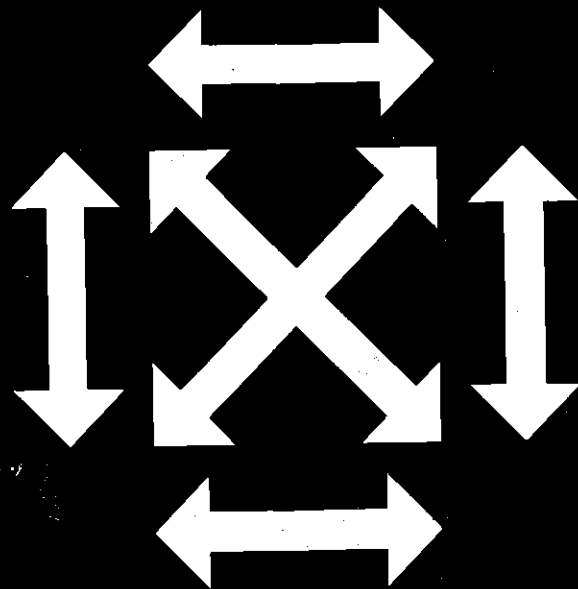


LA FORMATION DES PROFESSEURS



L'évaluation en formation

par Gilbert DE LANDSHEERE,
Université de Liège.

S'attacher à l'évaluation des maîtres en formation sans avoir préalablement réfléchi aux objectifs de l'entreprise et sans avoir évalué la formation même, expose au danger d'apprécier, avec finesse et sophistication, l'accessoire au lieu de l'essentiel, l'existant sans tenir compte de ses lacunes.

Or la formation actuelle des maîtres de l'enseignement secondaire général, auxquels beaucoup de professeurs de français, langue étrangère, peuvent être *grosso modo* assimilés, se voit profondément mise en cause.

Longtemps on admit, au moins de façon implicite, que le professeur de lycée, issu de l'enseignement savant, comme on se plaisait à le dire au siècle dernier, était suffisamment doué pour vite acquérir, voire réinventer la psychologie et la pédagogie nécessaires à l'exercice de sa profession. Et, comme ces deux disciplines s'ouvraient à peine à la science, il y a cent ans, la prétention n'était pas sans fondement.

Les choses ont bien changé.

En fait, on reconnaît de mieux en mieux la complexité de la fonction d'éducation et la nécessité d'une préparation approfondie; elle sera forcément assez lourde, même si l'on tient compte de la formation continue. Aux longues études de spécialité — lettres, mathématiques, ... — des futurs professeurs, on souhaiterait encore ajouter un ou deux ans de préparation psychopédagogique. Ainsi posé, le problème devient alors social. Et pour éviter une prolongation importante des études, on continue à se contenter de demi-mesures, sinon moins encore.

Or les solutions ne sont pas nombreuses : ou bien on prolonge ou bien on restructure les études de spécialisation des futurs maîtres, de façon à y inclure la formation psychopédagogique.

La préparation maintenant souhaitée comporte trois volets :

1. L'acquisition des connaissances de spécialité, ici le français en soi et dans sa relation de similitude ou d'opposition avec la langue de la population étrangère qui souhaite apprendre le français.

2. La formation psychologique.

Axée d'abord sur l'intégration de la personnalité de l'élève maître et sur son ouverture à l'autre, la formation porte ensuite (et toujours à partir d'expériences vécues) sur le développement, la dynamique de la personnalité et les fondements psychologiques (au sens large) de l'éducation : théorie de l'apprentissage et de l'enseignement, psychologie sociale...

3. La formation pédagogique.

Sans oublier la philosophie, l'histoire et l'anthropologie de l'éducation, permettant de relativiser les problèmes, à une époque où on ne tend que trop à les isoler, la formation pédagogique a pour objectif de préparer un véritable « professionnel » de l'éducation, c'est-à-dire un spécialiste qui, à l'instar du médecin et de l'ingénieur, pratique un art éclairé à chaque occasion par la mesure scientifique.

L'élève maître sera donc appelé à se familiariser avec la recherche en éducation, dont les résultats devront, à l'avenir, lui rester intelligibles et nourrir sa pratique. Il apprendra à évaluer et à faire s'évaluer, sachant que tout objectif dont on ne contrôle pas systématiquement la réalisation risque de rester vœu pieux ou d'être dédouanement suspect.

Comme le souligne F. Debyser, dans l'introduction, la formation n'est valable que si elle aboutit à l'autonomie du formé. Aussi longtemps que les maîtres ne seront pas armés pour apprécier par eux-mêmes la validité et la pertinence des résultats de la recherche en éducation, ou pour poser correctement les problèmes à investiguer, ils devront croire d'autres sur parole, accepter que l'on pense et décide

à leur place; bref, ils sombreront toujours plus profondément dans une sujétion aux technocrates, aux illuminés ou aux manipulateurs chargés d'assurer la « reproduction » ou l'aliénation.

Évaluer un maître en devenir exige le recours à des méthodes et à des techniques multiples et complexes. Certaines existent, d'autres pas. Même si l'on disposait de la gamme complète des instruments nécessaires, comment déterminer l'importance relative des différentes composantes, puis trouver les voies d'une synthèse significative? Faute de pareille possibilité, il reste à adopter un principe général et à créer un état d'esprit.

L'objectif de toute activité de formation doit être défini avec précision, autant que possible de façon opérationnelle; la cohérence entre les composantes principales de l'action et l'objectif appelle, à chaque occasion, une vérification. Cette volonté d'intégrer constamment l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation (et d'adapter l'action en conséquence), constitue un des plus sûrs garants du progrès pédagogique.

Quelles évaluations peut-on envisager dans le concret?

La psychologie d'abord

La priorité accordée à la psychologie découle de la volonté de former des *éducateurs* enseignant le français. Car, quelle que soit la matière de l'apprentissage, la personnalité de l'élève est totalement impliquée.

Exigences premières pour le futur enseignant : s'accepter soi-même et apprendre à mieux se connaître pour pouvoir accepter les autres et les comprendre. Sans perdre de son authenticité, l'élève maître doit profondément souhaiter s'approprier de nouveaux schémas d'action, générateurs d'enseignement efficace. Faute de cette disponibilité, de cette adhésion aux objectifs proposés, la préparation se maintient au plan verbal et ne s'élabore pas en attitudes et en habits. La conséquence de cette superficialité est bien connue : à peine sortis de l'école de formation, les maîtres se débarrassent d'un fatras de règles

1. Pour une étude générale sur les trois niveaux de définition des objectifs de l'éducation et le passage contrôlé des fins et des buts aux objectifs opératoires, voir : V. et G. DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France; Liège, Thone, 1975.

2. Voir surtout : J.B. CARROLL, « Implications of Aptitude Test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign Language Teaching », dans *Actes du XVII^e Congrès international de Psychologie appliquée*, 1972, p. 1815 sq.

et de préceptes mémorisés pour l'examen et reproduisent simplement les modèles qu'ils ont intériorisés pendant leur passage dans l'enseignement primaire ou secondaire : ils enseignent comme ils ont été enseignés. Et, comme le processus n'est pas neuf, on retrouve aujourd'hui, chez certains professeurs instruisant les adultes de l'an 2000, un ensemble d'attitudes directement venues du XIX^e siècle.

L'évaluation périodique est du ressort de psychologues cliniciens, capables de recourir, au besoin, aux tests de personnalité subjectifs ou objectifs, et aux techniques projectives.

Mais s'ils sont ainsi évalués, les élèves maîtres doivent aussi apprendre à agir sur les personnalités et à les évaluer à leur tour. Sans cette capacité, comment poursuivre, avec quelque chance de succès, les objectifs affectifs de l'éducation, auxquels on accorde pourtant une importance croissante? Associés à l'évaluation de leurs propres attitudes et de leurs valeurs, les professeurs en formation apprendront progressivement à évaluer celles de leurs élèves.

Bref, abandonnant la démarche purement livresque, la formation psychologique des élèves maîtres commence par les impliquer directement (d'où aussi le rôle important de la dynamique de groupes); elle s'élabore inductivement et s'accompagne, elle aussi, d'une évaluation permanente.

La connaissance du français

De nouveau, l'évaluation va jouer ici un rôle direct — contrôler le savoir et les apprentissages des futurs professeurs —, et un rôle indirect — leur procurer une expérience vécue et personnellement significative des méthodes et des instruments dont ils devront se servir.

Quels aspects va-t-on vérifier principalement? L'évaluation s'effectue en trois volets : pronostic, inventaire d'acquis, diagnostic.

L'aptitude à l'apprentissage d'une langue étrangère semble dominée par trois facteurs relativement indépendants les uns des autres².

1. L'aptitude au codage phonétique ou aptitude à mettre en mémoire, de façon durable, de nouveaux sons ou ensembles de sons linguistiques.

2. La sensibilité grammaticale ou aptitude à prendre conscience des structures syntaxiques dans les phrases, et des fonctions grammaticales d'éléments particuliers de ces phrases.

3. L'aptitude à l'induction ou aptitude à reconnaître des correspondances ou des relations concernant la signification ou les formes grammaticales.

Si l'un de ces facteurs fait défaut, un apprentissage quelque peu profond semble pratiquement impossible. On observe de grandes variations interindividuelles pour chacune des trois aptitudes; leurs combinaisons diffèrent, par conséquent, de façon parfois considérable et chez les professeurs de langues et chez leurs élèves. D'où l'intérêt d'évaluer à ce niveau.

Avec les techniques d'évaluation fondées sur l'échantillonnage systématique d'univers de questions, l'inventaire et l'examen diagnostique tendent à se rapprocher de plus en plus, surtout dans les processus de formation.

Les quatre aspects classiques de l'apprentissage des langues subsistent évidemment : compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite. Ici, l'évaluation subjective, globale — qui ne doit pas complètement disparaître —, tend à céder de plus en plus de terrain à des mesures plus rigoureuses des diverses habiletés à maîtriser.

Presque toujours, la préférence sera résolument accordée à l'évaluation formative³ qui, grâce à son caractère diagnostique, conduit à l'ajustement personnalisé de l'apprentissage et l'optimise. Des banques d'objectifs et de questions assureront, dans les prochaines années, une mise en œuvre de plus en plus aisée d'appréciations de ce type et permettront d'ailleurs aux maîtres de construire les instruments au fur et à mesure et en fonction des besoins.

Périodiquement, des mesures normatives serviront à s'assurer que les futurs professeurs de français appartiennent au groupe de la population qui domine le mieux la langue... Elles continuent naturellement à jouer aussi leur rôle sélectif.

Le domaine pédagogique

L'évaluation pédagogique porte surtout sur la capacité d'organiser et de susciter des situations génératrices d'apprentissages positifs.

Deux faits dominent toutes autres considérations : il n'est pas d'apprentissage systématique et orienté sans disponibilité personnelle de l'élève et sans modèle cible.

Nous avons rencontré le problème de l'ouverture de la personne. Il reste à s'entendre sur la notion de modèle cible.

Toujours fermé, il conduit au dogmatisme; toujours ouvert, il spéculé sur la réinvention spontanée de tout savoir et débouche trop souvent sur une nouvelle fermeture stérilisante : la contrainte de l'absence permanente de contrainte.

Au-delà de toutes les nuances de théories et d'école, on constate que l'efficacité de l'enseignement dépend d'un équilibre subtil et changeant entre quelques composantes fondamentales : l'établissement de bonnes relations humaines, l'organisation de la situation ou, si l'on préfère, la structuration du champ d'interactions, la rencontre d'un problème significatif, l'apport direct ou indirect d'informations par le maître, l'exploitation des apports des élèves, l'évaluation des comportements cognitifs et des comportements affectifs.

C'est sur ces composantes que portent les principaux systèmes d'analyse d'interactions éducatives utilisés pour évaluer des leçons d'essai en classes réelles ou en situation de micro-enseignement. Tantôt, on détermine le profil général de l'interaction éducative, tantôt on analyse plus profondément une dimension particulière, qu'il s'agisse d'une habileté relativement simple (apprendre à poser des questions, à renforcer un comportement) ou d'une subtile action d'induction d'attitudes et de valeurs. Avec ce dernier aspect, nous touchons à la limite de notre savoir psychopédagogique actuel; et, si la technique du micro-enseignement n'a pas pu actualiser, jusqu'à présent, tout le potentiel qu'on lui pressent, c'est surtout à cause de l'utilisation mécanique que l'on en a fait et du manque de formation dynamique des formateurs de maîtres.

Arrivé à ce point, allons-nous énumérer ou décrire telle ou telle technique particulière? Nous n'en n'avons ni le loisir ni l'envie. Si l'on s'arrête, par exemple, aux systèmes d'analyse d'interactions, lequel choisir parmi les dizaines qui ont vu le jour ces dernières années? Quelles épreuves linguistiques préférentielles à trois ou quatre dizaines d'autres? Et quels tests de personnalité conviennent?

Notre propos n'est pas là. Une fois admises les grandes dimensions de la formation des maîtres, tant d'options psychologiques et pédagogiques interviennent, en fonction des objectifs plus particulièrement poursuivis, et de la personnalité des formateurs et des formés! L'important, c'est la permanence du souci d'évaluation, qu'il s'agisse de décrire un état ou de vérifier si l'objectif poursuivi est réellement atteint. Faute de quoi, la formation appartient à la magie du verbe ou à l'aventure.

Gilbert DE LANDSHEERE.

3. Pour une définition et une présentation générale de l'évaluation formative et de l'évaluation normative, voir *Le Français dans le Monde*, octobre-novembre 1973, pp. 45-51.