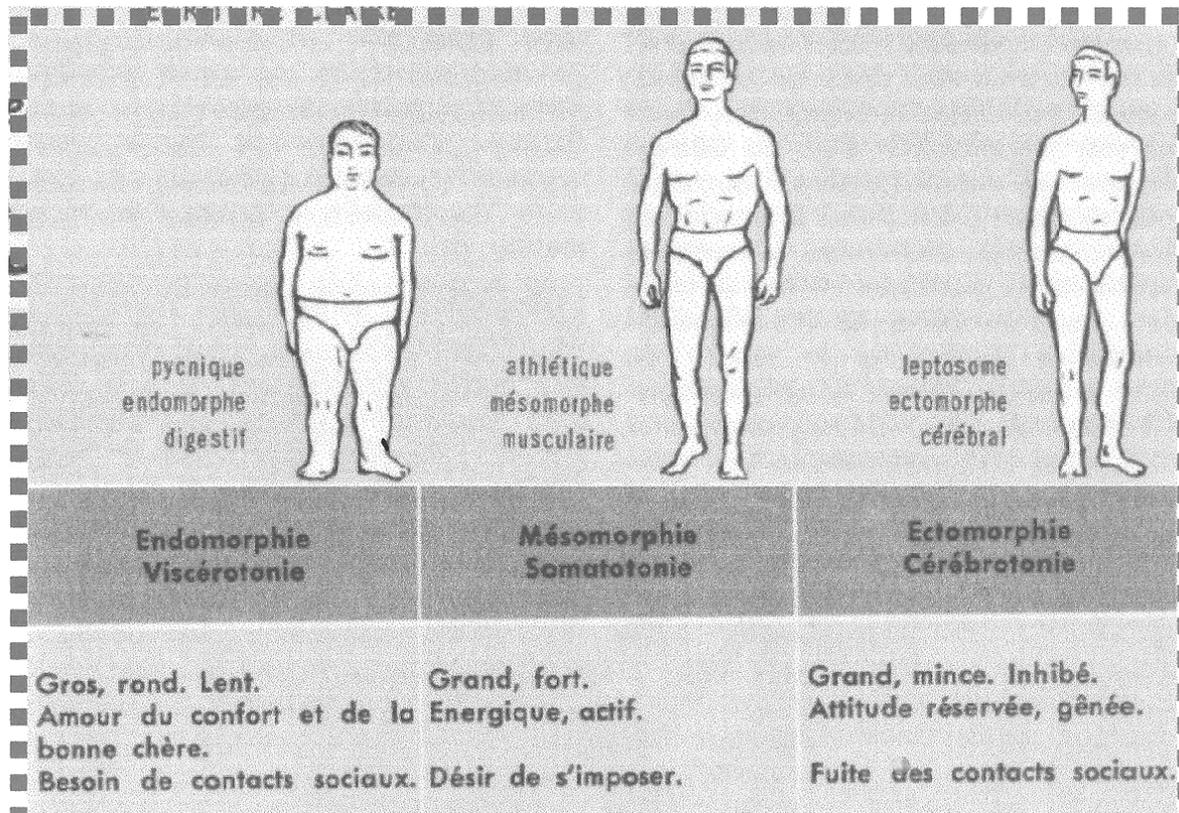


Figure 8 – Couverture de la *Donna delinquente* de Lombroso (1895)

L'italien Cesare Lombroso (1835-1909), père de l'anthropologie criminelle, établit par exemple une différence anatomique systématique entre le « pied de la prostituée » et celui de « l'honnête femme » (Lombroso, 1895).



1.1.2.6 Investigations de la biotypologie

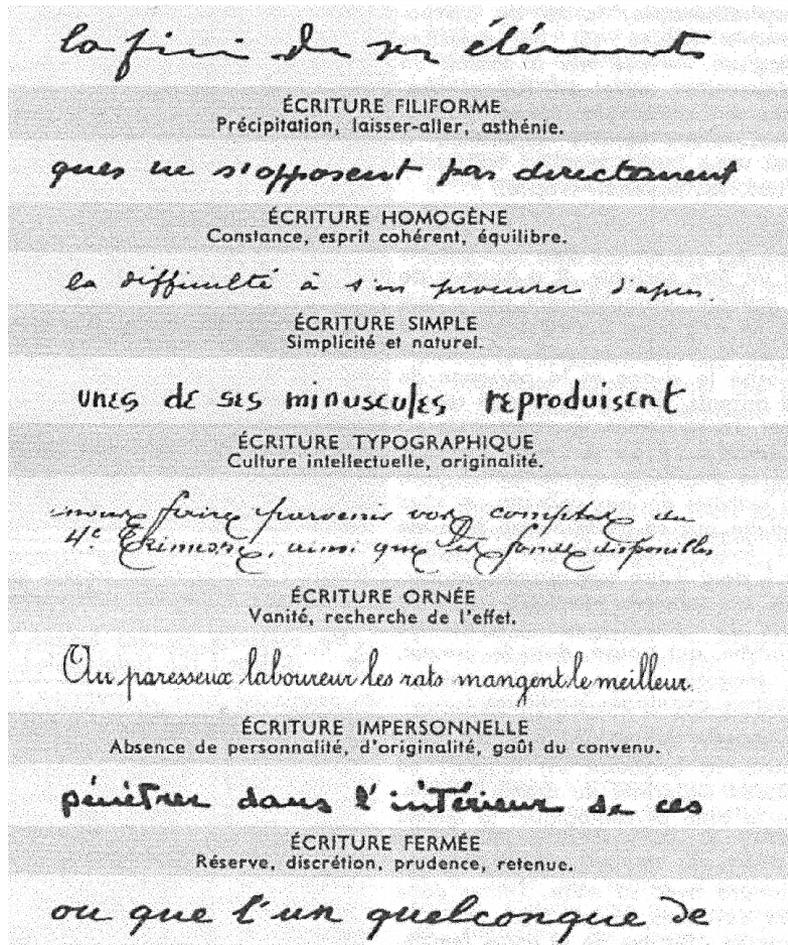


Il est permis d'établir d'un parallèle avec les clichés de la biotypologie.

Figure 9 – Corrélations établies par la biotypologie entre physionomies et traits de personnalités (SÉRÉBRIAKOFF V & LANGE St., 1979)



1.1.2.7 Techniques de la graphologie



Le recours à la graphologie – dont l'usage à des fins de sélection est pourtant interdit – reste fréquent dans les procédures d'embauche aujourd'hui.

Figure 10 – Typologie des écritures (Ibid.).



1.1.3 Norme statistique et situations expérimentales

- 1.1.3.1 Travaux de Francis Galton, père de la psychométrie
- 1.1.3.2 Travaux d'Alfred Binet sur la mesure du quotient Intellectuel
- 1.1.3.3 Travaux de Wechsler sur l'intelligence multiple
- 1.1.3.4 Conscription américaine de 1917, établissement de normes et expérimentations



1.1.3.1 Travaux de Francis Galton, père de la psychométrie

Francis Galton (1822-1911), homme de science britannique, effectue les premières mesures fonctionnelles (temps de réaction, aptitudes visuelles et auditives) et les organise mathématiquement.

Galton a notamment mis au point les premiers étalonnages de tests et le calcul de coefficients de corrélation.

Il invente la fameuse « ogive de Galton », courbe de Gauss cumulée.

Il est le père de la psychométrie.



1.1.3.1 Travaux de Francis Galton, père de la psychométrie

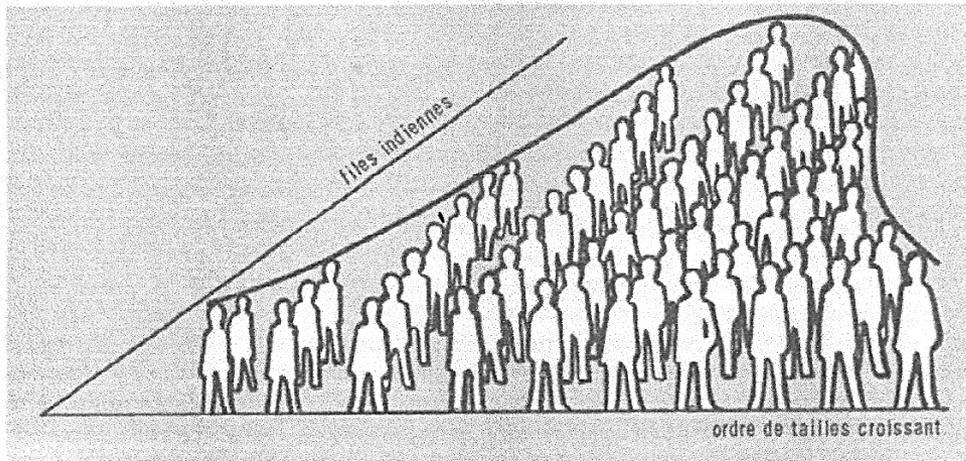


Figure 11 – Individus rangés par ordre de taille (Ibid.)

Voici une courbe de Gauss. Elle figure ici la distribution normale d'une caractéristique humaine : la taille.

Si on plaçait ces mêmes individus par ordre de quotient intellectuel (quelle que soient par ailleurs la définition de l'intelligence et les moyens mis en œuvre pour la mesurer), on obtiendrait cette même courbe.

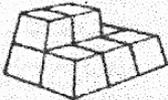


1.1.3.2 Travaux d'Alfred Binet sur la mesure du quotient intellectuel

Le Français Alfred Binet (1857-1911) met au point des épreuves simples de mesure de l'intelligence, sans connaissances requises, ni mesures psychophysiques.

Pour la question n° 17, demandez :

«Voici un autre dessin représentant des cubes, répartis ici sur deux étages. Combien de cubes au total y a-t-il ? Attention, chaque cube de l'étage supérieur repose sur un autre cube, même si on ne le voit pas».

(17) 

A	B	C	D	E
6	8	9	10	11

Figure 12a – Exemple de tests dits « de Binet »,
tous empruntés à SÉRÉBRIAKOFF V & LANGE St. (1979)



1.1.3.2 Travaux d'Alfred Binet sur la mesure du quotient intellectuel

Pour la question n° 19, demandez :

«Nous avons ici la même chose qu'à la question précédente, mais, cette fois, les nombres vont en diminuant, toujours suivant une certaine règle. Quel est ici le nombre en trop qui ne suit pas cette règle ?»

	A	B	C	D	E
(19)	14	12	11	10	8

Pour la question n° 25, expliquez :

«Les questions qui viennent sont du même genre que les premières questions du test. Là encore, nous avons une série de quatre figures ou dessins et quatre d'entre eux vont ensemble d'une certaine manière, alors qu'un seul dessin ne va pas avec les autres et est différent»

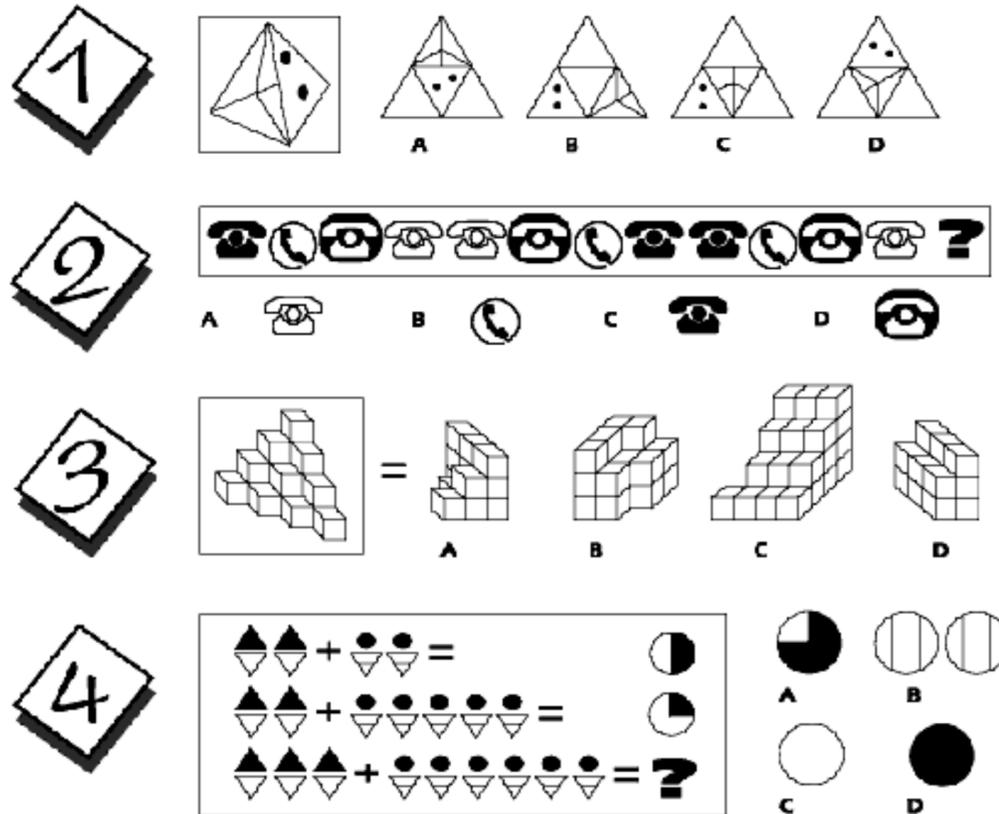
«Quel est le dessin de la question n° 25 qui ne va pas avec les autres ?»



Figure 12b – Exemple de tests dits « de Binet », tous empruntés à SÉRÉBRIAKOFF V & LANGE St. (1979)



1.1.3.2 Travaux d'Alfred Binet sur la mesure du quotient intellectuel

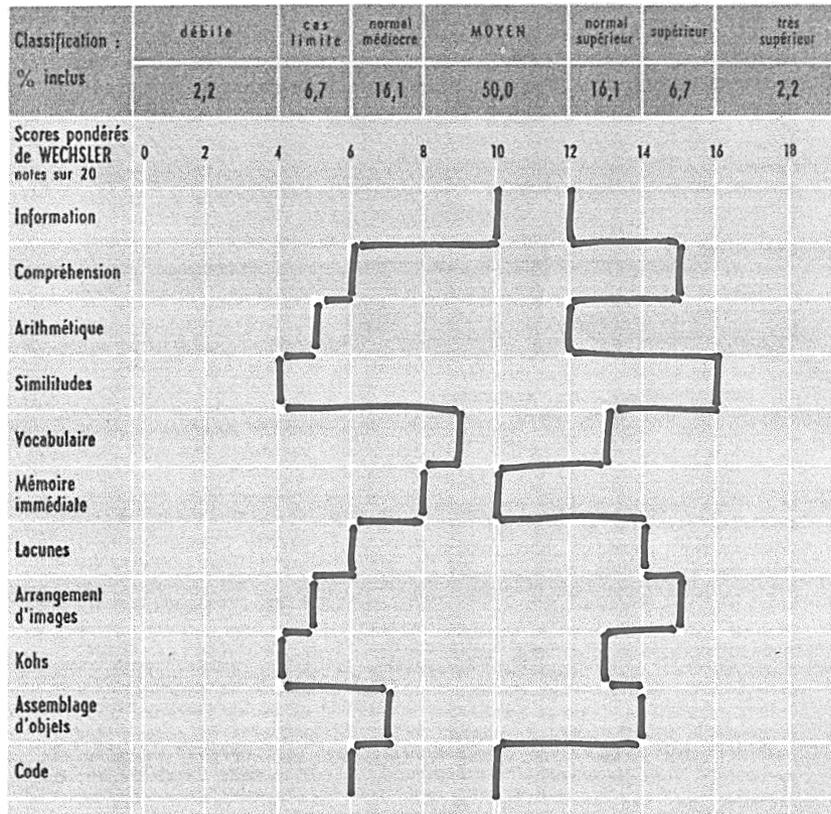


© Dr. Abbie F Salny and Mensa International - If you can solve these four problems correctly within about 15 minutes, you could well have the potential to become a member of Mensa. We invite you to take a supervised Mensa test at the next convenient opportunity.

Figure 13 – Test de la Mensa International (SALNY A.F., 1989)



1.1.3.3 Travaux de Wechsler sur l'intelligence multiple



Profils psychologiques de deux enfants, établis à partir de l'échelle d'intelligence de Wechsler. A gauche, celui d'un enfant retardé; à droite, sujet d'intelligence supérieure à la moyenne.

Figure 14 – Corrélation entre profils psychologiques et scores de Wechsler (SÉRÉBRIAKOFF V. & LANGE St., 1979)

L'Américain David Wechsler (1896-1981), d'origine roumaine, a développé des batteries de tests d'intelligence fondées sur le principe que l'intelligence n'est pas une capacité unique, mais la combinaison de plusieurs traits humains.



1.1.3.4 Conscription américaine de 1917, établissement de normes et expérimentations

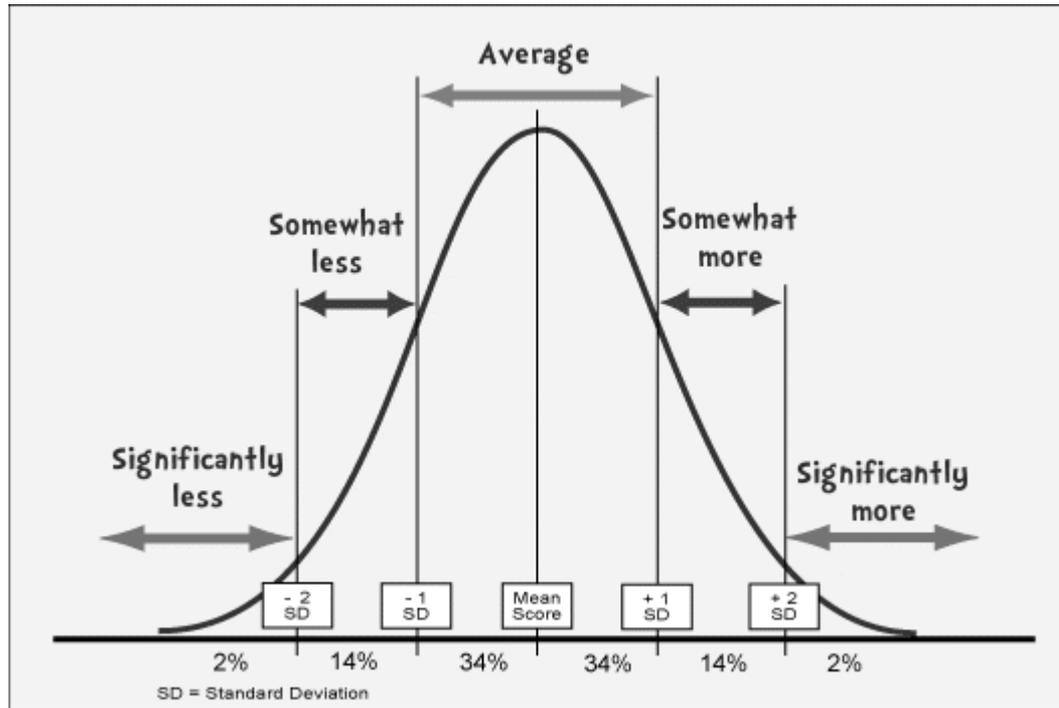


Figure 15 – Courbe de Gauss et interprétation courante des divers écarts-types (standard deviation) d'après Texas Tech University, s.d.

Grâce aux épreuves systématiques de sélection par l'armée américaine depuis 1917 (conscription à la fin de la 1^{ère} guerre mondiale), on peut enfin comparer les résultats des recherches sur échantillons avec ceux obtenus en testant l'ensemble de la population.



1.1.3.4 Conscriptio américaine de 1917, établissement de normes et expérimentations

Ainsi, après avoir tenté de quantifier les **aptitudes psychiques** en croyant pouvoir les corrélérer avec des poids (Égyptiens, Broca), des dimensions (Morton), des formes (Gall, Lombroso, biotypologie) caractéristiques, les scientifiques (Galton, Binet, Wechsler) ont cherché à mettre ces aptitudes en rapport avec une **norme statistique**, en plaçant les évalués dans des situations expérimentales permettant des prises de mesures fiables et valides.



1.2 Éléments de docimologie

- 1.2.1 Définition de la docimologie
- 1.2.2 Moments et fonctions de l'évaluation
- 1.2.3 Objets et modalités de l'évaluation
- 1.2.4 Qualités métrologiques de l'évaluation
- 1.2.5 Disciplines scientifiques impliquées



1.2.1 Définitions de la docimologie

Piéron (1922) appelle docimologie « l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs, etc.) ».

Aujourd'hui, on entend plus largement par docimologie « la discipline scientifique consacrée à l'étude du déroulement des évaluations en pédagogie » (Bonniol & Vial, 1997).



1.2.2 Moments et fonctions de l'évaluation

Au cours d'une formation, des évaluations peuvent être mise en œuvre à divers moments : avant la formation, pendant la formation ou à la fin de la formation.

Les fonctions de cette évaluation peuvent-être différentes aussi : pronostique, diagnostique, formative, sommative.



1.2.2 Moments et fonctions de l'évaluation

Les deux combinaisons moment/fonction les plus courantes sont l'évaluation intermédiaire formative et l'évaluation finale sommative.

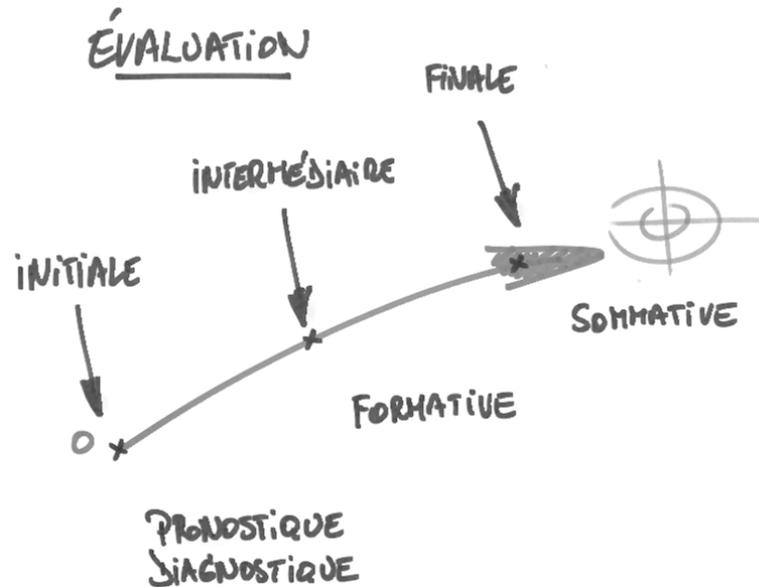


Figure 16 – Moments et fonctions de l'évaluation



1.2.2 Moments et fonctions de l'évaluation

L'évaluation intermédiaire et formative permet de réajuster les stratégies d'enseignement/apprentissage en cours de formation. Les interrogos hebdomadaires, la question « Réexplique-nous pourquoi il faut mettre un infinitif ? » sont des exemples de techniques d'évaluation intermédiaire et formative.

L'évaluation finale sommative permet de se faire une idée de l'ensemble des acquis d'un individu au terme de la formation. L'examen de fin d'année, le concours national d'accès à l'enseignement supérieur, l'examen du ΚΠγ sont des exemples de techniques d'évaluation finale et sommative.



1.2.3 Objets et modalités de l'évaluation

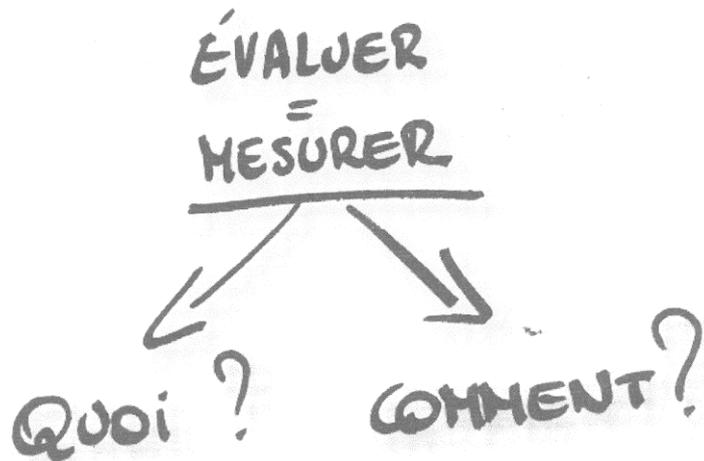


Figure 17 – Objet et modalités de la mesure

Très schématiquement, évaluer, c'est mesurer. C'est comparer quelque chose à quelque chose d'attendu. C'est, par exemple, comparer le *bonzourr* de l'élève au *bonjour* attendu. C'est établir la mesure dans laquelle le *bonzourr* ressemble au *bonjour* attendu.

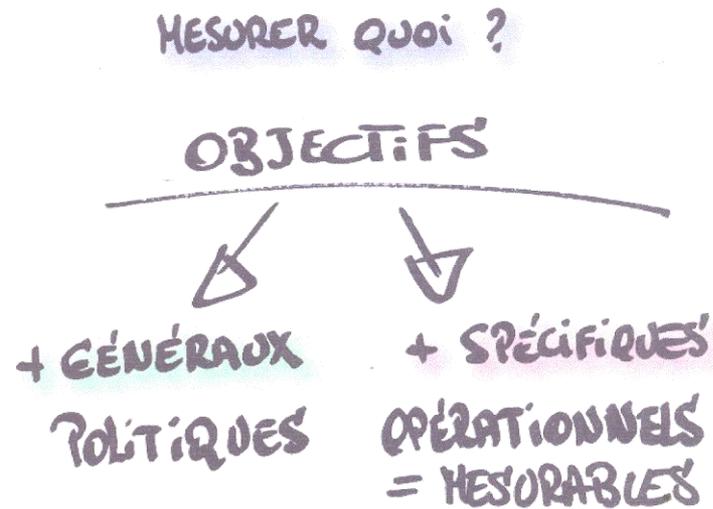
Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du fle, nous devons avoir conscience

- de ce que nous devrions évaluer/mesurer et
- des modalités de notre évaluation/mesure.



1.2.3 Objets et modalités de l'évaluation

Mesurer quoi ? Mesurer à quel degré les objectifs d'apprentissage ont été atteints.



Objectifs généraux :
Satisfaction des besoins langagiers
que pourraient éprouver
de jeunes adultes au moment de leur
passage à la vie active
des adultes désireux de développer
des contacts socioprofessionnels en
langue étrangère

Objectifs spécifiques ou
opérationnels :
situations d'implication garanties
vraisemblables et à la portée des
apprenants, dans leur langue
d'origine tout au moins
moyens linguistiques et éléments
morphosyntaxiques simples au
service d'une liste exhaustive d'actes
de parole

Figure 18 – Objectifs d'apprentissage



1.2.3 Objets et modalités de l'évaluation

Il existe des objectifs d'apprentissage plus généraux, d'autres plus spécifiques. Une façon de les distinguer est de considérer comme généraux les objectifs exprimés en termes politiques, en des termes qui peuvent être compris par tous, et comme spécifiques les objectifs exprimés en termes qui ne peuvent normalement être compris que par des spécialistes, que par les profs de fle dans le cas qui nous intéresse.

Un objectif d'apprentissage/évaluation très spécifique peut devenir opérationnel : cela signifie que sa bonne réalisation peut être constatée, mesurée de façon objective, précise, sûre.



1.2.4 Qualités métrologiques de l'évaluation

Mesurer comment ? En veillant à ce qu'il n'y ait pas d'erreur dans la mesure. Une mesure sans erreur est dite fiable. La fiabilité d'une mesure repose essentiellement sur le fait qu'elle est précise et certaine.

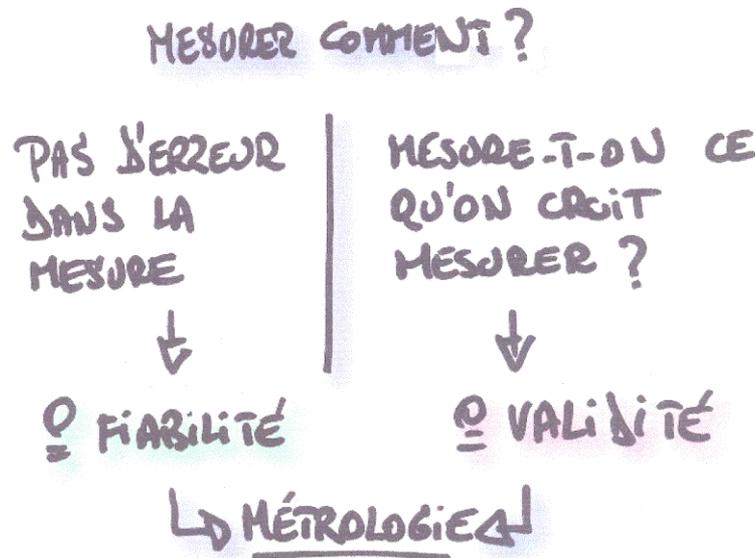


Figure 19 – Qualités de la mesure



1.2.4 Qualités métrologiques de l'évaluation

En contrôlant aussi si l'on mesure bien ce que l'on voulait mesurer... si l'on n'a pas mesuré autre chose en même temps.

L'assurance d'avoir mesuré un seul trait, à l'exclusion de tout autre, confère à la mesure sa validité.



1.2.4 Qualités métrologiques de l'évaluation

1.2.4.1 Fiabilité

1.2.4.2 Validité

1.2.4.3 Calcul des degrés de fiabilité et de validité



1.2.4.1 Fiabilité

Le degré de fiabilité d'une évaluation, c'est donc la mesure dans laquelle la valeur attribuée à la performance d'un élève est proche de la vraie valeur de cette performance, c'est la mesure dans laquelle un score mesuré est proche du score vrai.

Beaucoup de facteurs peuvent menacer la fiabilité de la mesure, la fiabilité de l'évaluation.



1.2.4.1 Fiabilité

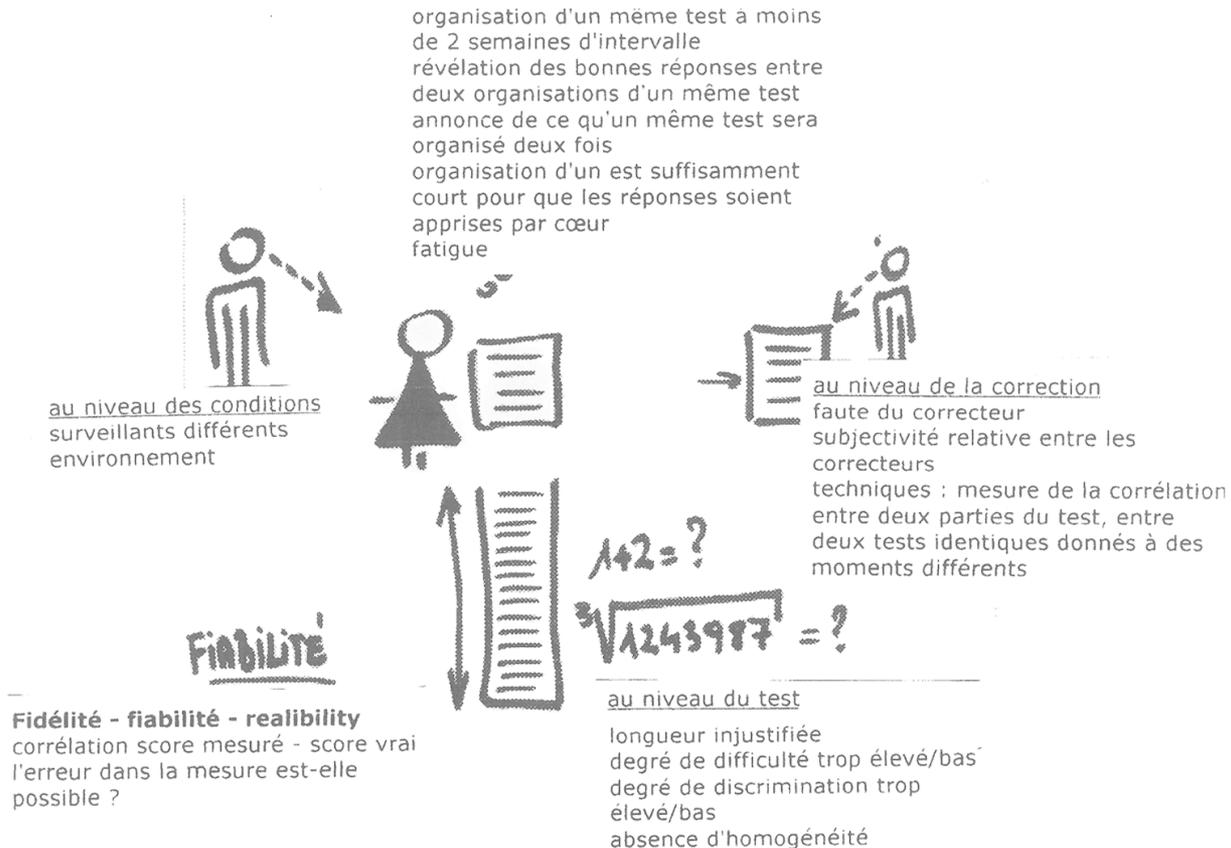


Figure 20 – Menaces potentielles à la fiabilité de la mesure



1.2.4.1 Fiabilité

La petite Anoula, représentée au centre de cette diapositive, passe un examen. Ses résultats ne dépendront pas seulement de sa bonne préparation :

- le regard insistant d'un surveillant peut l'avoir perturbée (émotivité)
- elle a appris par cœur les bonnes réponses (stratégie)
- le correcteur vient de se disputer avec sa femme (subjectivité de la notation)
- l'examen était trop long (fatigue)
- l'examen était trop facile (bonnes réponses, mais qui ne signifient rien)



1.2.4.2 Validité

Beaucoup d'autres facteurs peuvent menacer la validité de la mesure, la validité de l'évaluation.

Imaginons un test au cours duquel on veut contrôler si les apprenants ont entendu et compris l'expression « décryptage de l'ADN ».



1.2.4.2 Validité

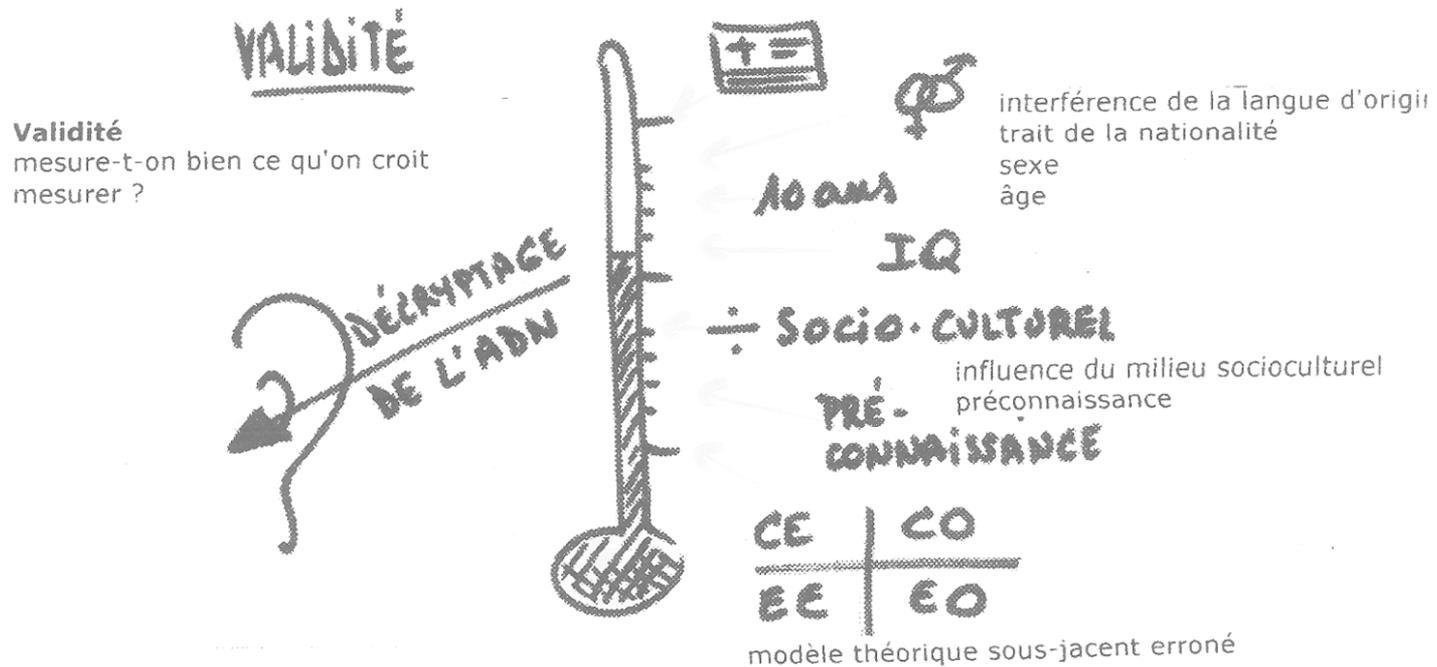


Figure 21 – Menaces potentielles à la validité de la mesure



1.2.4.2 Validité

Les candidats qui ont correctement répondu ont peut-être été aidés ou ont peut-être été pénalisés par d'autres caractéristiques, par d'autres compétences dont nous ne désirions pas mesurer la réalité :

- le fait d'être grec
- le fait d'être une fille
- le fait de n'avoir que 10 ans
- le fait d'avoir un père médecin
- le fait d'avoir, par hasard, vu la veille un documentaire sur la question



1.2.4.3 Calcul des degrés de fiabilité et de validité

Donc, une évaluation de qualité doit être fiable et valide.

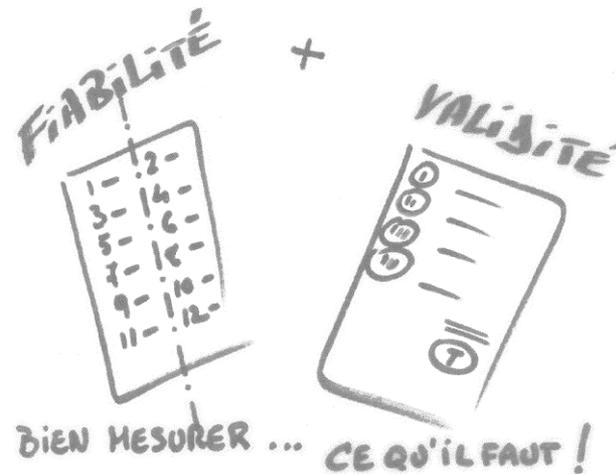


Figure 22 – Techniques pour l'établissement des degrés de fiabilité et de validité de la mesure



1.2.4.3 Calcul des degrés de fiabilité et de validité

Il existe des techniques, qui n'entretiennent à priori absolument aucun rapport avec l'objet d'apprentissage, qui permettent d'établir des degrés de fiabilité et de validité de la mesure.



1.2.4.3 Calcul des degrés de fiabilité et de validité

Si, par exemple, un test censé mesurer la compétence de compréhension, sur le site d'une université francophone, des procédures à suivre pour s'y inscrire. Si ce test se présente sous la forme d'un questionnaire à choix multiple composé par exemple de 12 items. La somme des résultats de l'ensemble de la population des évalués aux items impairs devrait être presque égale à la somme des résultats de l'ensemble de cette même population aux items pairs.

Si les deux sommes sont fort différentes, cela signifie qu'un ou que plusieurs items étaient défectueux, qu'ils ne mesuraient pas avec la précision voulue (trop faciles ? mal formulés ?) ou avec la certitude voulue (seulement deux propositions de réponses ? je réponds au hasard et j'ai de la chance).



1.2.5 Disciplines scientifiques impliquées

La docimologie, science des examens, est donc pluridisciplinaire. Elle se réfère à la fois aux sciences qui ont trait à la qualité de la mesure (métrologie, psychométrie) et à celles qui ont trait à l'objet d'apprentissage (linguistique, didactique, etc.).

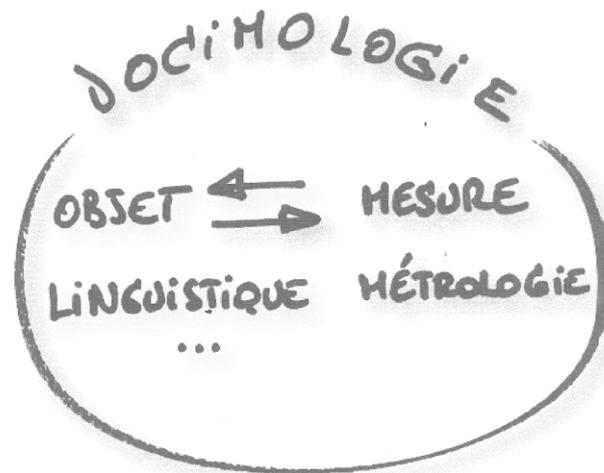


Figure 23 – Pluridisciplinarité de la recherche en docimologie



1.3 Abord notionnel de l'évaluation

- 1.3.1 Définition de l'évaluation
- 1.3.2 Notions impliquées à priori
- 1.3.3 Classement provisoire de ces notions



1.3.1 Définition de l'évaluation

Voici la transcription des pages 182-183 de l'incontournable :

RAYNAL Fr. & RIEUNIER A., 2012. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive. Paris : Esf.



1.3.1 Définition de l'évaluation

Évaluation

Lire d'abord Évaluation vs contrôle.

« Jugement de valeur argumenté dans le but de prendre une décision en comparant un référé (le résultat obtenu) à un référent (le résultat visé). » (1)

« Comparaison entre un produit observé et un modèle de référence construit par la personne qui évalue.» (2)

Pour Ardoino et Berger (1), l'évaluation se construit en trois temps :

- construction du référent : définir le produit idéal, le référent ou référentiel et/ou les indicateurs* pertinents pour ce référentiel ;
- construction du référé : se poser la question suivante : les « éléments » qui caractérisent le référent sont-ils présents dans l'acte, le produit, ou l'individu évalué (le référé) ?
- évaluation: décider de donner du sens au référé en le justifiant par rapport au référent.



1.3.1 Définition de l'évaluation

- Régulation de l'action

On évalue généralement pour **gérer une action**.

Évaluer consiste à définir des critères et des indicateurs dans le but de prendre des décisions, donc à choisir des éléments considérés comme pertinents dans le référent (ce qui devrait être, ce que l'on projette) et à déterminer **durant l'action** et à l'issue de celle-ci, si ces éléments sont bien présents dans le référé (ce qui est).



1.3.1 Définition de l'évaluation

Prenons un exemple simple :

Vous planifiez un voyage Paris-Marseille en voiture car vous devez être à Marseille le lundi à 9 heures du matin afin d'assister à une réunion.

Vous allez donc vous fixer un objectif terminal opérationnalisé : « Je serai à Marseille dimanche, pour le repas du soir, donc autour de 19 heures » (c'est votre référent, la situation idéale).

Vous faites ensuite un rétroplanning : pour être à Marseille le dimanche à 19 heures, il me faut être à Avignon le dimanche à 17 heures, à Valence à 16 heures, à Lyon à 14 heures, etc.

(RAYNAL Fr. & RIEUNIER A., 2012)



1.3.1 Définition de l'évaluation

Ces objectifs intermédiaires opérationnalisés (évaluables) vous permettront de gérer l'action en évaluant le bon déroulement de celle-ci :

Nous sommes dimanche à 14 heures, suis-je bien parvenu à Lyon à l'heure prévue ?

Si vous êtes dans les temps, poursuite de l'action sans modification.

Si vous n'êtes pas dans les temps, prise de décision : augmenter la vitesse, accepter d'arriver plus tard à Marseille, ou décommander le rendez-vous.

(RAYNAL Fr. & RIEUNIER A., 2012)



1.3.1 Définition de l'évaluation

Cet exemple nous permet de constater que contrairement à une croyance naïve, l'évaluation n'est pas un événement qui intervient uniquement à **l'issue d'une action** pour sanctionner celle-ci, mais un événement **indispensable à la régulation de l'action** pour prendre des décisions de poursuite ou de modification de celle-ci en fonction des écarts constatés lors des moments clés de l'activité (objectifs intermédiaires opérationnalisés qui constituent les balises de l'action) et assez fréquemment pour ne pas laisser l'action dériver de manière trop importante au risque de devoir apporter des corrections de trajectoire au coût dramatiquement élevé à cause de l'importance de la dérive.

(RAYNAL Fr. & RIEUNIER A., 2012)



1.3.1 Définition de l'évaluation

- Évaluation d'action de formation longue (plusieurs mois)

Pour évaluer une action de formation de longue durée (du type formation d'enseignants, formation d'infirmières, etc.), il faut concevoir un système d'évaluation afin de pouvoir :

- comparer les résultats intermédiaires aux objectifs intermédiaires (balises) ;
- et corriger les dérives éventuelles dès qu'elles se produisent (remédiation) ;
- enfin il faut comparer, à l'issue de la formation, le produit obtenu (référé) au profil terminal visé (réfèrent) ;
- pour décider en fonction des critères et indicateurs choisis, si la formation a été efficace ou non.



1.3.1 Définition de l'évaluation

L'évaluation, de par le fait qu'elle touche à l'émotionnel dans la mesure où elle dit au formé : « C'est bien ! c'est mal! ... », ou plutôt que « c'est mal », « c'est améliorable ... et voici comment ! », a une dimension motivationnelle importante que l'on peut ou non mobiliser grâce à la conception des stratégies de formation* visant l'atteinte des objectifs du domaine affectif. On bénéficiera de cette dimension si l'on choisit des systèmes d'évaluation basés sur des unités capitalisables, des crédits, ou tout autre système du même type.

(RAYNAL Fr. & RIEUNIER A., 2012)



1.3.1 Définition de l'évaluation

- Évaluation d'action de formation scolaire courte (quelques heures) se traduisant par une production écrite, une copie

Pour évaluer une action de formation de courte durée se traduisant par une production écrite, il faut :

- comparer le résultat obtenu, la copie (le référé) à la production à laquelle on mettrait 20/20 (le référent) compte tenu de ce qu'on peut raisonnablement attendre d'un élève de ce niveau, à ce moment de sa formation;
- décider au préalable quels critères de correction on privilégiera ;
- communiquer clairement ces critères aux apprenants en amont de l'action de formation (*voir Évaluation formatrice*) si cela s'avère possible bien entendu.



1.3.1 Définition de l'évaluation

Ce qui est essentiel, dans le cas particulier de l'évaluation scolaire, c'est que l'élève, à l'issue de la correction, soit **clairement informé des raisons pour lesquelles il a obtenu telle ou telle appréciation, telle ou telle note**, et qu'il sache exactement ce qu'il aurait dû faire pour obtenir la note maximale.

(RAYNAL Fr. & RIEUNIER A., 2012)



1.3.1 Définition de l'évaluation

- Évaluation de programme

Dès qu'il s'agit d'évaluer un programme d'action, c'est-à-dire une action ayant des visées politico-économiques (construction de puits dans une région du Sahel ou formation de futurs enseignants sur un an), on peut évaluer selon différents points de vue, ce qui conduit à évaluer de différentes manières. Ainsi, on peut évaluer :

- **l'efficacité de l'action** : le nombre de puits prévus a-t-il été creusé ? Le nombre d'enseignants obtenant l'examen est-il égal ou très proche du nombre de formés ?
- **l'efficience de l'action** : avec l'argent investi ne pouvait-on creuser (à qualité égale) davantage de puits, ou former (toujours à qualité égale) davantage d'enseignants ?
- **l'impact de l'action** : est-ce que le fait de donner accès à l'eau a permis de limiter l'exode rural ? Est-ce que les revenus des ménages ont augmenté car les rendements des plantations ont augmenté grâce à l'irrigation ? Est-ce que les élèves formés par ces nouveaux maîtres sont meilleurs que les élèves formés par d'autres maîtres qui n'ont pas bénéficié de cette formation ?
- **la pertinence de l'action** : pour le bien-être de la population, fallait-il utiliser cet argent à creuser des puits ou était-il préférable de l'utiliser ailleurs ? Fallait-il former ces enseignants pendant un an ou former trois fois plus d'enseignants en trois fois moins de temps ?



1.3.2 Notions impliquées à priori



Figure 24 – Étudiant intelligent

En nous inspirant de la Figure 25 et de la Figure 26, tâchons de dresser une carte heuristique (*mind map*) des notions à priori impliquées dans le processus d'évaluation :



1.3.2 Notions impliquées à priori

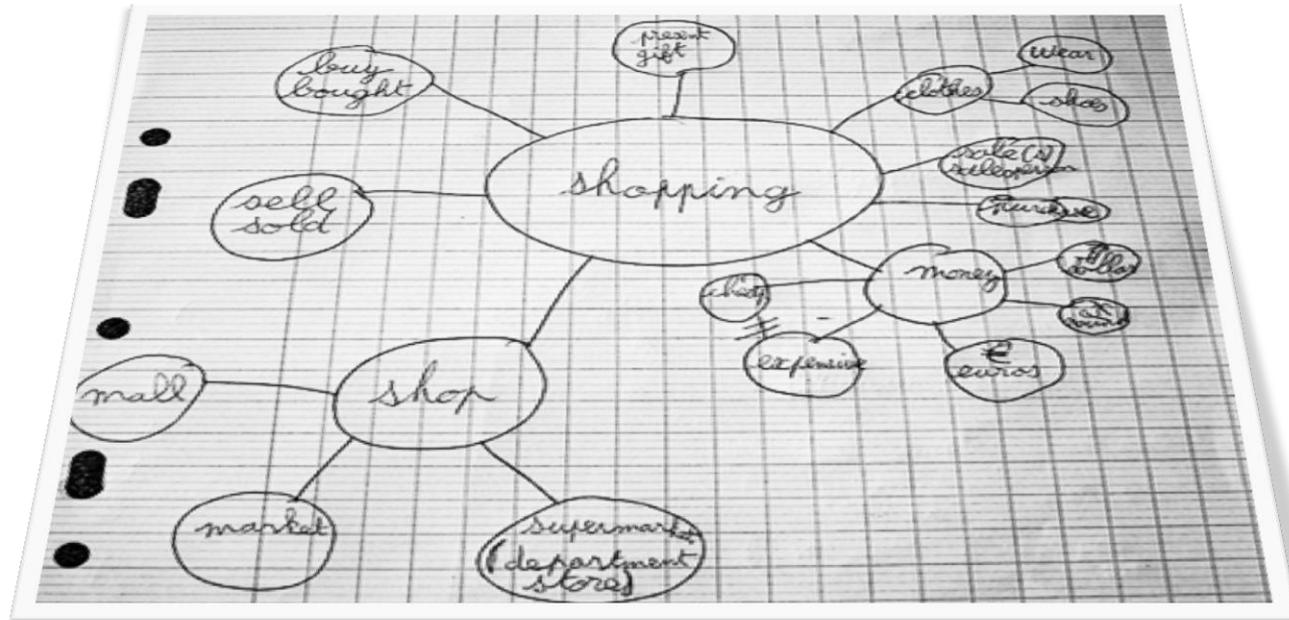


Figure 25 – Exemple de carte heuristique



1.3.3 Classement provisoire de ces notions

Le classement de ces notions devrait avoir fait apparaître des catégories liées au moments, aux fonctions, aux objectifs et aux impacts de l'évaluation. Ainsi, l'activité à laquelle nous venons de nous livrer (dresser une carte heuristique) pourrait être décrite en ces termes :

Moment	Fonctions	Objectifs/impacts
- Évaluation initiale - Évaluation intermédiaire - Évaluation finale	- Évaluation pronostique - Évaluation diagnostique - Évaluation formative - Évaluation sommative	- Exemplifier - Sensibiliser - Faire réfléchir - Faire collaborer - Mesurer connaissances préexistantes - Mesurer capacité de collaboration/réflexion - Mesurer premiers acquis - Mesurer efficacité des premiers diaporamas

Figure 27 – Moments, fonctions, objectifs, impacts analyse



Σημείωμα Αναφοράς

Copyright Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Olivier Delhaye.
«Évaluation des compétences de communication
en langue étrangère». Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη 2014. Διαθέσιμο από τη
δικτυακή διεύθυνση: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS422/>



Σημείωμα Αδειοδότησης

Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά - Παρόμοια Διανομή [1] ή μεταγενέστερη, Διεθνής Έκδοση. Εξαιρούνται τα αυτοτελή έργα τρίτων π.χ. φωτογραφίες, διαγράμματα κ.λ.π., τα οποία εμπεριέχονται σε αυτό και τα οποία αναφέρονται μαζί με τους όρους χρήσης τους στο «Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων».



Ο δικαιούχος μπορεί να παρέχει στον αδειοδόχο ξεχωριστή άδεια να χρησιμοποιεί το έργο για εμπορική χρήση, εφόσον αυτό του ζητηθεί.

[1] <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





Τέλος Ενότητας

Επεξεργασία: Ανδρομάχη Μουρτζούχου
Θεσσαλονίκη, 30 Ιουνίου 2015



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Διατήρηση Σημειωμάτων

Οποιαδήποτε αναπαραγωγή ή διασκευή του υλικού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει:

- το Σημείωμα Αναφοράς
- το Σημείωμα Αδειοδότησης
- τη δήλωση Διατήρησης Σημειωμάτων
- το Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων (εφόσον υπάρχει)

μαζί με τους συνοδευόμενους υπερσυνδέσμους.

