

Québec français



L'évaluation Une réalité à cerner

Jean-Guy Milot

Numéro 46, mai 1982

L'évaluation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56979ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Milot, J.-G. (1982). L'évaluation : une réalité à cerner. *Québec français*, (46), 54-58.

L'ÉVALUATION

une réalité à cerner

par jean-guy milot

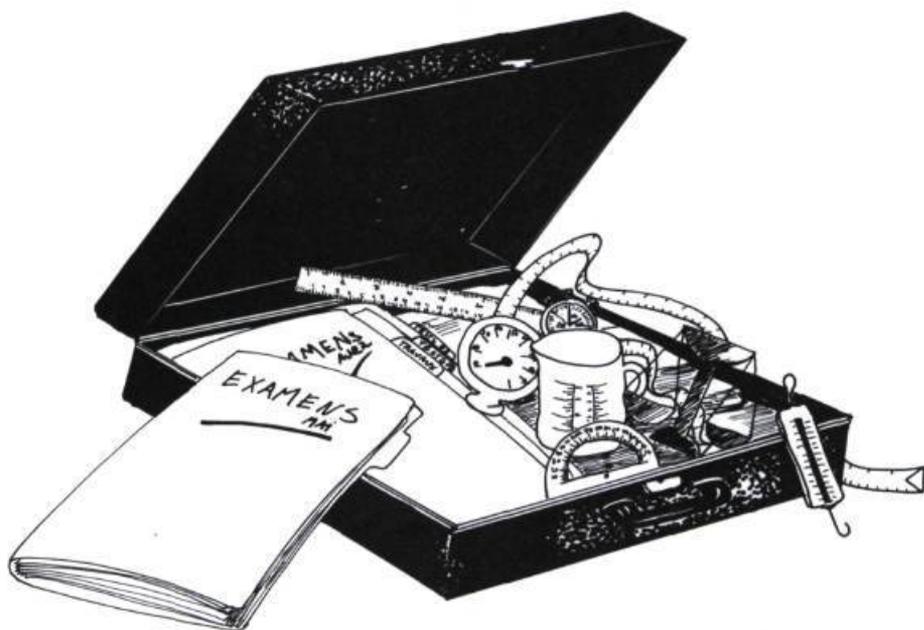
Tous ceux et celles qui rêvent de *mesurer* l'habileté d'un élève à lire, à écouter, à parler ou à écrire, doivent abandonner leur rêve: l'habileté à communiquer est une réalité d'ordre qualitatif et non d'ordre quantitatif; on ne peut évaluer un élève au nombre de mots et de phrases écrites dans un laps de temps donné, au nombre de mots bien écrits, au nombre de métaphores utilisées... L'évaluateur se trouve dans une situation un peu semblable à celle des juges qui président à la sélection des patineurs de fantaisie: il n'est pas question de mesurer les mouvements des patineurs. Certains diront qu'ils les mesurent puisqu'ils leur attribuent des points. C'est là une illusion: les points ne sont qu'un langage métaphorique pour exprimer un jugement et non la mesure, au sens strict, des performances des patineurs. Leur jugement ne repose pas sur les points qu'ils donnent; les points sont leur jugement.

Sur quoi donc repose leur jugement? Sur la comparaison qu'ils font entre les performances effectivement observées pendant que le patineur s'exécute et le modèle abstrait qu'ils se sont donné d'un mauvais patineur, d'un bon, d'un excellent...

On peut transposer l'exemple: évaluer l'habileté à communiquer suppose qu'on observe l'élève dans une situation de communication, qu'on compare ses performances à un modèle abstrait d'un bon lecteur, d'un excellent scripteur, d'un mauvais auditeur, etc., et qu'on pose un jugement. On vient de dégager le protocole très général qu'il faut suivre pour procéder à l'évaluation des habiletés langagières:

- placer l'élève dans une situation de communication,
- observer ses performances en fonction d'un modèle abstrait,
- poser un jugement.

Il ne reste qu'à expliciter ce que cela veut dire quand il s'agit d'évaluer dans quelle mesure un élève sait lire, sait écouter, sait parler et sait écrire.



Placer l'élève dans une situation de communication

Rappelons ici une vérité de La Palice: une habileté ne s'exerce pleinement que dans une situation qui en justifie ou qui en motive l'exercice. C'est à l'œuvre qu'on peut vraiment juger de la valeur d'un menuisier, d'un skieur, d'un joueur d'échecs... On ne peut les évaluer à partir de ce qu'ils savent de la menuiserie, du ski, des échecs... Vous devinez qu'une telle contrainte risque d'amener certains changements aux séances d'examens pratiquées dans les écoles: il ne suffira plus de passer un texte et un questionnaire. Il faudra faire en sorte que l'élève ait la chance ou l'occasion ou le temps de lire le texte pour d'autres motifs que celui de répondre à un questionnaire d'examen. Le questionnaire viendra après. Il ne faut pas s'illusionner: si on n'observe pas l'élève dans des situations significatives de lecture, d'écoute, d'écriture et de parole, on ne peut évaluer ce que l'élève sait vraiment faire, ce dont il est vraiment capable.

Observer l'élève en fonction d'un modèle abstrait

Observer l'élève en situation de lecture ou d'écoute. Les juges qui président à l'évaluation des patineurs de fantaisie sont fort aise de pouvoir observer de visu les mouvements des concurrents. Il n'en est pas tout-à-fait de même pour celui qui procède à l'évaluation de l'habileté à lire ou à écouter. En effet, cette habileté peut s'exercer sans qu'aucun signe extérieur ne révèle les aptitudes du sujet: tout peut se passer entre les deux oreilles du lecteur ou de l'auditeur. Que se passe-t-il dans la tête d'un bon lecteur quand il lit un texte?

Vous comprenez que les performances d'un bon lecteur ou d'un bon auditeur ne sont pas directement observables et qu'il faut les induire à partir d'indices. Ces indices peuvent nous être fournis par la réaction du lecteur au texte qu'il lit ou qu'il vient de lire. En effet, le feed-back réel produit par un lecteur ou un auditeur peut révéler beaucoup de

choses sur son habileté à lire ou à écouter. Par exemple, celui ou celle qui réagit au texte X en disant quelque chose comme « Ce texte ne m'apprend rien de neuf » ou « Je suis d'accord avec ce qu'il dit », ou encore « Comment peut-il se prononcer sur l'école publique, il ne l'a jamais connue ni... » nous révèle qu'il a été capable, lors de cette lecture,

- de juger dans quelle mesure le texte l'informait,
- de se situer personnellement par rapport au point de vue de l'émetteur,
- d'établir un rapport entre ce qui est dit et celui qui le dit.

L'analyse du feed-back réel permet à l'évaluateur d'induire certaines performances du lecteur ou de l'auditeur, mais ce feed-back ne révèle pas toutes les performances faites par ce lecteur ou cet auditeur. Si l'évaluateur veut savoir s'il s'est passé autre chose dans la tête du lecteur ou de l'auditeur que ce que lui a révélé le feed-back réel, il n'a qu'une solution : provoquer d'autres activités de feed-back. Quelles activités ? Celles qui permettraient de reconnaître ou non les traits d'un bon lecteur ou d'un bon auditeur, donc celles que commanderait le modèle abstrait que s'est donné l'évaluateur.

Observer l'élève en situation d'écriture ou de parole. Contrairement à l'évaluation de l'habileté à comprendre un discours, l'évaluateur a plus de prise directe pour procéder à l'évaluation de l'habileté à produire un discours. Il dispose en effet du texte oral ou écrit produit par le sujet à évaluer. Comme ce texte est le résultat direct des performances de l'élève et qu'il actualise vraiment la communication, il fournit énormément d'informations sur l'habileté de l'élève. L'évaluateur peut, par exemple, observer :

- dans ce texte, l'élève a écrit correctement 28 des 35 verbes conjugués qu'il a utilisés,
- il n'a utilisé aucun anglicisme,
- il a utilisé adéquatement la ponctuation pour 22 des 25 phrases composées,
- etc.

À ces observations passablement quantifiables, il peut en faire d'autres qui dépendent moins de sa connaissance de la langue et plus de sa conception même des choses. En effet, si l'évaluateur fait des observations comme

- les éléments constitutifs de ce récit d'aventures sont cohérents,
- le choix des mots ne contribue pas à créer un climat dramatique,
- etc.

vous devinez que les notions de *cohérence* et de *climat dramatique* et même celle d'*éléments constitutifs du récit d'aventures* dépendent foncièrement de la culture de l'évaluateur ou, encore une

fois, du modèle abstrait qu'il s'est donné d'un bon scripteur ou d'un bon locuteur.

Poser un jugement

Ce n'est pas tout d'observer, par exemple, qu'un élève a écrit correctement 28 des 35 verbes conjugués qu'il a utilisés, il faut poser un jugement, et ce jugement peut varier.

Imaginez que les 35 verbes ont été écrits par un élève de première secondaire, que les 7 verbes mal écrits correspondent à des cas qu'il n'étudiera qu'en quatrième secondaire, le jugement à porter quant au comportement de l'élève doit être, à mon avis, extrêmement positif. Le jugement à porter dépend donc du modèle abstrait des performances attendues chez tel ou tel élève.

D'autres jugements sont à porter en tenant compte de la situation de communication elle-même. Imaginez que vous avez à évaluer un exposé fait avec l'intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné. Pour évaluer cet exposé, vous ne pourrez éviter la question suivante : L'élève a-t-il apporté des informations nouvelles ? Théoriquement, l'évaluation de cet aspect ne peut se faire qu'en soupesant ce que l'élève croyait être ignoré par le destinataire et ce que le destinataire a ou aurait effectivement appris lors de l'exposé.

Si l'évaluateur dispose du feed-back de l'auditoire, il pourra avec beaucoup plus de certitude poser un jugement sur la qualité informative de l'exposé. S'il ne peut disposer de ce feed-back, il devra porter son jugement à partir de la connaissance qu'il a de l'auditoire à qui l'élève devait s'adresser. C'est mieux que rien.

En fonction d'un modèle abstrait. Rappelons le rôle de ce modèle abstrait : il est ce qui guide l'évaluateur dans l'observation des performances de l'élève, et il est ce qui lui permet de reconnaître dans quelle mesure ces performances sont congruentes avec celles qu'il attend. Mais qu'est-ce qu'un modèle abstrait d'un bon ou d'un mauvais lecteur ? d'un bon, d'un excellent scripteur ? Le programme du primaire, par ses objectifs terminaux, vous propose douze modèles abstraits des performances, deux par degré, un pour l'habileté à lire, un pour l'habileté à écrire. Le programme du secondaire, par ses objectifs terminaux, vous en propose neuf par degré, cinq pour l'habileté à comprendre un discours, quatre pour l'habileté à en produire.

On peut reprocher à ces modèles « officiels » de ne pas faciliter les nuances dans le jugement d'évaluation.

Par exemple, le programme du secondaire ne dit pas assez explicitement qu'une lecture littérale est insuffisante : être habile à lire, c'est plus que de découvrir le sens des mots et des phrases du texte. Pourquoi ne tenterions-nous pas de cerner ce que serait un bon lecteur, un très bon lecteur, un lecteur averti, un lecteur critique ? Un bon scripteur, un... ?

Dans les pages qui suivent, vous trouverez une proposition concrète. Il s'agit de trois échelles, une pour l'habileté à comprendre un discours, deux pour l'habileté à produire un discours.

La première échelle propose les six catégories suivantes : bon lecteur/auditeur, très bon lecteur/auditeur, lecteur ou auditeur averti, lecteur ou auditeur critique, en voie de devenir lecteur ou auditeur averti, en voie de devenir lecteur ou auditeur critique.

La deuxième échelle propose les catégories suivantes : bon scripteur/locuteur, très bon scripteur/locuteur, scripteur/locuteur averti, scripteur/locuteur très averti. La troisième échelle s'organise autour du concept d'écrivain et propose les catégories suivantes :

- en voie de développer les aptitudes de base d'un écrivain,
- écrivain en herbe,
- écrivain en promesse.

Elle ne donne pas les performances d'un écrivain accompli, ces performances pouvant être induites à partir de celles d'un écrivain en herbe et d'un écrivain en promesse.

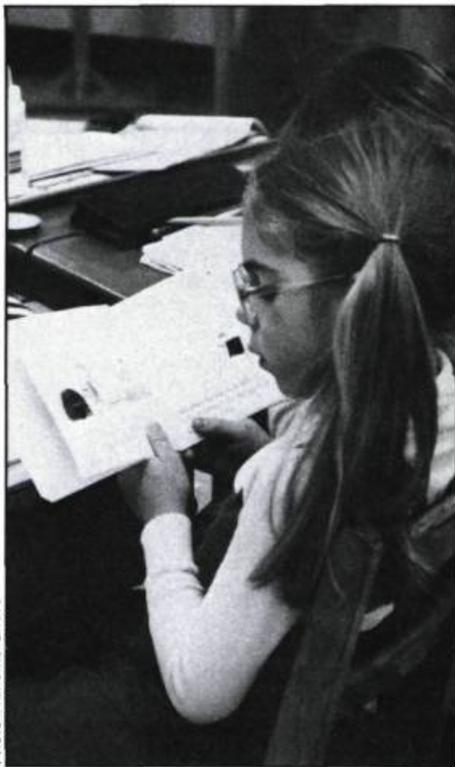


Photo Francine Girard

PREMIÈRE ÉCHELLE

Lecteur/Auditeur

A

On pourrait considérer un élève comme étant un **bon lecteur** ou un **bon auditeur** si...

1. **si**, lors de la lecture ou de l'écoute de discours informatifs, il était capable, **sur demande** :
 - de dire dans quelle mesure le discours l'a effectivement informé sur le sujet,
 - de reconnaître les informations nouvelles que le discours lui a apportées,
 - d'identifier les informations qu'il considère comme vraies ou fausses, et celles pour lesquelles il s'abstient de porter un tel jugement ;
2. **si**, lors de la lecture ou de l'écoute de discours à caractère incitatif, il était capable, **sur demande**, de dire si les informations fournies lui permettent de savoir quoi faire ou comment faire, ou s'il peut effectivement utiliser les informations fournies pour agir ;
3. **si**, lors de la lecture ou de l'écoute du discours à caractère expressif, il était capable, **sur demande**,
 - d'identifier les goûts, les sentiments ou les opinions exprimés par l'émetteur,
 - de relever les informations fournies par cet émetteur pour expliquer sa façon de voir, de penser ou de sentir,
 - de dire dans quelle mesure il partage les goûts, les sentiments ou les opinions de l'émetteur ;
4. **si**, lors de la lecture ou de l'écoute de discours narratifs et de fiction, il était capable, **sur demande**, d'en raconter l'histoire en respectant la cohérence, ou d'en parler en rappelant les éléments essentiels qui créent l'univers fictif et les rapports qu'ils entretiennent entre eux ;
5. **si**, lors de la lecture ou de l'écoute de poèmes, il était capable, **sur demande**, de dire ce que le poème évoque pour lui ;
6. **si**, lors de la lecture ou de l'écoute de n'importe lequel des discours précédemment cités, **il pose lui-même des questions** sur le sens de certains mots ou de certaines phrases, s'il donne ses impressions personnelles et identifie ce qui les a provoquées.

B

On pourrait considérer un élève comme étant un **très bon lecteur** ou un **très bon auditeur** si, en plus d'avoir les comportements décrits en A, il était capable, **sur demande**,

1. de formuler des hypothèses sur l'intention de l'émetteur en s'appuyant sur certains indices fournis par le discours ou par la situation de communication,
2. d'identifier l'attitude ou le point de vue de l'émetteur sur le sujet traité et/ou sur son destinataire,
3. d'identifier des aspects liés au sujet mais non explicitement traités dans le discours,
4. de dire dans quelle mesure il peut se considérer comme le destinataire du discours ou d'identifier le type de destinataire susceptible d'être lecteur ou auditeur du discours,
5. de reconnaître dans quelle mesure ce dont il est question dans le discours le concerne personnellement, appartient à son univers socio-culturel, ...
6. de reconnaître dans quelle mesure le contexte ou les circonstances dans lesquelles le discours est émis (ou a été émis), et celles dans lesquelles il est reçu, marquent le discours ou en influencent le sens.

C

On pourrait considérer un élève comme étant un **lecteur ou un auditeur averti** si, en plus d'avoir les comportements décrits en A et B, il était capable, **sur demande**,

1. d'identifier la fonction discursive qu'ont les mots, les groupes de mots ou les phrases,
2. de décrire le fonctionnement du discours lu ou écouté,
3. de comparer le discours lu ou écouté à d'autres discours,
4. de dire en quoi le discours est conforme ou non à l'usage lexical et syntaxique, et dans quelle mesure il est cohérent et logique,
5. de discuter de la véracité des informations fournies dans un discours

D

On pourrait considérer un élève comme étant un **très bon lecteur** ou un **très bon auditeur** si, *spontanément et de lui-même*, il était capable d'avoir les comportements énumérés en A.

E

On pourrait considérer un élève comme étant un **lecteur ou un auditeur averti** si, *spontanément et de lui-même*, il était capable d'avoir les comportements énumérés en A et en B.

F

On pourrait considérer un élève comme étant un **lecteur ou un auditeur critique** si, *spontanément et de lui-même*, il était capable d'avoir les comportements énumérés en A, en B et en C.

G

On pourrait considérer qu'un élève serait **en voie de devenir un lecteur ou un auditeur averti** s'il posait lui-même des questions sur :

- l'identité de l'émetteur,
- les circonstances ou le contexte qui a entouré la production du discours qu'il lit ou écoute,
- le réel évoqué dans le discours,
- l'attitude de l'émetteur face au sujet traité,
- la ou les intentions de l'émetteur,
- les rapports possibles entre lui et ce qui est dit.

H

On pourrait considérer qu'un élève serait **en voie de devenir un lecteur ou un auditeur critique** s'il posait lui-même des questions sur :

- le rôle et la valeur des mots, des groupes de mots et des phrases dans le discours lu ou écouté,
- le fonctionnement du discours lu ou écouté,
- les rapprochements possibles du discours avec d'autres discours,
- l'usage fait de la langue dans le discours,
- le niveau de langue utilisé.

DEUXIÈME ÉCHELLE Scripteur/Locuteur

A

On pourrait considérer un élève comme étant un **bon scripteur** ou un **bon locuteur** si...

1. **si**, lors de la production de discours faite avec l'intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné, il était capable :
 - de choisir des informations que le récepteur pourrait juger nouvelles,
 - de parler du sujet en soi et fort peu des goûts, des sentiments ou des opinions qu'il a pour ce sujet,
 - de préciser ses informations de telle sorte que le récepteur puisse situer ce dont il parle;
2. **si**, lors de la production de discours faite avec l'intention de faire agir, il était capable :
 - de nommer les actions à faire,
 - de préciser les modalités dans lesquelles les actions sont à faire et/ou les raisons de les faire;
3. **si**, lors de la production de discours faite avec l'intention d'exprimer ses goûts, ses sentiments ou ses opinions, il était capable :
 - d'identifier clairement ses goûts, ses sentiments ou ses opinions,
 - d'identifier sur quoi portent ses goûts, ses sentiments ou ses opinions,
 - de fournir des informations permettant au récepteur de saisir les circonstances, le contexte ou les motifs rattachés à sa façon de voir, de penser ou de sentir;
4. **si**, lors de la production de n'importe lequel des discours précédemment cités, il était capable :
 - de choisir des mots ou des expressions qui, en grande majorité, ont un sens connu du récepteur,
 - d'articuler les mots entre eux, de les prononcer ou de les orthographier de façon à ne pas compromettre l'efficacité de sa communication.

B

On pourrait considérer un élève comme étant un **très bon scripteur** ou un **très bon locuteur** si, en plus des performances décrites en A1, A2 ou A3, il était capable :

1. d'articuler les éléments de son discours selon une certaine logique et de façon à en faciliter la compréhension;
2. d'utiliser une prononciation, un débit, un volume et des structures de phrases propres à faciliter la réception et la compréhension ou, à l'écrit, d'utiliser des structures syntaxiques, de ponctuer ses phrases et d'orthographier de façon à perturber le moins possible les habitudes linguistiques d'un bon lecteur;

Mise en garde importante

1. Les différents paliers des trois échelles ci-contre explicitent des performances ou des comportements qu'on pourrait observer chez des élèves de tout âge qu'ils soient du primaire ou du collégial. Cela signifie, par exemple, qu'un élève du primaire, face à un discours accessible pour son âge, pourrait être considéré comme un très bon auditeur ou pourrait avoir certains comportements d'un lecteur averti.
2. Chaque palier explicite des performances ou des comportements qu'on pourrait nuancer par « bien », « très bien », « rarement », « toujours », « pour certains sujets », etc.
3. Les performances ou les comportements énumérés dans l'échelle de compréhension pourraient être observés non seulement par des activités où l'élève dit quelque chose de sa lecture ou de son écoute, mais aussi par des activités où il a à utiliser le discours qu'il lit ou écoute. Par exemple, si on demande à l'élève de décrire la bande dessinée qu'on pourrait inventer à partir d'un récit, sa description nous révélera énormément de choses sur son habileté de lecteur. Il ne faut évidemment, pas, lors d'une telle activité d'évaluation, chercher à mesurer l'habileté de l'élève à décrire une bande dessinée.

C

On pourrait considérer un élève comme étant un **scripteur** ou un **locuteur averti** si, en plus de performances d'un très bon scripteur ou locuteur, il était capable :

1. d'utiliser des procédés propres à établir et maintenir le contact avec le récepteur;
2. de modifier son discours en fonction du feedback verbal et non verbal du récepteur;
3. de choisir des mots, des expressions ou des tournures syntaxiques propres à créer le ton qui convient;
4. d'utiliser, à l'oral, une prononciation, un débit et un volume propres à créer le ton qui convient;
5. d'articuler les éléments de son discours de façon à ce que le récepteur en saisisse facilement la logique et la cohérence;
6. d'utiliser, à l'écrit, des structures syntaxiques, de ponctuer ses phrases et d'orthographier les mots de sorte à respecter le bon usage;
7. de choisir des mots ou des expressions qui appartiennent à la langue française et de leur donner, sauf dans le cas d'une utilisation poétique, le sens ou un des sens que l'usage leur donne généralement;
8. d'analyser, d'évaluer, de modifier ou de corriger, sur demande, l'utilisation qu'il fait de la langue.

D

On pourrait considérer un élève comme un **scripteur** ou un **locuteur très averti** si, en plus des performances énumérées en A, B et C, il était capable :

1. d'expliciter dans son discours le feedback possible du récepteur;
2. d'expliciter dans son discours le sens des mots ou des expressions peu familiers au récepteur;
3. d'intégrer à son discours des réflexions sur son propre discours;
4. d'analyser, d'évaluer, de modifier ou de corriger lui-même l'utilisation qu'il fait de la langue et l'organisation de son discours.



TROISIÈME ÉCHELLE

Écrivain

On pourrait définir l'écrivain comme étant celui ou celle qui utilise la langue pour satisfaire un besoin d'imaginaire, comprendre le réel, explorer le langage, se donner une vision du monde. Nos élèves peuvent-ils être des écrivains ?

A

On pourrait considérer qu'un élève est **en voie de développer les aptitudes de base d'un écrivain** s'il était capable de produire des discours qui, par leur contenu et leur organisation, sont avant tout une réflexion sur le réel ou une représentation fictive du réel. Ces discours sont évidemment non dépendants de la situation d'énonciation et ne visent manifestement pas à instruire un récepteur, à le faire agir ou à l'informer des goûts ou des sentiments que l'émetteur éprouve pour quelque chose.

B

On pourrait considérer qu'un élève est un **écrivain en herbe** si, en plus des performances décrites en E, il était capable :

1. de produire des textes qui s'apparentent au conte, au récit d'aventures, au roman, à la fable, au poème, etc., ou qui peuvent recevoir une de ces étiquettes, indépendamment de la qualité que leur reconnaîtraient les critiques ;
2. de produire des textes qui s'apparentent à l'article d'encyclopédie, à l'article critique ou scientifique, à l'éditorial, au pamphlet, à l'essai, etc., ou qui peuvent recevoir une de ces étiquettes, indépendamment de la qualité que leur reconnaîtraient les critiques ;
3. de produire de tels discours en ayant, au plan de la langue écrite et du fonctionnement des discours, les performances d'un très bon scripteur ;
4. de corriger, sur demande, la majorité des erreurs qu'il commet quant au fonctionnement de la langue.

C

On pourrait considérer qu'un élève est un **écrivain en promesse** si, en plus des performances de l'écrivain en herbe, il était capable :

1. *dans le cas des discours narratifs*, d'inventer un univers qui trouve sa cohérence et sa logique dans les rapports qui en définissent les éléments (personnages, actions, lieux, objets, etc.) ;
2. *dans le cas de discours pouvant recevoir l'étiquette de poème*, de choisir, articuler et disposer les mots et les phrases de façon à donner au discours un caractère ludique ;
3. *dans le cas des autres discours*, de définir un ensemble et ses parties, d'explicitier des rapports de cause, de conséquence, d'opposition, d'induire des lois ou de formuler des généralisations, etc. ;
4. de maîtriser le fonctionnement orthographique et syntaxique de la langue écrite ;
5. d'analyser, d'évaluer, de modifier ou de corriger lui-même l'utilisation qu'il fait de la langue et l'organisation de son discours. ■

Photo Francine Girard

