



HAL
open science

L'évaluation contre les bogues. De l'incertitude à la valorisation : le rôle de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement des langues

Judith Barna

► To cite this version:

Judith Barna. L'évaluation contre les bogues. De l'incertitude à la valorisation : le rôle de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement des langues. 2001 bogues: globalisme et pluralisme, 2003. hal-01918615

HAL Id: hal-01918615

<https://hal.science/hal-01918615>

Submitted on 11 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'évaluation contre les bogues.

(De l'incertitude à la valorisation : le rôle de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement des langues)

Judith Barna
Doctorante
GERICO, Université Lille 3, France

Lors de LEARNTEC 2001, une manifestation importante organisée par l'UNESCO autour de la question de l'e-learning en février 2001 à Karlsruhe en Allemagne, trois recommandations ont été faites pour améliorer l'efficacité et la rentabilité de l'enseignement à distance. Ces recommandations sont fondées sur la nécessité d'un examen critique des pratiques pédagogiques anciennes afin de mieux participer à la construction d'une nouvelle société d'apprentissage (learning society). L'idée d'une transformation nécessaire est renforcée par l'utilisation répétée du préfixe 're' dans le rapport¹ contenant les recommandations. Ce préfixe peut signifier la répétition d'une action, mais il implique souvent la notion de changement, ce qui est le cas dans notre document : 'rediscovery, reconceptualizing, redefined²', etc. Parmi ces notions, la « reconceptualisation » et la « redéfinition » paraissent particulièrement intéressantes, car elles mettent en évidence la naissance d'un nouvel ordre discursif³ portant sur le champ de l'éducation. Je pense, en accord avec Fairclough⁴, que l'utilisation de la langue est une pratique sociale, c'est à dire un mode d'action situé dans un contexte social d'une manière dialectique : elle est à la fois façonnée par le contexte social et en même temps elle forge le contexte social d'une manière constitutive. Ce que je tente de faire dans mon exposé c'est d'élucider quelques pistes dans l'ensemble des liens de causalité et de détermination entre les pratiques discursives des institutions européennes portant sur l'éducation et plus particulièrement sur l'apprentissage des langues et le contexte social et économique actuel. Pour cela je vais examiner quelques textes publiés par des institutions politiques européennes, telles que La Commission Européenne, l'OCDE, l'UNESCO et le Conseil Européen, ainsi que quelques écrits du MEN français.

Selon mon hypothèse, une nouvelle représentation de l'éducation se dégage au travers d'un discours qui donne l'impression d'homogénéiser des sphères gérées par des logiques socio-économiques différentes, ce qui contribue à renforcer le recentrage du processus éducatif de l'amont vers l'aval (Moeglin, 1998).

La littérature que j'ai examinée, présente souvent deux aspects : (1) Il s'agit de textes normatifs qui définissent les voies à suivre, ce qu'on doit faire et comment on doit le faire, selon une éthique des bonnes intentions : « Mettre le potentiel d'innovation des nouvelles technologies au service des exigences et de la qualité de la formation tout au long de la vie, de l'évolution des pratiques pédagogiques, représente un **enjeu majeur**. ... Pour l'Europe elle-même, il s'agit **d'une opportunité historique** : les citoyens d'Europe pourront développer la

¹ Report on the UNESCO Programme – LEARNTEC 2001, http://www.unesco.org/portal/e..._2001/Le_rapport_en_anglais_/index.shtml

² Le rapport n'est disponible qu'en anglais actuellement.

³ J' utilise le terme « ordre discursive » dans le sens où N. Fairclough a défini : « The order of discourse of some social domain is the totality of its discursive practices (...) and the relationships between them. » in Fairclough, N. Critical Discourse Analysis, Longman 1995, London and New York, p.132. (L'ordre discursif d'un domaine social est constitué de la totalité de ses pratiques discursives et les relations qui se sont établies entre elles.

Traduit par moi- mêmes.)

⁴ Idem, p. 133.

connaissance mutuelle de leurs cultures, de leurs langues, de leurs patrimoines, de leurs créations,... » (2.) Mais cette littérature est aussi susceptible d'être lue sur un autre plan, beaucoup plus technique, offrant des « boîte à outils » avec des solutions ou des suggestions pratiques et employables immédiatement. « D'une façon générale, l'initiative e-Learning mobilisera et amplifiera la potentialité des programmes européens en définissant, testant et validant des espaces virtuels ... sur Internet permettant à chaque apprenant, enseignant, formateur, entrepreneur, de trouver des interlocuteurs et d'accéder à des descriptions de projets, des synthèses, des matériaux, à partir desquels ils pourront développer leur propre savoir faire. »⁵ La juxtaposition permanente de ces deux aspects n'est pas innocente. Elle suggère un idéal type, l'illusion d'un nouveau projet sociétal qui serait facilement réalisable car, même les outils de sa mise en œuvre eux-mêmes sont donnés. Nous pensons que cet idéal type est loin d'être clair, il facilite le mélange et la confusion entre la logique marchande et la logique de service public. Quels sont les concepts clés de cet idéal type ? Sont-ils vraiment nouveaux ? Remplissent-ils leur mission éthique ?

Pour répondre à ces questions, je vais traiter les points suivants :

1. l'émergence du thème de l'évaluation
 - a. champ conceptuel⁶ :
 - b. origines endogènes et exogènes
 - c. évaluation : notion à multiples significations
2. la particularité de l'enseignement des langues
 - a. l'intérêt d'étudier l'enseignement des langues
 - b. les recommandations européennes :
 - i. les différentes formes d'évaluations
 - ii. analyse de quelques concepts particuliers
3. le rôle de l'évaluation dans le processus de réindustrialisation

L'émergence du thème de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement

La littérature étudiée nous suggère un idéal type à partir des interrogations : la question récurrente et la plus préoccupante à partir de la fin des années 80 est de savoir comment adapter le système éducatif aux exigences du monde « extérieur ». Ce monde extérieur est tout d'abord social comme on peut le voir dans une publication du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues, datée de 1991: « Elles (les activités du Conseil de l'Europe) ont principalement pour but de développer en Europe une éducation qui corresponde aux besoins de la société d'aujourd'hui ». Cette « société d'aujourd'hui » va se concrétiser le plus en plus au fil des années pour devenir le monde du travail. Dans son « Livre blanc sur l'éducation et la formation » paru en 1996 la Commission Européenne fait la recommandation suivante : « les politiques de formation et d'apprentissage, éléments fondamentaux pour l'amélioration de l'emploi et de la compétitivité, doivent être renforcées ». Aujourd'hui ce monde devient « une société fondée sur la connaissance » où « la nécessité d'un plus haut niveau de compétence pour tous se fait plus vive » comme on peut lire dans le communiqué de la réunion des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE qui a eu lieu à Paris, les 3 et 4 avril 2001⁷.

⁵ Idem, p. 12

⁶ Je me limiterai à une analyse de changements de quelques concepts-clefs dans mon intervention.

⁷ Réunion des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE, Paris, les 3 et 4 avril 2000
Investir dans les compétences pour tous, communiqué :
<http://www.oecd.org/els/ministeriel/>

L'argumentaire qui découle de la problématique de l'adaptation contient les éléments suivants : *modernisation, qualité, compétences, autonomie, flexibilité, décloisonnement, diversification, efficacité*. Ces notions sont des attributs de certaines catégories bien connues de modélisation de l'organisation : l'organisation du travail (*modernisation, flexibilisation, efficacité qualité, décloisonnement, diversification*), l'individu (*compétences, autonomie, flexibilité, adaptation*), le produit (*qualité*), la distribution (*modernisation, flexibilité, diversification*). Ils nous renvoient à un monde industriel moderne régit par l'impératif d'efficacité et de productivité et profondément bouleversé par la nécessité de l'innovation permanente dans l'ère de la nouvelle économie. Or « l'innovation par définition crée de l'instabilité, de l'imprévisibilité qu'aucune méthode, aussi raffinée soit-elle, ne parvient à maîtriser entièrement »⁸. L'économiste, Dominique Foray⁹ soutient la même idée : par rapport aux régimes économiques traditionnels où les périodes courtes de création de connaissance ont été suivies des périodes longues d'exploitation des résultats, l'activité économique d'aujourd'hui est décrite par lui comme un régime d'innovation permanente, c'est-à-dire une économie de changement perpétuel qui nécessite des acteurs non seulement un niveau de connaissance très élevé, mais aussi une capacité d'adaptation et de flexibilité pour pouvoir renouveler les connaissances. Quand le changement devient une activité économique dominante, il peut engendrer des fortes perturbations des organisations, à cause du coût de renouvellement des outils techniques (par exemple celui des ordinateurs), du coût de l'apprentissage des nouveaux outils et de nouveaux systèmes, et du coût de risques dus aux erreurs qui surviennent plus facilement lors des constantes modifications, pour ne citer que quelques éléments. La normalisation devient alors inéluctable pour garantir une stabilité au moins provisoire. Nous pouvons donc constater donc que les nouveaux concepts pour décrire l'éducation dans un projet sociétal à venir (les textes parlent toujours de l'avenir) trouvent leurs origines dans l'analyse des mutations du monde économique dont un élément clef est la normalisation. Mais quel monde les normes introduites représentent-elles ? Il s'agit de la normativité de quoi exactement ? Quel est le dispositif qui produit des repères normatifs ? Quels sont les lieux où réside la normativité des normes ? L'évaluation, est-elle un outil de normalisation et de standardisation ou un outil d'analyse critique des changements en cours ? Mon exposé étant trop court pour pouvoir répondre à l'ensemble de ces questions, je me bornerai à examiner le rôle que l'évaluation joue dans le processus de normalisation dans le domaine de l'apprentissage des langues.

On peut en effet constater que l'évaluation est devenue un des thèmes principaux des discours des pouvoirs publics portant sur l'éducation. « Après avoir connu un départ assez lent au plan communautaire au cours des dernières années, l'évaluation et les indicateurs sont récemment devenus une préoccupation majeure dans l'Union Européenne »,¹⁰ affirme l'*Evaluation*, la lettre de réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs en décembre 2000. Les ministres des pays de l'OCDE se sont réunis en avril 2001 autour de la question d'investissement dans les compétences pour tous. Leur première recommandation, parmi les quatre qu'ils proposent, pour réformer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage est la suivante : « explorer les stratégies permettant de fixer, de suivre et d'atteindre des normes plus élevées en matière d'éducation et de formation pour tous »¹¹. Un

⁸ Akrich M, Callon M, Latour B. (1988) : "A quoi tient le succès des innovations" in *Annales des Mines*, juin 1988

⁹ Foray, D : *L'économie de la connaissance*, Repères, Editions La Découverte, Paris, 2000, p.62

¹⁰ *Evaluation, la lettre de réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs*, n°9 Décembre 2000

¹¹ OCDE (2001) : *Réunion des Ministres de l'éducation des pays de l'OCDE, Investir dans les compétences pour tous*, Paris les 3 et 4 avril 2001

grand nombre d'études sont publiées : à titre d'exemple, on peut citer le *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire* avec ses 16 indicateurs de qualité¹², ou le *Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration de méthodologies et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*¹³. De nouvelles institutions sont créées : QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) en Grande Bretagne en 1997, ou le HCCE (Haut Conseil de l'évaluation de l'école) en France en 2000. De nouveaux diplômes apparaissent également : en France, deux diplômes nationaux sont créés pour les langues : en 1966 le DCL (Diplôme de Compétence en Langue) et le CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement Supérieur) en 2000. Ces exemples nous suggèrent que la notion d'évaluation recouvre de multiples acceptions : la mesure de rentabilité sur le marché des langues prouvant l'efficacité d'un mode de production industriel ; l'amorce de décisions concernant les politiques linguistiques institutionnelles d'un pays ; ou bien encore, le moyen de stimuler les améliorations d'un programme de formation donné. Selon les objectifs visés, les méthodes utilisées et le champ à étudier, il faut clairement distinguer deux types d'évaluation : l'évaluation individuelle des résultats, 'assestement' en anglais (il s'agit des tests et des examens) et l'évaluation proprement dite, ou l'évaluation des programmes, dont l'objectif est de recueillir des données afin de porter un jugement ou de prendre une décision concernant un programme éducatif. Cette distinction est importante car ces formes d'évaluation sont souvent confondues : les résultats individuels sont considérés comme les indicateurs uniques et suffisants pour l'évaluation d'un programme ou d'une institution. L'exemple typique est le pourcentage de réussite des élèves au baccalauréat pour classer les établissements scolaires.

Mais d'où vient la demande pour ce développement frénétique de l'évaluation ? Parmi des facteurs exogènes, j'ai déjà mentionné l'influence de la sphère économique. Pour les entreprises spécifiquement il est de première importance d'obtenir des repères fiables pour mesurer les compétences des employés. (Je vais revenir sur la question de compétence dans le point suivant.) Les institutions politiques forment un autre ensemble des acteurs comme facteur exogène. Pour elles, l'évaluation devient un outil de régulation, d'autant plus, qu'on peut constater un désengagement tendanciel de leur part dans l'organisation de la formation¹⁴. L'évaluation est particulièrement apte à remplir cette fonction de régulation à cause de son « effet de retour » appelé « backwash » par les anglicistes. En fait l'évaluation influence fortement les objectifs de l'apprentissage. Pour l'apprenant qui souhaite acquérir une langue étrangère, l'approfondissement de ses compétences langagières s'identifie à la préparation à une la validation-certification. Si la validation consiste à remplir des QCM par exemple, il passera une grande partie de son temps à se livrer à ce type d'exercice, comme c'est le cas pour ceux qui prépare le TOEIC (Test of English as International Communication). Par contre, si l'examen mesure sa capacité de réagir et interagir dans des situations et des contextes variés, comme dans le cas du DCL (Diplôme de Compétence en Langue), l'apprenant choisira une préparation fondée sur les tâches langagières communicatives. La valorisation de tel ou tel type d'examen ou de certification par les instances européennes influence donc le choix des méthodes et, plus encore, des dispositifs utilisés.

Parmi des facteurs endogènes, il faut distinguer les attentes de trois types d'acteurs : les enseignants-formateurs, les apprenants et les responsables administratifs des institutions éducatives. L'évaluation a toujours fait partie des rôles de base des enseignants-formateurs,

¹² Commission Européenne (2000) : Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire, seize indicateurs de qualité, mai 2000

¹³ Commission Européenne (date inconnue) : *Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration d méthodologies et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, DGXXII, Bruxelles

¹⁴ Lacroix J.G., Lefebvre A., Miège B, Moeglin P, Tremblay G (1997) : « Industries culturelles et informatisation sociale, Nouvelle perspectives de la recherche », in *Science de la Société* n°40, février 1997, p.8.

bien que ce rôle demeurât particulièrement mal défini, laissant régner l'arbitraire et la subjectivité. Aujourd'hui ils se voient destitués de ce rôle, en tout cas dans un certain nombre de cas, à cause de l'apparition d'organismes spécialisés dans la certification, comme le TOEIC d'une part, où la présence d'un enseignant n'est absolument pas nécessaire pour le bon déroulement des examens, et à cause de l'utilisation des NTIC d'autre part, qui offrent souvent des outils d'auto-évaluation. S'agissant de l'apprenant, quand il constate un décalage entre ses attentes et la valeur économique et symbolique effective des diplômes et des certifications, il met en œuvre diverses stratégies pour éviter les conséquences négatives de ce décalage. Par exemple, aujourd'hui de plus en plus d'étudiants s'inscrivent et payent pour passer des examens de langues offerts par des organismes privés, comme le TOEIC ou le Cambridge, conscients du fait que la mention qu'ils obtiennent dans un cursus universitaire n'a plus de valeur. On peut constater la généralisation de l'apprentissage de plusieurs langues non plus sur le modèle d'une valorisation « hiérarchique » des diplômes, mais sur le modèle de « valeur d'usage ». Pour les responsables administratifs des institutions éducatives, l'évaluation peut constituer un outil de valorisation puissant en offrant des validations reconnues. Cet aspect est non négligeable du point de vue de la compétitivité qui se manifeste non seulement parmi les institutions du secteur public et privé, mais à l'intérieur même de chaque secteur- même, y compris le secteur public, où les universités se livrent une bataille polie, mais acharnée pour gagner la mainmise sur des segments de la formation, pour conquérir du nouveau public ou pour obtenir des financements.

La particularité de l'enseignement des langues

Le changement dans le domaine de l'évaluation éducative se manifeste sur trois grands axes : 1. élargissement de la sphère des parties prenantes, 2, changement des méthodes d'évaluation, 3, changement des fonctions de l'évaluation . Nous examinerons ces trois points dans le domaine de l'enseignement des langues. Mais d'abord je vais vous donner quelques indications sur le choix de ce domaine suivi par une brève analyse des recommandations européennes.

Tout d'abord, j'ai choisi le domaine de l'enseignement des langues à cause de la place particulière qu'il occupe parmi les disciplines universitaires. En effet, par rapport aux missions culturelles, littéraires, scientifiques, etc. des universités, l'enseignement des langues (pour non-spécialistes) est considéré comme un exemple par excellence de l'instrumentalisation, sur un mode utilitaire des connaissances délivrées. Cette condamnation tacite a produit des effets pervers dans ce domaine : pour assurer la légitimité de l'enseignement des langues à un niveau universitaire, la langue (langue étrangère en l'occurrence) a été réduite à sa seule fonction poétique pendant une longue période en France. D'où la culture de la traduction omniprésente encore aujourd'hui à la fois comme méthode d'apprentissage et comme outil d'évaluation. Cependant, aujourd'hui l'enseignement des langues étrangères doit faire face aux évolutions socio-culturelles, comme la mobilité professionnelle ou les échanges universitaires, soulignant la nécessité d'un multilinguisme réel.

Deuxièmement, l'enseignement des langues est un domaine particulièrement intéressant aussi du fait également qu'il porte en soi les grandes contradictions de la formation d'aujourd'hui : un mélange de logique marchande et de service public. Alors que la logique publique reste dominante dans l'enseignement primaire et secondaire, la situation est différente dans l'enseignement supérieur, en particulier dans le domaine de l'enseignement des langues et de la formation continue. En effet, le marché de l'enseignement des langues est très hétérogène en France, à cause de la présence d'un très grand nombre d'acteurs de différentes sphères

privées et publiques, ce qui induit une forte compétitivité entre secteur privé (écoles des langues et centres de formation à l'intérieur des entreprises privées) et les différents organismes du secteur public comme les GRETA (secondaire) ou des services de la formation continue des universités.

Troisièmement, par rapport aux autres disciplines, l'enseignement des langues commence à vraiment entrer dans une logique d'innovation et de modernisation dans la mesure où il présente les traits suivants : (1). La pénétration relativement forte des nouvelles technologies essentiellement dans des centres langues pratiquant, sous une forme ou une autre, l'autoapprentissage. (2) L'émergence de plus en plus prononcée des prestations de service utilisant Internet. Enfin (3) l'existence d'un très grand nombre de réseaux virtuels ou réels à la fois pour les enseignants et pour les apprenants.

Dans quel sens les discours, les recommandations et les actions des institutions européennes orientent-ils l'évolution de l'enseignement des langues par le biais de l'évaluation ?

Les outils essentiels de normalisation que les institutions européennes mettent en œuvre sont les suivants :

1. Un certain nombre de documents prescriptifs ont vu le jour, , comme *The Common European Framework of Reference*¹⁵, *Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration de méthodologies et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, *Etude sur les besoins concernant les matériels d'enseignement et d'apprentissage des langues avec une partie qui donne des exemples de 'bonnes pratiques'*. Ces documents concernent les méthodes, les dispositifs, les matériaux de l'apprentissage des langues.
2. Elles ont soutenu l'élaboration des outils d'évaluation individuelle. Je ne mentionne ici que deux types particulièrement intéressants : Le Portfolio Européen des langues, et Dialangue. Le premier est un outil très complexe d'autoévaluation permanente, et le deuxième est un outil d'évaluation et d'autoévaluation sur Internet.
3. Elles ont recours à la labellisation. La Commission Européenne, qui offre son label avec un logo, voit dans la labellisation un moyen d'« encourager l'intérêt du public envers l'apprentissage des langues en mettant l'accent sur des projets d'apprentissage linguistique novateur¹⁶ ». Un autre organisme, EAQUALS (The European association for Quality Language Services), offre son label à tous ceux (secteur public et privé compris) qui remplissent leurs 162 critères. Ce label d'excellence a attiré les écoles des langues les plus connues, comme Goethe Institut, Eurocentres, International House, Bell School etc. L'évaluation dans ce sens devient un outil de valorisation. Une valorisation rendue nécessaire par la variété déroutante de l'offre. Les usagers qui sont à la recherche des repères fiables font plus confiance aux organismes qui, eux-mêmes, offrent des garanties concernant leurs services.

Tous ces documents et toutes ces actions ont pour base quelques concepts clés concernant l'apprenant : *compétence partielle* et *compréhension multilingues*. L'argument pour justifier l'application de ces concepts est le manque de temps dont l'apprenant disposerait pour développer son multilinguisme. « Compte tenu qu'on cherche à élargir l'ouverture aux langues sans pour autant allonger indéfiniment le temps consacré à leur étude, force est de

¹⁵ <http://culture.coe.int/lang/eng/eedu2.4html>

¹⁶ http://europa.eu.int/comm/education/languages/fr/action/language_label.html

jouer sur deux facteurs : l'adaptation aux besoins précis des individus et la limitation des objectifs pédagogiques » déclare le comité scientifique du projet.¹⁷

Qu'on définit des composants de base de l'apprentissage pour une meilleure structuration de la formation est bien sûr souhaitable. Par contre, se limiter volontairement à une réduction des compétences comporte quelques dangers. Selon quels critères, les compétences vont-elles être élaguées ? Et qui va faire cet élagage ? La notion de compétence est en effet particulièrement complexe et loin d'être bien maîtrisée, y compris les enseignants comme nous l'apprend une enquête menée par David Little¹⁸ auprès des membres du Cercles (Confédération Européenne des Centres de langues de l'Enseignement Supérieur). A la question savoir si le centre s'était engagé à développer des compétences partielles, la réponse était généralement 'oui', mais quant à l'interprétation des compétences partielles, les réponses étaient très hétérogènes : certains interprétaient la notion comme 'langue de spécialité' d'autre comme une tâche spécifique, par exemple répondre au téléphone, lire une feuille de comptabilité en langue étrangère etc. Globalement les réponses ne répondaient pas à la notion très élaborée du 'Cadre de référence'.

Revenons donc aux axes concernant le changement de l'évaluation éducative.

1. L'élargissement de la sphère des parties prenantes : comme on l'a déjà vu, les institutions politiques européennes et françaises trouvent un fort intérêt pour l'évaluation et ceci est un phénomène relativement nouveau. La sphère privée s'intéresse également à l'éducation sous tous ses aspects. Le « Marché mondial de l'Education », une manifestation annuelle de grande envergure qui s'est tenue pour la première fois en mai 2000 à Vancouver, démontre cet intérêt et met en exergue la généralisation d'une approche essentiellement marchande. Il suffit de regarder la citation phare de l'année 2000 pour comprendre que l'évolution va bien dans ce sens. En l'an 2000 John Chambers, CEO of Cisco a déclaré : ***The next big killer application for the Internet is going to be education. Education over the Internet is going to be so big it is going to make e-mail usage look like a rounding error.***¹⁹ Les tableaux comparatives se multiplient pour prouver l'intérêt économique de l'éducation essentiellement sous sa forme 'e-learning'.

Lien entre e-learning et NTIC



<http://www.wrhambrecht.com/research/coverage/elearning/>

¹⁷ Compréhension multilingue : Projet de cadre de référence pour des formations diversifiés, CRIM/Inalco 13 janvier 1999, <http://crim.inalco.fr/recomu/definitions.phtml>

¹⁸ Little D. (2000) : "Some features of foreign language provision for 'non-specialist' students in European universities : Issues of particular interest to the Council of Europe", in *Cercles Bulletin* n°12, 2000

¹⁹ <http://www.wemex.com/conf.html#>

2. Changement des méthodes : l'autoévaluation et l'usage des NTIC comme outil d'évaluation sont favorisés, ce qui met au centre d'intérêt la question de l'autonomie d'apprenant.

3. Changement des fonctions : l'évaluation n'est plus un processus de sélection rationnelle, mais un outil de mesure de compétence. Comme la compétence est par nature constamment changeante et la validation n'a plus qu'une portée limitée dans le temps, l'évaluation devient permanente.

Le rôle de l'évaluation dans le processus de réindustrialisation

En analysant les mutations et les transformations profondes qui traversent le monde de la formation, P. Moeglin²⁰ arrive à la conclusion qu'il s'agit en fait d'un processus de réindustrialisation de la formation qui remplacerait une phase de quasi-industrialisation. Cette phase serait en crise à cause de la remise en question des principes fondateurs de l'enseignement qui aurait épuisé tous ses effets. Rappelons brièvement ces trois principes : (1) l'appareil éducatif repose sur l'enseignement collectif et massifié, (2) l'appareil est caractérisé par une complexité déroutante due à la division et au fractionnement de l'offre de la formation et des institutions couplés à une spécialisation et une atomisation des contenus, (3) l'appareil de formation est soumis à des contrôles afin d'augmenter la rentabilité et la productivité du système éducatif. Ce troisième point souligne une des grandes faiblesses du système quasi-industriel : l'inefficacité, l'opacité, et l'incohérence de l'évaluation. Les quatre grandes tendances du processus de réindustrialisation de la formation, selon P. Moeglin, présentent une très grande variété des situations, de l'organisation et de fonctionnement dans la pratique. Il s'agit, de la production de télé-services (visant l'économie d'échelle), de la gestion de libres services (visant la diversification des ressources), de l'éditorialisation de produits-services (visant la standardisation) , et du développement d'outils-services (visant la flexibilité). Mais la réindustrialisation incorpore-t-elle l'évaluation dans le but d'éviter les effets néfastes de ses défauts ? Les textes cités et les évolutions analysées nous montrent que tous les acteurs, qui ont un rôle décisif dans la définition du futur paysage éducatif, se sont rendu compte de l'importance de l'évaluation dans le domaine de l'éducation.

Conclusion

Le morcellement de l'espace éducatif, la fragmentation des pratiques d'apprentissage et la décomposition des connaissances influencent nécessairement l'introduction des pratiques réglementaires, la normalisation, l'imposition d'un ordre « unique ». Il existe de multiples formes et divers dispositifs de normalisation (grandeur marchande, grandeur industrielle, grandeur civique) que le discours régulateur dominant essaye d'unifier, en portant essentiellement les traits d'un discours économique et marchand. Or les objectifs des différentes grandeurs sont très différents. Les agents des secteurs public et privé, par exemple, agissent différemment selon leurs objectifs spécifiques : les agents du secteur privé visent à maximiser le profit qu'une innovation peut leur apporter, tandis que les agents du secteur public s'orientent vers l'accroissement et l'amélioration des connaissances. Pour assurer ce dernier processus, je pense comme L. Thévenot, que : « L'étude de la normalité doit s'armer d'outils moins spécifiés dans le sens du marché et s'ouvrir à la variété des 'normalités' qui régissent les engagements dans un entourage d'êtres d'humanité, de nature et d'artifice²¹ ».

²⁰ Moeglin P. (1998) : « Industrialisation, crise, réindustrialisation » in L'industrialisation de la formation, Etat de la question, CNDP, Paris

²¹ Thévenot L. (1997) : « Un gouvernement par les normes » in *Cognition et information en société*, n° 8, 1997

Bibliographie

- AKRICH M, CALLON M, LATOUR B. (1988) : “A quoi tient le succès des innovations” in *Annales des Mines*, juin 1988
- Commission des Communautés Européennes (2000) : *e-Learning – Penser l’éducation de demain*, Bruxelles
- Commission Européenne (2000) : Rapport européen sur la qualité de l’éducation scolaire, seize indicateurs de qualité, mai 2000
- Commission Européenne (date inconnue) : *Guide qualité pour l’évaluation et l’élaboration d méthodologies et de matériaux pédagogiques pour l’enseignement et l’apprentissage des langues*, DGXXII, Bruxelles
- Evaluation, la lettre de réseau européen des responsables des politiques d’évaluation des systèmes éducatifs*, n°9 Décembre 2000
- FAIRCLOUGH N. (1995). *Critical Discourse Analysis*, Longman 1995, London and New York
- FORAY, D : *L’économie de la connaissance*, Repères, Editions La Découverte, Paris, 2000
- LACROIX J.G., LEFEBVRE A., MIEGE B, MOEGLIN P, TREMBLAY G (1997) : « Industries culturelles et informatisation sociale, Nouvelle perspectives de la recherche », in *Science de la Société* n°40, février 1997, p.8.
- LITTLE D. (2000) : “Some features of foreign language provision for ‘non-specialist’ students in European universities : Issues of particular interest to the Council of Europe”, in *Cercles Bulletin* n°12, 2000
- MOEGLIN P. (1998) : « Industrialisation, crise, réindustrialisation » in *L’industrialisation de la formation, Etat de la question*, CNDP, Paris, 1998
- OCDE (2000) : Réunion des ministres de l’éducation des pays de l’OCDE, Paris, les 3 et 4 avril 2000
- OCDE (2001) : *Réunion des Ministres de l’éducation des pays de l’OCDE, Investir dans les compétences pour tous*, Paris les 3 et 4 avril 2001
- OCDE (2000) : Réunion des ministres de l’éducation des pays de l’OCDE, Paris, les 3 et 4 avril 2000, *Investir dans les compétences pour tous*, communiqué : <http://www.oecd.org/els/ministeriel/>
- THEVENOT L. (1997) : « Un gouvernement par les normes » in *Cognition et information en société*, n° 8, 1997
- UNESCO (2001) : Report on the UNESCO Programme – LEARNTEC 2001, http://www.unesco.org/portal/e_..._2001/Le_rapport_en_anglais_/index.shtml