



HAL
open science

Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ?

Emmanuelle Huver

► To cite this version:

Emmanuelle Huver. Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ?. New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur., Peter Lang, pp.81-96, 2010. hal-01378690

HAL Id: hal-01378690

<https://hal.science/hal-01378690>

Submitted on 10 Oct 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.

Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ?

Emmanuelle Huver

En visant à « créer un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010 » et à « accroître la mobilité des étudiants et des universitaires ainsi que l'employabilité dans toute l'Europe » (Conseil de l'Europe s.a.), le processus de Bologne a largement contribué à développer la place de l'enseignement des langues dans les parcours de formation de l'enseignement supérieur en Europe. Ainsi, en France par exemple, l'apprentissage d'une langue étrangère est désormais obligatoire depuis 2002 dès la première année de licence (MENESR 2002).

Accompagner cette évolution vers un enseignement plus généralisé des langues, à des fins de mobilité géographique et d'insertion universitaire et/ou professionnelle suppose (ou supposera) un renouvellement des structures et dispositifs de formation et de leurs contenus, ainsi qu'une formation des enseignants à ces finalités renouvelées (cf. la contribution C. Springer dans ce volume). En effet, cette évolution ne pourra se faire sans / contre les enseignants, ce qui implique, dans cette perspective à venir, de s'intéresser à leurs représentations, dans la mesure où celles-ci « donnent un cadre d'exploitation des connaissances et déclenchent des *inférences orientées qui guident les comportements* » (Moore 2001 : 7, c'est moi qui souligne).

Ainsi, ce chapitre partira des discours des enseignants sur leurs pratiques d'évaluation pour appréhender, au moins en partie, la manière dont ils se représentent (ou dont ils cherchent à me montrer qu'ils se représentent) la notion d'évaluation. Ainsi, après une première partie à visée de clarification terminologique et méthodologique, j'aborderai ces discours sous l'angle de leur diversité, en les mettant en lien avec l'enseignement / apprentissage des langues et les parcours d'expériences –formatives et professionnelles– des enseignants.

1. Clarification terminologique et méthodologique

Pour la réalisation de cette étude, j'ai mené, entre mai et juin 2007, des entretiens individuels avec quatre enseignantes de langues de l'UFR *Lettres et Langues* de l'Université François Rabelais de Tours. Celles-ci enseignaient différentes langues (anglais, italien, russe), relevaient de statuts divers (maitre de conférences, attaché temporaire d'enseignement et de recherche, professeur

agrégé, chargé de cours)¹ et enseignaient dans différents contextes (UE libres, enseignements à des non spécialistes, enseignement à des spécialistes²).

Ces entretiens, pour certains enregistrés, ont pris la forme d'entretiens compréhensifs (Kaufmann 1996), dans lesquels les témoins étaient invités à expliciter leurs pratiques, en s'appuyant éventuellement sur des exemples d'outils d'évaluation mis en œuvre dans leurs enseignements, et à les articuler à leurs pratiques d'enseignement et leurs parcours d'expériences, notamment formatives et professionnelles.

Toutefois, de la même manière qu'on distingue désormais classiquement le dire et le faire (Billez & Millet 2001 ; Castellotti & Moore 2007, entre autres), c'est-à-dire le discours sur les pratiques et les pratiques elles-mêmes, il me semble nécessaire de distinguer *représentations* et *discours sur les (ses) pratiques*. En effet, il ne suffit pas de demander à un témoin qu'il « parle de » (en l'occurrence, ses pratiques d'évaluation) pour faire « émerger » ses représentations : du fait, entre autres, que toute interaction induit des stratégies de figuration (plus ou moins volontaires et conscientes, Goffman 1973), l'interaction constitue un lieu d'élaboration « situé, contextuel et configurant » (Moore 2001 : 19) des représentations, qui ne pré-existent donc pas (ou pas uniquement) à l'activité discursive (Moore 2001). Par conséquent, opter pour des entretiens individuels visant à l'explicitation de pratiques constitue une activité possible d'explicitation/construction des représentations, qui nécessiterait d'être croisée et articulée avec d'autres (par exemple des discours suscités au moyen de documents déclencheurs, des confrontations plurielles

¹ CA, qui enseigne le russe, est PRAG (PRAG : Professeur agrégé, c'est-à-dire professeur titulaire d'une agrégation et affecté dans l'enseignement supérieur. L'agrégation est un concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire public en France.).

HE, qui enseigne l'anglais, est maître de conférences (maître de conférence : corps de fonctionnaires titulaires, recrutés sur concours après l'obtention d'un doctorat, et nommés dans un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche).

FF, qui enseigne l'anglais, est ATER (attaché(e) temporaire d'enseignement et de recherche : enseignant(e)-chercheur(e) non titulaire recruté(e) sur un contrat à durée déterminée).

CP, qui enseigne l'italien, est chargée de cours (chargé(e) de cours : enseignant(e) qui ne fait pas ou n'est pas payé pour faire de la recherche).

² Etudiant spécialiste : étudiant dont la discipline principale est l'étude d'une langue étrangère.

Etudiant non spécialiste : étudiant dont la discipline principale n'est pas l'étude d'une langue étrangère, mais qui est amené à en amener une dans le cadre de son parcours de formation.

UE Libre : unité d'enseignement obligatoire à choix libre (l'étudiant de licence et de master doit obligatoirement choisir un cours (d'une vingtaine d'heures par semestre) parmi une liste proposée par son université. Ce cours n'est pas nécessairement en rapport avec sa discipline de spécialité. La liste de cours comprend entre autres des cours de langues.

dans des entretiens collectifs, des observations de classe, des entretiens avec d'autres acteurs de l'institution : étudiants, doyen, vice-président aux études, etc.) au sein d'un « protocole multiforme » (Castellotti et al. 2001).

Ici, je m'attacherai à la fois au contenu des discours sur les pratiques d'évaluation, mais également aux « toiles verbales » (Bogaards 1994 : 96), c'est-à-dire aux mises en lien faites dans le discours entre évaluation, enseignement et parcours expérientiel, aux constellations qui se sont progressivement construites, esquissées dans les liens faits entre ces différents pôles, qui ont permis d'appréhender, de « comprendre », ou plutôt d'interpréter, de manière plus contextualisée la manière dont le témoin se représente et/ou me (re)présente³ ses pratiques d'évaluation.

Enfin, il importe également de rappeler que le chercheur n'est pas neutre dans sa recherche et que « l'activité scientifique est constituée avec les affects du chercheur » (Herreros 2002 : 191). Par conséquent, si on accepte le fait que « les connaissances scientifiques sont des représentations sociales/mentales parmi les autres, parmi les connaissances « usuelles », dont elles se différencient partiellement par les modalités de construction et d'exposition, et non de façon radicale » (Blanchet 2007 : 274), alors mon travail de chercheuse sur les représentations et les pratiques d'évaluation est également sous-tendu par mon parcours, mes expériences scolaires, professionnelles (d'enseignement *et* de recherche) et non professionnelles, mes représentations de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation. Dès lors, ce travail est à considérer comme la « [traduction] des interprétations (celles des témoins) sous la forme d'une autre interprétation (celle du chercheur). » (Blanchet 2007 : 274, mais aussi de Robillard 2007 et à paraître).

2. Diversité des discours, diversité des pratiques

De manière générale, les informations recueillies lors des entretiens révèlent des discours et des pratiques contrastés, des « clairs-obscurs » (Cambra Giné 2003 : 15) en tensions entre différents pôles, entre lesquels chaque enseignant oscille et se positionne de manière fluctuante et fréquemment reconfigurée, sans qu'il soit possible de dresser des paradigmes permettant de catégoriser les discours et pratiques enseignants de manière dichotomique, uniforme et plus ou moins définitive⁴.

Pour illustrer ce propos, et pour des raisons de concision, je m'attacherai dans cette contribution à deux points, qui sont souvent invoqués et corrélés aux représentations négatives de l'évaluation : la dévalorisation des activités

³ J'entends ici *représenter* dans les différents sens clarifiés par Coste (1997).

⁴ Les publications sur l'évaluation proposent fréquemment des tableaux synthétiques, opposant point à point différentes pratiques d'évaluation, ce qui est souvent interprété de manière dichotomique et statique, (Ardoino & Berger 1986 ; 1989 ; Cardinet 1988 ; Carroll 1993 ; Conseil de l'Europe 2001 ; Holec 1990 ; Scallon 2004, entre autres.).

d'évaluation et la centration sur les « fautes ».

2.1. Une bête vraiment noire ?

Depuis les quinze dernières années, et plus particulièrement depuis l'ouvrage de G. Zarate sur les représentations de l'étranger en didactique des langues (1993), les travaux s'attachant aux représentations véhiculées et/ou construites dans les discours et les pratiques des enseignants sont de plus en plus nombreux (Castellotti et de Carlo 1995 ; Zarate (éd.) 1997 ; Moore (coord.) 2001 ; Castellotti & Moore 2002 ; Cambra Giné 2003 ; entre autres).

Cependant, peu d'entre elles se sont attachées aux représentations de l'évaluation, tout du moins dans la littérature francophone (Barbé 1990 ; Antibi 2003, par exemple). Elles tendent toutefois à montrer que les enseignants ont une représentation massivement négative de cet aspect de leur activité professionnelle : les enseignants auraient « une mauvaise image de l'évaluation », elle serait leur « bête noire ». C'est par exemple l'idée développée par Barbé (1990 : 120-121) : « Les représentations socio-affectives s'expriment dans une tonalité affective à dominante négative, voire agressive, et contribuent à établir ce qui fait la mauvaise réputation de l'évaluation (...), à la fois trop technocratique et trop subjective, c'est-à-dire doublement suspecte. ».

Ces propos sont en partie confirmés par FF qui explique que, dans le cadre de cours de langues donnés à des étudiants amenés à partir en échange ERASMUS dans des pays anglophones, on lui a explicitement demandé de ne pratiquer « aucune évaluation, d'aucun type que ce soit » (« C'est ce qu'on m'a dit, ils sont pas là en cours, ils sont pas là pour être notés, c'est un truc qu'ils font parce qu'ils le veulent, parce qu'ils ont envie, et il faut surtout pas les noter. »). Les pratiques d'évaluation sont ici clairement présentées comme incompatibles avec les notions de motivation ou de volontariat.

De même, CA a posé de manière explicite le fait que l'évaluation constituait « le pire » de son travail, notamment lorsqu'il s'agit de corriger et de noter des productions (écrites et/ou orales). Elle juge en effet cette activité « anti-pédagogique » et insiste sur « l'incompréhension » que cela engendre entre enseignants et étudiants, ces derniers considérant, selon elle, l'évaluation « comme un salaire récompensant leur travail ».

Toutefois, parmi les enseignantes avec lesquelles je me suis entretenue, CA est la seule à exprimer un rapport aussi explicitement négatif à l'évaluation. Les autres enseignantes ont plutôt exprimé des *interrogations* sur leurs pratiques, notamment FF et CP. Ainsi, la première se demande si elle ne va pas revenir à des pratiques plus instrumentées d'évaluation, comme celles qu'elle a utilisées en Grande Bretagne, « parce que j'ai un peu peur parfois de la contestation » et que « ça apaiserait mes cas de conscience aussi, parce que des fois j'en ai » ; la deuxième « avoue qu'[elle a] eu *un* problème » (c'est moi qui souligne) lors de la correction d'un exercice dont la consigne n'avait pas été

comprise par l'étudiante et qualifie ce cas de figure de « déchirant, parce que c'était ma petite élève préférée ».

En outre, et contrairement à CA qui explique que « *pour moi, c'est pas mon boulot* », l'évaluation semble constituer pour les autres enseignantes une activité admise, acceptée comme faisant partie de leur activité professionnelle, sans que cela les mette en situation « d'insécurité didactique ». Suite aux entretiens, j'interprète (rapidement, mais ces hypothèses restent à affiner) ce sentiment de sécurité/insécurité en fonction de facteurs différenciés :

- la difficulté à se situer entre et éventuellement à articuler plusieurs cultures éducatives : CA est en effet prise entre différentes logiques qui semblent déstabiliser ses pratiques : ainsi, elle envisage d'un côté l'évaluation comme une sanction « anti-pédagogique » et de l'autre comme un « attracteur » supposé « fidéliser » les étudiants, peu nombreux à s'orienter vers l'apprentissage du russe ; en outre, elle dit se sentir plus à l'aise avec une « notation à la russe » ainsi qu'avec l'évaluation telle qu'elle l'a pratiquée en tant qu'enseignante de lycée ;
- la capacité à mettre en lien son parcours formatif et professionnel avec de nouveaux contextes d'enseignement/apprentissage : ainsi, HE, enseignante expérimentée en anglais mais aussi en français langue étrangère⁵, s'inspire de son parcours pour mettre en œuvre des outils et des pratiques, par ailleurs souvent fondés sur les préconisations du *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe 2001), par exemple Dialang ou le Portfolio européen des langues. De même, FF, qui a été assistante de français dans une université britannique et a travaillé en tant qu'enseignante de FLE dans un institut de langues en France, s'inspire des outils et grilles d'évaluation qui ont été mis à sa disposition en Grande Bretagne et qu'elle a mis en œuvre pendant ce séjour. A l'inverse, CA, initialement enseignante au lycée, introduit une rupture entre l'enseignement dans le secondaire et dans le supérieur : elle explique ainsi que l'enseignement au lycée était moins problématique, dans la mesure où « on pouvait poser beaucoup de questions » et où, le public étant plus nombreux⁶, « il était plus facile de normaliser la notation » ;
- des représentations très stabilisées de l'enseignement/apprentissage : CP, par exemple, fonde ses pratiques d'évaluation sur des représentations très marquées de l'enseignement/apprentissage, où celui-ci est conçu essentiellement sous un angle grammatical. La force de ses

⁵ Désormais FLE.

⁶ Je rappelle que CA est enseignante de russe, langue qui est de manière générale assez marginale dans le système éducatif français, et a fortiori dans l'enseignement supérieur.

représentations⁷ semble ici largement contribuer à la sécurisation de ses pratiques. Ainsi, de même que l'on peut dire que l'insécurité linguistique peut, dans certains cas, être vectrice d'apprentissage (Castellotti et al. 2007), on voit dans ce cas, qu'à contrario, la sécurité didactique constitue un frein à l'entrée en formation.

Toutefois, on ne peut pas dire, à la lumière de ces entretiens, que l'évaluation soit, sauf pour une enseignante, une « bête vraiment noire ». Les entretiens révèlent plutôt des pratiques assumées, voire assumées comme bricolées⁸, construites à partir du parcours biographique des individus, de leur culture éducative et de leurs représentations de l'enseignement/apprentissage des langues en général, les pratiques d'évaluation informant d'ailleurs en retour sur ces représentations.

2.2. Chercher l'erreur

Les représentations liées à l'évaluation dépendent non seulement du rapport psychoaffectif qu'entretiennent les enseignants avec cette notion, mais également de leur rapport à l'erreur. Or, certains travaux (Porcher 1990 ; Antibi 2003) laissent penser que, pour beaucoup d'enseignants,

depuis très longtemps, l'évaluation procède globalement de manière soustractive : l'évaluateur fait comme s'il y avait une performance idéale, quelque part, et chaque « erreur » de l'apprenant baisse la note. (Porcher 90 : 33).

En outre,

on peut dire qu'il y a, dans notre manière d'évaluer les élèves, une sorte de constante : la proportion des mauvaises notes. (...) On doit reconnaître que l'existence d'une telle constante « macabre » (...) traduit une certaine forme d'injustice de notre système d'évaluation qui semble destiné davantage à classer les élèves qu'à évaluer directement leurs connaissances (Antibi 2003 : 15).

Cependant, dans les faits, les pratiques d'évaluation, telles qu'elles transparaissent dans le discours des enseignantes qui se sont exprimées sur ce sujet (HE, FF et CP), ne relèvent pas, ou pas uniquement, de cette démarche.

⁷ L'enseignante a par exemple plusieurs fois répété, de manière diversement formulée mais toujours convaincue et tranchée, que « la grammaire est importante, surtout au niveau débutant », ou encore que l'important, c'est que les étudiants « connaissent les règles de grammaire ».

⁸ J'entends ici *bricolage* dans un sens artisanal, comme « valeur essentielle parce qu'il implique la découverte, l'astuce, mais surtout, l'esthétique, la créativité comme recherche du sens. » (Vial 2001 : 192).

D'une part, les pratiques sont différentes d'enseignante à enseignante, mais en outre, le discours de chaque enseignante sur ses pratiques oscille entre différents pôles (d'une centration quasi-exclusive sur les erreurs à une prise en compte systématique de différents aspects de la production) et relève de logiques qui sont souvent à la fois de l'ordre de la « sanction » (CP) et de la formation.

Ainsi, CP est celle dont le discours est le plus focalisé sur les « fautes » (sic) des apprenants (elle décrit à plusieurs reprises ce qu'elle pense être une « faute grave », ces « fautes » étant toutes d'ordre linguistique, et plus exactement morphologique et lexical : « Ce que je sanctionne le plus durement, c'est vraiment la conjugaison et le vocabulaire, les accords, tous les trucs sur lesquels on travaille vraiment. ») et dit « corriger toutes les fautes [sauf] quand je vois que c'est vraiment un désastre (...) pour éviter que ce soit tout rouge... ». Toutefois, elle dit également expliquer les erreurs commises, car « étant étudiante, j'aimais pas qu'on me barre les choses sans savoir pourquoi ». En outre, elle tient également compte des étudiants, de leur implication, de la connaissance qu'elle peut en avoir à travers les cours : « Il y a le fait aussi que je connaisse les étudiants (...) donc je peux dire si c'est une erreur de distraction ou si c'est quelqu'un qui n'a pas travaillé ». Enfin, elle reconnaît avoir évolué dans son rapport à l'erreur :

Au début, j'étais très stricte, et là je commence à faire la différence entre les erreurs, à pas évaluer toutes les erreurs de la même façon, tandis qu'au début, bon, c'était faux, c'était faux. Et après avec la pratique, on se rend un peu compte que toutes les erreurs sont pas pareilles.

FF, quant à elle, s'inspire des modes de correction anglo-saxons qu'elle a connus lors de son année de doctorat en Grande Bretagne :

Quand j'étais à Bristol, j'avais des grilles de notation ultra carrées, à l'anglo-saxonne, où là, j'avais des points faute, de rang 1, 2, 3, 4, et ensuite, par un calcul savant d'addition, de soustraction, de division, j'aboutissais à une note.

Ainsi, si cette démarche reste plutôt focalisée sur les erreurs, et plus particulièrement sur les erreurs linguistiques (« je me focalise pas mal, sur ouais, sur les fautes quand même »), elle prend également en compte « les trucs bien », les « trouvailles », c'est-à-dire les éléments qui lui semblent devoir être « valorisés » et dit pratiquer une évaluation plutôt « globale » et intuitive (« J'avoue que je ne me tiens pas à une grille, à un barème très très strict. Je me fie pas mal à mon pif. »). En outre, à l'instar de CP, elle tient également compte de facteurs extérieurs à l'évaluation proprement dite :

C'est qui va beaucoup jouer c'est si je connais bien l'étudiant ou pas. Parce que je suis plus indulgente avec quelqu'un qui a vraiment bossé pendant le semestre, qui me dit des trucs intelligents en cours. Et s'il a fait une grosse faute, j'aurai tendance à remonter sa note par les trouvailles qui sont pas forcément sur la copie en fait.

Enfin, elle veille à ce que l'évaluation « serve » aux étudiants, c'est-à-dire à ce qu'elle participe également à leur formation (« Ils m'ont remerciée. Ils ont dit que quand même ils avaient eu l'impression que c'était mieux qu'avant, que y'avait des trucs qui leur avait servi. »)

Enfin, HE pratique une évaluation « positive », qui s'appuie sur des grilles de critères qui prennent en compte de manière systématique différents aspects de la production (et pas seulement les éléments fautifs de ces productions). Dans ces grilles, elle inclut non seulement les aspects linguistiques de la production, mais également des facteurs pragmatiques, ainsi que des éléments non verbaux et para-verbaux (« eye contact », « voice control », « convincingness »). Ces grilles sont également utilisées par les étudiants à des fins d'auto et de co-évaluation. En outre, ce type de pratique se distancie d'un modèle d'évaluation dans lequel le locuteur natif constituerait l'étalon, la référence, dans la mesure où l'enseignante se réfère à des objectifs, spécifiés par ailleurs en fonction du *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe 2001) : ainsi, pour les non spécialistes, l'objectif est d'atteindre « un niveau B2 en L3⁹ ».

Au final, même si les pratiques d'une partie des enseignantes interrogées semblent se concentrer plus spécifiquement sur les erreurs, il n'est pas possible de généraliser ce propos : ni à toutes les enseignantes (HE pratique des formes d'évaluation plus qualitatives, implicantes et positives), ni à chacune des enseignantes (malgré le focus sur les erreurs, d'autres éléments rentrent en compte chez FF et CP).

Ces deux exemples (rapport à l'évaluation, rapport à l'erreur) illustrent le fait que les représentations et les pratiques des enseignants de langue en matière d'évaluation dans l'enseignement supérieur sont plus diversifiées qu'on pourrait le penser (ou que j'avais pu le penser) de prime abord. Le même travail d'analyse aurait pu être mené sur d'autres points saillants des entretiens, comme par exemple :

- les fonctions envisagées pour l'évaluation (prégnance de l'évaluation sommative, et en même temps, à un niveau collectif et/ou personnel, des pratiques d'auto-évaluation, d'auto-correction, d'évaluation diagnostique, d'évaluations continues, etc.) ;
- les critères qui guident l'évaluation (prégnance des critères linguistiques, et en même temps à un niveau collectif et/ou personnel, des critères plus pragmatiques, discursifs, para-verbaux, etc.) ;
- l'articulation entre enseignement et évaluation (d'une évaluation « anti-pédagogique » à une évaluation au service de l'apprentissage) ;
- une centration sur les outils, l'objectivité et « les bonnes pratiques », face à des recherches mettant « à jour des conceptions de l'évaluation de moins en moins technicistes » (Vial 2001 : 22).

⁹ Troisième année de licence, ce qui correspond à la troisième année d'études universitaires.

Finalement, on peut dire que, d'un point de vue inter-individuel, les enseignantes interrogées déploient des stratégies singulières (au moins en partie). Par ailleurs, d'un point de vue intra-individuel, les représentations et les pratiques de chaque enseignante entremêlent, entrecroisent, superposent souvent des logiques, des « paradigmes » (Parisot 1990), des « modèles » (Bonniol & Vial 1997), des « registres de pensée » (Vial 2001) différents, sans que cela soit conscientisé, explicité et/ou problématisé.

Or, une formation (en l'occurrence à l'évaluation) suppose justement de « se situer dans les paradigmes, savoir de quel côté on penche (...) [afin de] construire du sens » (Vial 2001 : 62). On peut alors se demander quels sont les facteurs qui contribuent à construire cette diversité de postures, ainsi que leur singularité¹⁰.

3. Comprendre : interaction, parcours, identités ?

La diversité et la singularité des postures se construisent aux confluent de divers paramètres, qui, pris séparément, ne peuvent constituer une explication en soi, mais qui, dans des environnements, des parcours, des contextes différents « fermentent », c'est-à-dire « travaillent dans, avec » (De Robillard 2007 : 178) les autres paramètres, les parcours, les expériences de chacun.

Ces entretiens à eux seuls ne suffisent pas à lister de manière exhaustive (si tant est que cela soit possible) les éléments permettant d'interpréter la construction des représentations et des pratiques. Toutefois, ils constituent un contexte, ou plutôt un « espace social historicisé » (De Robillard 2007 : 106) qui laisse apparaître des lignes de cohérence, esquisse des trajectoires et permet de poser des *hypothèses* de « compréhension » (ou d'interprétation) de la diversité de ces processus de construction.

Il va de soi que la manière qu'a le témoin d'expliciter ses pratiques et ses attitudes dépend de la situation même de l'entretien, de l'intérêt que le témoin y trouve, des enjeux qu'il y entrevoit, du statut et du rôle de chacun, etc. : ainsi, CA, qui donne à voir son insécurité didactique face à l'évaluation, intervient également dans une filière dont je suis responsable, ce qui accentue vraisemblablement le caractère asymétrique de nos échanges. A l'inverse, HE, qui se montre très sûre d'elle et de ses pratiques, est par ailleurs chargée de la mise en place d'un centre de ressources de langues dans d'autres UFR¹¹ de l'université, cette responsabilité et cette reconnaissance institutionnelles

¹⁰ « Nous utilisons le terme de *posture* qui laisse entrevoir une pluralité de positions possibles dans chaque situation. » (Herreros 2002 : 83).

¹¹ Unité de formation et de recherche : « Cellule de base d'une université française. (...) Les UFR correspondent approximativement à l'ancienne appellation *faculté*. » (Wikipédia s.d.).

contribuant à une plus grande symétrie dans l'interaction.

Le parcours de formation semble également jouer un rôle non négligeable dans la construction des pratiques et des représentations de l'évaluation. J'entends ici *formation* dans un sens élargi, qui inclut des phases de formation guidée (formation universitaire et/ou professionnelle par exemple), et/ou des phases de formation non guidée (auto-formation, construction de compétences (savoirs, savoir-faire et/ou savoir-être) par le biais d'expériences – professionnelles ou non). Ainsi, FF et HE mobilisent explicitement et consciemment leurs parcours et leurs expériences professionnelles antérieures, réélaborant leurs compétences pour leur donner « une nouvelle forme » (Pastré 2000). Cependant, le parcours de formation ne peut constituer l'unique facteur explicatif de la construction des représentations sur l'évaluation : ainsi, CP fait peu, voire pas appel aux contenus du Master APPRODIV¹², malgré le fait qu'elle y soit inscrite et que, dans ce cadre, j'aie été une de ses formatrices durant l'année précédente.

Enfin, il me semble que l'identité professionnelle, notamment à l'Université, constitue un élément important de construction des représentations et des pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ainsi, HE, maître de conférences, donc enseignante–chercheuse, a été recrutée à l'université pour ses compétences en matière de didactique de l'anglais et me confiait que ses recherches (sur la littérature américaine) constituaient à ses yeux un hobby, une activité de loisirs, qu'elle menait « pour elle ». Elle se positionne donc essentiellement en tant qu'enseignante de langues et plus exactement en tant que coordinatrice des enseignements d'anglais aux étudiants non spécialistes.

De même, FF s'identifie comme chercheuse (sur la Renaissance) mais revendique par ailleurs une légitimité et une identité d'enseignante de langue

En même temps, un enseignant–chercheur comme moi, avec son profil Renaissance, même s'il a enseigné plein de trucs, quand il postule à des postes comme ça [des postes orientés vers l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, notamment de l'anglais de spécialité], on l'envoie gentiment balader. Alors que je fais que ça ici, j'étais même coordinatrice de traduction LEA etcetera.

Elle évoque à l'inverse des collègues qui se sont construit une identité professionnelle plus universitaire et académique, et qui envisagent donc les cours de langue à des non spécialistes comme une « punition »

Je sais que j'ai des collègues qui s'y sont tenus [FF parle d'un cours d'anglais pour des étudiants de sociologie], qui leur ont fait lire ces textes [des textes de sociologies en anglais, textes qu'elle qualifie plus haut dans l'entretien de « textes de plusieurs pages, très laborieux, bien abstraits »], les ont décortiqués,

¹² Appropriation du français et diversité. Le M1 de ce Master correspond *grosso modo* à l'ancienne maîtrise FLE.

expliqués, machins et voilà, ça a dégoûté tout le monde. ; L'anglais, il est quasiment dans toutes les matières dans tous les départements (...) et alors là, non c'est la punition pour les profs, et pour les étudiants aussi

Ce rôle de l'identité professionnelle dans la construction des représentations, des discours sur les pratiques et des pratiques d'enseignement et d'évaluation me semble un élément important à prendre en compte, dès lors qu'on envisage une formation des enseignants, notamment de l'enseignement supérieur, à certains aspects de la didactique des langues et du plurilinguisme. En effet, l'entrée en formation, ainsi que la formation elle-même, risquent de dépendre fortement de la manière qu'a chaque enseignant de se considérer enseignant et / ou chercheur, de linguistique, de littérature, de civilisation et/ou de « langue vivante ».

Conclusion

Les entretiens que j'ai menés auraient également permis de mettre en avant un certain nombre de dysfonctionnements institutionnels (organisation curriculaire des cours de langue, (non) permanence des équipes pédagogiques, etc.) ou formatifs (non prise en compte et/ou incompréhension des directives et du contenu du *Cadre européen commun de référence*, insuffisance de concertation et de travail en équipe, absence quasi-totale de coordination pédagogique, etc.) qui nuisent à l'efficacité de l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur en France.

La perspective que j'ai choisi d'adopter ici est finalement complémentaire : je me suis intéressée aux représentations, aux discours sur les pratiques et aux pratiques d'évaluation d'enseignants de l'enseignement supérieur, pour montrer leur diversité et leur singularité : diversité d'une part, puisqu'aucun des témoins n'a les mêmes pratiques, ni les mêmes représentations, singularité d'autre part, puisque chaque enseignant met en œuvre de manière personnalisée plusieurs logiques, plusieurs modèles, plusieurs paradigmes qu'il entrecroise, entremêle et (mé)tisse. Cette pluralité inter- et intra-individuelle tient vraisemblablement à la diversité des parcours formatifs et professionnels, ainsi qu'à l'identité professionnelle d'enseignant /chercheur que chacun s'est forgée.

L'Union européenne, par la construction d'une Europe de l'enseignement supérieur, a mis les langues au cœur de la formation universitaire, et ce, de manière transversale. Toutefois, il ne suffit pas de rendre l'apprentissage des langues obligatoire dans l'enseignement supérieur pour que les étudiants deviennent plurilingues : le plurilinguisme européen dans l'enseignement supérieur constitue un champ à part entière, avec des cohérences à construire, des enjeux à réfléchir, des passerelles à développer.

Les éléments mis en évidence dans cette contribution, bien que parcellaires, montrent à la fois la nécessité de coordination et de formation des enseignants. Ils témoignent également des limites d'une formation techniciste,

qui serait centrée sur « les bonnes pratiques » (ici d'évaluation) : il paraît en effet tout aussi nécessaire d'amener les enseignants à « se poser la question du sens des procédures qu'on met en place » (Vial 2001 : 14), ce qui implique d'une part de travailler à partir du parcours formatif et professionnel des enseignants, et d'autre part de les amener à réfléchir à leur identité professionnelle, à sa construction et à ce qu'implique pour eux le fait d'être enseignant de langue en 2007 dans l'enseignement supérieur en France et plus vastement en Europe.

Bibliographie

- Antibi, A. 2003. *La constante macabre*. Cahors : Edition Math'adore.
- Ardoino, J. & G. Berger. 1986. L'évaluation comme interprétation. *POUR* 107, 120-127.
- Ardoino, J. & G. Berger. 1989. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris : RIRELF.
- Barbé, G. 1990. Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former ? In : Porcher, L. (coord.) *L'évaluation en didactique des langues et des cultures. Etudes de linguistique appliquée* 80, 119-131.
- Billiez, J. & A. Millet. 2001. Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. In : Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 31-49.
- Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier / Didier.
- Bonniol, J.-J. & M. Vial. 1997. *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchet, P. 2007. Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. *Carnets d'atelier de sociolinguistique* 1, 229-294.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cardinet, J. 1988. *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Caroll, B.-J. 1993. Typologie des tests de langue. In : Monnerie-Goarin, A. & R. Lescure. (coord.) *Evaluation et certifications en langue étrangère. Français dans le monde recherches et applications*, 62-68.
- Castellotti V., Cavalli M., Coste D. & D. Moore. 2007. (actes à paraître). A propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction du champ théorique. *Vème Colloque international du réseau français de sociolinguistique, Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Amiens, 13-15 juin 2007.
- Castellotti, V., Coste, D. & D. Moore. 2001. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In : Moore, D.

- (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 101-131.
- Castellotti, V. & M. de Carlo. 1995. *La formation des enseignants de langues*. Paris : CLE International.
- Castellotti, V. & D. Moore. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & D. Moore. 2007. Le bilingue était presque parfait. In : Lambert, P., Millet A., Rispail M. & C. Trimaille (éds.). *Variations au cœur et aux mers de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : l'Harmattan, 227-235.
- Conseil de L'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D. 1997. Le théâtre de la représentation. In : Zarate, G. (éd.). *Les représentations en didactique des langues et des cultures. Notions en questions 2*, 103-111.
- De Robillard, D. (à paraître). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- De Robillard, D. 2007. La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'atelier de sociolinguistique 1*, 81-228.
- Goffman, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : La présentation de soi. Paris : Minuit.
- Herreros, G. 2002. *Pour une sociologie d'intervention*, Paris : Érès.
- Holec, H. 1990. Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre. In : Porcher, L. (coord.). *L'évaluation en didactique des langues et des cultures. Etudes de linguistique appliquée 80*, 39-47.
- Kaufmann, J.-C. 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Mannoni, P. 2006. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Moore, D. 2001. Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In : Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 7-22.
- Moore, D. (coord.). 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Parisot, J.-C. 1988 [1987]. Le paradigme docimologique : un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique ? In : Delorme, C. (dir.). *L'évaluation en questions*. Paris : ESF, 37-56.
- Pastré, P. 2000. Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In : Barbier, J.-M. (dir.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, 45-60.

- Porcher, L. 1990. L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. In : Porcher, L. (coord.). L'évaluation en didactique des langues et des cultures. *Etudes de linguistique appliquée* 80, 5-37.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. 2001. *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. (éd). 1997. *Les représentations en didactique des langues et cultures, Notions en Questions 2*. Paris : Didier Erudition.

Sitographie

- Conseil de l'Europe. s.a. *Bologne pour les néophytes*.
http://www.coe.int/t/dg4/hig_hereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp, site visité le 25. 07. 2007.
- Dialang, s.a. <http://www.dialang.org/french/index.htm>, site visité le 25. 07. 2007.
- MENESR. 2002. *Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence*.
<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENS0201070A>, site visité le 25. 07. 2007.
- Wikipedia. s.a. *UFR*.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Unit%C3%A9_de_formation_et_de_recherche, site visité le 25. 07. 2007.