HAL
open science

La question de l'évaluation en formation des enseignants de langues : de l'évaluation de la performance à l'évaluation de la collaboration créative

Claude Springer

To cite this version:

Claude Springer. La question de l'évaluation en formation des enseignants de langues : de l'évaluation de la performance à l'évaluation de la collaboration créative. 2014. hal-01300903

HAL Id: hal-01300903

https://hal.science/hal-01300903v1

Preprint submitted on 11 Apr 2016

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

La question de l'évaluation en formation des enseignants de langues : de l'évaluation de la performance à l'évaluation de la collaboration créative

Claude Springer, université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage

Le propos de cet article concerne les environnements d'apprentissage collaboratif que l'on résumait naguère à la pédagogie du projet. Parler de collaboration créative, notion empruntée à John-Steiner (2000), signifie que la créativité et l'évaluation sociale est au cœur même des approches collaboratives de type socioculturel. Si l'on emprunte la voix de l'apprentissage social (Engeström, 1987, 2001), on admet que le couple individu/social est primordial, que la seule cognition individuelle ne suffit pas à comprendre ce qui se passe réellement dans une classe constituée d'individus qui participent collectivement à la même aventure cognitive. L'ère du web 2.0, des réseaux sociaux, conduit vers un changement significatif dans notre vision des apprentissages et de l'évaluation. Ce tournant social et créatif devrait être pris en formation professionnelle initiale des enseignants de langues (Longuet, 2012, 2015). Passer d'une formation et évaluation des performances (linguistiques) à une évaluation de la collaboration créative implique d'autres pratiques enseignantes, un autre agir professionnel, d'autres finalités éducatives. Comment se pose alors la question de l'évaluation dans une approche fondée sur la collaboration et la créativité ?

1. La formation initiale des enseignants de langues

Malgré l'approche communicative et sa centration sur l'élève apprenant, malgré l'approche par tâche et le Cecr (Cadre européen commun de référence en langues), la didactique des langues reste fermement ancrée dans le modèle de la rationalisation des contenus à enseigner et dans une vision individualiste de la cognition et de l'évaluation. Le système éducatif dans son histoire, et par delà les cultures éducatives, défend l'idée que l'intelligence est individuelle et que nous devons donc nous intéresser à la construction individuelle des savoirs. En tant qu'enseignants, nous pensons également qu'il faut un programme bien fait, avec des contenus scientifiquement validés ainsi qu'une évaluation objective scientifiquement validée.

En didactique des langues cette vision de la transmission des savoirs a débouché sur une approche qui fait porter l'efficacité de l'enseignement sur un input strictement contrôlé et programmé. L'évaluation dans ce cadre éducatif ne peut être que sommative : on vérifie que l'élève maitrise bien les contenus qui ont été présentés. On s'intéresse à un sujet individuel

épistémique et solitaire, la langue à apprendre étant considérée comme un ensemble de règles syntaxiques normées et de lexique soigneusement choisi.

On pourrait penser que le Cecr (2001), avec la perspective actionnelle, nous a définitivement engagés dans le tournant de l'action sociale (Springer, 2009, 2015a). Les enseignants sont en effet invités à proposer des tâches qui ont du sens pour les élèves. Et pourtant, malgré une approche de l'acquisition vue comme un développement continu représenté par l'échelle en six niveaux de performance, la vérification des connaissances demeure l'objectif principal de l'évaluation. Nous retrouvons une pédagogie de la maitrise avec ses micro-objectifs à valider.

Nous sommes ainsi passés d'une vérification de la maitrise de l'input à la certification de l'output en conformité avec les standards institutionnels, c'est-à-dire aux bonnes pratiques et bonnes stratégies définies par le référentiel institutionnel (Springer, 2015b). Les représentations sur l'évaluation évoluent ainsi vers une culture de la certification externalisée, objectivée et « scientifique », conçue et pilotée par des organismes certificateurs professionnels. La performance est toujours déterminée par la vision d'une langue structurée et normée prédéfinie qui ne peut accorder de place à la créativité et à l'action sociale.

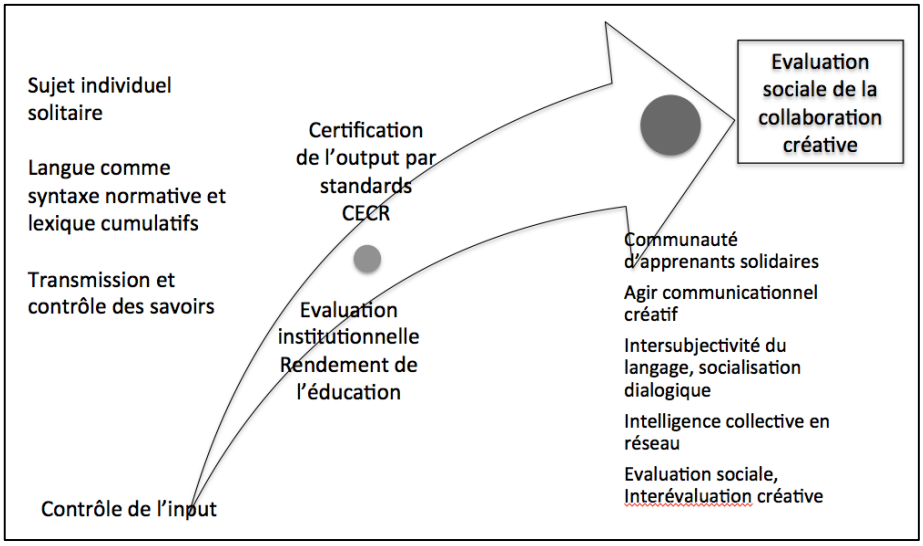

Figure 1 : De l'évaluation de l'input à l'évaluation sociale de la collaboration créative

Le saut vers un apprentissage social, décrit par Engeström (1987, 2001), reste toujours un objectif utopique et très éloigné, voire hors d'atteinte en milieu institutionnel. Pourtant, les résultats à la première enquête européenne devraient faire réfléchir. L'enquête montre que, malgré le « haut niveau » des enseignants de langues en France (sélection par le concours du Capes et de l'agrégation), malgré les nouvelles orientations institutionnelles vers les compétences et la tâche, le modèle de formation sur le terrain est décevant. En effet, les

collégiens français, en anglais LV1, après 7 ans d'apprentissage, parviennent pour 31% à un niveau pré-A1 (qu'il a fallu inventer), 40% se hissent en A1 et 15% en A2.
Engeström (2001) critiquait l'idée d'un enseignant « qui sait ce qui doit être appris », or il n'y a pas de savoirs, de savoir-faire, de situations parfaitement définis et stables. Si l'on souhaite former des citoyens capables de s'adapter à la nouveauté et d'innover, il faut accepter qu'un « enseignant compétent » ne puisse être l'unique recours et l'unique garant des apprentissages. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue doit prendre en compte le caractère créatif de la langue, la langue se conçoit dans et pour une action située. De plus, la langue s'inscrit dans une communauté de discours toujours en évolution. Il est donc urgent de s'orienter vers des apprentissages collaboratifs et créatifs, vers une approche visant la collaboration créative (John-Steiner, 2000).

2. Construit théorique de l'action sociale et de la collaboration créative

Plusieurs didacticiens, linguistes appliqués anglo-américains, (Lantolf, 2000 ; Larsen-Freeman et Cameron, 2008) ont récemment souligné la faiblesse de la métaphore informatique input/output et proposent une approche écologique. La didactique des langues ne peut continuer à ignorer la complexité, la dynamique historique et culturelle des relations humaines et l'importance d'une approche sociale des langues. Une autre piste de formation est non seulement possible, elle est d'autant plus souhaitable.

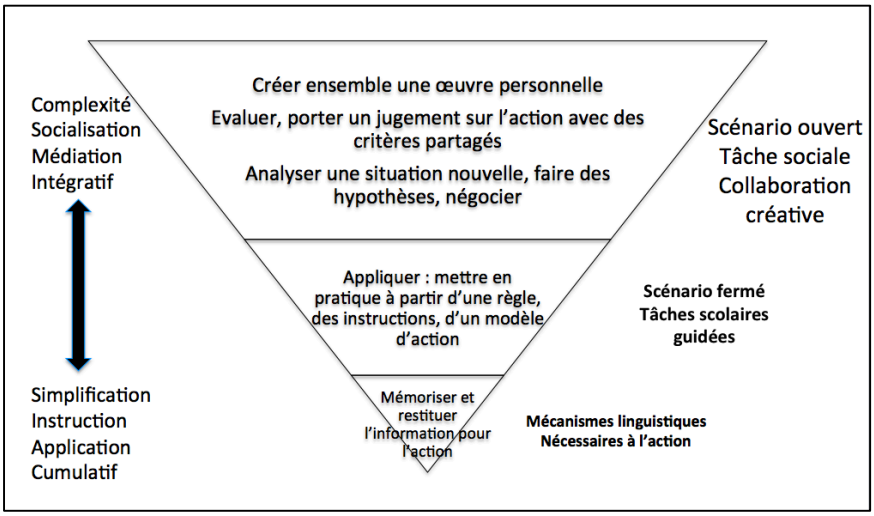

Figure 2 : Taxonomie de Bloom adaptée à la collaboration créative

Dans cette figure adaptée de Bloom (la figure originale est renversée pour montrer la primauté de l'action sociale), nous nous situons au niveau de la complexité sociale avec un scénario

ouvert fondé sur une tâche sociale réalisée en collaboration, en présentiel ou à distance. Nous retrouvons les capacités cognitives dites de haut niveau nécessaires pour gérer la complexité de l'agir créatif social. L'agir créatif est au cœur de la réflexion de Joas (1999) qui s'interrogeait sur l'action humaine. Joas soulignait les limites du rationalisme et du cognitivisme, qui proposent une vision cause/effet et moyens/fin de l'action. Notons que l'approche par tâche du Cecr est caractéristique de cette vision fin/moyens. Elle part du principe que l'énoncé de la tâche proposé par le professeur est une donnée claire qui va nécessairement fournir du sens aux activités d'apprentissage. On oublie ainsi que ce sont les apprenants qui doivent pouvoir se représenter et s'approprier un but ; tout but est loin d'être une évidence. Une représentation d'un but se construit progressivement au sein d'un groupe en dialogue et en action. Cette vision de la complexité et de la socialisation se détache du modèle de la rationalisation et de la simplification des contenus que l'on retrouve, par exemple dans le *Socle commun des connaissances et des compétences* en France.

D'où le cœur de mon propos : nous nous intéressons à une citoyenneté solidaire, à la classe comme communauté d'apprenants (Wenger, 1998) agissant ensemble pour créer et apprendre, à l'agir communicationnel (Habermas, 1981) porté par l'action sociale, à une intelligence qui n'est pas qu'individuelle mais qui est aussi collective et interconnectée (Downes, 2012). La langue est dans cette approche médiation, intersubjectivité, elle se construit dans la conversation dialogique (Schön, 1987) au sein même de la communauté pour parvenir à la conception et à la réalisation d'une œuvre commune. L'acteur social qui participe à la création d'une œuvre en collaboration possède des expertises, dont celles d'imaginer des possibles, d'évaluer les chances de les concrétiser. L'évaluation est sociale et individuelle, elle est au service et au cœur de la collaboration (Volochinov, 1929/2010). Dialoguer, évaluer, négocier, créer sont les éléments indissociables de la collaboration.

La notion de collaboration créative de John-Steiner (2000) accompagne cette approche. Elle offre un réel potentiel à explorer et à exploiter, potentiel et réflexion que la didactique des langues et les sciences de l'éducation en France ignorent. John-Steiner a décrit les processus de collaboration qui débouchent sur la créativité et l'innovation. Ces propositions s'éloignent de celles avancées par des psychologues cognitivistes qui définissent l'intelligence individuelle et parlent de potentiel créatif individuel (Besançon et al., 2011), de cognition créative (Lubart, 2011). Il y aurait dans cette vision cognitiviste une pensée « divergente » et une pensée « convergente », les personnes créatives auraient une plus grande faculté de pensée créative divergente exploratoire (Besançon et al., 2011). Si l'on s'intéresse aux modalités de collaboration, la divergence se situe au niveau du groupe puisqu'il y a exposition

à des visions différentes de conception et de réalisation d'une œuvre commune. La créativité nait ainsi du dialogue et de l'intersubjectivité et relève alors de cette collaboration, elle n'est pas forcément liée à une cognition individuelle talentueuse qui aurait un plus fort « potentiel créatif ».

Modalités de collaboration (John-Steiner)

A. Complémentarité	B. Affinité	C. Intégration
Modèle scolaire, centré sur la discipline	Regroupement d'amis, valeurs communes	Groupe en fusion
Coopération, division du travail, rôles fixés	Collaboration, Rôles plus fluides	Valeurs et idéologie co-construites
Engagements limités, prises de risque calculées, tensions possibles si rôle non tenu	Engagements réels, prises de risque, conflits et tensions	Rôles interchangeables
Communication, négociation réduites	Communication et négociation nécessaires	Très fort engagement, grande prise de risque, hors sentier, tensions fortes
Possibilité de leader	Approche démocratique leader souhaité	Communication et négociation permanente
Processus en parallèle, expertises cloisonnées	Expertises en dynamique, partagées	Approche démocratique, pas de leader
Créativité « standard »	Créativité parfois réduite si peu de divergence	Les idées ne sont plus la propriété d'un individu, intégration des expertises
		Créativité active, divergences positives, vise la convergence

Figure 3 : Trois modalités de collaboration selon John-Steiner, 2000

Dans un cours classique, chaque élève garde pour lui ses valeurs, ses intérêts, sa personnalité et ses expertises. Le format de communication est imposé, formel. Le bon élève sait comment interagir pour obtenir les meilleurs résultats. En collaboration, chacun est exposé aux autres et doit se dévoiler. Il exprime d'une manière ou d'une autre ses valeurs, ses intérêts, sa personnalité, ses expertises à travers son engagement dans le groupe. On se trouve face à des personnes au capital culturel différent, aux intérêts et valeurs différents avec des visions du monde qui peuvent être conflictuelles. La communication et la négociation sont indispensables non seulement pour aboutir à la réalisation de l'œuvre mais aussi et surtout pour aboutir à une convergence et à une vision partagée, à une culture partagée. Les tensions potentielles doivent donc être acceptées et/ou résolues. Ces efforts de collaboration sont dynamiques, le type de collaboration peut évoluer dans le temps et selon le déroulement du projet. La confiance dans l'autre est essentielle et la confiance en soi ne peut éclore qu'à travers les autres.

Dans le modèle de la complémentarité, les membres peuvent se contenter d'accomplir les rôles définis, chacun faisant son travail pour parvenir à une réalisation conforme à un cahier

des charges pré-défini. La prise de risque est réduite, la créativité est souvent scolairement conforme. Les tensions cependant peuvent devenir très fortes si l'un des membres ne remplit pas son rôle ou s'il se trouve en désaccord. La condition minimale de réussite est la confiance et le respect des membres du groupe.

Dans le groupe d'amis (modèle par affinité), les valeurs sont globalement partagées dès le départ. La définition des rôles est plus fluide et moins déterminée. Cette entente de départ peut permettre d'engager rapidement le dialogue et la négociation pour réaliser une œuvre créative. Les expertises sont reconnues et peuvent être partagées. Cependant, si le groupe est trop semblable, s'il n'y a pas de tension et de réelle négociation, le résultat final peut aussi avoir une créativité plus attendue.

Ces deux types de regroupement peuvent modifier leurs processus de collaboration au fur et à mesure de l'avancement du projet et de la meilleure connaissance des membres du groupe. On peut donc observer un groupe qui de complémentaire va fonctionner plus comme un groupe d'amis. De même le groupe d'amis peut s'engager dans une fusion totale. Pour que les expertises s'intègrent, pour que les valeurs soient dialectiquement et dynamiquement reconstruites, il est nécessaire d'avoir du temps afin que les échanges se multiplient. Le modèle de l'intégration permet l'expression d'un maximum de divergences entre les membres et vise également une convergence permettant de faire surgir une créativité optimale.

La collaboration créative ne peut bien entendu pas se satisfaire d'une évaluation standard des contenus disciplinaires. Nous comprenons aisément que les vieilles recettes de l'évaluation sommative des contenus et de l'évaluation certificative des performances ne sont d'aucune utilité. Il nous faut inventer une évaluation alternative (Huver et Springer, 2011 : 239) :

> Ce qui compte en effet, dans cette perspective, c'est l'intelligence des situations, la façon de mobiliser des ressources variées et composites pour trouver de manière satisfaisante et originale une solution pertinente.

Les fondamentaux sont alors éthique, écologique, social et authentique (op.cit. : 210) :

> L'évaluation « alternative » se place quant à elle dans une logique éthique, qui vise à rendre le interprétations aussi justes et crédibles que possible pour les acteurs, eux-mêmes impliqués dans l'évaluation, ce qui renvoie, d'une certaine manière, aux idées de *fairness* et d'*empowerment*.

Les outils de cette évaluation sont déterminés par l'action sociale, ils vont de ce fait être modifiés par les acteurs en fonction de chaque situation, pour l'action, dans l'action. Il n'y a pas de « référentiel » qui s'impose, un processus social de référentialisation doit alors se

mettre en place (Longuet, 2012). L'évaluation est socialement construite et participe pleinement au processus de créativité (Springer, 2012).

3. Étude de cas et discussion : Former à la collaboration créative

L'objectif de cet article n'étant pas de proposer une démonstration scientifique des présupposés théoriques, comme il est de coutume pour faire sérieux et objectif, j'appuie mon argument sur une étude de cas pour illustrer cette approche et discuter certains points sensibles.

3.1. Étude de cas : le blogue collaboratif, Cézanne et Arcimboldo

http://cezannepourtous.blogspot.fr

L'étude de cas proposée est issue de la formation master FLE à Aix-Marseille. Chaque année, grâce à deux modules (évaluation et projets collaboratifs TIC), les étudiants réalisent collaborativement des projets de webcollaboration. Le cas choisi est de type artistique, la mise en situation est la suivante : « Nous sommes en équipe avec une classe jumelée. Notre classe étudie au musée un de nos peintres locaux pour le présenter. Nous reconstituons les éléments significatifs de l'œuvre : nous nous inspirons de sa peinture, nous racontons ce que nous découvrons et composons sur le blogue collectif. Quand, tout à coup, des éléments étrangers venus d'un autre peintre s'invitent dans notre imaginaire ».

Nous sommes en formation professionnelle en français langue étrangère, il s'agit d'apprendre du français, de l'utiliser en vue d'un projet et aussi pour vivre à plusieurs des expériences d'apprentissage. La constitution des groupes (par 3 ou 4 étudiants) s'est faite en partie sur le mode de la complémentarité puisque j'ai demandé que chaque groupe se constitue autour d'un/e étudiant/e à l'aise en TIC et un/e autre étudiant/e d'un autre pays que la France (nous avons des étudiants étrangers). Le groupe Cézanne Arcimboldo s'est regroupé autour d'une étudiante française ne redoutant pas la technologie et d'un étudiant italien, qui a proposé Pérouse et Arcimboldo. Les deux autres étudiantes étaient en conversion d'études, expérimentées et plus âgées.

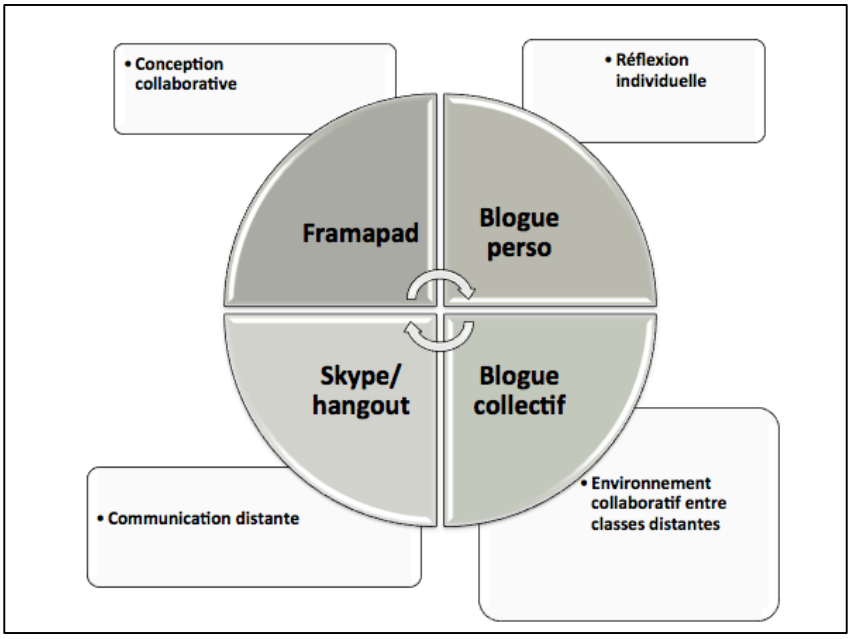

Figure 4 : Artefacts web 2.0 pour collaborer à distance

L'environnement numérique d'apprentissage, avec les artefacts web 2.0 mis à disposition, vise à favoriser le dialogue et la réflexion individuelle et collaborative. La mise en situation respecte les principes du scénario ouvert (ou canevas ouvert selon Caré, 1989). Il n'y a pas de programmation préalable des contenus, même si l'enseignant peut et doit envisager les besoins que cette mise en situation implique. L'œuvre visée est sociale et complexe. On se situe dans une optique pluridisciplinaire qui doit éveiller l'imagination.

3.2. Analyse de la collaboration créative

Pour ce groupe, deux séances ont été nécessaires pour s'approprier la mise en situation, pour négocier la tâche finale à réaliser et pour se répartir les tâches selon les expertises de chacun. On assiste à une éclosion de propositions qu'il va falloir discuter pour trouver un accord sur un projet commun. La tâche finale n'est jamais donnée, elle est socialement construite :

> « au départ tout semblait simple… puis il a fallu se mettre d'accord », « échanges de plusieurs idées mais qui ne correspondaient pas aux attentes ou aux conceptions de travail des autres », « une profusion d'idées »

Après un premier accord, le groupe se répartit le travail en se donnant un contrat social dans le respect de chacun :

> « poser les fondements du travail collaboratif », « nous nous sommes répartis les tâches », « en faisant confiance et en respectant le travail des pairs »

Le processus dialogique sous forme de négociation réflexive, comme l'a montré Schön, doit se mettre en place. C'est au sein même de ce processus que chaque individualité peut émerger et que la créativité peut se libérer :

> « suppose de faire part de ses idées, accepter qu'elles soient critiquées, donc argumenter pour les soutenir, mais aussi écouter les idées des autres, les analyser, comparer et choisir », « un travail sur soi énorme, fait de compromis, de consensus en apparence dérangeants sauf si l'expérience de compréhension et de modification de ses comportements est vécue positivement comme une maturation et une libération de la créativité »

C'est une démarche inhabituelle qui implique des tensions mais qui aboutit à une fusion, une symbiose. Le résultat final n'est alors pas la paternité de l'une ou de l'autre, il n'appartient à personne en particulier :

> « apprendre à apprendre les imprévus », « une démarche inhabituelle, peut dérouter », « chacun a trouvé sa place », « un rôle à travers lequel il a pu valoriser, améliorer ses acquis et apprendre de nouvelles techniques », « le travail en symbiose a permis de réaliser un travail final à nos yeux réussi »

Cet exemple illustre l'évolution vers une collaboration intégrative selon John-Steiner. Il y a eu une créativité continue, active, qui s'est appuyée sur des divergences positives en vue de réaliser une œuvre commune à la hauteur des exigences fixées par le groupe. Il est fondamental de comprendre que dans cette approche, tout le monde participe à sa manière au processus de créativité.

3.3. Une évaluation sociale créative pour une collaboration créative

Deux types de pratiques évaluatives doivent être distinguées : la première concerne la nécessité d'accompagner le processus dialogique et de faciliter la pensée réflexive dans l'action. Plusieurs outils existent : le portfolio d'apprentissage est le plus connu, il ne doit pas être assimilé au PEL en langues ; l'évaluation est également sociale et authentique, on peut la lire dans les échanges sur le blogue collaboratif ou sur d'autres artefacts de dialogue. Le processus dialogique invite à l'interévaluation.

La deuxième démarche concerne l'évaluation bilan, en fin de processus, et lors de la présentation des projets ; les critères et descripteurs sont définis collaborativement faisant de cette évaluation une évaluation formative et sommative à la fois. Les outils d'autoévaluation bilan et de coévaluation sont eux aussi bien connus. Les critères et descripteurs doivent

surtout pouvoir rendre compte des qualités personnelles, des compétences transversales et des compétences sociales. On peut schématiser ces deux démarches de la manière suivante :

- **Démarches et outils de médiation (dialogue et réflexion dans et sur l'action)**
  - Portfolio d'apprentissage (≠ PEL)
  - Evaluation sociale dans l'action, intervéaluation de la collaboration créative (commentaires du blogue, échanges sur les outils de dialogue)
  - Outils de réflexion sur les ressources et les compétences mobilisées dans l'action (carte heuristique des compétences ≠ référentiel prescrit)
- **Démarches et outils de bilan collectif et individuel en fin de processus**
  - Outils d'évaluation formative et sommative avec critères définis collectivement pour évaluer la performance
    - Outils autoévaluatif/coévaluatif qualitatif
    - Critères pour rendre compte du social, du transversal, du personnel et pas uniquement du linguistique
    - Bilan individuel par rapport au prescrit institutionnel

Figure 5 : Évaluation sociale pour la collaboration créative

Voici quelques exemples proposés par les étudiants qui illustrent le processus créatif à l'œuvre aussi pour les pratiques évaluatives.

Le portfolio d'apprentissage :
"Dans une optique d'évaluation formative, nous proposons d'évaluer le processus créatif à travers un portfolio, ou journal réflexif, dans lequel l'apprenant consigne ses impressions sous forme de compte rendu à la fin de chaque séance et remplit une fiche d'autoévaluation dans le but de développer une pensée critique sur son travail au sein du groupe dans une perspective de progression."

- Echelle qualitative 1 à 5, donner des exemples précis
  - Je partage mes idées, mon point de vue
  - J'écoute les autres et réagis
  - J'explique si je ne suis pas d'accord
  - J'encourage les autres
  - Je facilite les négociations pour le projet
  - Je fais mon travail dans les temps
  - J'apporte mon/mes expertises (la/lesquelle/s)
  - Je développe de nouvelles compétences en langues, en TIC, etc. (préciser)
  - Je dois approfondir (préciser)

Figure 6 : Proposition pour un portfolio d'apprentissage

L'évaluation du processus créatif est clairement mise en avant par les étudiants. On remarque des critères qui renvoient à la collaboration mais aussi à la gestion de projets et aux compétences et savoirs mobilisés.

La référentialisation des compétences et des savoirs mobilisés dans et pour l'action collaborative est fondamentale et peut être représentée sous forme de carte heuristique.

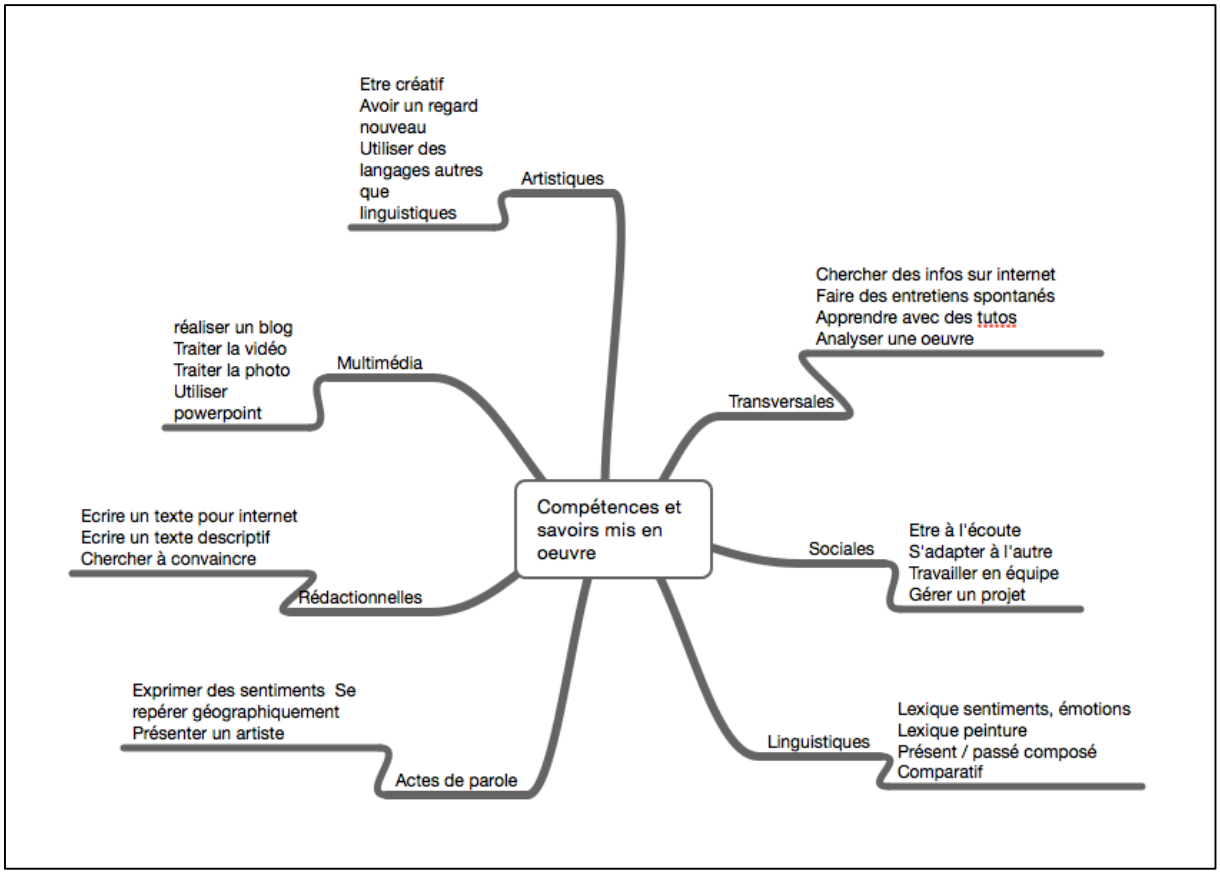

Figure 7 : Carte heuristique des compétences et savoirs mobilisés

On voit ici une schématisation des compétences côté élève avec 6 branches : multimédia, artistique, social, rédactionnelle, pragmatique et linguistique. On distingue bien ce qui relève du social et de l'interdisciplinarité et ce qui relève de la discipline (le pragmatique, le linguistique et la compétence rédactionnelle).

Nous pouvons constater que les outils d'évaluation sociale sont eux aussi créatifs. D'autres outils d'autoévaluation bilan ont également été présentés avec des critères qui renvoient d'abord au social, à la collaboration, à la personnalité (implication et partage) et enfin aux aspects plus disciplinaires. Même si le but est de faire le point à l'issue d'un travail, l'élève ne coche pas simplement des cases correspondant à un référentiel externe prescrit. C'est à lui de définir en collaboration sa vision du travail.

3.4. Discussion

Les modalités de la collaboration créative proposées par John-Steiner se sont révélées intéressantes et parfaitement efficaces pour décrire le processus de collaboration. On pense à

la théorie de la dynamique des groupes de K. Lewin, mais dans notre cas l'intérêt est porté aux conditions de développement du processus créatif dans une approche socioculturelle. L'étude de cas choisie permet de montrer que rien n'est statique, les frontières ne sont pas étanches. Il y a bien entendu eu des regroupements qui ont peu bougé et qui sont restés frileusement dans le fonctionnement scolaire de la complémentarité. Cependant, même dans cette modalité très scolaire, il y a eu une réelle créativité quoique plus conforme aux attendus scolaires.

La formation initiale des enseignants s'inscrit très peu dans cette dynamique et recherche rarement à développer la créativité. Les expériences que je mène montrent que la créativité n'est pas inscrite dans des personnalités, elle émerge au contraire de la collaboration au sein même des actions entreprises pour parvenir à la conception et la réalisation d'une œuvre commune.

J'ai eu la possibilité en 2014 d'organiser une formation pour une quarantaine de professeurs roumains autour de la webcollaboration (springcloogle.blogspot.fr/2014/12/webcollaboration-iasi-roumanie_54.html). Les enseignantes ont dit que la méthodologie d'enseignement institutionnelle ne leur demande pas d'être créatives et que, par conséquent, elles ne s'aventurent pas dans ce type d'approche de collaboration créative avec les élèves. Comment peut-on espérer former de futurs citoyens ouverts, tolérants et créatifs si les enseignants eux-mêmes, en formation initiale et continue, sont simplement exposés à des modèles pédagogiques standardisés ?

Nous avons pu voir que l'évaluation sociale est au cœur de la collaboration créative. Les propositions de ces futurs enseignants montrent que les pratiques évaluatives peuvent être créatives et sont socialement situées et variées. L'interévaluation est alors plus en phase avec les apprentissages, elle constitue en fait le moteur des apprentissages réduisant ainsi la frontière entre une évaluation qui serait formative et une évaluation qui serait sommative.

Cette recherche montre, enfin, qu'il ne s'agit pas d'évaluer la cognition individuelle créative, ni le potentiel individuel créatif, et pas plus la qualité créative des produits finaux. Si la collaboration est créative alors l'évaluation sociale est nécessairement créative et au service du groupe et du développement de chaque membre du groupe.

Bibliographie

Besançon, M., Barbot, B., & Lubart, T. (2011). Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours. *Recherches & éducations*, (5), 215-226.

Caré, J.-M. 1989. « Approche communicative : un second souffle ? ». *Le Français dans le Monde*, n° 226, pp. 50-54.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg.

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Consulté à l'adresse : http://www.downes.ca/post/58207

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work,* 133-156.

Habermas, J. (1989). *The theory of communicative action*. Beacon Press.

Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Cerf.

John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Longuet, F. (2015). Former les enseignants de FLE par l'activité de création numérique dialoguée. *Synergies Espagne*, n°7.

Longuet, F. (2012). *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du WEB 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues.* Disponible en ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640/

Lubart, T. (2009). Entretien avec Todd Lubart. Propos recueilli par Joëlle Aden et Enrica Piccardo. *Synergie Europe*, (4), 16-22.

Schön, D. A. (1987). *Teaching artistry through refection-in-action. Educating the reflective pratitioner for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bass.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°45, 25-34.

Springer, C. (2012). Les projets collaboratifs (TIC) : quelles compétences pour quelle évaluation ? In Proscolli, A., Anastassiadi, M. C., Forakis, K., *et al. Communiquer, échanger, collaborer en français langue étrangère dans l'espace méditerranéen et balkanique*. Actes du

7e congrès panhellénique et international des professeurs de français. Athènes, 21-24 octobre 2010. pp. 75-84.

Springer, C. (2015a). La Webcollaboration pour les classes bilingue/FLE. *Synergie Espagne*, n°7.

Springer, C. (2015b). Vive la ressemblance! On Social Strategies for Collaborative Learning and Webcollaboration. Journal of applied linguistics (en cours) ;

Voloshinov, V. N. (1929/2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Paris : Éditions Lambert-Lucas.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.