



L'auto évaluation et les interférences d'une culture d'évaluation traditionnelle

Shaeda Isani

► To cite this version:

Shaeda Isani. L'auto évaluation et les interférences d'une culture d'évaluation traditionnelle. L'apprentissage des langues en autonomie: choix, approches, questionnements, Université Stendhal Grenoble 3, pp.199-218, 2003. hal-00946522

HAL Id: hal-00946522

<https://hal.science/hal-00946522>

Submitted on 13 Feb 2014

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'APPRENTISSAGE
DES LANGUES
EN AUTONOMIE
CHOIX, APPROCHES,
QUESTIONNEMENTS**

TEXTES RÉUNIS SOUS LA DIRECTION
DE HÉLÈNE GREVEN-BORDE ET
DONNA SPALDING-ANDRÉOLLE

L'AUTO ÉVALUATION ET LES INTERFÉRENCES D'UNE CULTURE D'ÉVALUATION TRADITIONNELLE

Shaeda Isani

La prolifération de centres de langues multimédia et l'importance du rôle qu'y joue l'apprentissage en autonomie ont donné une dimension et un dynamisme nouveaux à l'approche pédagogique mise en valeur depuis les années 60 et dont le fondement est le centrage sur l'apprenant. A cette époque les travaux de recherche visaient à modifier des pratiques pédagogiques existantes fortement centrées sur l'enseignant ou sur la langue en tant qu'objet d'apprentissage et, à ce titre, s'adressaient à un public d'enseignants. Les centres multimédia, en revanche, s'adressent directement à l'utilisateur final, l'apprenant, en soulignant le principe d'autonomie qui sous-tend l'apprentissage d'une langue en centre multimédia et la mobilisation de l'apprenant en tant qu'acteur principal de son apprentissage.

L'apprentissage en autonomie représente l'aboutissement du processus du sevrage entre apprenant et enseignant – le rôle final de tout enseignant étant, rappelons-le, de se rendre inutile – et le début de l'indépendance par rapport aux quatre murs du cadre scolaire, restituant ainsi à l'apprentissage des langues son milieu « naturel », une évolution déjà évoquée (1990 : 28) par Louis Porcher :

Il se trouve que pour l'apprentissage [d'une langue], l'école n'a aucune espèce de nécessité. Pour apprendre une langue (au sens où les usagers le souhaitent, c'est-à-dire, pragmatiquement, comprendre ce qu'on a besoin de comprendre et dire ce qu'on souhaite dire) il n'y a aucune nécessité de recourir à l'école.

Cadre d'observation

Il existe probablement autant de formules d'auto-apprentissage que de centres multimédia. Notre étude porte essentiellement sur les formules d'auto-apprentissage proposées à la Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal, Grenoble 3 et qui sont au nombre de trois :

- L'auto-apprentissage libre (AAL : l'apprenant a libre accès aux documents sur les présentoirs).
- L'auto-apprentissage guidé (AAG : l'apprenant bénéficie d'un encadrement pédagogique sous forme de suivi ponctuel).
- L'auto-apprentissage intégré (AAI : l'auto-apprentissage est intégré à un cursus validant).

Le degré d'autonomie – ou inversement, le degré d'encadrement pédagogique – est à la fois le dénominateur commun et le facteur de différenciation. Dans le cadre de l'AAL, l'apprenant peut, s'il le désire, ne jamais faire appel à l'équipe d'encadrement présente et se contenter simplement d'utiliser à sa guise les supports pédagogiques de son choix. La seule contrainte, plus administrative que pédagogique, est de remplir une fiche indiquant le(s) support(s) utilisé(s). En ce qui concerne l'AAG et l'AAI, si l'autonomie reste le principe définitoire du processus d'apprentissage, elle est modérée à un degré variable par un encadrement pédagogique, procédures décrites par Greslou & Andréolle (1996 : 7) :

La formule d'auto-apprentissage guidé ouvre d'autres possibilités pour l'apprenant : d'abord il remplit un questionnaire qui l'amène à réfléchir sur ses motivations, et sur les objectifs de sa démarche (pourquoi s'inscrire en AAG plutôt que dans un cours?); on lui demande également de réfléchir sur sa propre perception de ses compétences dans la langue-cible. Après avoir rempli ce questionnaire, l'apprenant a un entretien avec l'enseignant responsable (ou avec un moniteur habilité) qui établit un parcours de travail par tranche. Le parcours se fait de façon ascendante, les objectifs intermédiaires étant formulés par l'apprenant lui-même avec ou sans l'aide de l'enseignant; lorsque l'apprenant arrive à la fin des travaux proposés dans une tranche donnée, c'est l'occasion pour l'enseignant de revoir avec lui la direction qu'il souhaite donner aux travaux suivants (choix des supports, type d'exercices, compétences visées...). Ce suivi ponctuel s'étend de l'entretien initial au bilan en fin de parcours, en passant par des conseils ou de l'aide pendant les différentes phases de travail; [...].

Ce qui nous intéresse dans le cadre de notre étude est cette phase initiale qui précède l'apprentissage *stricto sensu*, où il s'agit pour l'apprenant de passer un entretien avec l'enseignant ou le moniteur et de « réfléchir sur sa propre perception de ses compétences dans la langue cible », autrement dit, de *s'auto-évaluer*.

Les différents types d'auto-évaluation

Dans un souci de clarté et compte tenu du foisonnement terminologique qui marque le domaine de la docimologie, il serait peut-être utile de clarifier d'emblée notre utilisation des termes *hétéro-évaluation* et *auto-évaluation*. Nous nous accorderons facilement sur la définition de l'auto-évaluation donnée par le *Dictionary of Language Testing* (1999 : 176).

An approach to assessment which involves learners in making judgements about their level and/or progress

et sur celle fournie par Henri Holec (1990 : 41) qui souligne que l'hétéro-évaluation va bien au-delà de la simple idée d'un jugement institutionnel porté par un enseignant sur un apprenant pour englober d'autres « évaluateurs » moins institutionnels :

(Il s'agit d'hétéro-évaluation lorsque) l'évaluateur est une personne autre que l'apprenant (co-apprenant, enseignant, personnalité extérieure ou machine); c'est cet « autre » qui définit et réalise l'évaluation.

Il est important de garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas de pratiques compartimentalisées et qu'une auto-évaluation, loin d'être « pure » est en effet « hybride » et subit (ou s'enrichit) de nombreuses « interférences » (ou « apports ») directes ou indirectes, comme, par exemple, les concepteurs, les outils, le moniteur, les paires, etc. (Holec op. cit., Isani : 1996). Brenier-O'Donnell (1996 : 92) confirme ce chevauchement entre les deux types d'évaluation par rapport à l'auto-évaluation initiale qui précède l'AAG (un entretien de 20 à 40 minutes qui se déroule dans la L1 de l'apprenant) en précisant qu'il s'agit à la fois d'une auto-évaluation (l'apprenant fait « son propre portrait robot »), et d'une hétéro-évaluation (« l'enseignant évalue l'auto-évaluation de l'apprenant »).

A cet égard, il serait utile de rappeler également que l'auto-évaluation à laquelle nous nous intéressons ici ne relève pas de l'évaluation sommative

externe calibrée par rapport aux normes exogènes mais d'une *auto-évaluation auto-référencée* à but « diagnostic » et exploratoire calibrée sur des normes endogènes avec deux objectifs bien définis :

- aider l'apprenant à comprendre le processus d'apprentissage et son rôle dans ce processus, ainsi que le soulignent Harris & McCann (1994 : 64-65) :

Students are often passive and wait for the teacher to tell them if they have done well or badly. At no time do they need to think about what they have done, and why they have done well or badly. [...] By conscious self-assessment, students are involved in the process of assessment and therefore the information from it can feed back into their own learning. Self-assessment helps learners to think about their own progress and problems and then to find ways of changing, adapting and improving.

- aider l'enseignant à mieux cerner l'apprenant, son niveau et ses besoins et à partir de ces éléments, proposer un parcours pédagogique adéquat.

Si la présence de l'enseignant dans cette phase d'auto-évaluation peut être perçue comme « interventionniste » par les puristes de l'auto-évaluation, la majorité des didacticiens-praticiens seront davantage d'accord avec la position résumée par Porcher (1994 : 21) :

Il serait absurde de ne pas admettre qu'une consultation d'évaluation (sans autre forme d'engagement réciproque) ouverte dans une institution spécialisée serait très prisée des auto-apprenants : elle les renseignerait sur leurs capacités telles qu'appréciées par des spécialistes (c'est à dire sur ce qu'ils ont déjà acquis, en terme de compétences langagières, par leurs propres moyens), elle les rassurerait, elle les conseillerait. Ce serait une aide qui ne porterait pas atteinte à la liberté de l'apprenant de rester auto-apprenant. Il ne s'agit pas d'un enseignement mais, si l'on veut, d'une sorte de check-up langagier et communicationnel.

L'aspect « co-évaluatif » de ce procédé est aussi souligné par le type de support utilisé, qui peut varier d'un questionnaire ouvert semi-rédigé à un QCM auto-correctif.¹

Sur cette phase initiale repose dans une très grande mesure la réussite ou l'échec de l'auto-apprentissage. Sensibles à cet enjeu, nous avons été attentifs au repérage des dysfonctionnements qui se sont manifestés lors

de la mise en place des enseignements en auto-apprentissage. Ce travail a fait ressortir l'existence d'un certain nombre d'éléments perturbateurs liés à ce que nous appellerons *la culture d'évaluation « traditionnelle »* dont est issu l'apprenant. Ces éléments, puisque étrangers à la culture nouvelle d'évaluation inhérente à l'apprentissage en autonomie, constituent des entraves non seulement à la bonne réalisation de l'auto-évaluation, mais au-delà, à celle du processus d'auto-apprentissage.

L'apprenant et la culture d'évaluation traditionnelle

L'un des postulats de la didactique est la reconnaissance de l'identité de l'apprenant en tant que personne « civile » qui apporte à la classe de langue une culture sociale complexe dont l'une des composantes importantes est sa culture pédagogique. Car, selon Holec (1990 : 42-45) :

Tout individu est toujours, et tout à la fois, un sujet socialisé et en train de se socialiser, ayant une culture acquise et en train de se développer et une personnalité formée en train d'évoluer. Lorsqu'il se lance dans des activités d'apprentissage, qu'il prend en charge le rôle d'apprenant, il n'en reste pas moins un sujet social doté de culture et de personnalité. De sorte que son apprentissage devient *ipso facto* un comportement social, culturel et psychologique, surdéterminé, en quelque sorte, par ses valeurs et ses ambitions, ses représentations et ses attentes, ses forces et ses faiblesses.

Quant à l'évaluation, qui s'insère dans son apprentissage, elle n'échappe pas à ces surdéterminations : c'est donc également une activité sociale, culturelle et psychologique, et non pas simplement une opération technique indépendante. [...] *Plus spécifiquement, c'est la culture d'apprentissage, acquise par l'individu au cours de ses expériences antérieures, qui intervient le plus directement dans ses activités d'évaluation. Cette culture d'apprentissage est constituée de toutes les représentations de l'apprenant concernant ce qu'est une langue et son fonctionnement, ce qu'est savoir une langue, ce qu'est évaluer ses connaissances en langue. (nos italiques)*

Qu'il s'agisse d'apprenants issus du système secondaire classique français ou d'étudiants étrangers, rare est l'apprenant aujourd'hui pour qui l'apprentissage d'une langue étrangère débute à l'université. Cela implique que l'apprenant arrive en classe de langue avec un vécu et une expérience forgés par son exposition antérieure à cette langue et qu'il possède, sans nécessairement en être conscient, un bagage culturel pédagogique spécifique

à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce bagage culturel véhicule de fortes représentations et des attentes (toujours plus ou moins conscientes), relatives à des domaines aussi complexes que le statut des langues étrangères entre elles et par rapport à d'autres matières, le rôle de l'enseignant, le déroulement d'une classe de langue, les attentes institutionnelles par rapport à l'apprenant, la notation, etc. Confrontée à une culture sensiblement différente, cette culture pédagogique qui fait partie de l'habitus de l'apprenant, va, comme toute autre notion de culture, engendrer des problèmes de déculturation et d'acculturation qui joueront un rôle déterminant dans la façon dont il appréhendera l'apprentissage en autonomie et l'auto-évaluation.

Si l'internationalisation grandissante du public, aujourd'hui, fait de l'hétérogénéité ethnique d'une classe de langue en milieu universitaire une donnée désormais classique de la situation pédagogique, un dénominateur commun de ce public, si diversifié par ailleurs, est l'absence d'exposition à l'auto-évaluation dans le cursus scolaire traditionnel. L'emprise de l'évaluation traditionnelle (hétéro-évaluation enseignant-apprenant généralement portant sur l'écrit) dans le domaine de l'enseignement des langues fait qu'il n'existe, encore aujourd'hui, que peu de pratiques auto-évaluatives, qu'il s'agisse du secondaire ou du supérieur. Faut-il alors s'étonner que l'apprenant arrive au centre multimédia avec un bagage culturel pédagogique vierge de toute expérience d'autres systèmes d'évaluation? Cette « innocence » a des répercussions pédagogiques qui, au-delà du seul domaine de l'évaluation, laissent supposer chez l'apprenant un comportement de dépendance par rapport à son apprentissage en général, ce qui risque fort de rendre les notions d'autonomie et d'auto-évaluation difficiles à assumer. Dans le cadre d'une culture pédagogique fortement marquée par des pratiques traditionnelles, l'auto-évaluation représente pour l'apprenant une déculturation importante et va exiger de lui un travail important d'acculturation avec les multiples mises en cause qu'un tel processus implique.

La contribution que nous souhaitons apporter à la problématique de l'auto-évaluation est d'examiner quelques uns des aspects de cette culture pédagogique qui nous semble être source de perturbation dans le processus d'auto-évaluation, qu'il s'agisse d'une auto-évaluation diagnostique ou validante.

Le rôle nouveau de l'enseignant

Chaque étape de la vie scolaire est marquée par un sevrage croissant entre l'élève et l'enseignant. Le primaire est un cocon avec une salle de classe, une place et une « maîtresse » attirées et un groupe de pairs « stable » ; le

secondaire voit l'éclatement du lieu géographique et la multiplication d'enseignants avec néanmoins des repères stabilisants comme le groupe de pairs et un professeur principal pour chaque classe. Si l'université introduit l'éclatement du groupe et du lieu et la disparition de la notion d'enseignant « attitré », elle reste tout de même un environnement fortement dominé par le rôle de l'enseignant. En revanche, le centre multimédia d'apprentissage en autonomie voit s'opérer une profonde mutation par rapport au rôle traditionnel de l'enseignant, qui cesse d'être le détenteur d'un savoir à transférer de manière verticale pour devenir un guide et partenaire dont le rôle maïeutique est d'aider l'apprenant à construire son propre parcours d'accès au savoir.

Ce rôle nouveau de l'enseignant est étranger à la culture pédagogique de l'apprenant, culture encore ancrée dans le mythe de l'enseignant, sinon infaillible, du moins tout puissant. Si ce mythe s'est quelque peu estompé de nos jours, le rôle et le statut classiques de l'enseignant continuent à être véhiculés par une culture pédagogique fondée sur le principe de la dissymétrie, qui définit toute situation instaurant le pouvoir d'un individu sur l'autre – le savoir et la sanction de la note, dans notre cas. (Isani : 1993). Il en résulte une situation classique de communication inégale balisée par la répartition des protagonistes en position haute ou basse ou, pour utiliser une formulation plus explicite, en position de supériorité ou d'infériorité.

Cette inégalité de la situation de communication pédagogique et le rôle dominant que l'enseignant y joue sont intériorisés par l'apprenant comme une des caractéristiques définitoires de la culture institutionnelle. Loin de toujours le perturber, elle lui permet de se décharger de toute responsabilité pédagogique sur l'enseignant : situation de facilité qui favorise un climat de dépendance et de passivité, engendrant, comme le résume Herbst (1999 : 100) « la paresse intellectuelle, l'absence de motivation, l'ethnocentrisme et le conformisme ».

A partir de ces éléments, il est aisé de comprendre que la distanciation de l'enseignant par rapport à l'apprenant, si essentielle à la situation d'apprentissage en autonomie, constitue un choc culturel qui risque fort de désorienter l'apprenant.

Le poids de l'hétéro-évaluation formelle

Si les pratiques pédagogiques ont évolué sensiblement vers le rééquilibrage d'une situation de communication jusqu'alors inégale, il n'en reste pas moins vrai que « le pouvoir de la note » reste le domaine attitré de l'enseignant. Il s'agit d'un pouvoir qu'il est appelé à exercer souvent, car le parcours pédagogique traditionnel de l'apprenant est marqué par des moments d'évaluation fréquents sous forme d'hétéro-évaluation classique, qu'il s'agisse d'une évaluation interne comme pour les contrôles de routine (l'enseignant est également l'évaluateur de l'apprenant), ou d'une évaluation externe comme dans le cas du Brevet et du Bac (l'évaluateur n'est pas l'enseignant de l'apprenant.)

Dans les représentations que l'apprenant se forme, le rôle de l'évaluateur revient naturellement à l'enseignant, en vertu précisément de cette supériorité que la société lui reconnaît en tant que détenteur du savoir. Son jugement porte le sceau officiel d'« expert » dont l'autorité est reconnue, ce qui lui confère une légitimité formelle indispensable à la reconnaissance du niveau de l'apprenant par les instances institutionnelles, familiales et professionnelles concernées.

Rien dans son parcours pédagogique depuis la maternelle n'a préparé l'apprenant à un type d'évaluation institutionnelle autre que l'hétéro-évaluation, à tel point qu'il s'agit d'une sorte de conditionnement réflexe qui rejoint chez l'apprenant un véritable besoin parce que, comme l'affirme Herbst (1999 : 105) : « Il est [...]vrai que quelque part notre inconscient réclame la sanction de l'autre. »

Le rôle des représentations : l'auto-évaluation est peu fiable

Compte tenu de ces éléments, l'évaluation que fait un apprenant de ses propres compétences ne peut pas bénéficier du même sceau de légitimité que l'hétéro-évaluation formelle institutionnelle. L'auto-évaluation a, par conséquent, tendance à souffrir de perceptions négatives et à être considérée comme peu fiable à la fois par l'apprenant lui-même et par les Autres et : ses professeurs, ses condisciples, ses parents et les employeurs potentiels.... A leurs yeux il manque à l'apprenant le savoir, l'expérience et la maturité indispensables pour porter un jugement fiable sur ses compétences et ses capacités. L'ensemble de ces représentations converge vers une valorisation de l'hétéro-évaluation et la création de fortes attentes conduisant l'apprenant à se présenter au centre multimédia dans le but d'avoir ses forces, ses faiblesses et son niveau analysés pour lui et non pas *par* lui.

Il est intéressant de noter que *The Dictionary of Language Testing* (1999 : 177) juge utile d'intégrer le problème de la fiabilité de l'auto-évaluation comme un des paramètres de la définition du terme :

Moral reasons (eg the sharing of power between teacher and learner) as well as motivational ones (eg the excitement of self-discovery) are often used to justify self-assessment practices against the accusation of lack of reliability. [Even though] there is well-documented research into ways of improving both validity and reliability in self-assessment, in language testing, self-assessment has made less headway than elsewhere, no doubt because of the lack of authoritative criteria and because of the disagreement among expert native speakers as to what constitutes acceptable language behaviour.

On remarquera au passage qu'il place ces perceptions non du côté de l'apprenant mais davantage du côté du regard de l'Autre, représenté par les docimologues, les natifs de la langue et les enseignants.

Deux éléments importants contribuent à ancrer ces représentations, si largement répandues, et partagées par l'apprenant lui-même :

La sur/sous évaluation

Dans le contexte pédagogique classique où il existe peu d'auto-évaluation formelle, les rares cas d'auto-évaluation sollicitée sont liés à des considérations d'ordre pratique (intégration dans un groupe de niveau principalement). Il est fréquent de rencontrer des cas délibérés de sous-évaluation notamment, soit pour des raisons de convenance personnelle (emploi du temps, être dans la même classe que le copain ou la copine...) soit comme stratégie destinée à « améliorer » la note, l'intégration dans une classe de niveau faible étant parfois perçue comme permettant l'obtention d'une meilleure note.

Les enseignants et les moniteurs impliqués dans les enseignements en auto-apprentissage observent une tendance à la sur/sous évaluation également dans le domaine de l'auto-évaluation diagnostique où, pourtant, il n'existe aucun enjeu de note ou de créneau horaire. Les raisons peuvent être d'origine diverse, comme *la personnalité* de l'apprenant par exemple, ainsi que l'explique Holec (1994 : 32) :

« On s'évalue différemment selon que l'on est vaniteux ou modeste, orgueilleux ou humble, optimiste ou pessimiste, aventureux (risk-taking)

ou pusillanime (risk avoiding). [...]Quant au niveau avancé, il souffre du même flou dans sa détermination, imprécision due cette fois à l'intrusion de parasitages d'ordre subjectif : la notion d'avancé se charge pour beaucoup de connotations valorisantes de qualité, de prestige; le perfectionniste, plus exigeant, aura tendance à situer cette qualité à un niveau plus élevé que le laxiste, et le modeste, à s'attribuer ce prestige moins aisément que le vantard ».

Les origines culturelles de l'apprenant peuvent également affecter le processus d'auto-évaluation, le nordique² étant perçu comme privilégiant la litote comme figure de rhétorique alors que le Méditerranéen privilégierait l'hyperbole, comme en témoigne le compte rendu de Grégoire-Mursia (1996 : 49) :

Il est amusant de constater que certains peuples, comme les italiens par exemple, se surévaluent quasiment toujours, que les français, eux, se sous-évaluent presque toujours et que pour les argentins, tout dépend de leur origine (italienne, espagnole, allemande, française ou autre).

Holec (1990 : 44-45) explique une partie du phénomène de la sur/sous évaluation par la façon dont sont définis les paramètres de l'axe perfectionnisme/laxisme par la socio-culture de référence : un apprenant issu d'une socio-culture puriste mettrait la barre de perfection plus haut alors qu'un apprenant issu d'une socio-culture pragmatiste situerait la barre à un niveau moins rigoureux.

(Les) tendances différentielles (...) peuvent s'expliquer par des différences d'ordre culturel : idéal de perfection et valeur accordée à la modestie en public pour les Japonais, valorisation de la confiance en soi et approbation de l'exagération verbale pour les Arabes. (...) L'apprenant qui considère que savoir une langue c'est la connaître et l'utiliser comme un « natif », comme si c'était sa langue maternelle, pour qui, par conséquent, seule la perfection (grammaticale, lexicale, phonétique, idiomatique...) est acceptable ne pourra se satisfaire de performances partiellement correctes (énoncé ne présentant aucun défaut des points de vue grammatical et lexical mais en partie fautif du point de vue de la prononciation, par exemple) ; il refusera également (ou sera très réticent pour le faire) de dissocier les différentes dimensions d'une performance et de n'en évaluer, même ponctuellement, que tel ou tel aspect dont le choix sera motivé par la prise en compte d'un objectif d'apprentissage intermédiaire.

Compte tenu de la fréquence d'interférences dues à la personnalité et/ou à la socio-culture de l'apprenant, les critiques émises quant au peu de fiabilité de l'auto-évaluation ne sont pas sans fondement : il est indéniable qu'elles sont contre-productives, qu'il s'agisse du domaine de l'auto-évaluation validante, où elles engendrent une perte de crédibilité, ou de celui de l'auto-évaluation diagnostique, où elles risquent de produire des diagnostics erronés et des parcours pédagogiques inadaptés.

L'erreur de diagnostic

Un autre facteur propre à mettre en cause la fiabilité de l'auto-évaluation est l'erreur de diagnostic que commet souvent l'apprenant. Une illustration éloquent de ce type d'erreur est la phrase si souvent entendue en situation d'auto-évaluation spontanée : « Je ne parle pas la langue mais je comprends tout ». Un jugement auto-porté de ce type est révélateur de la méprise de l'apprenant, car nombreux sont les linguistes, comme Porcher (1990 : 20), qui s'accordent pour dire que des quatre compétences langagières, celle de la compréhension orale liée aux problèmes d'accent, d'intonation, de phatiques, de phrases inachevées ou répétées, d'interférences et de l'éphémère, est souvent plus difficile à maîtriser que, par exemple, la compréhension écrite ou l'expression orale :

Il est clair d'ailleurs que (...) la compréhension est beaucoup plus importante que la production (à l'oral) ; c'est en compréhension qu'on se sent pris de vitesse, perturbé, sans défense, précisément parce qu'elle est indépendante de l'individu, elle assaille, et surtout, elle lui impose son rythme. [...] En compréhension, la dépendance est très forte, pour ne pas dire totale. C'est, pour parodier Epictète, l'ensemble « des choses qui ne dépendent pas de nous ».

Ce type d'erreur de diagnostic est souvent source de problèmes lorsque le but de l'auto-évaluation est de mieux cibler les besoins de l'apprenant. Cela entraîne une situation ambiguë et contradictoire quel que soit le choix arrêté : soit l'auto-évaluation est invalidée par l'hétéro-évaluation réalisée par l'enseignant au détriment du principe de l'autonomie de l'apprenant, soit le principe d'autonomie est respecté au détriment de l'efficacité pédagogique. L'enseignant a besoin d'un grand doigté professionnel pour assumer son rôle de guide et mettre l'apprenant sur la bonne voie pédagogique, sans pour autant porter atteinte à son autonomie.

Le besoin d'une note !

Un des schémas canoniques de la culture pédagogique de l'apprenant est que tout acte d'hétéro-évaluation doit aboutir à un résultat quantifiable sous forme de note ou d'appréciation, certains allant jusqu'à qualifier cette note de « salaire » et de « récompense » de l'apprenant ; à cet égard, il est intéressant de remarquer que la mention « Devoir non-noté » portée sur une copie est réservée aux cas de dysfonctionnement.

L'initiation à la culture de la note commence très tôt dans le système éducatif en France, car l'enfant reçoit sa première note à l'âge de 6 ans, à l'entrée en CP et à partir de là, il maîtrise très rapidement les paramètres de cette culture : notation sur 20, note la plus basse 0, note la plus élevée 20, la moyenne à 10, les différentes mentions, le classement, l'échec, les codes et formules d'appréciation consacrés : TB, B, P, peut mieux faire, insuffisant...

Cette culture de la note s'avère de plus en plus solidement ancrée au fur et à mesure de la progression dans le système éducatif, où les travaux soumis à l'enseignant relèvent de plus en plus du cadre formel d'évaluation : partiels, examens, devoirs notés, etc., à tel point qu'il se produit ce que nous nous permettons d'appeler « une fossilisation culturelle », semblable à la fossilisation linguistique³, inhibitrice d'évolution. Nous noterons que si la tendance croissante à remplacer dans certains cas la note chiffrée par une appréciation plus globale (sous forme d'A B C D E) est admise par l'apprenant, elle est souvent l'objet d'une conversion automatique en note chiffrée par l'apprenant lui-même, ou engendre des discussions avec les parents ou les pairs quant à la valeur chiffrée de la notation.

Cette « fossilisation » de la culture de la note constitue une entrave au bon déroulement des échanges scolaires et universitaires, l'apprenant étant appelé à s'adapter très rapidement à une culture d'évaluation différente. Nous imaginons facilement alors la perte de repères de l'étudiant Erasmus français en Angleterre qui découvre une notation sur 100 et une moyenne qui se situe à 30 % !

Que doit penser alors l'apprenant d'une évaluation où il n'y a pas de note du tout ? Devant le désarroi perceptible de certains futurs auto-apprenants face à la découverte de l'absence d'un verdict quantifiable, nous les avons interrogés sur les raisons de leur réaction. Les réponses ainsi recueillies font état de « déception », d'un sentiment que l'auto-évaluation « n'a pas servi à grand chose » d'interrogations sur « l'utilité du test s'il n'y

a pas de note » ou encore de remarques du type, « Que voulez-vous que je fasse de ça ? »

Si de telles réactions traduisent une méconnaissance de l'objectif de l'auto-évaluation diagnostique, elles font également état du profond attachement de l'apprenant à une culture d'évaluation sanctionnée par un verdict, chiffré de préférence. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons interrogé les apprenants d'un centre de langues voisin qui oriente ses étudiants sur la base des résultats d'un test sous forme de QCM auto-correctifs dont le « score » sert à déterminer le niveau en langue. Les résultats de notre enquête étaient parlants : les 20 étudiants interrogés se sont tous déclarés satisfaits du test et 18 ont estimé que le « score » obtenu correspondait assez bien à leur propre appréciation de leur niveau en langue.

Il faudrait pousser plus loin l'analyse des résultats de cette enquête informelle mais, d'ores et déjà, il semble que l'apprenant soit demandeur d'évaluation et ne privilégie pas forcément des pratiques plus « soft », constat déjà exprimé avec force par Porcher (1990 : 29) :

Compte tenu de ce que sont devenues les langues étrangères, à la fois banales et nécessaires, les apprenants veulent situer de plus en plus vite (de plus en plus tôt) leurs capacités. Ils sont donc demandeurs d'évaluation, contrairement à la vulgate légendaire de l'école selon laquelle les élèves fuient les évaluations : mais à condition, bien sûr, que cette évaluation soit opératoire, utile, fiable, [...]. De la même manière, le nouveau statut social des langues vivantes rend indispensable et urgent de procéder à un étalonnage, [...] à un système conventionnel de repérages, admis par tous, et par rapport auquel chacun peut (et doit) se situer. Chaque apprenant a besoin de se repérer (de se positionner lui-même) par rapport au niveau moyen du savoir-faire visé (ici langagier). Il lui est nécessaire de se classer, de s'inscrire dans un système destiné à tous.

Toujours selon Porcher (op. cit. : 25), ce besoin d'une note se place au-delà des considérations relevant de la culture pédagogique pour se situer dans le domaine de la constitution d'un capital social :

Il faut répéter fortement que les évaluations formelles (notes, examens, etc.) constituent le seul capital de ceux que n'ont aucun capital. Tous ceux dont le seul capital est d'origine scolaire, comment pourraient-ils l'utiliser socialement si ce capital n'a pas été officiellement entériné, au moyen d'une épreuve d'étalonnage? Moyennant quoi,

des dizaines de milliers d'élèves quittaient chaque année le système scolaire [...] sans aucune attestation de leurs compétences [...]. Alors comment, pouvaient-ils négocier, dans la vie sociale, cette absence d'attestation, de certification ?

L'évaluation a repris du poil de la bête. Dans la vie sociale extra-scolaire, il y a désormais une exigence d'évaluation de la part des usagers, précisément parce que l'évaluation apparaît comme l'un des atouts de la compétition sociale (le seul qui puisse permettre de contrebalancer, un peu, l'influence du capital social). [...] Donc, dans la vie scolaire, l'évaluation voit son blason se redorer, par le contre-coup normal du phénomène précédent. Les compétences scolaires font partie de la carte de visite de qui se lance dans la compétition sociale (...) ; la pression des usagers va donc dans le sens d'un affichage de ces compétences scolaires, afin que chacun ait son dû, et cet affichage ne peut se faire que si celles-ci ont été évaluées.

Au constat de cette contradiction entre les attentes de l'apprenant et l'importance de l'auto-évaluation, la question qui se pose est de savoir s'il faut que la montagne vienne à Mahomet ou si c'est Mahomet qui doit aller à la montagne. Autrement dit, les modalités de l'auto-évaluation doivent-elles être conçues pour rassurer l'apprenant en satisfaisant à ses attentes et en lui proposant des repères familiers dans un processus par ailleurs très nouveau et quelque peu déstabilisant ou faut-il, en revanche, persister, non sans heurts, dans la voie de l'acculturation progressive de l'apprenant à des pratiques plus intéressantes ?

L'absence d'un capital technique : « test taking skills »

L'auto-évaluation – validante ou diagnostique – peut recourir à différents procédés conceptuels et techniques qui vont d'une simple fiche à remplir de manière semi-dirigée sur support papier à des tests informatisés auto-correctifs.

La recherche appliquée en docimologie a déjà démontré que le degré de familiarité que possède un apprenant par rapport au format de l'épreuve influe de manière sensible sur le résultat. Au fur et à mesure de son exposition à différents types d'évaluation, l'apprenant acquiert une certaine aisance par rapport au format de l'épreuve baptisée « test taking skills » ou « test wiseness » par les docimologues anglo-saxons.

Quelle incidence la possession d'un capital technique spécifique aux procédures d'évaluation peut-elle avoir sur l'auto-évaluation diagnostique? Nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse en examinant deux importants domaines, le premier lié au format de « l'épreuve » (QCM, QROC⁴, exercices lacunaires, etc.) et le deuxième à l'outil de réalisation.

L'épreuve : la formulation des consignes

Si la plupart des différents formats d'évaluation existant aujourd'hui font partie du bagage culturel de l'apprenant – le QROC (Questions Réponses Ouvertes Courtes) et l'exercice lacunaire sont des outils d'évaluation courants et le QCM gagne considérablement du terrain de jour en jour – la formulation des consignes (« test rubrics ») données aux candidats afin de guider leurs réponses peut être plus ou moins hermétique et engendrer ainsi des problèmes de compréhension sans aucun lien avec la matière objet de l'évaluation.

Le premier problème concerne la formulation des consignes en langue cible. Comme tout domaine de spécialisation, l'évaluation relève d'un jargon qui lui est propre ; formulé en langue source, ce jargon ne pose pas de problème précisément parce qu'il fait partie de la culture d'évaluation de l'apprenant, habitué à des termes et acronymes tels que QCM, V/F, exercices à trou, cocher la case qui convient, etc. Formulées dans le jargon spécifique à l'évaluation de la langue cible – « tick box for right answer » – les consignes deviennent source de déculturation et donc inhibent sans aucun doute la performance de l'apprenant.

Si l'utilisation du jargon spécialisé en langue cible est un problème plus fréquemment rencontré dans le domaine de l'hétéro-évaluation, l'auto-évaluation présente souvent le problème inverse : dans le souci d'éviter le piège d'un jargon accessible seulement aux initiés, il arrive que les concepteurs de fiches tombent parfois dans l'excès inverse en recourant à une formulation en langue source mais sur-généralisée et par conséquent peu discriminante. Nous prendrons comme exemple une formulation couramment utilisée dans les fiches d'auto-évaluation que l'apprenant doit remplir selon une appréciation à quatre gradations :

- je ne sais pas (accepter ou refuser une invitation)
- je sais à peu près
- je sais
- je sais bien

Une telle formulation, si elle a le mérite d'être tout à fait accessible à l'apprenant, introduit un degré important d'interprétation – et donc de subjectivité – nuisible à l'un des objectifs principaux de l'auto-évaluation, i.e. fournir des indices permettant de situer les compétences de l'apprenant par rapport à un ensemble. Il apparaît clairement qu'en l'absence de tout étalonnage ou critères référentiels extérieurs, des appréciations du genre « je sais à peu près faire quelque chose », « je sais faire quelque chose » et « je sais bien faire quelque chose » deviennent purement subjectives (cf. la sur/sous évaluation) peu informatives et par conséquent inopérantes. Il en résulte que, dans le cas d'une auto-évaluation diagnostique, l'enseignant ne dispose pas de données suffisamment fiables pour prendre correctement sa tâche en main, à savoir, calibrer les compétences langagières de l'apprenant à partir des données présentes dans l'auto-évaluation, en vue de lui proposer un parcours pédagogique compatible avec son niveau et ses aptitudes. Coombes (2002) résume le problème :

To be able to validly assess their behavior, learners need to know, in non-linguistic, simplified and practical terms, exactly what it is that they are trying to assess. Many language constructs such as proficiency and communicative competence, are elusive and must be clearly and concisely operationalized and communicated to ensure the validation of assessment among learners. The criterion by which learners are to assess themselves may be opaque and thus add an additional threat to validity. Language learners in EFL contexts may find self-assessment particularly difficult if no comparisons to a native speaker are available to them. They may be able to judge their own fluency and understanding fairly accurately, but may find it more difficult to assess their accuracy of speech and pronunciation.

L'essentiel du problème réside dans le fait qu'à l'opposé des professionnels de l'évaluation, l'apprenant en situation d'auto-évaluation ne dispose d'aucun référentiel lui permettant d'étalonner l'appréciation de ses propres capacités.

L'entretien : le rôle des perceptions

Comme indiqué précédemment, chaque parcours commence par un entretien de 20 à 40 minutes, pendant lequel l'apprenant est appelé à exprimer ses objectifs et évaluer ses compétences, suivi d'une « vérification » de cette auto-évaluation en langue cible par l'enseignant.

Issu d'une culture pédagogique où l'entretien individuel avec un enseignant et/ou un administratif institutionnel n'existe que lorsqu'il y a un problème, l'apprenant, peu habitué à la notion d'entretien « pédagogique », peut se méprendre sur l'objectif de la démarche et percevoir l'entretien comme « menaçant ». Brenier-O'Donnell (op. cit : 93-94) nous en fournit une belle illustration :

A plusieurs reprises nous avons remarqué que l'apprenant qui choisit l'auto-apprentissage (guidé ou libre) est en situation d'échec à l'issue d'un parcours d'apprentissage classique. Il voit en l'auto-apprentissage une façon de sortir de cette impasse. Il en résulte que toute activité qui ressemble, de loin ou de près, à une évaluation, risque d'être perçue très négativement. Ainsi, lors d'un entretien auprès d'un jeune homme désirant commencer un auto-apprentissage guidé en anglais (l'auto-évaluation de son niveau nous semblait très négative) nous avons décidé de passer du français à l'anglais afin de voir si, comme il le prétendait, son anglais était effectivement « catastrophique ». Au moment où nous avons formulé notre première phrase en anglais, il a rougi et visiblement il a été très gêné et complètement destabilisé. Au bout de quelques secondes il s'est ressaisi et a déclaré qu'il ne savait pas qu'on allait l'« examiner ». [...] Il n'avait pas compris que l'entretien devait nous permettre d'arriver à la spécification des méthodes et des outils pour atteindre ses objectifs.

Il est évident qu'une méconnaissance du rôle et de l'objectif de l'entretien dans le cadre de l'auto-évaluation diagnostique conduit l'apprenant à l'assimiler à un examen oral, une forme d'épreuve connue pour être particulièrement anxiogène.

L'outil

Par « outil » nous entendons les moyens matériels nécessaires à la réalisation du test. Si une grande partie des tests d'auto-évaluation continue à utiliser la formule classique « crayon & papier », certains centres se sont dotés de tests informatisés auto-correctifs qui servent à orienter l'apprenant vers le parcours approprié.

Malgré le nombre croissant d'étudiants « informatisés » aujourd'hui, il existe un nombre étonnant d'étudiants en langues et lettres qui sont loin de posséder une culture informatique. Nous imaginons aisément le malaise – et la fragilisation – d'un tel étudiant lorsqu'il lui est demandé de s'asseoir devant un ordinateur et de réaliser un test de langue auto-correctif sur CD-Rom !

Il est ainsi facile de comprendre le rôle important de ce capital technique, lié aux rites et rituels et aux outils relatifs à l'évaluation. Par rapport à la performance de l'apprenant, le constat est confirmé par l'importance que lui accorde The Dictionary of Language Testing (1999 : 210) :

Familiarity, or lack of it [...] are likely to affect a test taker's score. Practice at taking the same version of a test more than once, or a highly developed ability in a candidate to answer certain types of question [...] may reduce the validity by overestimating a candidate's true score. Alternatively, other candidates' lack of previous exposure to a test's format may lead to an underestimation of their true score.

Il est cependant permis d'afficher un certain optimisme à cet égard ; car l'acquisition de ce capital n'est qu'une question de temps, compte tenu de l'inexorable banalisation de l'outil informatique dans notre vie quotidienne, personnelle et professionnelle, d'une part, et le recours croissant aux tests informatisés de langue, d'autre part.

Conclusion : l'autonomisation de l'apprenant, un nouvel aspect du rôle de l'enseignant

Si notre étude fait ressortir un certain nombre d'éléments relatifs à la culture traditionnelle d'évaluation – éléments inhibiteurs de la bonne et pleine réalisation de l'auto-évaluation – adopter une approche itemisée et fragmentée par rapport à leur résolution serait traiter les symptômes et non pas la pathologie. Nous avons essayé de démontrer tout au long de cette étude que la pathologie en question est le poids de la culture d'évaluation traditionnelle fondée sur une approche hétéro-dirigiste. Celle-ci véhicule la forte représentation d'un apprenant assisté, comme le constatent Carrasco & Maspéri (1996 : 36) dans le compte rendu de leur expérience au centre multimédia :

En effet, si d'une part, des efforts ont été entrepris pour créer des structures et offrir les supports et les outils pédagogiques adéquats pour l'auto-apprentissage, sur la base du principe que la gestion et le contrôle de l'apprentissage peuvent être du ressort de l'apprenant, les didacticiens-praticiens, d'autre part constatent que rares sont les individus qui savent exercer cette prise en charge. La représentation d'un apprentissage des langues où l'étudiant « se fait enseigner », tribut d'un enseignement dirigiste, persiste, même paradoxalement quand l'humain est remplacé par la machine.

Le premier pas vers l'autonomisation commence par *une prise de conscience spontanée* – c'est-à-dire, non imposée – de la part de l'apprenant et la volonté d'accéder à son autonomie. Cette démarche n'est pas toujours évidente car, nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner, pour nombre d'entre nous, « se laisser enseigner » est plus confortable qu'assumer la direction de son apprentissage.

Mais la volonté seule ne suffit pas. A partir de ce point, commence l'indispensable apprentissage à l'autonomisation qui permet à l'apprenant d'acquérir des *comportements et des pratiques*, l'aidant à se prendre en charge, situation que résumait Carrasco & Maspéri (op. cit : 36)

[...]S'engager dans une formation en autonomie implique dans bien des cas une remise en cause de cette représentation et des comportements qui lui sont associés, remise en cause que l'apprenant doit être prêt à accepter [...]. Le déconditionnement par rapport à l'habitus scolaire devient alors un passage obligé, une exigence incontournable dans le but de la réalisation du projet auto-formatif.

A cela nous ajouterons que dans le cas spécifique de l'auto-évaluation, le manque d'expérience est aggravé par la nécessité d'*une certaine maturité métalangagière* : plus l'apprenant est capable d'observer la langue en tant qu'objet d'apprentissage et d'analyser ses performances à l'aune d'un étalonnage autre que des perceptions peut-être trop personnelles et trop personnalisées, plus son auto-évaluation devient fiable. Mais la maturité métalangagière – comme l'autonomie, d'ailleurs – ne s'acquiert pas, elle s'apprend, au sens krashenien du terme.

L'arrivée des nouvelles technologies va sans aucun doute contribuer à l'accélération de l'autonomisation de l'apprenant. Mais cela ne permettra pas pour autant l'économie de l'important travail qui reste à accomplir lorsqu'arrive au centre multimédia l'apprenant armé de sa seule volonté. Une nouvelle obligation pédagogique, consistant à « autonomiser » l'apprenant vient s'ajouter à celles, déjà nombreuses de l'enseignant. Et comme nous l'avons déjà dit ailleurs, la vraie vocation de l'enseignant ne se limite pas à préparer l'apprenant à l'apprentissage des langues, mais aussi et surtout à l'apprentissage de la vie. Pour conclure, nous aimerions reprendre les paroles de Porcher (op. cit. : 21)

Une chiquenaude initiale, comme celle du dieu d'Aristote, serait en mesure d'aider considérablement. (... Pour un enseignant) préparer un auto-apprenant à son métier d'auto-apprenant, c'est une fonction neuve, mais manifestement très prometteuse !

Notes

- 1 Il est clair que si ce dernier est « auto-correctif », il n'est en rien auto-évaluatif, les réponses se situant dans un cadre de normes exogènes prédéfinies.
- 2 Conscients du caractère déictique des frontières qui fait que le sud d'un pays correspond au nord du pays voisin, nous utilisons le terme « nordique » avec toutes les réserves habituelles.
- 3 « In second or foreign language learning, a process which sometimes occurs [...] when aspects of [the language] may become fixed or fossilized. » *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Longman 1992.

Bibliographie

- BERNIER-O'DONNELL Jean. 1996. « L'évaluation dans l'auto-apprentissage : auto-apprentissage guidé et évaluation permanente dans un centre multimédia » in *Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, (Actes des journées d'étude), document Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal, Grenoble 3, coordonné par D. Andréolle
- CARRASCO Encarnacion & MASPERI Monica. 1996. « Itinéraires individualisés en auto-apprentissage guidé » in *Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, (Actes des journées d'étude), document Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal, Grenoble 3, coordonné par D. Andréolle.
- COOMBES Christine. 2002. « Self-assessment in Language Testing: Reliability and Validity Issues », in *Linguistics Issues*, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess.html>
- GREGOIRE-MURISIA Geneviève. 1996. « Une journée en immersion complète comme initiation à l'auto-évaluation et l'auto-apprentissage » in *Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, (Actes des journées d'étude), document Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal, Grenoble 3, coordonné par D. Andréolle
- GRESLOU Elisabeth & ANDRÉOLLE Donna. 1996. « Le centre d'auto-apprentissage de la Maison des Langues et des Cultures » in *Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, (Actes des journées d'étude), Université Stendhal, Grenoble 3, coordonné par D. Andréolle
- HARRIS Michael & McCANN Paul. 1994. *Assessment*, Heinemann, Oxford.
- HERBST Angelika. 1999. « Pour un contrôle de l'apprenant sur les mécanismes d'apprentissage : l'auto-évaluation » in *Les nouveaux visages de l'évaluation*, *Les cahiers de l'APLUIT*, mars 1999
- HOLEC Henri. 1990. « Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre » in *L'Evaluation en didactique des langues et des cultures*, ELA n° 80, Didier Erudition, Paris.
- HOLEC Henri. 1994. « La notion de niveau : encore des idées reçues à reconsidérer » in *Mélanges offerts à René Richerich*, ELA n° 94, Didier Erudition, Paris
- ISANI Shaeda. 1993. . *La dissymétrie des savoirs disciplinaires et l'organisation de l'interaction dans l'enseignement des langues de spécialité*. Thèse soutenue à l'université Stendhal, Grenoble 3.
- ISANI Shaeda. 1996. « A propos des interférences de l'hétéro-évaluation dans le domaine de l'auto-évaluation » in *Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, (Actes des journées d'étude), document Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal, Grenoble 3, coordonné par D. Andréolle
- PORCHER Louis. 1990. « L'évaluation des apprentissages en langue étrangère » in *L'Evaluation en didactique des Langues et des Cultures*, coord. Louis Porcher, ELA, Paris, Didier Erudition
- UCLES. 1999. *Dictionary of Language Testing. Studies in Language Testing n° 7*, Series Editor : Michael Milanovic, Cambridge University Press.