HAL open science

(Coord.). L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage

Valérie Soubre, Perrine Mathorez, Grace Salazar, Yuanjing Fromaget Li-Fromaget, Bruno Marchal, Ghislain Chasme, Maria-Alice Médioni, Elisabeth Elisme Pierre, Lucie Mottier Lopez, Rachid Hanchi, et al.

To cite this version:

Valérie Soubre, Perrine Mathorez, Grace Salazar, Yuanjing Fromaget Li-Fromaget, Bruno Marchal, et al.. (Coord.). L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage. Synergies France, 2023, 10.5281/zenodo.12506545 . hal-04621117

HAL Id: hal-04621117

https://hal.science/hal-04621117v1

Submitted on 29 Jun 2024

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 - NoDerivatives 4.0 International License

GERFLINT

Les dépôts des numéros complets de la revue
Synergies France sont réservés à l'éditeur GERFLINT

Numéro 17 / Année 2023

Synergies France

Revue du GERFLINT

L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage

Coordonné par Valérie Soubre

Synergies France

Numéro 17 /Année 2023

L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage

Coordonné par Valérie Soubre

REVUE DU GERFLINT
2023

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies France est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales. Elle est particulièrement ouverte aux travaux de sciences du langage et de la communication, de littératures, de didactique de la langue-culture française élaborés par tout doctorant inscrit en France et chercheurs de toute nationalité menant leurs activités professionnelles et leurs recherches scientifiques en France.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en France, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique de chercheurs francophones. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies France* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies France*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire de l'Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef

Marie-Christine Fougerouse, DILTEC, La Sorbonne Nouvelle, France

Traduction et révision des textes en anglais :

Margaret Siebens, diplômée des Universités de Wellesley College, États-Unis et Jean Monnet de Saint-Etienne, France.

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10 rue Chartraine
27000 Évreux - France

www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

synergies.france.gerflint@gmail.com

Contact de la Rédaction :
synergies.france.redaction01@gmail.com

Comité scientifique

Catherine Blons-Pierre (France éducation international, France), Monique Monville Burston (Université de Technologie de Limassol, Chypre), Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia Antipolis, Ancien Président de la FIPF, France), Chantal Forestal (Aix-Marseille Université, France), Thierry Gustave (Université de Boston, États-Unis), Daniel Modard (Université de Rouen Normandie, France), Teresa Muryn (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Trương Quang Đệ (Université de Hué, Vietnam).

Comité de lecture

Sandrine Cazals (Anthropologue et Responsable de formation, Le Cannet, France), Evelyne Delorme (Enseignante pluridisciplinaire et Chargée de mission formation, Saint Palais, France), Sylvie Geleznikoff (Lycée Charlemagne, Paris, France), Sylvie Liziard (Université Rouen Normandie, France), Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn, Estonie), Evelyne Randé (Conseillère pédagogique en enseignement des langues. La Rochelle, France), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), Laurence Vignes (Université de Rouen Normandie, France), Yaprak Türkan Yücelsin Taş (Université de Marmara, Istanbul, Turquie).

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

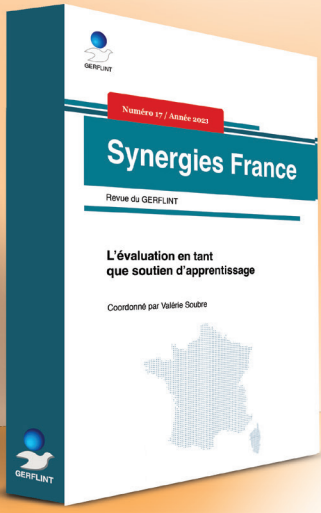
Numéro financé par le GERFLINT.

© GERFLINT- 2023 - Pôle éditorial international- Tous droits réservés -

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

Synergies France nº 17 / 2023
https://gerflint.fr/synergies-france

fondation maison des sciences de l'homme



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source, Communication & Mass Media Complete)
Ent'revues
ERIH Plus
EZB
HAL Science ouverte
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
JUFO (Publication Forum, Finlande)
LISEO
MIAR
Mir@bel
MLA – Modern Language Association Database
OpenAlex
ProQuest Central (Social Science Premium Collection, Linguistics data base)
Scopus, Scopus sources
SHERPA-RoMEO
SJR SCImago (Scopus)
Ulrichweb
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

© GERFLINT- 2023 - Pôle éditorial international- Tous droits réservés -

Synergies France n° 17 / 2023
ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage

Coordonné par Valérie Soubre

Sommaire

Valérie Soubre 7
Introduction

Vers une définition et une mise en œuvre de l'évaluation soutien d'apprentissage

Perrine Mathorez, Grace Salazar 15
Transformation d'un système évaluatif institutionnel, le cas de l'Alliance Française du Costa Rica

Yuanjing Li-Fromaget 29
Repenser l'évaluation d'apprentissages à l'aide de la notion de « rapport au savoir »

Bruno Marchal, Ghislain Chasme 41
Évaluation de l'information et évaluation de dispositif d'apprentissage hybride : proposition de démarche composite

Dispositifs mettant en œuvre l'évaluation soutien d'apprentissage du point de vue de l'enseignement

Maria-Alice Médioni 57
Quel contrat didactique dans la perspective d'une évaluation formative ?

Elisabeth Elisme Pierre, Lucie Mottier Lopez 69
La circulation des langues peut-elle être une ressource pour la régulation interactive en classe ?

Rachid Hanchi 81
Les rétroactions des professeurs pour soutenir l'interaction et l'autorégulation dans une action conjointe en classe de français langue étrangère

Thomas Meszaros, Valérie Soubre 101
L'évaluation soutien d'apprentissage dans un dispositif de simulation de crise à l'université

Soraia Dimas, Marie-Christine Fougerouse 117
Quelle évaluation efficiente dans un environnement numérisé ?

Sylvain Coulange 135
Conception d'un module de diagnostic automatique de la prononciation

Vers des pratiques de classe mettant en jeu l'évaluation soutien d'apprentissage du point de vue de l'apprenant, comme acteur de sa propre évaluation

Mónica Nieto Escobar 155
Le réseau social *Instagram* : outil d'auto-évaluation de la compétence grammaticale chez les étudiants universitaires

Justin Kwaku Oduro Adinkra 167
L'auto-évaluation : un outil d'autonomie dans l'apprentissage des apprenants de français des filières scientifiques et techniques au Ghana

Marc Rollin 177
Évaluation en ligne : un objet complexe au service de l'apprentissage des langues vivantes ?

Évaluation et diversité des compétences

Anca Porumb 195
Difficultés dans le développement de la compétence d'évaluation chez les futurs enseignants de français langue étrangère

Chancelline Armelle Nongni Kendjio 211
Les représentations de l'évaluation du français dans le paradigme de l'approche par compétences chez les enseignants camerounais

Isabelle Bernard 223
Apprendre à enseigner en temps de crise sanitaire. Retour d'expérience autour d'une vidéo-enquête des étudiantes de l'Université de Jordanie sur l'enseignement en ligne pratiqué au Lycée Français International d'Amman

Compte rendu de thèse et présentation d'outils d'évaluation

Jean-Claude Meyer 237
Valérie Soubre. *L'Agir Évaluatif Partagé : une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur*

Marie-Christine Fougerouse 239
Le Test d'Évaluation de Français (TEF) et le Test d'Évaluation de Français pour l'Intégration, la Résidence et la Nationalité (TEF IRN)

Annexes

Profils des auteurs 243

Projet pour le n°18 - Année 2024 249

Consignes aux auteurs 253

Publications du GERFLINT 257

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 7-11

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Introduction

Valérie Soubre
Université Catholique de Lyon, France
vsoubre@ucly.fr
https://orcid.org/0009-0007-1370-2481

L'appel à contributions pour le lancement de ce numéro nourrissait l'ambition de contribuer à la réflexion sur l'évaluation soutien d'apprentissage (ESA). Il s'agissait d'établir un tour d'horizon de ses différentes caractéristiques et pratiques dans le monde francophone, en France en particulier. Il appelait les contributeurs à explorer différentes facettes de cette évaluation pour apprendre. Un premier axe permettait de questionner les formes de l'évaluation en didactique des langues qui se révèlent facilitantes et stimulantes pour l'apprentissage : en quoi influencent-elles la définition des activités, des tâches, des compétences ? Un deuxième axe visait à faire le point sur les contributions de l'enseignant et de l'élève dans ces moments d'évaluation soutien d'apprentissage, notamment en termes de processus, procédures et outils utilisés, mais également de gestes professionnels que l'enseignant construit au sujet de l'évaluation et la régulation des apprentissages des apprenants. Le troisième et dernier axe invitait à se concentrer sur l'apprenant, comme acteur de sa propre évaluation, dans ses interactions avec ses pairs et l'enseignant, les processus de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage que permet cette évaluation soutien d'apprentissage en classe.

Dans *Un cadre européen commun de référence pour les langue* : *apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), il est explicité ce que recoupent les différentes fonctions de l'évaluation, que ce soit l'évaluation diagnostique, formative, sommative ou certificative. Aujourd'hui, les pratiques de l'évaluation dans les classes articulent ces différentes fonctions : à la fois attester des acquis mais aussi faire « de plus en plus appel à l'auto-évaluation des apprenants, que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur capacité à communiquer dans une langue […] » (CECRL, 2001 : 22).

Depuis les travaux d'Allal, Bain et Perrenoud (1993) notamment, on considère que la mise en œuvre de l'évaluation formative fournit des outils pertinents à l'enseignant mais également à l'apprenant. Elle est cohérente avec les objectifs du

Conseil de l'Europe, dans le CECRL, qui sont de favoriser l'autonomie de l'apprenant et de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. L'apport bénéfique de l'évaluation conçue comme soutien d'apprentissage, à la différence des épreuves normatives visant à mesurer la performance de l'apprenant, fait l'objet d'un large consensus au niveau conceptuel (Mottier Lopez, 2016 ; Hadji, 2012 ; Allal, 2007, Scallon, 2000). Les démarches d'évaluation soutien d'apprentissage sont de précieux leviers de formation car elles suscitent et dynamisent la participation des étudiants, permettent la conscientisation et la régulation des processus d'apprentissage grâce au regard rétrospectif qu'elles suscitent sur le travail accompli (Mottier Lopez, 2012). Elles amènent l'apprenant à se construire un comportement cognitif apte à récapituler les procédures et les processus qui lui ont permis d'apprendre. Dans un contexte où de nombreux théoriciens de l'éducation posent la problématique de l'apprentissage en tant qu'espace conçu pour s'investir et s'impliquer (Perrenoud, 1992), ce type de démarche évaluative répond à la nécessité, pour tout apprenant, d'être pleinement acteur de sa formation.

L'implication des apprenants dans les activités d'autoévaluation ou d'évaluation mutuelle entre pairs a néanmoins des limites, sa part de paradoxes et des résistances fortes (Paquay, Darraz et Saussez, 2001). Par exemple, selon sa culture scolaire et les habitudes de travail construites au fil de son parcours, l'apprenant peut avoir des représentations, des croyances, des *a priori* selon lesquels l'évaluation relève de l'unique responsabilité de l'enseignant. De son côté, l'enseignant peut se représenter l'évaluation comme relevant de sa seule maîtrise et ainsi, ne pas vouloir y associer les apprenants.

Il reste que, de part et d'autre, l'enseignant et l'apprenant portent une attention accrue aux examens, qui sont des passages obligés et donc importants, chacun se focalisant sur des objectifs de performance à atteindre. On omet fréquemment de relier explicitement les épreuves aux processus mentaux et aux interactions sociales soutenant la régulation des apprentissages.

À la différence de l'évaluation normative, l'évaluation soutien d'apprentissage met à disposition des ressources d'apprentissage visant à améliorer la réussite de l'apprenant. Pour celui-ci, cela se traduit notamment, par une perception accrue des objectifs, par une meilleure instrumentation, plus accessible, pour gérer l'erreur (Astolfi, 2007), par la mise en place d'évaluations critériées (Ardoino, Berger, 1989) et par des régulations aux moments-clés de l'évaluation (Allal, Mottier Lopez, 2007). L'évaluation soutien d'apprentissage repose sur l'idée que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage donc de son évaluation. Ce qui pose la question du pouvoir et du savoir évaluer. Ces pratiques d'évaluation peuvent se concrétiser à des degrés divers pour installer ce que Dillenbourg (1999) appelle *l'apprentissage*

collaboratif. Dans ce contexte, l'évaluation favorise une dimension interactive de l'apprentissage.

Ce sont toutes ces thématiques que nous souhaitions aborder dans ce numéro, qui s'adresse aux spécialistes, aux enseignants et aux concepteurs de matériel didactique, tous chercheurs confirmés ou non, soucieux de participer à la réflexion pour apporter leur collaboration. Les articles ont été organisés en quatre séries. La première série tend vers une définition de ce qu'est aujourd'hui l'évaluation soutien d'apprentissage et de certaines de ses caractéristiques. La deuxième donne à voir des dispositifs mettant en œuvre l'ESA du point de vue de l'enseignant. La troisième série est consacrée à des pratiques de classe mettant en jeu l'évaluation soutien d'apprentissage du point de vue de l'apprenant, comme acteur de sa propre évaluation, la dernière rassemble une diversité de recherches mettant en jeu évaluation et compétences des enseignants et des apprenants.

La première série d'articles**,** *Vers une définition et une mise en œuvre de l'évaluation soutien d'apprentissage*, contient les travaux de **Perrine Mathorez** et **Grace Salazar, Yanjing Li-Fromaget**, **Bruno Marchal** et **Ghislain Chasme.** Ils permettent de mieux cerner ce que recouvre l'ESA en termes de définition et de mises en œuvre. Le premier élément saillant est le changement de paradigme à opérer pour penser une évaluation qui sera soutien d'apprentissage. Ces trois articles donnent un aperçu du domaine que peuvent recouvrir certains champs de l'évaluation soutien d'apprentissage. Le panorama n'a pas vocation à être exhaustif, mais permet de se faire une représentation par touches, qu'il faudrait approfondir. Les caractéristiques de l'évaluation soutien d'apprentissage, présentées en première partie, discutent le changement de paradigme nécessaire pour penser cette évaluation comme soutien, accompagnement et régulation des apprentissages des apprenants.

Une fois ce paradigme établi, se pose, dans la deuxième partie, la question des *dispositifs à mettre en œuvre* dans les classes et de leur ingénierie. Cette dernière fait appel à des gestes professionnels de l'enseignant qui relèvent à la fois d'une conception didactique et pédagogique de cette évaluation soutien d'apprentissage, ce que développent, dans un ensemble de six articles, **Maria-Alice Médioni**, **Elisabeth Elisme Pierre** et **Lucie Mottier Lopez**, **Rachid Hanchi**, **Thomas Meszaros** et **Valérie Soubre**, **Soraia Dimas** et **Marie-Christine Fougerouse**, **Sylvain Coulange**.

Dans la troisième partie de ce numéro, les articles de **Monica Nieto Escobar,** de **Justin Kwaku Oduro Adinkra** et de **Marc Rollin** mettent en lumière diverses *Pratiques de classe* dans lesquelles l'auto-évaluation ainsi que l'autonomie occupent de nos jours une place importante, l'apprenant étant acteur de sa propre

évaluation et donc de son apprentissage : usage des réseaux sociaux, évaluation en ligne, etc.

Pour clore ce numéro de *Synergies France*, trois articles, non directement centrés sur l'évaluation soutien d'apprentissage mais sur des approches par compétences apportent une contribution intéressante au champ de l'évaluation en didactique de la langue et de la littérature françaises, d'autant plus que ces trois recherches ont été réalisées dans trois pays et continents différents. **Anca Porumb** (Roumanie) montre les difficultés de l'acquisition des compétences des futurs enseignants de français en matière d'évaluation de leurs futurs apprenants ; **Chancelline Armelle Nongni Kendjio** (Cameroun) interroge les résultats de vingt ans d'application, dans ce pays, du modèle de l'approche par compétences ; **Isabelle Bernard** (Jordanie) apporte des éléments d'évaluation d'un enseignement en ligne pendant la crise sanitaire.

Pour conclure cette introduction, soulignons que l'accompagnement est ainsi envisagé comme une aide, un guide par lequel les savoirs ne peuvent se construire que dans un système d'interactions complexes entre enseignant et apprenant, ou entre apprenants. L'intervention de l'adulte ou de pairs plus experts permet à l'étudiant d'évoluer et d'apprendre par la création de zones proximales de développement (Vygotsky, 1997). Au regard des travaux d'Allal et Pelgrims Ducrey (2010), l'évaluation-soutien d'apprentissage devrait intervenir dans cette zone, créée par les interactions continues de l'étudiant avec un milieu d'enseignement donné. La posture de l'ami-critique, « qui encourage l'apprenant à un retour réflexif et interprétatif dans la complexité des contextes », est sans doute la fonction d'accompagnement dans laquelle le professionnalisme de l'enseignant peut se révéler (Jorro, 2006).

La mise en œuvre de l'évaluation soutien d'apprentissage manifeste une appropriation de l'acte de l'évaluation par l'apprenant, lui permettant ainsi d'accéder à une certaine autonomie, voire une émancipation vis-à-vis du contrôle unique de l'enseignant.

Bibliographie

Allal, L. 2007. Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In : L. Allal et L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, p. 7-23. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L., Pelgrims Ducrey, G. 2000. "Assessment of -or in- the zone of proximal development". *Learning and instruction*, 10, p. 137-152.

Ardoino, J., Berger, G. 1989. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Matrice.

Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bruner J. 1987. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by « collaborative learning »? In: P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, p. 1-19. Oxford : Elsevier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Hadji, C. 2012. *Comment impliquer l'étudiant dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : Editions ESF.

Jorro, A. 2006. «Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ». *Mesure en évaluation en éducation*, 29 (1), p. 31-44.

Mottier Lopez, L. 2012. *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. 2016. La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des étudiants. In : S. Cartier et B. Noël (Ed.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, p. 67-78. Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L., Darras, E., Saussez, F. 2001. Les représentations de l'auto-évaluation. In : G. Figari et M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée*, p. 119-133. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. 1995. « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? ». *Pédagogie collégiale*, nº 9 (1), p. 20-24.

Scallon, G. 1988. *L'évaluation formative des apprentissages* (Vol. 2). Presses Université Laval.

Vygotsky, L. 1997. *Pensée et Langage*. Paris : Editions La Dispute.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 / 2023

Vers une définition et une mise en œuvre de l'évaluation soutien d'apprentissage

Synergies France n° 17 - 2023 p. 15-27

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Transformation d'un système évaluatif institutionnel, le cas de l'Alliance Française du Costa Rica

Perrine Mathorez
Alliance Française du Costa Rica, Costa Rica
perrine.mathorez.fle@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-2148-0659

Grace Salazar
Alliance Française du Costa Rica, Costa Rica
grace.salazar@alianzafrancesacostarica.com
https://orcid.org/0009-0004-1358-8357

Reçu le 19-07-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 15-02-2023

Résumé

Aujourd'hui, dans la majorité des institutions éducatives, l'évaluation bien qu'intégrée au processus d'enseignement-apprentissage, ne prend pas toujours en compte les besoins de l'apprenant. Par conséquent, il est encore difficile de l'imaginer comme un soutien à l'apprentissage permettant à l'étudiant une prise de conscience de son évolution. C'est le défi que nous nous sommes donné à l'Alliance Française du Costa Rica : transformer notre système évaluatif, dans l'objectif de mieux accompagner nos étudiants. Cela nous oblige donc à repenser nos pratiques enseignantes, la place de l'apprenant dans son apprentissage, et à mettre en place de nouveaux outils d'évaluation par compétence.

Mots-clés : évaluation par compétence, soutien apprentissage, système évaluatif, processus, chantier, pilotage

Transforming an institutional evaluation system: the case of the Alliance Française du Costa Rica

Abstract

Today, in the majority of educational institutions, assessment, although integrated into the teaching and learning process, does not always take into account the needs of the learner. Consequently, it is still difficult to imagine it as a learning support that allows the student to become aware of his or her own evolution. This is the challenge that we have set ourselves at the Alliance Française in Costa Rica: to transform our evaluation system, with the aim of better supporting our students. This requires us to rethink our teaching practices and the place of the learner in his or her learning, and to implement new tools for evaluation by competence.

Keywords: assessment by competence, learning support, assessment system, process, site, steering

Introduction[1]

L'une des questions récurrentes auxquelles s'affrontent les institutions éducatives est la place et le format du système évaluatif. Plusieurs systèmes se font face et nombreuses sont les possibilités pour évaluer. Force est de reconnaitre qu'aujourd'hui les centres éducatifs sont plus dans un système de contrôle, qui « sanctionne » les connaissances et considère peu le processus d'apprentissage. L'évaluation par compétence, au contraire, prend en compte l'évolution et la progression des étudiants, vise à faire atteindre un objectif, incluant connaissances et compétences contextualisées. Selon Tardif (2010), une compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Il conçoit également l'évaluation par compétences comme « l'obligation de documenter un parcours de développement ». Cela signifie que « l'étalement du développement de chaque compétence doit être explicité d'une manière opérationnelle de sorte que les formateurs puissent planifier des *évaluations* qui donnent accès aux preuves des apprentissages illustrant le parcours en question d'une manière valide et fidèle » (Boyer 2013).

L'Alliance Française du Costa Rica étant dans une démarche de réflexion et d'innovation pédagogique mais travaillant toujours avec un système évaluatif sommatif et lourd, il était prioritaire de lancer un chantier évaluation pour l'année 2022. En effet, nous proposions huit évaluations sommatives par niveau alors qu'un niveau de langue correspond à 48 heures d'enseignement. Celles-ci étaient de moins en moins adaptées à notre méthodologie d'enseignement-apprentissage qui s'appuie sur la perspective actionnelle et sur la pédagogie active. Par ailleurs, elles ne facilitaient pas non plus un suivi adéquat de la part des enseignants, et ne révélaient pas réellement les capacités des apprenants dans les différents domaines de compétence. En définitive, nombre d'étudiants validaient le niveau grâce à leurs résultats et non par l'évaluation du processus d'apprentissage. En définitive, ils ne maîtrisaient pas toujours les contenus du niveau étudié

Par ailleurs, ce décalage s'est amplifié il y a deux ans à la suite du changement de manuel d'enseignement et à la mise en place des évaluations par projet. Effectivement, ces évaluations sont basées sur la réalisation d'une tâche. Or, selon le CECRL (chap 2.1) la tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation *à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* ». Il semblait donc logique de changer le système évaluatif qui ne répondait plus à la méthodologie d'apprentissage.

Sous l'impulsion de la direction et de la direction pédagogique, il a, par conséquent, été décidé d'entreprendre un chantier évaluation pour l'année 2022.

L'équipe enseignante fait partie intégrante de ce projet qui s'est construit autour de temps de formations, de réflexions, de conceptions et de pilotages. Il est évident que chacun avait des idées reçues ou des appréhensions sur ce changement. De la part de la direction pédagogique, une certaine crainte de ne pas être suivie par toute l'équipe enseignante dans ce projet. Et de la part de l'équipe pédagogique, la peur de ne pas être à la hauteur et d'un rejet de la part des étudiants. Dans le but d'engager tous les enseignants, il a donc été primordial pour la direction pédagogique d'établir un échéancier avec des temps de travail et d'échanges réguliers.

Cependant, comme toute évolution pédagogique, des obstacles sont vécus ou ressentis par les enseignants et les apprenants. Cela alimente la réflexion autour du projet de la création du nouveau système évaluatif. D'ailleurs, dans l'article *l'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents,* Claire Bourguignon, Philippe Delahaye et Anne Vicher définissent le choix du système évaluatif de cette façon :

Processus complexe (…) qui doit être *soumis* à *une réflexion qui tienne compte* à *la fois de l'*« *objet* » évalué, *la langue, des* « *sujets* » *évalués, le public, des enseignants-évaluateurs et des outils d'évaluation* dans l'objectif de *montrer que, tout en adhérant à une démarche commune en matière d'évaluation en langue, il est souhaitable de mettre en place une démarche comparative interne liée à la singularité des publics à la fois pour obtenir l'adhésion des acteurs et pour concevoir des outils d'évaluation appropriés.*

Cette définition résume parfaitement tout l'enjeu du chantier évaluation de l'Alliance Française du Costa Rica : faire de nos évaluations un soutien d'apprentissage pour nos étudiants. Par conséquent, il a été important, premièrement, de cibler les problèmes inhérents au processus de réflexion, puis de mettre en place des actions permettant de les résoudre afin d'avancer dans notre chantier, enfin, de se remettre en question grâce à des bilans, des retours des participants et des temps de réflexions et de travail dans le but de parvenir à un système d'évaluation cohérent avec les pratiques d'enseignement et les besoins des apprenants.

1. Problèmes et « actions »

1.1. Hétérogénéité des pratiques enseignantes et système éducatif : freins d'origine interculturelle et culturelle

L'Alliance Française du Costa Rica est composée d'une équipe pédagogique d'une vingtaine d'enseignants. Cette équipe est multiculturelle puisqu'il y a des costariciens mais également des professeurs d'origine francophones. Étant donné l'hétérogénéité culturelle du personnel de l'Alliance Française, il existait au sein

de l'équipe enseignante une variété d'idées reçues concernant l'évaluation par compétences. La majorité des enseignants costariciens était réticente, au vu du paradigme éducatif et évaluatif traditionnel utilisé dans le système costaricien. Selon eux, l'évaluation par compétences n'était pas le modèle idéal dans ce contexte, à cause de la culture du pays où les professeurs sont généralement rigoureux et les apprenants formatés depuis l'école primaire pour être dans une position plutôt passive. L'autre raison était la crainte de ne pas être capables de renoncer aux évaluations sommatives. Les enseignants d'origine francophone quant à eux, ayant une vision plus souple de l'évaluation, du fait de leur expérience dans un système éducatif acceptant mieux l'erreur, ont tout de suite soutenu cette transformation du système évaluatif.

La coordination pédagogique a vite repéré cette dichotomie au sein de l'équipe et a décidé de proposer des temps de réflexion pour que chacun puisse exprimer son avis et poser les questions nécessaires pendant le développement du chantier. Cela a permis de confronter les points de vue tout en intériorisant le fait que le changement allait avoir lieu, que l'institution devait avancer vers une pédagogie plus centrée sur l'apprenant, avec une évolution du rôle du professeur. Malgré ces difficultés, nous avons réussi à faire avancer le projet. Nous avons ensuite dû appréhender les questions concernant le public.

Nous nous demandions si le public accepterait le nouveau modèle d'évaluation que l'Alliance, pionnière dans le secteur éducatif au Costa Rica, voulait introduire. En effet, l'éducation, qu'elle soit publique ou privée, suit un modèle d'exigence élevé. Évalués sur cent points, les apprenants doivent avoir une note minimale de 70 dans chaque matière pour valider l'année. Cette évaluation se compose des notes du travail réalisé en classe, des devoirs et des examens. Ce modèle traditionnel privilégie la mémoire sur la réflexion et déclenche chez les élèves un stress important puisqu'ils sont obligés de valider chaque matière et de faire preuve d'excellence. De plus, les parents costariciens sont très exigeants et demandent des résultats supérieurs à 80. C'est pourquoi, il était prévisible que l'acceptation de l'erreur ne serait pas facile pour notre public.

Ensuite, le fait que le nouveau système demande de la part des apprenants un engagement et une action constante pouvait poser des problèmes. En effet, les apprenants sont habitués à une éducation assez autoritaire et traditionnelle basée sur la répétition des savoirs enseignés, sans être invités à la création et à la réflexion. Il se pouvait qu'ils aient des difficultés à comprendre l'initiative et à jouer un rôle actif dans leur propre processus d'apprentissage.

Cette difficulté nous paraissant la plus difficile à surmonter, il était essentiel de comprendre que tout changement ne peut pas s'opérer du jour au lendemain et que les apprenants comme les professeurs auraient besoin de temps et de pratique pour s'y habituer. C'est ainsi que nous avons avancé progressivement vers l'évaluation par compétences. Tout d'abord, nous avons décidé de garder une note finale et deux évaluations traditionnelles de compréhension de l'oral et de l'écrit. Ensuite, nous avons opéré le changement par la mise en avant des objectifs à atteindre, compétences en situation, en les liant avec les points linguistiques travaillés en classe.

1.2. Évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage : doutes et remises en question

Lors de la présentation à l'équipe enseignante de ce chantier pédagogique, nous avons commencé par mettre en place un espace d'échanges sur leurs craintes, celles que pourraient ressentir les étudiants, afin de pouvoir anticiper les doutes et construire ce projet autour de ceux-ci.

1.2.1. Les doutes ressentis par les enseignants sur leurs pratiques

Lors de notre premier temps de réflexion nous avons tout d'abord fait un état des lieux de notre système évaluatif actuel. Cela a permis de mettre en avant les forces, notamment l'approche par projet, mais également les faiblesses et les conséquences qui en découlent : des évaluations trop nombreuses sur un seul niveau, une faible perspective du parcours d'apprentissage de l'apprenant et des difficultés pour cibler leurs acquis. Nous étions tous d'accord sur le fait qu'un changement urgent devait opérer. En revanche, comme dans toute équipe de travail, nous avions chacun un avis différent voire critique sur la mise en place d'évaluation par compétences. Nous avions tous des craintes quant au processus de mise en place et à son application :

- Y aura-t-il une note finale ? Comment le niveau sera-t-il validé ?
- Jusqu'où l'évaluation par compétence modifiera mes pratiques ?
- Comment détailler les « items » compétences ?
- Quand devrais-je évaluer ? À quelle fréquence ?
- Les évaluations se feront-elles en classe ou à la maison ? Collectivement ou individuellement ? Comment je gère l'évaluation de chaque étudiant ? Avec quel(s) support(s) ?

- Aurai-je plus de travail ?
- Comment gérer la progression déjà très lourde ?
- Qui évalue ? (auto-évaluation ? évaluation par pair ? enseignant ?)

Suite à cette première réunion pédagogique, nous avons identifié trois enjeux. Le premier était de rassurer l'équipe afin que tous travaillent dans le même sens pour une réalisation commune. Le deuxième était d'organiser des temps de formations dans le but de découvrir ou de redécouvrir les différents concepts de l'évaluation et des outils pouvant être proposés. Enfin, le troisième enjeu était de cadrer le processus du projet grâce à des temps de réflexions pédagogiques, de conceptions d'outils, de tests et de rétro alimentations.

Par conséquent, nous avons tout de suite décidé de travailler en collaboration avec une intervenante extérieure, Valérie Soubre, docteur et chercheur universitaire spécialisée dans le domaine de l'évaluation en didactique des langues. Elle a été notre référente dans l'avancée du projet en tant que formatrice de l'équipe mais aussi en tant que tutrice pour organiser conjointement avec la coordination pédagogique les temps de travail et les objectifs de réalisation.

Nous avons mené ce travail de façon empirique et par étapes. Nous avons tout d'abord analysé les progressions pour comprendre les objectifs à atteindre par séquence pour les étudiants et les compétences à acquérir pour la réalisation du projet. Cette nouvelle vision plus macro nous a permis de nous rendre compte des contenus enseignés à prioriser selon les compétences à acquérir. Puis nous avons travaillé à partir de tests dans plusieurs groupes, que l'on appellera pilotages.

1.2.2. Craintes des apprenants sur de potentielles conséquences sur leur processus d'apprentissage

Comme il a été souligné précédemment, le système scolaire et universitaire costaricien est basé sur une évaluation sommative et accorde une grande importance à la note. Par conséquent, les trois craintes de nos étudiants ont été : la disparition de la note, la peur de ne pas être évalués objectivement et d'être mis plus en difficulté pour passer au niveau supérieur. Par ailleurs, les enseignants connaissant les habitudes d'apprentissage de leurs étudiants ont été sollicités pour anticiper les questions qui pourraient être posées par les groupes :

- Pourquoi je n'ai plus de note ?
- Comment savoir si je peux m'inscrire au niveau supérieur ? Comment connaitre mon niveau sans note ?
- Comment je valide mon niveau ?

- Si je ne valide pas une compétence que se passe-t-il ?
- Pourquoi évaluer s'il n'y a plus de note ?
- Qu'est-ce qu'une compétence ?

Afin d'engager les étudiants et de les convaincre de l'efficacité de ce nouveau format d'évaluation, une présentation a été faite en début de session. Celle-ci présente le processus d'évaluation, les apports pour leur apprentissage mais également met en avant un « contrat » explicite engageant l'enseignant et l'apprenant, chaque acteur ayant des devoirs à accomplir. Un devoir d'observation, de rétro alimentation régulière et de proposition d'activités complémentaires ciblées de la part de l'enseignant, et, un devoir de présence, de participation active lors des séances mais aussi de rendu des travaux de la part de l'étudiant permettant à l'enseignant d'accomplir son rôle.

1.3. Pilotage des nouveaux outils d'évaluation

Nous avons mené des pilotages, sur plusieurs périodes et à la suite de différents temps de travail sur la création d'outils évaluatifs soutiens d'apprentissage. Nous avons testé plusieurs formes d'évaluations : des auto-évaluations en début et fin de session, des évaluations par pairs et des grilles de compétences. Les premiers pilotages ont eu lieu sur un groupe adulte, de niveau B1 et deux groupes adolescents, des grands débutants et un groupe de fin de niveau B1. Les outils d'évaluations créés étaient, bien entendu, liés aux objectifs du projet de chaque niveau.

Pour commencer, les apprenants ont généralement apprécié la grille d'auto-évaluation, qui, malgré les inquiétudes des enseignants sur leur objectivité et recul sur leur apprentissage, y ont répondu en toute honnêteté. La grille reprenait les compétences linguistiques et pragmatiques du niveau inférieur pour permettre à l'enseignant, dans un processus d'apprentissage en spirale, d'anticiper des activités de réactivation des connaissances. Ceci pour pouvoir introduire les nouveaux contenus linguistiques nécessitant l'acquisition de ces savoirs. La difficulté a été perçue du point de vue du professeur qui n'a pas eu suffisamment ce recul pour analyser les réponses en fonction des contenus enseignés dans le niveau et donc n'a pas toujours été capable de cibler les points de révisions.

Ensuite, concernant l'évaluation par pair, elle a été mise en place dans le cadre d'une étape du projet pour les groupes de niveau B1. Nous avons choisi de tester cette forme d'évaluation sur des groupes considérés comme ayant acquis une autonomie linguistique selon les critères du CECRL, donc capables de faire preuve d'un esprit critique, même simple, et d'interagir avec les pairs pour défendre leurs

idées. Tant chez les adultes que chez les ados, nous avons repéré la difficulté de juger les camarades de classe. Il faut se rendre à l'évidence, ce problème est culturel dans un pays où l'émission d'opinion et de critique est très difficile à accepter. Chez les adultes, l'objectif était d'évaluer la rédaction d'un article dans le but de voter pour le plus pertinent. Cependant l'outil n'était pas adapté car intégrait trop d'éléments incluant des aspects linguistiques, pragmatiques et de mises en pages, ce qui a créé des difficultés aux étudiants pour cibler les points à évaluer.

Chez les adolescents, en revanche, l'objectif était d'évaluer la création d'une brochure de présentation d'une ville par l'équipe de l'office de tourisme. Nous avons présenté une grille plus simple. Elle contenait cinq questions pour évaluer le travail des camarades (exemple « Cette brochure décrit et critique des restaurants de la région » ?) et un barème (oui, à améliorer, ou non). Certains apprenants, ayant fait preuve de maturité et de compréhension de l'exercice, ont su interroger leurs camarades, témoignant du développement d'une capacité et d'une envie de pousser leurs réflexions.

Nous avons décidé de prendre des grilles de compétences sous la forme d'évaluation venant de l'enseignant et non comme auto-évaluation afin de ne pas multiplier les difficultés pour les étudiants. Les grilles ont été travaillées en amont par l'équipe pédagogique, détaillant les savoirs, savoir-faire et savoir culturels à acquérir pour être capable d'accomplir la compétence en situation. Les critères d'évaluation se divisent en quatre parties : acquis, presque acquis, en cours d'acquisition et non acquis. Ces grilles ont été configurées sur notre logiciel de cours permettant aux étudiants de les consulter. Lors de ce processus d'évaluation, les enseignants ont connu plusieurs difficultés.

a. Une difficulté sur les outils d'évaluations

Certains enseignants auraient souhaité être plus cadrés et avoir un outil de suivi permettant de faciliter leurs observations. Cette question est, à l'heure actuelle, encore en débat, puisque certains enseignants souhaitent avoir accès à un outil, une grille d'observation à compléter par exemple, d'autres préférant la mise en place d'un processus (quand j'évalue ? Qui ? À quel moment ?).

b. La peur ressentie de « mal évaluer » et de se tromper

Il a fallu expliquer que contrairement à une évaluation sommative avec une note finale définitive, ce type d'évaluation est un processus d'apprentissage.

Ensuite, chaque critère a été détaillé, avec des mots-clés que l'on peut trouver dans les descripteurs du CECRL tels que « erreurs rares », « peut mener à bien la tâche », « ne gênent presque pas à la compréhension », « erreurs assez fréquentes », « erreurs très fréquentes qui empêchent la compréhension », ce qui leur a permis de cibler plus facilement le niveau des étudiants.

2. Bilan réflexif et axes d'améliorations

Ce projet pédagogique étant un processus amorcé en début d'année 2022 et devant se finaliser par la mise en place du nouveau système d'évaluation pour tous les groupes en 2023, nous ne pouvons pas encore tirer de conclusion finale. En revanche, nous pouvons établir un premier bilan grâce aux différents pilotages menés lors de ce premier semestre.

2.1. Rétro alimentation du point de vue enseignants et apprenants : nouveaux rôles définis et besoins ressentis

Dans l'objectif de faire un bilan le plus pertinent et complet possible pour pouvoir cibler les axes d'amélioration, nous avons interrogé les apprenants et enseignants sur leurs ressentis.

Tout d'abord, au niveau de la communication, un dialogue accru s'est imposé entre les participants du processus d'apprentissage. Les apprenants se sentaient plus à l'aise quand il s'agissait de poser des questions concernant les évaluations, les contenus du cours ou d'autres sujets. Les enseignants, quant à eux, se sentaient plus proches de leurs élèves, ce qui leur permettait de donner de recommandations plus facilement, de proposer des activités plus attirantes et en accord avec le public et même évaluer d'une forme plus naturelle. Puis, la diversité d'évaluations proposées a provoqué un changement de la perception que les apprenants avaient de l'évaluation. Ils se sont rendu compte qu'il était important de s'autoévaluer et d'évaluer leurs camarades. Cette image de jugement qu'ils avaient auparavant a disparu. Toute la classe y compris le professeur l'a perçue comme une stratégie d'amélioration indispensable. Qu'elle vienne des pairs ou de l'enseignant, les commentaires aidaient à cibler les forces et faiblesses dans le but d'une évolution de leur apprentissage. Enfin, la quantité d'évaluations par période a été réduite, ce qui a favorisé une diminution du stress dans les groupes y compris des enseignants. Ces décisions ont été appréciées de tous.

Par ailleurs, les quatre parties intégrantes du processus sont tombées dans les écueils. Premièrement, l'établissement s'est rendu compte de la difficulté

persistante de certains enseignants à privilégier l'évaluation des compétences plutôt que des connaissances. Parmi les retours des professeurs, il y avait encore une majorité des commentaires en lien avec les contenus linguistiques ; ceci est devenu un des principaux obstacles à surmonter pour l'établissement et son équipe. Deuxièmement, certains enseignants ont éprouvé des difficultés à déterminer le moment pour évaluer. Ils se disaient que possiblement il manquait d'un outil pour le faire de façon plus efficace. Troisièmement, d'autres professeurs ont rapporté la difficulté pour les apprenants d'évaluer leurs pairs, possiblement à cause du manque d'habitude ou d'esprit critique, de par les outils trop complexes pour des personnes qui n'avaient jamais évalué. Finalement, le parent d'un adolescent plus faible, n'a pas bien compris l'évaluation et l'a décrit comme un « jugement ». Il ne concevait pas l'évaluation comme un processus, mais comme un produit final, c'est pourquoi il s'est complètement fermé à l'idée de l'évaluation par compétences.

2.2. Améliorer les outils et pratiques de classe pour viser une évaluation soutien apprentissage

Les éléments du bilan nous ont permis de poursuivre notre réflexion et, grâce au suivi et aux conseils de Valérie Soubre mais aussi au travail de l'équipe enseignante, de cibler les axes d'amélioration pour les prochains pilotages.

Premièrement, du côté dynamique d'apprentissage, suite au conseil de la formatrice de ne pas faire de changements trop soudains qui pourraient mettre en péril le projet, nous avons décidé qu'il serait judicieux de mettre en place des rituels pendant le cours. Cela dans un but d'initier les étudiants à l'auto-évaluation et à l'évaluation par pair en leur attribuant des rôles pendant certaines activités de classe. Ces rôles pourront être définis selon leurs compétences, leur caractère, leurs goûts et dont l'objectif pourrait être linguistique (repérer les erreurs de ses pairs, repérer des informations...) ou socio-culturel (gérer le temps de parole, prendre des notes...). Cela permettrait de mettre en avant les forces de chaque membre du groupe et donc de favoriser l'esprit collaboratif de celui-ci puis de développer un esprit critique bienveillant pour tendre au fur et à mesure vers une évaluation collaborative positive. Ensuite, nous devons renforcer le lien entre les évaluations et le projet grâce à des bilans réflexifs avant la réalisation de chaque étape. Cela permet, tout d'abord aux enseignants de s'assurer des connaissances de leurs étudiants avant de leur présenter la tâche et, dans le cas contraire, de leur proposer des activités de remédiations. Les apprenants, eux, sont conscients des points linguistiques, savoir-faire et savoir culturels à maitriser pour être capables

de réaliser l'objectif. Ils pourront donc cibler leurs forces et faiblesses, prémices d'une auto-évaluation, pour gagner en autonomie.

Deuxièmement, sur un aspect plus technique, les outils d'évaluations sont encore à travailler. Il faut, tout d'abord, continuer à développer la vision macro de notre enseignement. C'est-à-dire, ne plus se limiter aux objectifs par séances, mais, travailler les progressions par séquence ayant un objectif final, une compétence en situation avec les outils linguistiques à acquérir pour sa réalisation. Cela permettra aux enseignants de faire le lien constant entre le contenu de la séance travaillée et les capacités de communication qu'acquiert l'étudiant. Par conséquent, il se rendra compte de l'évolution de son apprentissage et sera capable d'utiliser ses connaissances linguistiques pour réaliser un acte de parole. Les enseignants ont également sollicité la mise en place d'un outil de prise de note car ils ressentent un besoin d'être cadrés lors de leurs observations. Il sera donc important de le travailler avec l'ensemble de l'équipe pédagogique afin qu'il soit adapté à leurs besoins. Quant aux critères d'évaluation, il faudra mettre en avant le facteur « prise de risque » dans les descripteurs afin de pousser les étudiants à faire l'effort de mettre en pratique les nouveaux outils linguistiques. Certains, par crainte de ne pas pouvoir passer au niveau supérieur, préfèrent utiliser des outils qu'ils maitrisent depuis plusieurs niveaux au lieu de chercher au-delà de leurs acquis.

Troisièmement, au niveau institutionnel, un protocole devra être mis en place pour repérer rapidement les étudiants en difficulté, leur proposer des solutions adaptées émanant de l'enseignant ou de la direction pédagogique et faire un suivi régulier. Cela permettra d'améliorer l'homogénéisation des groupes, de rassurer et d'accompagner les apprenants. En d'autres termes, proposer un enseignement et donc une évaluation plus individualisée. Ce protocole devra être réfléchi avec l'ensemble de l'équipe de l'Alliance. La direction pédagogique devra également s'assurer que les enseignants font un suivi régulier des évaluations avec des remarques et conseils personnalisées donnant à l'apprenant l'opportunité de pouvoir s'améliorer et donc de construire son apprentissage. Tout cela, dans un seul but : placer l'étudiant au cœur de son apprentissage, tout en assurant un service de qualité et favorisant les réinscriptions.

Conclusion

Dans cet article, nous avons montré que la mise en place d'un nouveau modèle évaluatif, tel que l'évaluation par compétences, est un processus de réflexion et travail long, demandant beaucoup de communication entre les acteurs de ce changement.

Grâce aux pilotages, des a priori ont pu être infirmés. Les étudiants, contrairement à notre hypothèse de départ, ont été réceptifs à cette démarche. Ils ont, notamment, été capables de reconnaitre leurs forces et faiblesses lors de l'évaluation diagnostique. Ils ont démontré une certaine maturité dans leur apprentissage. Cela a facilité les tests et permis d'avancer plus efficacement dans notre réflexion. Par ailleurs, l'équipe enseignante, sceptique à l'annonce du chantier, a finalement démontré une capacité d'analyse de ses pratiques. Les critiques émanant des professeurs comme des apprenants ont été primordiales pour se rapprocher des évaluations adaptées à notre public dans un objectif de soutien apprentissage. D'autres hypothèses de départ ont également été vérifiées. Du côté des étudiants, nous avons pu constater la difficulté d'évaluer les pairs et de « se risquer » à émettre un avis. Du côté des enseignants, la difficulté d'adapter son enseignement autour de ces nouvelles évaluations soutien d'apprentissage. Plus précisément, la difficulté de gérer les temps d'évaluation et d'un suivi plus individualisé de l'apprenant.

Bien entendu, ce processus n'est pas terminé. Le chantier devant aboutir fin 2022 et la mise en place du système évaluation en début d'année prochaine. Il nous reste encore beaucoup d'étapes à franchir pour atteindre notre objectif. Les principaux enjeux pour la suite sont, grâce à des temps de formation et de conception d'outils, d'aider les enseignants à adapter leur vision enseignante en la basant sur des séquences avec un objectif final à atteindre. Cela permettra une meilleure construction des savoirs, savoir-faire et savoir interculturels de la part des apprenants et une prise de conscience des compétences à acquérir. Par conséquent, ils seront capables de cibler leurs besoins et de gagner en autonomie d'apprentissage.

Bien que nous ayons fait des progrès considérables, nous sommes conscients que la réflexion autour des évaluations et des pratiques d'enseignement-apprentissage est continuelle. Ce nouveau système évaluatif connaitra sûrement des adaptations de par les innovations pédagogiques et les attentes du public qui pourraient évoluer.

Bibliographie

Bourguignon, C., Delahaye, P., Vicher, A. 2005. *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. Éla. Études de linguistique appliquée*, no 140), 459-473. [En ligne] : https://doi.org/10.3917/ela.140.0459 [consulté le 10 juillet 2022].

Boyer, L. 2013. *Co-construction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence "Exercer un jugement clinique infirmier"*. Thèse de doctorat inédite, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Dans Tardif, J. & Dubois, B. (2013).

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence* pour les langues. Paris : Didier.

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

Little, D., Goullier, F., Hughes, G. 2011. *Le Portfolio européen des langues : l'histoire à ce jour (1991-2011)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Soubre, V. 2021. *L'agir* évaluatif *partagé : Une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues* étrangères *dans un contexte d'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat. [En ligne] : DOI : 10.13097/archive-ouverte/unige:150813 ; https://archive-ouverte.unige.ch/unige:150813 [consulté le 10 juillet 2022].

Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Tardif, J., Dubois, B. 2010. *Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences*. Comment ? In : L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 133-147.

Tardif, J., Dubois, B. 2013. De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, p. 29-45. [En ligne] : https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029 [consulté le 10 juillet 2022].

Note

1. Perrine Mathorez a mené le projet en posant le cadre institutionnel, ses enjeux et objectifs. Elle a accompagné les enseignants dans leur processus de réflexion et conception pédagogique. Elle a donc rédigé l'introduction, la partie 1.2, 2.1 et 2.2. La conclusion a été écrite conjointement. Grace Salazar a mené le pilotage sur le terrain et s'est chargée de la réflexion sur la partie culturelle et interculturelle. Elle a donc rédigé la partie 1.1 et 1.3. La conclusion a été écrite conjointement.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 29-40

GERFLINT
ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Repenser l'évaluation d'apprentissages à l'aide de la notion de « rapport au savoir »

Yuanjing Li-Fromaget
Université de Montpellier 3, France
Yuanjing.li@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0003-7110-9038

Reçu le 30-07-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 08-02-2023

Résumé

L'émergence de l'évaluation formative a ouvert un domaine de recherche à part entière sur les évaluations d'apprentissage. Face à la complexité des modèles évaluatifs et à l'élargissement conceptuel, nous décidons de revisiter quelques travaux fondamentaux pour saisir l'essence de la problématique, afin d'étudier plus précisément l'aspect du « soutien d'apprentissage », et de ré-appréhender l'acte d'évaluer en termes de processus à travers la notion de « rapport au savoir ».

Mots-clés : évaluation formative, évaluation-soutien d'apprentissage, rapport au savoir, processus d'évaluation

Rethinking learning assessment using the concept of connection to knowledge

Abstract

The emergence of formative assessment has opened up a whole field of research on the evaluation of learning. Faced with the complexity of evaluative models and conceptual expansion, we decide to revisit some fundamental works to grasp the essence of the problem, in order to study the aspect of "learning support" from a microscopic angle, and to renew our understanding of the evaluation process through the concept of "connection to knowledge".

Keywords: formative assessment, assessment as a learning support, connection to knowledge, evaluation process

Introduction

L'évaluation, en termes de mesure et de classement, n'est pas un phénomène récent. Elle est devenue l'objet d'études et de recherches depuis le début du 20e siècle. Dès les années 1970, une nouvelle perspective pédagogique a émergé puis s'est développée par Bloom et ses collègues sous le nom de « pédagogie de maîtrise ». Inspiré de la distinction des deux fonctions à l'évaluation proposée par Scriven (1967)[1], à savoir l'évaluation sommative et l'évaluation formative, Bloom a appliqué cette différenciation aux évaluations en classe. Depuis, la notion d'« évaluation formative » s'ancre dans le domaine de l'éducation.

Depuis, de nombreux chercheurs et pédagogues se sont intéressés à cette problématique, et d'innombrables travaux ont été publiés à ce sujet. Avec le développement des différents champs théoriques[2] et la succession des réformes éducatives, les dimensions privilégiées de l'évaluation varient considérablement. Le champ de recherche de l'évaluation devient de plus en plus vaste, les différences d'interprétations conceptuelles et de pratiques personnelles pédagogiques s'accroissent également. Ainsi constatées, nous devons admettre éprouver un sentiment d'éparpillement, que ce soit dans les travaux de recherche, ou bien dans la pratique d'enseignement.

Par conséquent, nous souhaitons revenir à l'essence de la problématique depuis la création de la notion d'« évaluation formative », qui est de l'évaluation au service de l'apprentissage. Nous aimerions d'abord apporter un nouveau regard sur la conception en revisitant quelques théories essentielles des travaux fondamentaux (Allal, Perrenoud, Cardinet, Mottiez Lopez), tout en explorant et approfondissant la piste de « processus d'évaluation » à l'aide de la notion de « rapport au savoir ». En effet, puisque l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage est censée faire partie intégrante de l'apprentissage, elle participe, de ce fait, inévitablement au processus d'acquisition des savoirs chez les élèves. Donc, l'évaluation propose un rapport au savoir qui lui est propre. Nous souhaitons apporter une nouvelle piste de recherche épistémologique afin d'appréhender différemment la notion d'évaluation en termes de processus. En dernier lieu, nous aborderons les découvertes à travers notre travail et présenterons une proposition de la mise en pratique pour ouvrir la discussion sur la problématique.

1. Une notion, « deux logiques[3] »

Le travail de Philippe Perrenoud (1998) a apporté un regard sociologique fondamental sur l'activité d'évaluation des apprentissages. La distinction des deux logiques évaluatives permet non seulement de clarifier les différentes fonctions ou objectifs de l'évaluation en classe, mais aussi d'appréhender son rôle dans le système éducatif et parmi les acteurs impliqués. Cette vision, que nous souhaitons qualifier de « macroscopique » et récapituler en premier lieu, est le point de départ de notre réflexion problématique. Celle-ci est ensuite conduite à une vision « microscopique » que nous présenterons par la suite.

1.1. Une logique en termes de « sélection »

Dans cette optique, l'évaluation sert à classer, qualifier et donc aussi « juger » les élèves. En effet, l'acte d'hiérarchisation « renseigne davantage sur la position

d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu de ses connaissances et compétences » (Perrenoud, 1998 : 9). À travers la notation, l'évaluation joue un rôle de « messager » d'abord entre l'enseignant et les élèves, puis entre l'enseignant et les parents. En effet, la note ne montre pas ce que l'élève a acquis, mais lui dit où il se situe et ce qui se profile dans son apprentissage. Puis, elle « prévient » les parents d'un éventuel échec ou d'une éventuelle réussite scolaire de leur enfant. Par ailleurs, ce qu'il faut souligner ici c'est que cette hiérarchie des élèves reflète rarement les « réels » écarts de savoirs, car l'évaluation est souvent menée en fonction des échelles et des principes de classement préétablis par les différentes instances dans le but de prendre une « décision ».

La deuxième fonction de l'évaluation consiste à certifier les acquis à l'égard de tiers. Cette fonction a d'abord un enjeu social quand l'élève sort de l'établissement scolaire pour entrer dans le marché du travail. Mais la démarche de certification est aussi appliquée à l'intérieur du système scolaire lorsqu'il s'agit du passage d'un cycle d'études à un autre, ou d'une orientation de cursus.

Selon cette logique de sélection, nous retrouvons donc l'évaluation pronostique, l'évaluation certificative et l'évaluation sommative. Nous distinguons ici l'évaluation certificative de l'évaluation sommative parce que dans la pratique, selon différents pays, cultures et systèmes scolaires, l'évaluation sommative n'exerce pas toujours la fonction de certification. Par exemple, à l'école primaire en Chine, les examens de fin d'année (sauf le dernier examen de la dernière année) ne constituent pas un enjeu de passage d'un niveau à l'autre, car le redoublement ne se pratique plus aujourd'hui à ce cycle d'études.

1.2. Une logique au service des apprentissages

Dans cette logique, nous trouvons naturellement les modèles de l'évaluation formative, dont l'évaluation-soutien d'apprentissage. Selon le travail de Perrenoud, « l'évaluation formative est une pièce essentielle dans un dispositif de pédagogie différenciée » (id. p. 7) qui, cette dernière, s'inscrit dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire et l'inégalité de réussite. Bien que nous tenions un autre avis par rapport à ce dernier point sociologique (qui n'est d'ailleurs pas le sujet de cet article), nous trouvons une entente avec sa visée pédagogique qui est de « cerner les acquis et les modes de raisonnement de chaque élève, suffisamment pour l'aider à progresser dans le sens des objectifs » (id. p. 11). À ce sujet, nous compléterons volontiers avec les propos de Jean Cardinet (1989 : 14) : « c'est une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés de progresser dans son apprentissage. […] elle considère ses

erreurs comme normales et caractéristiques d'un certain niveau de développement de son apprentissage. ».

Ainsi clarifié, nous comprenons que lorsque l'évaluation se met au service des apprentissages, elle ne consiste pas à établir un bilan d'un ensemble d'apprentissage, mais elle participe au processus même d'apprentissage. Autrement dit, l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage n'émet pas un avis ou un jugement en termes de valeur par rapport aux acquis de l'élève, mais elle contribue à l'appropriation des savoirs et des savoir-faire de celui-ci.

En suivant cette logique et en nous référant à nos expériences pratiques, nous remarquons que certaines pratiques de l'évaluation sommative représentent également cette caractéristique de l'évaluation formative. Ce point est d'ailleurs mentionné par Allal et Laveault (2009 : 99) lors de la troisième conférence internationale sur l'évaluation-soutien d'apprentissage : « Elle apporte toutefois une dynamisation du concept d'évaluation formative, en soulignant l'engagement actif de l'élève dans son apprentissage, et un élargissement de champ, dans le sens que certaines démarches d'évaluation sommative (par exemple, des entretiens enseignant-élève sur la base d'un portfolio et du livret scolaire) peuvent, selon la manière de les mener, contribuer à soutenir les apprentissages de l'élève. ».

De ce fait, nous sommes amenée à nous interroger sur l'opposition de l'évaluation sommative à l'évaluation formative qui, depuis l'émergence de cette dernière, semble aller de soi. Cette interrogation nous a permis ensuite de réfléchir sur les pratiques de l'évaluation d'apprentissage, et surtout sur leur approche par rapport à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. En suivant cette démarche, nous sommes parvenus à explorer la question du processus d'évaluation à travers la notion de « rapport au savoir ». Celle-ci nous a ouvert un nouvel angle de vue pour mieux appréhender et appliquer l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage.

2. Le rapport au savoir et son articulation avec l'évaluation d'apprentissage

Avant d'aborder notre compréhension par rapport au processus d'évaluation, nous souhaitons présenter rapidement l'ancrage théorique de la notion de « rapport au savoir » sur laquelle nous nous appuyons pour étudier la problématique de cet article.

2.1. Une notion à fondation anthropologique[4]

L'aspect anthropologique de cette notion est l'ancrage théorique de notre étude de la problématique de cet article. Nous nous positionnons sur le fait que jamais deux personnes n'apprennent exactement la même chose en suivant le même

enseignement, car c'est l'apprenant qui crée le savoir, son savoir. C'est pourquoi nous nous référons au travail de Beillerot au sujet du « rapport au savoir » qui accorde une place importante à la psychanalyse. Celui-ci s'inspire notamment de la conception que propose Lacan dans le texte « subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien » dans ses *Écrits* (1966), texte dans lequel il conçoit le rapport au savoir comme « une médiation aisée pour situer le sujet ». Donc, Lacan inscrit le sujet dans la notion même et fait du savoir un élément constitutif de l'homme.

Dans les courants dominants de la didactique, cette dimension de singularité est ramenée dans les domaines de la compréhension et de la cognition. Certes, les facultés cognitives et intellectuelles jouent un rôle primordial dans l'apprentissage et surtout dans la compréhension des savoirs ; elles permettent d'organiser les savoirs et de les structurer afin de leur donner un sens, un sens pour le sujet. Cette vision constructiviste trouve sa pertinence dans le « processus de connaissance » mais elle est incomplète, car elle ne prend pas en compte la dynamique psychique du sujet. C'est pour cela qu'il s'agit d'un « processus de connaissance », et non pas d'un « processus de savoir ». C'est sur ce point que Beillerot a frayé un chemin : « l'apprenant se fait un récit, se fait son savoir, ou plutôt, un savoir s'impose à lui qui devient son savoir par le remaniement permanent de son psychisme, c'est-à-dire d'une conscience et d'un inconscient » (Mosconi, Beillerot, Blanchar-Laville, 2000 : 43).

En effet, apprendre des savoirs, ou des unités de savoir, ne consiste pas à les enregistrer, les empiler, les juxtaposer et les stocker, mais implique un travail sur soi à travers le remaniement psychique du sujet, avec son histoire personnelle, ses désirs, ses angoisses, ses émotions, son refoulement, son imaginaire, ses identifications, ses représentations, ainsi que ses acquis antérieurs. C'est ainsi que Beillerot compare le savoir à un « récit », un récit « intérieur, singulier, (qui) dépasse la question du sens » (id. p. 43). De ce fait, il déclare que « le rapport au savoir est une donnée intérieure, vécue, psychique, qui ne peut se confondre avec une machinerie cognitive et stratégique » (id. p46). Cependant, il reconnaît l'existence d'un « rapport à l'extériorité du savoir » qui est le rapport « au stock de savoir socialisé, rapport producteur de représentation pour le sujet » (id. p. 46). Donc, le rapport du sujet au savoir inclut les représentations des savoirs à apprendre et de leurs usages, mais ne s'y réduit pas.

2.2. L'articulation entre le rapport au savoir et l'évaluation d'apprentissage

Grâce aux nombreux exemples d'études amenés par Mosconi, Beillerot, Blanchar-Laville (2000) et Hatchuel (2005), nous avons pu constater que les causes

de certaines difficultés d'apprentissage, voire des échecs scolaires, vont au-delà de la sphère pédagogique et du système scolaire. Alors que l'étude du rapport au savoir de l'apprenant (à travers des thèmes comme le rapport à l'autre, le schéma familial, le désir inconscient, le sentiment d'étrangeté etc.) apporte des réponses inattendues. En plus des résistances idéologiques et pragmatiques rencontrées sur le terrain, la mise en œuvre de l'évaluation formative et de la pédagogique différenciée n'a pas pu connaître la réussite qu'on attendait par rapport à la lutte contre l'échec scolaire, c'est aussi parce que cette problématique-là recouvre d'autres facteurs que les stratégies didactiques ne pourront pas résoudre.

Nos propos ci-dessus ne concernent peut-être pas la problématique de ce présent article, mais ils constituent un aspect de recherche dans notre travail et tissent un lien avec les pratiques évaluatives. Par conséquent, nous souhaitons aborder brièvement ce sujet afin que d'autres enseignants et chercheurs qui s'y intéressent puissent développer leur point de vue. Quant à cet article, nous transportons la notion de rapport au savoir dans le champ de recherche de l'évaluation d'apprentissage dans l'objectif d'étudier les modalités du rapport au savoir que dégagent les différents types d'évaluations et leurs pratiques. Autrement dit, nous cherchons à répondre à la question suivante : quel rapport au savoir véhicule un tel type d'évaluation ?

3. Un acte, deux processus différents

Nous avons mentionné plus haut que l'opposition de l'évaluation sommative à l'évaluation formative n'est pas absolue ni définitive. Si certaines démarches d'une fonction évaluative peuvent être définies et utilisées dans un autre type d'évaluation à une fonction distincte, cela signifie que les actes d'évaluer qui se déploient dans ces démarches convergent vers un même processus. Cette réflexion nous a amenée à nous poser des questions sur l'acte d'évaluer du point de vue de son processus et de son rapport au savoir. Ainsi, nous avons pu observer deux processus distincts.

3.1. Un processus de jugement et un rapport de valeur au savoir

Lorsque nous observons les évaluations normatives, il est facile de remarquer qu'en évaluant les acquis de l'apprenant, on émet un jugement en termes de valeur sur ses acquis à travers un système de notation. Peu importe que les notes soient présentées sous forme de chiffre, de lettres, d'étoiles ou encore de couleurs, elles constituent un système de valeur. Bien sûr, on peut considérer

que les notes correspondent à des pourcentages d'acquisition de l'apprenant (ex : une note de 10/20 correspond à 50% des savoirs acquis par l'apprenant), mais l'évaluation elle-même communique avant tout une sorte de jugement vis-à-vis de sa *performance* à appliquer les connaissances acquises durant l'examen. Elle n'en dit rien sur ce qu'il a réellement compris, ce qu'il a assimilé en tant que son propre savoir, ce qu'il n'a pas compris, et encore moins sur pourquoi il n'a pas compris. Cependant, cette lacune peut être remédiée par ce même acte d'évaluer qui fait appel justement à cet autre processus d'évaluation dont nous parlerons plus tard.

Le rapport au savoir que véhiculent ces évaluations normatives est reposé sur un rapport de valeur. Ces évaluations cherchent à connaitre combien valent les savoirs d'un élève. Autrement dit, elles indiquent à l'élève sa place parmi ses camarades de classe, la possibilité de passer ou non dans la classe supérieure, le type de diplôme qu'il pourra obtenir, le genre de travail qu'il pourra trouver, le montant de salaire qu'il pourra recevoir, etc. L'attention est donc portée sur la valeur du résultat produit par l'évaluation, non pas sur le contenu du savoir. De plus, comme la théorie anthropologique du rapport au savoir nous apprend que le savoir est considéré comme un élément constitutif de l'homme, lorsqu'une évaluation émet un jugement de valeur par rapport au savoir d'une personne, elle juge au fond *la valeur de la personne à travers ses savoirs*. C'est pourquoi l'évaluation d'apprentissage peut susciter tant de tension, d'angoisse et de conflit chez tous les acteurs dans l'éducation.

De ce fait, certains pensent que le défaut provient du système de notation et tentent de le remplacer par un système de commentaires, ou même de le supprimer tout court. Nous trouvons que cette interprétation est trop simpliste. En effet, le processus de jugement et le système de notation ne sont pas mauvais en soi, cela dépend de son usage et de sa mise en application. En fait, ils ont leur utilité et peuvent même apporter des éléments importants pour mener à bien l'enseignement et l'apprentissage au sein d'une classe. En effet, le processus de jugement peut jouer un rôle de régulateur de l'enseignement. Prenons un exemple : lorsque la notation de l'évaluation vise à déterminer la maîtrise (au sens large) ou non d'une unité de savoir enseignée, si la moyenne des notes est inférieure au seuil établi, l'enseignant peut se poser des questions sur l'incompréhension de la plupart des élèves, et envisager par la suite de revenir sur ce savoir-là et de l'aborder de manières différentes afin d'aboutir à la compréhension.

Quant au système de commentaires, il peut contribuer à l'amélioration d'apprentissage à condition qu'on l'applique de sorte qu'il aide les apprenants à comprendre leurs lacunes, leurs erreurs, leur « mal-compréhension ». Alors que dans la pratique, nous avons cependant observé des démarches qui sont simplement

des formes de notation dissimulée. Par exemple, indiquer le degré de maîtrise par rapport à un élément de savoir en utilisant une hiérarchie de termes du genre : « pas du tout, un peu, moyen, la plupart, tout à fait », revient à attribuer une valeur à une réponse donnée.

3.2. Un processus de vérification et un rapport de réflexion au savoir

Lorsqu'on active l'acte d'évaluer dans un processus de vérification, on ne cherche pas à émettre une estimation de valeur par rapport à la réponse produite, mais on cherche à travers *la* réponse la validation ou non de la mise en application d'un élément de savoir appris précédemment. Et en cas d'invalidation, on tâche de comprendre d'où vient l'erreur et pourquoi l'erreur a été commise, puis d'y remédier. Ce processus de vérification constitue une étape du processus d'acquisition ou d'appropriation des savoirs durant l'apprentissage, et l'acte d'évaluer qui s'y déploie s'inscrit dans un mouvement de progression et d'évolution. En effet, le processus de vérification ne s'arrête pas à prononcer un avis de validation ou d'invalidation (sinon ceci revient au processus de jugement), mais il induit l'enseignant *et* l'apprenant à *réfléchir* sur le raisonnement de la réponse. Nous allons présenter ci-dessous un exemple concret dans nos pratiques d'enseignement pour démontrer nos propos.

Durant un cours de français langue étrangère niveau A2, l'enseignant propose une activité de production orale. Il a préparé préalablement des images sur lesquelles figuraient quelques personnages dans un environnement défini (par exemple : au parc, dans un magasin, à la plage, etc.). Les apprenants sont invités à choisir une image pour présenter la scène, chacun est libre d'imaginer l'histoire et la relation entre les personnages. Durant la présentation, l'enseignant se charge de noter des remarques, notamment les erreurs produites.

Une élève a choisi l'image où une petite fille est en train de jouer au cerf-volant avec son grand-père au parc. Lorsqu'elle présente les personnages, elle dit « Jeanne et sa grand-père sont dans un parc ». L'enseignant a noté cette erreur en attendant qu'elle finisse sa présentation. Une fois terminé, l'enseignant lui fait parvenir ses remarques, et avant d'aborder l'erreur, il demande à l'élève : « la petite fille est Jeanne, et qui est cet homme ? » dans l'intention de *vérifier* si l'élève a commis une erreur d'inattention, un oubli, ou bien une faute due à des lacunes de connaissance. L'élève répond : « c'est sa grand-père ». Puis l'enseignant lui rappelle les règles de l'accord que l'élève semble bien comprendre. Mais lorsqu'il indique clairement que l'expression correcte est « son grand-père », l'élève est très perplexe et ne comprend pas la correction de l'enseignant. Le professeur tente de réexpliquer

d'une autre manière, mais l'élève reste confuse. Afin de comprendre l'impasse de son explication, l'enseignant lui demande pourquoi elle utilise le pronom « sa », et l'élève répond : « Jeanne est une fille, c'est *elle* non ? Donc on doit dire *sa* pour accorder avec *elle* non ? ». Enfin, l'énigme est élucidée. L'erreur de l'apprenant n'est dû ni à l'oubli, ni à l'absence de connaissance, mais dû à une confusion. Son raisonnement de réponse témoigne non seulement de son apprentissage effectif des règles de l'accord (puisqu'elle sait qu'il y a un accord à effectuer quelque part), mais aussi de son intelligence car, on y repère une logique intellectuelle dans son raisonnement, même si cette logique est à l'encontre de celle de la règle grammaticale.

De cet exemple nous pouvons constater l'importance de comprendre le raisonnement de l'élève pour l'aider à progresser dans son apprentissage. Le processus de vérification conduit à la réflexion qui est indispensable dans le processus d'acquisition des savoirs. Le rapport au savoir qui se dégage ici repose sur un rapport dynamique de réflexion et de raisonnement, et suscite une participation active de l'apprenant dans son évaluation et donc, dans son apprentissage. Cette forme évaluative peut s'effectuer par l'enseignant, par l'apprenant lui-même, et par les autres apprenants. Elle peut également s'effectuer à tout moment de l'apprentissage.

La démarche du processus de vérification entre en résonance avec celle de l'évaluation formative, puisque celle-ci a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire et de situer ses difficultés de progresser dans son apprentissage. Donc, cette démarche concorde également avec celle de l'évaluation-soutien d'apprentissage, dont la définition est formulée par Allal (2009) comme suit : « l'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. ».

4. Découvertes et ouvertures

À travers notre travail, nous avons eu plusieurs découvertes au sujet de l'évaluation d'apprentissage. Premièrement, à propos de la fonction d'évaluation, il nous paraît difficile d'établir des catégories cloisonnées, car certaines démarches évaluatives appartenant à différents types d'évaluations se rejoignent dans le même processus d'évaluation.

Deuxièmement, le processus d'évaluation de jugement et celui de vérification ne sont pas antagonistes. Au contraire, ils peuvent coexister et coopérer dans le

but d'améliorer l'enseignement et d'aider les apprenants à progresser. D'abord, le processus de jugement sert « de fondement légitime à des décisions d'orientation-sélection ou de certification » (Perrenoud, 1998 : 21). Puis, le système de notation pourrait jouer un rôle de régulateur d'enseignement, car le résultat d'évaluation pourrait constituer une sorte d'indice permettant à l'enseignant de rajuster le rythme et le progrès d'apprentissage du groupe. Quant au processus de vérification, il s'assure d'une des étapes indispensables de l'acquisition des savoirs chez les apprenants. Il serait donc intéressant et pertinent de mettre en pratique ces deux processus d'évaluation dans un apprentissage. Nous sommes d'ailleurs amenée à réfléchir sur la façon de combiner ces deux systèmes dans une même activité. Avant d'aborder ce point, il faudrait que nous présentions deux autres découvertes afin de mieux comprendre notre suggestion.

Troisièmement, si nous prenons un peu de recul, il n'est pas difficile de remarquer que la démarche du processus de vérification existe depuis longtemps dans les pratiques pédagogiques. Il s'agit des *exercices et leurs corrections*. En effet, si nous regardons de près, les exercices incarnent bel et bien les caractéristiques principales de l'évaluation formative, en dehors de l'aspect de « notation » ou de « commentaires ». Ils sont utilisés, en général tout de suite après l'enseignement d'un nouvel élément de savoir, dans l'objectif de consolider le contenu enseigné et de renforcer l'acquisition chez les apprenants à travers sa mise en pratique. La correction des exercices représente la phase de diagnostic et d'interprétation de l'avancement d'apprentissage, et constitue une forme de feed-back.

Quatrièmement, le terme d'« évaluation » semble porter préjudice à la mise en pratique de l'évaluation formative chez les apprenants. Perrenoud (1998) « se demandait déjà à la fin des années 1990 s'il ne fallait pas éviter le terme d'évaluation quand le projet était de l'associer à l'apprentissage, la régulation, l'autorégulation… tant celui-ci restait connoté dans les représentations sociales à la mesure et au contrôle normatif[5] ». En effet, le terme « évaluation », qui est la forme nominative du verbe « évaluer », provient du mot en ancien français « value » qui signifie simplement « valeur ». Donc, peu importent les qualificatifs (ex : sommative, formative, soutien d'apprentissage, alternative, etc.) qu'on rajoute après le terme « évaluation », le mot central fait toujours référence à la question de valeur, et donc à un processus de jugement et d'estimation. Lorsque nous nous remémorons nos expériences scolaires, nous avons l'impression que les erreurs sont moins graves dans un exercice que dans une évaluation, car effectuer un exercice implique qu'« on est en train d'apprendre et d'assimiler un savoir », alors que l'évaluation signifie que « l'apprentissage est fini, et les erreurs sont sanctionnées ». Par conséquent, la correction est mieux perçue et accueillie

dans le premier cas, car elle est considérée comme une aide à progresser, alors que dans le deuxième cas, elle est davantage perçue comme une suite de la « sanction ».

Conclusion

Pour conclure, compte tenu de ces découvertes, nous pensons proposer une sorte d' « exercice évaluatif-dissimulé ». Reprenons l'exemple de l'activité de production orale dans le cours de français langue étrangère. Cette activité peut très bien prendre la forme d'une évaluation formative. Vis-à-vis des apprenants, elle sera présentée tout simplement comme une activité ou un exercice, mais l'enseignant pourra se servir de cette activité pour en faire une évaluation de son côté. C'est-à-dire, il note les apprenants mais sans leur faire savoir. Autrement dit, les élèves ne sont même pas au courant de l'existence des notes. En effet, si les notes peuvent jouer un rôle d'indice pour l'enseignant afin de réguler son enseignement, elles redeviennent aux yeux des apprenants un système de valeur pour le décompte et le classement. Le rapport au savoir est différent dans ces deux cas. Bien évidemment, les exercices se terminent toujours par la correction qui est la partie indissociable et même primordiale de cette pratique. Car, c'est à travers la correction que l'élève apprend de ses erreurs pour avancer dans son apprentissage. Étant donné la vastitude et la complexité du domaine, nous ne pouvons pas traiter tous les points en profondeur en un seul article. La proposition d'« exercice évaluatif-dissimulé » peut être considérée comme une des nombreuses pistes à explorer dans le domaine de l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage, car elle soulève la question de la modalisation des pratiques évaluatives, celle de la coexistence des deux processus d'évaluation.

Bibliographie

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. 1989. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Paris : Peter Lang.

Allal, L., Laveault, D. 2009. « Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 32(2), p. 99-106.

Hatchuel, F. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre – une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.

Mosconi, N., Beillrot, J., Blanchard-Laville, C. 2000. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Mottier Lopez, L. 2015. *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Paris : De Boeck.

Mottier Lopez, L. 2015. « L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives ». *Questions Vives*, n° 23. [En ligne] : http://journals.openedition.org/questionsvives/1692 [consulté le 22 mai 2022].

Perrenoud, P. 1998. *L'évaluation des élèves - de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Paris : De Boeck.

Notes

1. Cité par Mottier Lopez, 2015 : 17.
2. Les courant principaux : l'approche constructiviste, l'approche psycho-cognitive, l'approche socioculturelle, et l'approche dite l'apprentissage situé.
3. Ce terme est emprunté du titre d'ouvrage de Perrenoud, 1998.
4. Titre partiellement emprunté du titre d'un chapitre rédigé par Nicole Mosconi (2000 : 59).
5. Cité par Mottiez Lopez, 2015 (article), paragraphe 17.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 41-53

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Évaluation de l'information et évaluation de dispositif d'apprentissage hybride : proposition de démarche composite

Bruno Marchal
Université Thammasat, Bangkok, Thaïlande
bruno@tu.ac.th
https://orcid.org/0009-0007-6834-2604

Ghislain Chasme
INSPE Normandie Rouen Le Havre, Université de Rouen,
Laboratoire DYLIS, France
ghislain.chasme@univ-rouen.fr
https://orcid.org/0000-0002-4273-9482

Reçu le 21-06-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 02-03-2023

Résumé

Cet article s'appuie sur une expérimentation menée entre 2019 et 2022 par cinq chercheurs qui ont collaboré à la conception d'un dispositif hybride d'apprentissage du français, au Vietnam et en Thaïlande. Nous souhaitons ici mettre une focale sur la méthodologie de recherche que nous avons mise en place pour la circonstance, qui positionne les processus d'évaluation au cœur de la relation concepteur-usager. Cette méthodologie vise à répondre à un double questionnement : dans le contexte de l'hybridation de l'apprentissage des langues, comment envisager l'acquisition de compétences informationnelles d'une part, et d'autre part, quel regard les étudiants ont-ils sur le dispositif en question ? Ce questionnement met en évidence deux types d'évaluation ; l'évaluation de l'information en tant que pilier des compétences informationnelles, et l'évaluation d'un dispositif d'apprentissage en tant qu'acte de médiation dans les dynamiques communicationnelles inhérentes à la relation concepteur-usager.

Mots-clés : évaluation de l'information, évaluation de dispositif d'apprentissage, méthodologie de recherche, littératie

Evaluation of information and evaluation of a blended learning system: proposal for a composite approach

Abstract

This article is based on an experiment carried out between 2019 and 2022 by five researchers who collaborated on the design of a French blended learning system, in Vietnam and Thailand. We wish here to focus on the research methodology that we have designed for the occasion, which positions the evaluation process at the heart of the designer-user relationship. This methodology aims to answer a double

question: in the context of the hybridization of language learning, how to envisage the acquisition of information skills on the one hand, and on the other hand, what opinion do the students have about the aforesaid device? This questioning highlights two types of evaluation; the evaluation of information as a pillar of information skills, and the evaluation of a learning device as an act of mediation in the communication dynamics inherent in the designer-user relationship.

Keywords: information evaluation, learning apparatus evaluation, research methodology, literacy

Introduction[1]

Dans cette étude menée entre la France, la Thaïlande et le Vietnam, nous proposons dans ces lignes sa description, ses origines et la mise en place du dispositif d'apprentissage hybride avec des étudiants vietnamiens. Nous nous focaliserons plus particulièrement sur la méthodologie de recherche mise en place dans un contexte asiatique sur un dispositif conçu par trois chercheurs français en sciences de l'information et de la communication. Les deux autres chercheuses vietnamiennes ont participé à son élaboration et ont ensuite testé l'ensemble du dispositif, à Hué puis à Hanoï au Vietnam. Cette méthodologie s'est positionnée sur les processus d'évaluation au cœur de la relation concepteur-usager et elle vise à répondre à un double questionnement : dans un environnement d'apprentissage hybride des langues, comment envisager l'acquisition de compétences informationnelles d'une part, et d'autre part, quel regard les étudiants ont-ils sur le dispositif en question ? Cela met en évidence deux types d'évaluation ; l'évaluation de l'information en tant que pilier des compétences informationnelles, et l'évaluation d'un dispositif d'apprentissage en tant qu'acte de médiation dans les dynamiques communicationnelles inhérentes à la relation concepteur-usager. Dans ce contexte, quel appareillage méthodologique concevoir pour observer et comprendre le lien que l'on peut établir entre la littératie que développent les étudiants et la confiance qu'ils ont dans l'interface d'apprentissage ?

1. Objectifs et éléments de problématisation

Au-delà du constat d'échanges généralisés et de la place du numérique, l'omniprésence des médias et dispositifs dans la vie quotidienne appelle à une redéfinition élargie du concept de littératie, qui ne soit plus limitée à la maîtrise du texte écrit, mais englobe toute aptitude à utiliser des systèmes de communication en vue de participer activement à la société. L'une des conséquences de la glocalisation est d'avoir imposé la figure de l'amateur, qui occupe désormais une place centrale à mi-chemin entre le profane novice et l'expert. Patrice Flichy considère que le pro-am fait preuve de compétences variées (2010). Axel Bruns (2006) évoque

l'internaute *produser*, lorsque les lignes s'estompent entre le consommateur et le producteur de contenus sur Internet. Le sociologue Dominique Pasquier (2002) pointe les « savoirs minuscules » des pro-am qui associent savoir-faire d'usager, savoir-être de (co)contributeur et faire-savoir de diffuseur/médiateur.

Les concepts de littératie médiatique, littératie informationnelle et littératie numérique sous-tendent ainsi d'abondants travaux de recherche développés ces dernières décennies. Nous nous centrons ici sur la littératie médiatique qui « peut être décrite comme l'ensemble des compétences permettant à l'individu d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. » (Fastrez, De Smedt, 2013).

Ces concepts amènent par ailleurs à toute une réflexion sur la question de la confiance (le fait par exemple de penser qu'une ressource en anglais est plus crédible qu'une ressource en français). Ils autorisent une interrogation sur les modes de qualification des informations qui circulent dans et hors des sphères académiques. Cela implique en somme de mettre l'utilisateur au centre de la conception de la recherche, et en particulier, non pas seulement dans sa dimension d'utilisateur technique des objets ou des technologies, mais bien d'utilisateur doté d'une culture, d'une expérience sociale, de valeurs et de préférences.

Étant donné ce qui précède, cette contribution, qui se situe moins dans la présentation de résultats que dans le journal de recherche, propose d'exposer une partie des réflexions théorico-méthodologiques engagées au cours de cette recherche, et de faire état des problèmes scientifiques posés aux chercheurs qui observent la conception d'un dispositif destiné à évaluer les savoirs, savoir-faire et compétences des apprenants.

2. Contexte épistémologique de la recherche

Notre recherche prend appui sur l'épistémologie sociale telle que l'a initiée Patrick Wilson (Wilson, 1983) à propos de la notion d'autorité cognitive, sur les travaux menés sur la préférence de sources (Savolainen, 2008) et les jugements de crédibilité (Boubée, 2018). Gilles Sahut considère ainsi que les individus en quête d'informations, ou exposés à celle-ci, élaborent des représentations à propos des sources (Sahut, 2017). Ces différents facteurs contribuent à la formation des jugements formulés lorsque les individus recherchent et consultent des sources. Des travaux menés en sciences de l'information ont mis au jour les très nombreux critères - le plus souvent autour d'une trentaine, parfois davantage - qui justifient le tri informationnel opéré (Tricot, 2003, Boubée, 2018).

Pour Sahut (2017), on peut les regrouper selon trois catégories : la première rassemble des critères d'ordre pragmatiques sur l'utilité de la source et sa facilité d'accès et d'utilisation ; la deuxième, d'ordre épistémique, sur des critères relatifs à la valeur de vérité de l'information de la source ; la troisième, d'ordre culturel et pluriculturel.

Pour Broudoux (2007), dans le domaine de la construction des connaissances où ce qui s'acquiert vient plus du savoir accumulé par les autres que par l'expérience personnelle, l'autorité cognitive a été définie comme une relation d'influence de pensée impliquant au minimum deux personnes, l'une accordant à l'autre sa confiance parce qu'elle maîtrise un domaine spécifique de compétences. De plus, la notion concerne aussi les livres, les instruments ou les organisations qui sont vus comme autant d'artefacts susceptibles de devenir des autorités cognitives pour une personne ou un groupe à un moment donné. Cette confiance accordée étant susceptible de s'étendre au-delà du domaine concerné, Patrick Wilson distingue l'autorité cognitive de l'autorité de l'expertise. Pratiquement synonyme de la notion d'influence choisie, l'autorité cognitive est dépendante de la crédibilité et de la réputation, deux critères de bases sans lesquels la confiance nécessaire à l'exercice d'une influence ne pourrait s'établir dans le domaine de la construction du savoir.

3. Configuration méthodologique de l'objet de recherche et son expérimentation

Comme précisé auparavant, cette étude s'appuie sur la crédibilité intrinsèque et extrinsèque au document, dans sa conception même et au travers des rapports qu'il entretient avec l'environnement social, technologique, pluriculturel et plurilingue dans lesquels il s'exerce.

Nous définissons le document numérique comme un objet construit techniquement, se pliant à toutes les reconstructions possibles (Salaün, 2012), nécessitant pour cela un appareillage technique de modification et de lecture (Metzger, 2007), objet de contrat avec ses qualités de lisibilité et perception, compréhension et assimilation, sociabilité et intégration (Pédauque, 2007) propre à s'inscrire dans un apprentissage collaboratif ou coopératif si tant est que les pairs apportent leur propre contribution ou que chacun se mette au service de l'ensemble. Dans les deux cas, la dimension du pluriculturel et du multilinguisme doit être le ciment de son usage, qui peut être évalué à différentes étapes dans un apprentissage de type EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) car cette évaluation est nécessairement pluridisciplinaire et à différentes facettes.

3.1. Choix définitif des critères théoriques de cette étude

Au-delà de toutes les variables citées dans la première partie de cet article, et pour déterminer un nombre restreint de critères sur lesquels nous appuyer dans la conception du design autour du document et de ses usages, nous avons à la fois considéré les sciences de l'Information et de la Communication, discipline des cinq chercheurs associés à cette étude et la didactique des langues étrangères, domaine dans lequel exercent les deux enseignants référents et testeurs vietnamiens de cette recherche collective.

Considérant d'abord la recherche en sciences de l'Information et de la Communication, la crédibilité d'une manière générale engage un processus complexe dans le schéma de communication. Elle se joue à un triple niveau : celui du destinateur, celui du message, c'est-à-dire de l'interface médiatique et enfin, celui du destinataire. Reprenant notamment les travaux de Metzger (2007) dans une cartographie heuristique tout à fait éclairante, Matthews (2013) y relève des notions telles que l'expertise, la réputation, l'honnêteté, l'affiliation, l'autorité et les compétences au niveau de la source documentaire ; la clarté, la qualité, l'adaptation, la précision, la conformité au niveau du document véhiculé ; l'apparence, l'utilité, l'utilisabilité, le ressenti au niveau de l'interface d'accès au document ; la motivation, le soin informationnel, la capacité cognitive, les stéréotypes, l'expérience, la culture, les croyances et la maîtrise au niveau du récepteur de l'information contenue au sein de ce document.

Considérant ensuite les sciences de l'Éducation et la didactique au niveau du dispositif d'apprentissage, cette crédibilité s'insère dans la granularité des modules d'apprentissage, des ressources apportées au sein de ces modules et de l'ensemble des acteurs du dispositif tant au niveau macro de l'institution universitaire hébergeur, méso de l'enseignant-tuteur, ou micro, l'interface du dispositif. Juliette Renaud (2020 : 70) établit ainsi une liste de 15 indicateurs correspondant aux trois critères de Tricot (2003) dans l'évaluation d'un EIAH, à savoir :

- facilité, confort, charge de travail, flexibilité et ajustement pour l'utilisabilité donc au niveau du document inscrit dans le module sur la plateforme numérique ;
- pertinence des objectifs, des tâches et de la temporalité, apports, progrès et motivation pour l'utilité donc au niveau du document dans la réalisation de la tâche par l'apprenant ;
- compatibilité avec l'éthique et les valeurs, la prescription dans le programme, développement pour l'acceptabilité donc au niveau du document en rapport avec le cours développé au sein du cursus enseigné.

Pour faciliter la tâche des étudiants expérimentateurs et comprendre leur usage des ressources plurilingues (français, anglais et vietnamien), nous avons choisi de définir cet usage à partir des trois critères d'évaluation de Tricot pour la position qu'il défend à savoir que tout dispositif est évaluable grâce à la possibilité d'établir des relations logiques entre ces critères (Tricot, 2003) ; par ailleurs, nous les retrouvons dans les deux disciplines. Utilité, pour la correspondance de la ressource médiatique avec l'objectif de l'activité ; utilisabilité, pour la cohérence du média et la possibilité de son usage dans la réalisation de l'objectif ; acceptabilité, pour la satisfaction et l'appropriation de la ressource dans la pratique socioculturelle et langagière de l'apprenant. Ces trois critères sont devenus les descripteurs avec lesquels nous avons construit des formulaires à chaque étape du parcours d'apprentissage et recueilli ainsi les réponses des étudiants sur leur évaluation des documents ressources proposés au sein des blocs d'apprentissage. Pour les rendre parfaitement intelligibles pour les étudiants apprenants, ces descripteurs et les formulaires ont été rédigés dans les deux langues, français langue étrangère seconde et vietnamien langue maternelle.

3.2. Dispositif d'apprentissage et appareillage technique

Le dispositif consiste en un déroulé de trois blocs ou modules d'apprentissage, avec un premier module ciblant des fondamentaux théoriques de la communication, déclinés sous ses trois approches micro, méso et macro. Le discours général du premier module est proposé ex cathedra, assurant le principe que l'autorité informationnelle telle que la définit Broudoux soit composée de l'énonciateur-créateur, de l'institution (les universités de Hué et de Hanoï), du contenu et du support du document (Broudoux, 2007). Chacune de ses étapes comporte un formulaire Google de vérification des acquis et un autre recueillant le sentiment des usagers quant aux usages des ressources proposées, avec les trois critères cités précédemment. Le deuxième module fait appel aux théories de l'information, leur histoire et leur structuration autour du Web et de l'Internet. Il convoque les pratiques informationnelles des apprenants en leur proposant des quiz et une réflexion par tâche actionnelle de type didactique FLE, notamment une réalisation vidéo. Ce module propose également les formulaires critériés du premier module, adaptés aux ressources du deuxième. Un troisième module était prévu, focalisé sur l'engagement de l'apprenant dans une pratique effective et professionnalisante. Cependant nous n'avons pas encore mis en œuvre ce dernier module pour des raisons de temps et surtout de pandémie.

L'appareillage technologique de la société Google et sa plateforme Google Classroom nous sont apparus les plus adaptés comme interface d'apprentissage, essentiellement pour quatre raisons. La première est sa relative simplicité pour l'enseignant. Des instruments technologiques trop complexes peuvent obliger les compétences de l'enseignant à s'étendre vers des domaines techniques peu familiers et restreindre les interactions pédagogiques fluides (Laurent, Sharrock, 2015 : 311). La deuxième raison est son ancrage dans les pratiques des étudiants vietnamiens pour les classes en distanciel. Cet écosystème complet intègre en effet les fonctionnalités du quotidien et des affordances sonores et visuelles sur les terminaux numériques utilisés, tablette ou téléphone intelligent. La troisième montre que l'appareillage Google respecte le dispositif de notre cahier des charges car il comprend des outils de production (y compris de manière collaborative), d'évaluation, de planification, de stockage… Enfin, la représentation des écosystèmes numériques et de leur ingénierie « clé en main » en Asie du Sud-Est est importante : les universités de la région passent en effet le plus souvent des accords avec les GAFAM sur leurs suites éducatives comme Google Edu ou Microsoft Teams plutôt que de développer des outils personnalisés ou en Open Source (excepté Moodle).

Nous ne nous attarderons pas sur les modalités du parcours car elles font l'objet d'autres communications mais pour résumer, nous proposons sa structure modulaire (figure 1) ainsi qu'un descriptif des phases réalisées dans ses différentes étapes.

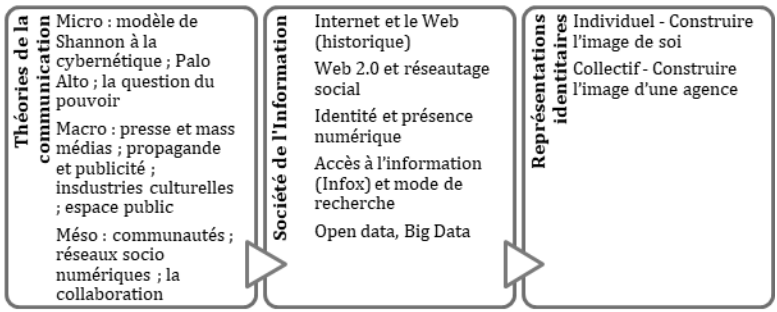


Figure 1. Structure modulaire du parcours : Module 1 théories de la Communication - Auteur E. Delamotte ; Module 2 société de l'Information - Auteur G. Chasme ; Module 3 représentations identitaires - Auteur B. Marchal

3.3. Temporalité du dispositif

L'ensemble du dispositif tel qu'il a été imaginé comprenait quatre phases, scénarisation et séquençage des activités, tests et remédiations, expérimentation du dispositif, valorisation et dissémination des résultats. Le calendrier a évolué dans le contexte pandémique mais nous avons pu réaliser les étapes dans des conditions satisfaisantes.

Phase 1 (2019) : réflexion, conception, implémentation des modules sur la plateforme Google Classroom.

Phase 2 (mars-avril 2020) : phase de test du dispositif au département de français de l'École supérieure de langues étrangères, Université de Hué, Vietnam. 17 étudiants en sciences du langage et didactique du FLE.

Phase 3 (septembre-octobre 2020) : expérimentation d'évaluation de la littératie numérique et de la crédibilité des ressources dans un contexte plurilingue et pluriculturel au département de français de l'Université de Hanoï. 54 étudiants en licence de Communication des entreprises (formation en français).

Phase 4 (2021-2022) : Valorisation de l'expérimentation et des résultats au Séminaire Régional du Centre Régional Francophone Asie-Pacifique (CREFAP/OIF) à Ho Chi Minh-Ville au Vietnam fin 2021. Ce séminaire promeut les dynamiques innovantes de recherche dans la région et offre un espace de réflexion et d'échange entre chercheurs et enseignants de/en français. Il vise également à établir des liens de coopération avec des universités et laboratoires en France.

3.4. Conditions de l'analyse

Pour prendre la mesure de l'ensemble des documents, nous avions décidé, avant la conception des modules d'apprentissage, d'utiliser le logiciel NVivo développé par la société QSR International. Les chercheurs qui ont fait appel à son usage font tous référence à ses qualités organisationnelles, en particulier lorsque les sources des données sont différentes ou qu'elles sont de type différent. Plard et Martineau (2019) notent la capacité de soutien et de structuration du corpus d'étude parce qu'il « favorise la collecte, l'organisation et l'analyse de contenus diversifiés ». De même, il facilite l'exploitation et l'analyse de ce corpus en visant la production des résultats de recherches. Bourque évoque ses possibilités de traduire « des données qualitatives en données quantitatives afin d'enrichir les résultats mixtes » (Bourque, 2010, p.2). Le processus d'encodage et d'intégration des données dans le logiciel permet ainsi de segmenter le contenu des différents types de documents recueillis et de les catégoriser en fonction de l'objet de l'étude.

Or, nous avons évoqué la complexité dont tous les niveaux que nous avons indiqués en relèvent à plus ou moins grande échelle, tout ou partie. Cette complexité doit être structurée pour en faire émerger des thèmes et les liens qui relient ces thèmes ou les subdivisent en sous-thèmes. Nous nous situons ainsi dans une perspective de construction et d'élaboration du sens où nous avons cherché à constituer un ensemble de données suffisamment important et fiable pour procéder à une analyse affinée grâce à une approche heuristique sur le logiciel

NVivo, le logiciel ayant pour nous le double intérêt de la collecte de données par thèmes prédéterminés dans une démarche déductive et certains thèmes émergents dans une démarche inductive générée par cette approche (Bourque, 2014). Nous avons représenté le processus dans la figure 2.

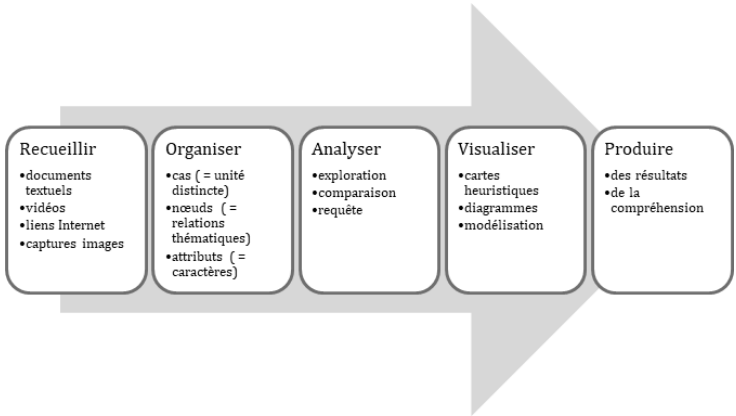


Figure 2. Processus méthodologique du recueil des données à l'émergence de résultats. D'après Bourque (2014)

Cet ensemble de données constitue alors un réservoir caractérisant dans notre approche heuristique une recherche des usages et des représentations autour des ressources informationnelles proposées ainsi que du degré de confiance apportée à ces ressources. Cette confiance accordée à l'autorité morale ou cognitive détermine les deux dimensions épistémique et morale accordées à la source selon Tricot et Sahut (2017). Elle entre dans le champ des représentations telles qu'on peut les imaginer pour les étudiants qui ont suivi les modules d'apprentissage mais n'ont pas a priori une valeur déterminante dans le choix de la ressource utilisée leur permettant de réaliser leur tâche. On peut cependant supposer que la crédibilité attachée à la personnalité de leurs professeurs de français, que ce soit à Hué ou à Hanoï, a déterminé l'usage premier de ces ressources au détriment de l'usage de ressources complémentaires qu'ils auraient pu faire en recherchant leurs propres ressources sur Internet et les médias sociaux que ce soit une information de type actualité ou une information de type connaissance (Sahut, 2017).

4. Exploitation de l'expérimentation et résultats

4.1. Organisation du corpus

Conçu d'abord pour l'analyse de données qualitatives, NVivo facilite la recherche dans les données, des concepts clés, des relations entre les données et la création de modèles par représentations graphiques. Il permet de structurer un corpus de

sources diversifiées (Plard, Martineau, 2019) et de gérer l'analyse transversale entre plusieurs fichiers intégrés et les nœuds ou codes qui sont associés, comme en figure 3.

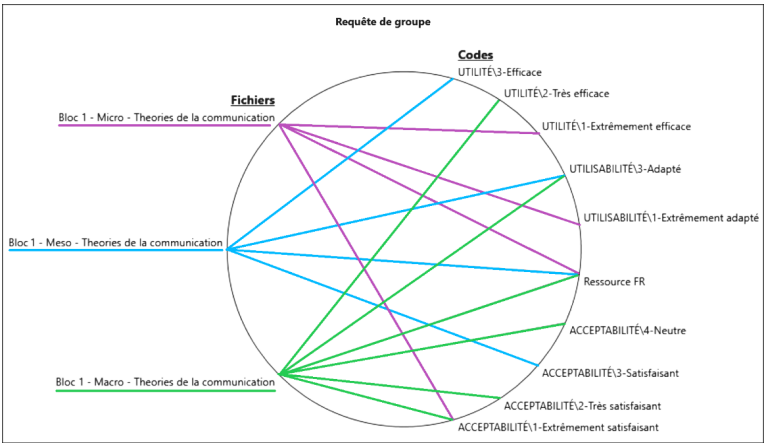


Figure 3. Graphique de connexion par requête de groupe sur les fichiers du Bloc 1 Micro Meso Macro et des critères associés à ces fichiers

Après l'étape d'entrée des données rassemblant les documents médiatiques textuels, iconographiques et audiovisuels, les indicateurs critériés, les notes obtenues lors des questionnaires d'évaluation ainsi que des deux productions écrites et orales, un premier ensemble dit statique constitue le groupe de Hanoï, dont chaque apprenant-étudiant représente « un cas » dans la terminologie du logiciel NVivo. Le cas est caractérisé par ses « attributs » que sont le courriel, l'âge, le sexe, le niveau d'études, les compétences linguistiques et numériques renseignés lors du test d'entrée dans le dispositif. Autour de l'entité que constitue le cas, on peut y associer des « fichiers » (données importées) et ses attributs descriptifs. Le cas permet donc de relier les autres données recueillies comme les notes ou les usages ainsi que le ressenti quant aux ressources. Dès lors que les cas sont attribués et que les fichiers y sont associés, les thèmes définis lors de la classification théorique des critères d'évaluation sont utilisés comme autant de codes ou « nœuds » pour marquer et étiqueter les différents fichiers qui ont été intégrés ou ceux qui ont été générés sous forme de diagrammes dans le logiciel.

4.2. Émergence de résultats

Plusieurs résultats ont émergé des données et des concepts, médiatisés heuristiquement par le logiciel NVivo. L'objet de cet article étant la méthodologie plutôt que les résultats dont certains font l'objet de communications des chercheurs

associés à cette recherche, deux résultats semblent prégnants si l'on considère l'indice de confiance et les littératies de notre partie introductive. D'abord, nous observons le concept d'autorité. Ainsi, il est fait un usage prédominant du document de type textuel tant en français qu'en anglais, avec un avantage cependant pour le premier du fait du niveau des langues, confortant en cela les résultats du pré-test d'entrée du dispositif. Nous y reconnaissons l'autorité du texte décrit par Wilson (1983) associée à l'autorité de l'auteur qui marque la crédibilité de la ressource.

On constate ensuite le concept de littératie numérique médiatique. La qualité de certaines productions vidéo au cours d'activités d'apprentissage, tant au niveau de la forme visuelle et sonore que du contenu, accrédite même la construction d'une littératie médiatique multimodale dont l'une des compétences se définit dans la capacité de « reconnaître/analyser/ appliquer la simultanéité d'utilisation des codes, des modes, des langages » (Lacelle, Lebrun, 2014 : 4). Lorsqu'il y a convergence entre technique, média et information (Delamotte et al., 2017), il y a émergence d'une littératie médiatique voire d'une translittératie dans les rapports plurilingues, sociaux et culturels que peuvent entretenir les apprenants en tant que pairs, mais aussi dans l'environnement hybride constitué par le dispositif et ses acteurs. Afin de pouvoir exploiter les ressources mises à disposition, c'est même une nécessité de développer des littératies.

Enfin, nous avons pu observer un dépassement de l'enseignement plurilingue, dans le contexte de ces littératies, confirmé dans les journaux de bord des enseignants-tuteurs vietnamiens et dans les propos des étudiants lors des entretiens semi-directifs réalisés à la fin de l'expérimentation. Il y a véritablement « construction d'une culture informationnelle interculturelle, qui mobilise et fait évoluer de manière effective des ressources linguistico-culturelles plurielles, déséquilibrées et évolutives » (Castellotti, 2008 : 1).

Discussion et conclusion

Notre méthodologie se veut résolument composite, pour permettre d'apporter une réponse au double questionnement de départ : l'acquisition de compétences informationnelles en apprentissage hybride des langues d'une part et l'évaluation par les apprenants de leur dispositif d'apprentissage d'autre part. Dans un contexte d'omniprésence des médias, la notion de littératie médiatique, informationnelle et numérique nous paraît fondamentale, tant elle nous permet de mettre en évidence la nécessité pour l'individu de prendre conscience de son écosystème informationnel pour mieux s'en emparer, au service des apprentissages ; les pratiques d'évaluation de l'information font alors de la littératie une réalité.

Dans un contexte d'hybridité, donner aux apprenants la possibilité d'évaluer l'interface du dispositif d'apprentissage permet d'en inscrire la conception dans une logique de co-construction. Dans les deux cas, il s'agit d'instaurer une relation de confiance entre les apprenants et leurs enseignants. Il appartient ainsi à ces derniers de prendre en compte les données issues de l'évaluation pour faire évoluer le dispositif. Associer les apprenants à la conception du dispositif permet alors de donner du sens à l'expérience d'apprentissage.

Bibliographie

Boubée, N. 2018. « Épistémologie des concepts de jugements de pertinence et de Jugements de "crédibilité web" ». *Les Cahiers du numérique*, n° 15, p. 113-138.

Bourque, C.J. 2014. NVivo : du projet à la publication. Communication QSR International. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Broudoux, E. 2007. Construction de l'autorité informationnelle sur le web. A Document (Re) turn: Contributions from a Research Field in Transition.

Castellotti, V. 2008. Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? In : Erfurt, J. et al. (Dir.), *Ecoles plurilingues* – Multilingual schools : Konzepte, Institutionenen und Akteure, Frankfurt, Peter Lang, Collection "Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, n° 7, p.169-189.

Delamotte E. et al. 2017. Les contenus informatiques à l'école : convergence entre technique, média et information. In : *L'informatique et le numérique dans la classe*. Namur : PUN, p. 191-202.

Fastrez, P., De Smedt, T. 2013. « Les compétences en littératie médiatique, De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs ». *Médiadoc Fadben* - n° 11.

Flichy, P. 2010. *Le sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris : Seuil.

Laurent, B., Sharrock, R. 2015. Ouvrir la boîte noire de la production de vidéos pour les MOOC. Vers une analyse sociotechnique. In : *Innover : comment et pourquoi ?* Actes du VIIIe colloque « Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur », p. 302-316.

Lacelle, N., Lebrun, M. 2014. La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. Forum lecture suisse. Littératie dans la pratique et la recherche. [En ligne] : http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2014_2.cfm [consulté le 3 mai 2022].

Matthews, P. 2013. Credibility and Persuasion: A Concept Map and Bibliography. Online Social Knowledge: A Research Blog, Social AND web AND (epistemology OR psychology OR design). [En ligne] : https://www.cems.uwe.ac.uk/~pmatthew/blog/2013/01/03/credibility-and-persuasion-a-concept-map-and-bibliography/ [consulté le 29 mai 2022].

Metzger, M.J. 2007. « Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research ». *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 58, n° 13, p. 2078-2091.

Pédauque, R.T. 2007. *La redocumentarisation du monde*. Toulouse : Cépaduès éditions.

Plard, M., Martineau, A. 2019. Analyse qualitative assistée par NVivo. Structurer et analyser un corpus de recherche dans NVivo. [En ligne] : https://shs.hal.science/halshs-02409629 [consulté le 29 mai 2022].

Renaud, J. 2020. « Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques ». *Éducation & didactique*, n° 14, p. 65-84.

Sahut, G. 2017. « L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique ». *tic&société*, vol. 11, n° 1. p. 223-248. [En ligne] : http://journals.openedition.org/ticetsociete/2321 ; DOI: https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2321

Salaün, J-M. 2012. « Vu, lu, su : les architectes de l'information face à l'oligopole du web ». *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), n° 3, p. 99-100.

Savolainen, R. 2008. « Source preferences in the context of seeking problem-specific information ». *Information Processing and Management : An International Journal*, vol. 44, n° 1, p. 274-293.

Tricot, A. et al. 2003. « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH ». *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Strasbourg : France. p. 391-402.

Wilson, P. 1983. *Second-hand knowledge. An inquiry into cognitive authority*. Westport, CN : Greenwood Press.

Note

1. Bruno Marchal a pris en charge la rédaction des objectifs et éléments de problématisation, de la configuration méthodologique de l'objet de recherche, du choix définitif des critères théoriques de cette étude, de la temporalité du dispositif, des conditions de l'analyse, de l'exploitation de l'expérimentation et résultats, de l'organisation du corpus, de l'émergence des résultats ; Ghislain Charme l'introduction, le contexte épistémologique de la recherche, le dispositif d'apprentissage et appareillage technique, la discussion et la conclusion.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 / 2023

Dispositifs mettant en œuvre l'évaluation soutien d'apprentissage du point de vue de l'enseignement

Synergies France n° 17 - 2023 p. 57-67

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Quel contrat didactique dans la perspective d'une évaluation formative ?

Maria-Alice Médioni
Centre de langues Lyon 2,
Secteur Langues du GFEN, France
Maria.Alice.Medioni@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-2444-5820

Reçu le 26-05-2022 / Évalué le 22-10-2022 / Accepté le 01-02-2023

Résumé

L'évaluation formative est-elle compatible avec le contrat didactique ordinaire ? S'engager dans une conception formative de l'évaluation comme aide à apprendre suppose une redéfinition des règles qui lient apprenants et enseignant et leur permettent de se risquer dans une action conjointe favorisant la réussite dans l'apprentissage. Comment construire alors dès le début de l'année des règles de fonctionnement nouvelles et peu familières, qui peuvent heurter les habitudes des apprenants mais constituer un arrangement acceptable pour apprendre ensemble ?

Mots-clés : évaluation formative, contrat didactique, action conjointe, réussite dans l'apprentissage

What didactic contract in the perspective of a formative evaluation?

Abstract

Are formative assessment compatible with a common didactic contract? Engaging in a formative concept of assessment as a learning aid presupposes a redefinition of the rules that bind students and teachers and allow them to take risks in a joint action stimulating success in learning. How then can we build new and unfamiliar learning rules from the beginning of the school year, that might clash with the learner's habits but constitute an acceptable arrangement for learning together?

Keywords: formative assessment, didactic contract, joint action, success in learning

Introduction

Une pratique d'évaluation reflète toujours une conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon qu'on pratique l'évaluation « sommative » ou « normative » (uniquement axée sur le contrôle des connaissances) ou « formative » (davantage axée sur la régulation des apprentissages), on adhère à une conception de l'apprentissage et de la relation pédagogique sensiblement distincte. Chacune de

ces pratiques induit des effets fort différents sur les apprenants tant sur le plan de la motivation, de l'engagement et de la persévérance dans les tâches proposées, de l'apprentissage, du stress ou de la mise en confiance, notamment à propos de leurs capacités. S'engager dans un processus d'évaluation formative suppose, comme l'indique Philippe Perrenoud, de se mettre au clair sur le type de pédagogie et le contrat didactique à mettre en œuvre dans la classe : « Chaque maître souhaitant pratiquer une évaluation formative doit reconstruire le contrat didactique, contre les habitudes acquises par ses élèves » (Perrenoud, 1998 : 138).

Dans cet article, je me propose de réfléchir à la notion de contrat didactique nécessaire à la pratique de l'évaluation formative et, à travers un exemple concret, présenter une modalité de sa construction en classe de langue étrangère.

1. Le contrat didactique dans la situation de classe « ordinaire »

Rappelons tout d'abord que le contrat didactique est « l'arrangement implicite ou explicite qui s'établit entre le maître et ses élèves à propos du savoir, de son appropriation et de son évaluation » (Perrenoud, 1991), ou, dit autrement, « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (Brousseau, 1981 : 32). Brousseau précise en outre, dans le champ des mathématiques, mais transposable aisément dans d'autres champs et notamment dans le champ des langues étrangères, que :

> *Dans une situation d'enseignement, préparée et réalisée par un maître, l'élève a en général pour tâche de résoudre le problème (mathématique) qui lui est présenté, mais l'accès à la tâche se fait à travers une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître. Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est le* ***contrat didactique****.* (Brousseau, 1980 : 181).

Cet « arrangement » détermine des comportements attendus de part et d'autre (apprenants et enseignant) qui relèvent d'habitudes plus ou moins explicitées ainsi que de la forme scolaire (Vincent et al., 1984) dont les règles régissent la relation entre le maître et l'élève, dans une sorte d'évidence qui provoque des malentendus cognitifs contribuant à la production des inégalités scolaires (Bautier, Rochex, 1997 ; Bautier, Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2008).

Le contrat « ordinaire », habituel dans les classes, est davantage fondé sur la transmission frontale et le cours dialogué — questions-réponses — que sur une

conception socio-constructiviste de l'apprentissage où apprendre et évaluer sont conçus comme des actions conjointes. Il produit des effets d'attentes souvent alarmants : l'effet Topaze, en référence à la pièce de Marcel Pagnol – le maître tente de gagner l'adhésion de l'élève en transformant la tâche pour qu'elle devienne facilement accessible — ; l'effet Jourdain, en référence à Molière, qui consiste à laisser croire à l'apprenant qu'il a compris et acquis le savoir visé (Brousseau, 1998). Il produit également des comportements d'évitement, voire « de survie », liés à la conception du métier d'élève décrite par Philippe Perrenoud : « *un* jeu du chat et de la souris, *un affrontement de stratégies et de contre-stratégies* » (1998 : 80), un jeu dont il s'agit de sortir gagnant « à moindres frais » :

> *Cette course à la réussite induit nécessairement un rapport stratégique ou tactique à la scolarisation et donc un rapport utilitariste, voire cynique, aux savoirs. Lorsque l'essentiel est de survivre jusqu'à la prochaine échéance sélective, la logique des élèves n'est pas de comprendre ou d'apprendre pour leur plaisir, par curiosité, pour répondre à des besoins personnels. Il s'agit de faire bonne figure dans la compétition pour l'excellence, par tous les moyens, y compris les moins recommandables du point de vue pédagogique ou éthique : tricherie, bachotage, « piston «, etc. Dans le métier d'élève, la ruse et le souci des apparences tiennent une place importante. Les parents renforcent souvent cette tendance, les yeux fixés sur le diplôme final et l'emploi* (Perrenoud, 1994).

Une forme relativement fréquente, plus explicite et institutionnelle, existe sous la forme d'un « contrat » où figurent les règles de l'établissement ou de la classe, que les apprenants et leurs parents sont « invités » à signer et à respecter. Outre le fait que ce type de « contrat » ressemble davantage à un inventaire des devoirs de l'apprenant et des sanctions encourues en cas de manquement, il révèle le plus souvent un oubli manifeste de ses droits, tout comme des devoirs de l'enseignant, et s'avère être un piètre rempart aux débordements possibles, imaginé par des esprits fort peu animés par un idéal démocratique d'émancipation !

Ces contrats ne sont donc ni explicites ni librement consentis, et, par là même ne peuvent être assimilés à de vrais contrats qui, par définition, lient les deux parties engagées et créent des obligations réciproques. Qui plus est, ils ne laissent pas vraiment de place à l'évaluation formative.

2. Une nécessité : un nouveau contrat didactique, « moins conflictuel[1]1 »

Si ces « contrats » sont à bannir parce qu'incompatibles avec l'idée d'un engagement mutuel, il est indispensable de définir ensemble, apprenants et enseignant, un autre contrat susceptible d'éclairer l'action de chacun et d'expliciter au

mieux les conditions du travail à mener conjointement. Pour autant, ce n'est ni facile, ni évident :

> *Plus on va vers l'enseignement secondaire, plus l'évaluation formative se trouve en rupture avec les stratégies habituelles des élèves et exige une sorte de révolution culturelle, fondée sur une* confiance réciproque *et une* culture commune *qui rendent la transparence possible* (Perrenoud, 1998 : 177).

Les élèves sont, en effet, installés dans une culture très ancrée, « de la carotte et du bâton » où notes et sanctions rythment leur quotidien, où l'enseignant dit ce qu'il faut faire et corrige, où il s'agit de « suivre » comme on peut, prendre des notes et restituer, viser la moyenne pour passer dans la classe supérieure, réussir les examens… et éviter les ennuis. Même les « bons » élèves, supposés « motivés » et déclarés « brillants », finissent par choisir les matières dans lesquelles ils vont véritablement s'investir (celles à fort coefficient, en général) et travailler à l'économie dans les autres, pour pouvoir « respirer » un peu. Ce schéma récurrent explique les comportements de défense, l'absence d'engagement et les inégalités scolaires qui en découlent : on n'apprend pas sous la menace (Butera *et alii*, 2011).

Si l'enseignant fait le choix de l'évaluation formative et de la régulation des apprentissages dans le but de rendre les apprenants plus autonomes, il doit envisager de construire avec les apprenants, et contre leurs habitudes un nouveau contrat didactique (Perrenoud, 1998 : 138), dans une approche moins conflictuelle et plus coopérative. L'évaluation formative est avant tout une information réciproque qui permet de réguler les apprentissages. Si le cadre de travail ne permet pas aux apprenants d'avoir suffisamment confiance et de se sentir en sécurité, comment prendraient-ils le risque d'oser des hypothèses, des stratégies, des erreurs et des tâtonnements, de verbaliser leurs réussites et leurs difficultés ? L'évaluation formative comme l'auto-évaluation exigent un effort de transparence qui ne peut être accordé que dans un climat de sécurité maximum. Passer à un contrat didactique différent suppose de la part de l'enseignant de penser autrement sa posture, ses gestes professionnels, ses interventions. Il s'agit pour lui d'installer un cadre qui intègre à la fois confiance et exigence, liberté et contrainte (Bassis, 2011), pour permettre la prise de risque nécessaire à l'apprentissage et l'évaluation formative (Médioni, 2016). Il lui faut également manifester des attentes élevées vis-à-vis des apprenants, souscrire et défendre le postulat de l'éducabilité — le « Tous capables[2] » du GFEN —, croire à ce qu'il fait, donner l'exemple et manifester son enthousiasme pour la tâche qui lui incombe (Hadji, 2012). Sa posture est de l'ordre de l'éthique et relève de l'accompagnement qui favorise le développement de l'autonomie chez l'apprenant.

3. La construction du contrat didactique

Plutôt que de présenter les règles de fonctionnement de la classe d'emblée, « à froid » et d'essayer de convaincre les apprenants de leur bien-fondé — confiance, autonomie, coopération, absence de compétition, etc. —, j'ai choisi de proposer une situation d'apprentissage où ils vont rencontrer ces règles, en actes, en éprouver les contraintes qu'elles impliquent et les possibles qu'elles ouvrent, pour pouvoir en discuter par la suite. Pour autant, parce qu'il s'agit de prendre conscience de ces règles tout de suite, je propose de débuter l'année par une situation d'apprentissage emblématique qui permette de rencontrer l'essentiel de l'organisation proposée.

Je rapporterai ici l'expérience réalisée dans une classe de 1re, en 2001, au Lycée Jacques Brel de Vénissieux (69) (Médioni, 2016) où il s'agit de se déplacer pour aller choisir, parmi un ensemble de reproductions de tableaux étalées sur des tables au fond de la classe, celle « qui plaît le plus », à trois reprises. Au bout de ces trois déplacements, il reste une seule œuvre, que personne n'a choisie. C'est sur celle-ci que va porter le travail, afin d'expliciter d'abord les raisons pour lesquelles elle est restée sur la table, puis celles pour lesquelles elle « pourrait être intéressante ». La comparaison des différentes raisons va permettre de tirer des conclusions et constater comment la situation proposée a permis de regarder ce qu'on ne regarde pas d'ordinaire, de changer son regard et de l'aiguiser.

À l'issue de ce premier cours, les apprenants sont invités à revenir sur ce qu'ils ont vécu pour y repérer ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris. Outre le retour sur les apprentissages langagiers et culturels, il s'agit de faire l'inventaire le plus précis possible des modalités de travail et des conclusions à en tirer, d'abord individuellement, puis en petits groupes. Le rapport de chaque groupe est pris en note sur une affiche par l'enseignant et soumis aux élèves pour discussion, explicitation. Puis la proposition est faite de classer toutes les modalités de travail énoncées dans des catégories nommées par les apprenants eux-mêmes. Ce travail est proposé dans toutes les classes, à l'issue de situations différentes, adaptées au niveau des apprenants, mais qui répondent toutes aux caractéristiques d'une démarche d'auto-socio-construction du savoir (entrée insolite dans l'activité, mise en recherche et questionnement, alternance de travail individuel et de groupe, situation-problème, production orale et/ou écrite, socialisation, analyse réflexive).

Voici les éléments identifiés et classés dans cette classe de 1re, dans le contexte évoqué plus haut, lors de l'analyse réflexive.

3.1. La confiance

Il n'y a pas de bonnes et mauvaises hypothèses ou propositions. Elles sont toutes prises en compte dans un premier temps. On peut oser, se tromper. Chacun à la fin, peut revenir sur ce qu'il a dit et le modifier, sans que ce soit « corrigé ». C'est possible parce que l'atelier a permis de réfléchir. On est un peu frustré lorsqu'on s'aperçoit qu'on ne va pas travailler sur ce qu'on a choisi, mais on est consolé, à la fin, quand on s'aperçoit qu'on va y revenir d'une autre façon. Le fait d'échanger ses idées avec les autres permet de vérifier qu'on n'est pas tout seul à penser de telle ou telle façon, à avoir des difficultés, à ne pas savoir quelque chose. On a le droit de changer d'avis.

3.2 La sécurité

Les différents choix se font dans le plus profond silence. Il faut de la concentration et il ne s'agit pas d'influencer le choix des autres. Chacun doit être libre de ses choix hors des commentaires et des appréciations des autres. On n'est jamais interpellé directement, on a un petit temps pour réfléchir et pour s'essayer, se préparer dans le groupe.

Ce qu'on vient de dire est pris en note par l'enseignant et reste sous les yeux de tous. On peut s'en servir. Il n'y a pas de correction mais plein de ressources pour pouvoir avancer et décider. Il n'y a pas de jugement mais le renvoi des arguments, des divergences, des contradictions et des propositions pour regarder les choses autrement.

3.3. Le respect de chacun

La parole est prise équitablement : au moment où il faut expliquer les raisons pour lesquelles la dernière reproduction n'a été choisie par personne, ou lorsqu'on est invité à changer de regard, chaque groupe présente un argument, à tour de rôle. Cela évite qu'un groupe présente tous les arguments et qu'il ne reste plus d'espace pour les autres. Toutes les propositions sont notées par l'enseignant sur une affiche, sans hiérarchie. On n'est pas obligé d'être d'accord, mais on va être obligé de porter la parole du groupe, avec ses variantes. Il n'y a pas de jugement.

3.4. Les surprises

On se déplace, on bouge, on va chercher des documents… On s'attend à devoir décrire — encore une fois — la première œuvre choisie, alors on choisit quelque

chose de « facile » et puis, non, il s'agit d'autre chose. On se lève trois fois pour faire la même chose, on s'interroge…On travaille sur ce que personne n'a choisi. Il n'y a pas de jugement.

3.5. Le temps

On a toujours un peu de temps pour réfléchir. Au moment du choix de ce qu'on aime, l'enseignant attend que tout le monde soit revenu à sa place pour donner la consigne suivante. On a tout le temps de l'atelier pour réfléchir. En même temps, le temps est limité et indiqué.

3.6. Le travail avec les autres

Il y a toujours une alternance entre le travail individuel et le travail en groupe. Le fait de confronter ses hypothèses avec les autres permet d'avoir davantage d'idées. On s'entraide et on s'entraîne.

3.7. Le choix

On est invité à choisir : l'œuvre qu'on aime le mieux, à trois reprises, les raisons pour lesquelles il y en a une qu'on n'a pas choisie, ce qu'on pourrait faire avec les œuvres choisies, quel(s) projet(s) pour l'année, etc. On a le droit de changer d'avis.

3.8. Le plaisir

C'est amusant, même si parfois, c'est difficile. On est surpris, ça réveille. Le résultat donne de la satisfaction.

3.9. Les consignes

Elles sont contraignantes : se lever, aller chercher une reproduction et une seule, en silence, revenir à sa place, chaque groupe ne peut faire qu'une proposition à la fois, il y a des phases individuelles où on ne communique avec personne et des phases où on confronte avec les autres, le temps est limité, etc. Elles laissent en même temps à chacun la liberté de ses choix, de ses hypothèses, de ses interprétations. Mais du coup, on est obligé de s'interroger… Elles sont insolites : on se déplace trois fois pour faire la même chose, on travaille sur ce que personne n'a choisi, sur ce qui fait problème, etc. Elles permettent de travailler parce qu'elles

définissent les différentes étapes du travail, elles rassurent en indiquant que, par exemple, après une phase de travail individuel, en silence, viendra une phase de travail en groupe, elles obligent à faire une synthèse de ce qu'on vient de faire, etc. Elles protègent : le silence et l'absence de commentaire pendant qu'on choisit ce qu'on aime, l'invitation à faire des propositions, sans hiérarchie et sans correction, etc. Elles incitent à comprendre, à expliciter, à discuter et à écouter les différents points de vue.

3.10. La réflexion

On est invité à se poser des questions, à réfléchir à ce qu'on fait parce qu'il y a du temps réservé pour cela : on ne demande pas une réponse immédiate. L'atelier se termine par une analyse du travail réalisé. On comprend mieux.

Une fois réalisés l'inventaire et le classement des modalités de travail, avec les conclusions tirées, j'annonce qu'il s'agit là du fonctionnement que je propose pour toute l'année que nous allons vivre ensemble, qu'il sera l'ordinaire de la classe, ce qui provoque toujours un grand étonnement car cela suppose une rupture conséquente avec les modalités de travail habituelles à l'école : il s'agit d'un contrat didactique basé sur la reconnaissance des capacités de chacun, la confiance et des valeurs d'égalité et de coopération. Il est distribué à chacun et susceptible d'évolution.

Ce contrat ne peut pas convaincre d'emblée. La plupart des apprenants sont sceptiques lors de cette première expérience, même s'ils ont été surpris, amusés, intéressés par ce qu'ils ont vécu : ne s'agit-il pas d'une situation exceptionnelle d'ouverture de l'année faite pour les capter, les séduire, gagner leur sympathie mais qui sera vite oubliée pour revenir au quotidien de la forme scolaire bien connue ? Ils vont, dans les cours suivants, être particulièrement attentifs au comportement de l'enseignant : tiendra-t-il ses promesses (absence de jugement, accueil de toutes les propositions, gestion du temps, régulations, etc.). Ils vont également discuter certaines caractéristiques de ce contrat, notamment l'absence de correction ou l'alternance de travail individuel et de groupe. Dans le premier cas, il faut que la confrontation avec les pairs et les ressources mises à leur disposition par l'enseignant leur permettent de faire les choix pertinents et que lors de l'analyse réflexive, cela puisse être verbalisé. Dans le deuxième cas, paradoxalement, c'est la phase individuelle qui est la plus difficile à respecter : à quoi bon puisqu'on va se retrouver en groupe tout de suite après ? Là encore, le moment de l'évaluation permet de revenir sur ce qu'on peut faire pendant la phase individuelle, comment on peut s'y prendre pour commencer à réfléchir à la question posée, au problème

à résoudre, et faire de cette réflexion personnelle un apport pour le travail de groupe. Tout cela demande du temps et de la conviction de la part de l'enseignant : on ne revient pas facilement sur des années de fonctionnement « ordinaire » qui ont permis de construire le « jeu du chat et de la souris » dont parle Philippe Perrenoud.

Pour autant, les apprenants ont pu constater en actes ce que ce fonctionnement implique en termes de possibles et de contraintes. S'ils estiment que ces contraintes (silence pendant le choix de chacun, phase de travail individuel précédant le travail de groupe, écoute, respect des consignes, temps limité, etc.) ne sont pas toujours faciles à respecter, ils ont pu, concrètement en comprendre le sens (respect de chacun, importance des apports individuels, absence de jugement, etc.) parce qu'il a été explicité lors du retour réflexif et qu'ils ont pu vérifier le bénéfice à en tirer, ne serait-ce qu'en termes de sécurité dans la prise de risque qui leur est demandée dans l'apprentissage. Ce contrat qui propose des relations de travail moins conflictuelles, doit engager tout autant l'enseignant que les apprenants :

> *le contrat est toujours léonin : l'adulte est en position d'autorité institutionnelle, mais seul l'enfant peut décider d'apprendre et de grandir. Cette double asymétrie — qui place, en quelque sorte chacun au-dessus de l'autre dans un registre différent — n'est pas vraiment compatible avec la traditionnelle réciprocité contractuelle. Le projet d'engagement conjoint de l'éducateur et de l'éduqué n'en reste pas moins légitime : «Si tu t'engages à faire cela, voilà les ressources et les aides que je m'engage à te fournir. Toi seul pourras décider d'aller jusqu'au bout, mais jusqu'au bout je serai à tes côtés. Et prenons date régulièrement pour nous réassurer l'un l'autre. Afin que, jusqu'au bout, toi et moi tenions parole. Car je fais alliance avec toi dès lors que tu tentes de te dépasser».* (Meirieu, 2013 : 147).

Il s'agit de construire une culture commune qui permette de se comporter avec davantage de confiance et d'implication pour mener ensemble le travail d'apprentissage.

Conclusion

Il n'y a pas de recettes miracle mais des situations, des conditions, des compromis, où tout le monde puisse s'y retrouver. Ce contrat est l'objet de débats tout au long de l'année car il doit être souvent rappelé, par l'enseignant aux apprenants, par les apprenants entre eux, par les apprenants à l'enseignant. Il peut être complété tout au long de l'année lorsqu'on rencontre une nouvelle modalité de travail, intéressante et à retenir, non apparue dans la première expérience de l'année. Il propose également une attention nouvelle au processus, au-delà du seul résultat,

dans une perspective de meilleure compréhension de ce qu'apprendre signifie. L'évaluation peut alors être pleinement formative puisqu'elle est une invitation et une autorisation à la fois, à transformer ses comportements cognitifs par le retour réflexif sur l'activité, à entrer dans une posture de secondarisation — « mobilisation d'une position de travail qui évite l'adhérence à la situation immédiate, position de surplomb, d'exotopie » (Bautier, 2005) — pour accéder à la compréhension de la situation et exprimer le plaisir d'apprendre.

Bibliographie

Ramognino, N., Vergès P. (Eds). *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires.* Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, p. 105-118.

Bassis, O. 2011 « La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation ». [En ligne] : http://www.gfen.asso.fr/fr/la_demarche_d_auto_socio_construction_1 [consulté le 24 mai 2022].

Bautier, E., Rochex, J.-Y. 1997. Apprendre : des malentendus qui font la différence. Réédition Deauvieau J. et Terrail J.-P. 2017, *Les Sociologues et la transmission des savoirs, Dix ans après*. Paris : La Dispute.

Bautier, E. 2005. Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In :

Bautier, E., Rayou P. 2009. *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris : PUF.

Bonnéry, S. 2008. *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques.* Paris : La Dispute.

Brousseau, G. 1980. « L'échec et le contrat ». *Recherches*, 41, p.177-182. [En ligne]: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00483149/document [consulté le 24 mai 2022].

Brousseau, G. 1981. *Le cas de Gaël*. [En ligne] : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/12/Le-cas-de-Ga%C3%ABl.pdf [consulté le 24 mai 2022].

Brousseau, G. 1998. *La théorie des situations didactiques*, 1998. [En ligne] : http://www.cfem.asso.fr/actualites/Brousseau.pdf [consulté le 24 mai 2022].

Butera *et al*. 2011. *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF

Hadji C. 2012. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF, p. 145-149.

Médioni, M.-A. 1999. « De l'absolue nécessité de l'évaluation ». GFEN. *Dialogue*. Dossier : Face à l'évaluation n° 92, printemps 1999, p. 4-6.

Médioni, M.-A. 2016. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale.

Médioni, M.-A. 2019. « Construire des stratégies orientées vers les apprentissages ». *Les langues modernes*, n° 3/2019, p. 28-34.

Meirieu, P. 2013. *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés.* Paris : ESF.

Perrenoud, P. 1991. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. [En ligne] : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html [consulté le 24 mai 2022].

Perrenoud, P. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (4e éd. 2000).

Perrenoud, P. 1998. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.

Guy, V. et al. 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Notes

1. J'emprunte l'expression à Philippe Perrenoud (1998 : 192).

2. *Tous capables ! » La formule portée avec audace par le GFEN (mouvement pédagogique héritier de Langevin et de Wallon, présidents successifs de 1936 à 1962) fut d'abord un parti-pris éthique (relevant d'une philosophie de l'éducation) et simultanément un défi pédagogique (pour en attester) avant de trouver un étayage scientifique, puis de devenir un principe institutionnalisé*. Bernardin J. (2014). *Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation*. [En ligne] : http://www.gfen.asso.fr/fr/touscapables_jacques_bernardin_2014 [consulté le 24 mai 2022].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 69-80

GERFLINT
ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

La circulation des langues peut-elle être une ressource pour la régulation interactive en classe ?

Elisabeth Elisme Pierre
Université de Genève, Suisse
elisabeth.elisme@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-0607-2317

Lucie Mottier Lopez
Université de Genève, Suisse
lucie.mottier@unige.ch
https://orcid.org/0000-0002-9374-7300

Reçu le 28-07-2022 / Évalué le 30-10-2022 / Accepté le 10-02-2023

Résumé

L'article présente une étude exploratoire faisant partie d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation en cours. Elle analyse des épisodes de régulations interactives entre une enseignante d'une classe de maternelle en Guyane française et ses élèves, avec le concours également d'une assistante. L'hypothèse examinée par l'étude est que la circulation des langues (*translanguaging*), plus spécialement entre le français et le ndyuka (langue créole), est susceptible de représenter une ressource pour soutenir la compréhension des élèves d'un album oralisé en français par l'enseignante, notamment dans des évaluations formatives interactives. L'article expose des analyses détaillées d'épisodes interactifs en classe et montre comment un trilogue autour de la circulation des langues s'est développé dans l'évaluation formative intégrée à la situation d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés : circulation des langues, évaluation formative, conte oralisé, école maternelle, Guyane française

Can translanguaging be a resource for interactive regulation in the classroom?

Abstract

The article presents an exploratory study that is part of an ongoing doctoral thesis in sciences of education. It analyses episodes of interactive regulation between a kindergarten teacher in French Guyana and her pupils, also with the help of an assistant. The hypothesis examined by the study is that the circulation of languages (*translanguaging*), especially between French and Ndyuka (Creole language), is likely to represent a resource for supporting the pupils' understanding of an album read in French by the teacher, particularly in interactive formative assessments. The article presents detailed analyses of interactive classroom episodes and shows how a trialogue around translanguaging developed in formative assessment integrated into the teaching and learning situation.

Keywords: translanguaging, formative assessment, oral storytelling, kindergarten, French Guyana

Introduction[1]

L'étude exploratoire présentée dans ce texte s'inscrit dans une recherche doctorale en sciences de l'éducation en cours[2]. Elle s'intéresse à la circulation des langues (*translanguaging*) dans une classe de maternelle en Guyane française, plus spécialement dans le cadre d'une leçon de français qui porte sur la compréhension d'un album lu par l'enseignante[3]. La majorité des élèves de la classe concernée ne sont pas de langue maternelle française. L'hypothèse examinée dans l'article est que la circulation des langues est susceptible de représenter une ressource pour soutenir la compréhension des élèves de l'album oralisé en français par l'enseignante, notamment dans des évaluations formatives interactives. Celles-ci ont pour caractéristique d'être intégrées aux situations d'enseignement et d'apprentissage, incluant des processus dialogiques fondés sur des questions, des réponses, des rétroactions (ou feedbacks), et plus généralement des étayages susceptibles d'être ouverts à la langue maternelle des élèves. Mais concrètement, si tel est le cas, comment la circulation des langues se manifeste-t-elle ? Dans quelle mesure représente-t-elle une ressource à la régulation de la compréhension des élèves ? À notre connaissance, peu d'études ont explicitement examiné la circulation des langues comme ressource potentielle à des fins d'évaluation formative dans des classes plurilingues en maternelle.

Afin de tenter de répondre à ces questions de recherche, l'article commence par présenter l'ancrage théorique de l'étude empirique, puis le contexte de la classe concernée et l'approche méthodologique adoptée. Les résultats de recherche exposent l'analyse de trois épisodes de régulation donnant à voir les dynamiques interactives de circulation des langues telles qu'elles se déploient dans un trilogue : l'enseignante, son assistante et les élèves (en tant qu'acteur collectif). L'article se termine par quelques constats et pistes pour la suite de la thèse.

2. Cadre théorique

2.1. La circulation des langues dans une classe plurilingue

Dans les années 1980, un changement conceptuel majeur du bilinguisme et de l'apprentissage des langues a eu lieu. Il s'agit non seulement de reconnaitre la compétence bilingue comme résultante d'une utilisation de deux langues dans le même système, mais également de redéfinir le niveau de maîtrise de ces langues (Lüdi, Py, 1986). Par la suite, des approches didactiques ont encouragé des pratiques diversifiées incluant une utilisation complémentaire des langues. À l'aide d'une (ou

de plusieurs) langue(s), l'objectif pour les élèves est d'acquérir des connaissances dans une ou plusieurs disciplines scolaires tout en développant des compétences plurilingues (e.g., Garcia, Wei, 2014).

La circulation des langues s'inscrit dans ce champ théorique et conçoit l'alternance des langues non pas comme une simple alternance codique, mais comme une véritable ressource dans l'élargissement des répertoires linguistiques des locuteurs de plusieurs langues (García, 2009). Pour Lewis, Jones et Baker (2012), la circulation des langues fait référence à l'utilisation d'une langue pour renforcer l'autre afin d'augmenter l'activité de l'élève dans les deux langues. Quant à Wei (2011), il insiste sur l'idée intéressante d'un « espace de translanguaging » qui permet aux interlocuteurs d'utiliser les langues qui correspondent à des choix pratiques au service de la situation concernée.

Sur le plan social, la circulation des langues amène à dépasser des limites établies entre les langues, dans le but également de mieux vivre ensemble, de se comprendre, de reconnaître les identités multiples des uns et des autres (Canagarajah, 2011), y compris pour soutenir la pérennisation de langues minoritaires (Otheguy, Garcia, Reid, 2015). Sur le plan didactique et dans un contexte scolaire avec de jeunes élèves, comme c'est le cas de notre étude exploratoire, la recherche de Fleuret et Auger (2019) montre que l'utilisation d'albums de jeunesse en langue maternelle est un bon moyen de favoriser la circulation des langues dans la classe. La recherche à l'école maternelle de Gort et Sembiante (2015) souligne cependant la flexibilité des pratiques enseignantes qui est nécessaire à la création d'espaces de circulation des langues favorables à la participation des élèves et à leurs apprentissages afin que, comme l'écrivent Otheguy et al. (2015 : 304), les élèves « déploient librement toutes leurs ressources linguistiques, tant lexicales que structurelles, en incorporant de nouvelles ressources et en les utilisant sans restriction dans le cadre de leur idiolecte[4] ».

2.2. Les régulations interactives de l'évaluation formative

Dans le cadre de notre étude exploratoire, nous nous intéressons aux pratiques d'évaluation formative qui intègrent la circulation des langues dans le but d'étayer une meilleure compréhension d'un album oralisé en français par l'enseignante alors que la plupart des élèves de sa classe ont une autre langue maternelle que le français. Parmi les différentes modalités d'évaluation formative développées par la littérature scientifique francophone, l'évaluation formative dite élargie (e.g., Allal, Mottier Lopez, 2005) insiste sur l'importance de l'intégrer dans l'ensemble des situations quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage en classe. En ce

sens, elle s'approche de la conception d'*Assessment for Learning* développée initialement dans le monde anglosaxon (e.g., Black, Wiliam, 1998). Intimement liée à la notion de régulation, l'évaluation formative élargie vise à accompagner l'élève vers les buts d'apprentissage à atteindre. La régulation est dite « interactive » quand elle s'appuie sur les interactions sociales (enseignant-élève(s), entre élèves) et matérielles de la classe et qu'elle assume une fonction de médiation à l'autorégulation de l'élève (Allal, 2007). Cette « évaluation pour apprendre », si possible de façon continue et durable (Mottier Lopez, 2021), encourage notamment l'implication de l'élève à travers des interactions soutenues l'invitant à s'autoévaluer, à évaluer des pairs, à recevoir des évaluations et des feedbacks pour progresser. Foncièrement dialogiques, les régulations interactives de l'évaluation formative s'appuient alors sur les processus communicationnels (Mottier Lopez, 2015) et les ressources linguistiques de la classe, avec l'hypothèse formulée dans notre étude exploratoire que la circulation des langues pourrait en faire partie.

3. Contexte de l'étude exploratoire et participants

La classe concernée par notre étude est une classe de grande section de maternelle (élèves de 5 ans en moyenne), dans une école de Guyane française située dans une ville frontalière. Elle regroupe 13 garçons et 13 filles, dont 5 sont allophones. La langue maternelle (ci-après LM) de la majorité des élèves de la classe est le ndyuka[5] ; d'autres langues créoles sont également présentes[6]. Dans les analyses présentées ci-dessous, nous ciblerons le ndyuka non seulement parce qu'il s'agit de la LM la plus parlée par les élèves, mais également parce qu'elle joue un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais comme l'explique Léglise (2007), c'est-à-dire permettant à des personnes de langues différentes de communiquer entre elles.

L'enseignante titulaire de la classe est Isméla (prénom d'emprunt) qui a quatre ans d'expérience professionnelle. Elle ne parle pas le ndyuka. Les entretiens réalisés avec elle montrent qu'elle est ouverte à une exploitation pédagogique de l'environnement linguistique de sa classe et à des pratiques translangues. C'est une des raisons qui a motivé notre choix de réaliser notre étude exploratoire dans sa classe.

Isméla est assistée par un « agent territorial spécialisé des écoles maternelles » (ci-après ATSEM). L'ATSEM accompagne les élèves dans le quotidien de la classe et assiste l'enseignant ou l'enseignante sur les plans matériel et éducatif. Dans la classe d'Isméla, l'ATSEM est une femme. Elle parle le ndyuka. Il est pleinement assumé qu'elle a un rôle de médiatrice entre les élèves et l'enseignante pour ce qui concerne les langues créoles.

D'une façon générale, la classe que nous avons retenue nous est parue particulièrement intéressante pour notre projet car :

- L'enseignante ne parle pas le ndyuka qui est la LM de la majorité de ses élèves ; elle est sensible à la diversité linguistique de sa classe ;
- L'ATSEM parle quant à elle le ndyuka mais elle n'a pas de responsabilités pédagogiques ni les qualifications pour enseigner le français ;
- La plupart des élèves de la classe comprennent difficilement le français (voire pas du tout pour cinq d'entre eux). En raison des différentes LM en présence, l'inter-compréhension entre élèves est également fragile.

4. Cadre méthodologique

La doctorante a effectué un entretien semi-structuré avec Isméla qui visait à identifier, d'une part, son rapport à la circulation des langues et, d'autre part, à l'évaluation formative du langage oral dans le cadre de la lecture d'albums. La doctorante a également observé deux séances portant sur la lecture d'un album afin d'étudier la circulation potentielle des langues dans des interactions de régulation formative au sens défini dans le cadre théorique. Enfin, elle a réalisé un entretien après les deux séances observées en classe pour engager un dialogue avec Isméla sur son usage de la circulation des langues dans une perspective d'évaluation pour apprendre. Les entretiens et les séances en classe ont été enregistrés et des notes de terrain ont été prises pendant les observations in situ.

Les résultats présentés dans cet article portent sur la première séance observée en classe. Une transcription a été réalisée à partir de l'enregistrement audio. Une première analyse a consisté à retracer le déroulement de la séance et à identifier les phases qui la structurent et leurs enjeux didactiques en s'appuyant sur le modèle du synopsis développé en didactique du français (e.g., Ronveaux, 2009). Cette analyse a permis de sélectionner trois épisodes de régulation interactive dans lesquels la LM des élèves intervenait. À partir des propositions méthodologiques de Mottier Lopez (2007), une analyse interprétative des épisodes a été effectuée afin d'observer ce qui se passe lorsqu'un ou plusieurs élèves ne parviennent pas à répondre oralement aux questions de l'enseignante concernant la compréhension du récit. L'analyse des épisodes se présente sous forme d'un tableau comprenant le verbatim et les analyses interprétatives du point de vue de la régulation interactive formative et de la circulation des langues.

Finalement, pour ce qui concerne les entretiens, ils ont également été transcrits et ont fait l'objet d'une analyse de contenu, afin de trianguler les interprétations

des épisodes interactifs en classe avec le discours de l'enseignante. Nous ne présenterons pas ci-dessous les contenus des entretiens pour eux-mêmes, mais ils fondent en partie les hypothèses interprétatives à propos des épisodes présentés.

5. Résultats : la première séance observée dans la classe d'Isméla

La première séance porte sur la compréhension du conte *Boucle d'or et les 3 ours*, plus spécialement sur la page de garde de l'album et sur le début de l'histoire. Le synopsis de la séance a permis de dégager trois phases qui ont structuré l'enseignement :

1. Une description de la première de couverture, avec l'identification des personnages ;
2. Une lecture par l'enseignante de la première partie de l'album tout en posant au fur et à mesure des questions de compréhension aux élèves ;
3. Un questionnement de compréhension sur l'ensemble de la première partie lue du récit, incluant le lexique travaillé pendant la deuxième phase.

Les épisodes de régulation interactive présentés plus bas ont eu lieu pendant la deuxième phase. Dans celle-ci, Isméla lit l'histoire une page après l'autre en s'appuyant sur les illustrations de l'album. Les élèves doivent les observer et les décrire avec la consigne suivante : « on écoute d'abord l'histoire et après on regarde l'image ». Isméla engage des régulations interactives face à des réponses inattendues ou erronées des élèves, des réponses incompréhensibles (mots inaudibles ou énoncés dans la LM) ou encore face à une non-participation des élèves. Les résultats présentés ci-dessous exposent trois épisodes de ces régulations interactives.

5.1. Premier épisode : un e régulation interactive pour soutenir l'expression orale en français et en ndyuka et pour encourager la participation des élèves

Verbatim	Analyse interprétative de l'épisode
1. X2 oh // euh 2. Pl (xxx) hein 3. E comment on dit ça en ndyuka 4. Nol **ataapufutu** 5. ATSEM oui 6. **E** c'est ça **ataapufutu** /en français on dit escalier /en français c'est un escalier / **ataapufutu** c'est escalier / d'accord 7. Pl (xxx)	À la suite d'une question d'Isméla (tp.1), X1 répond spontanément en ndyuka. Cette réponse semble interpeller l'enseignante qui, pour s'assurer que la réponse de l'élève est celle qu'elle attend (mais qu'elle ne comprend pas), continue de poser des questions à la classe. Pour ce faire, elle prend appui sur l'image du texte (tp.4) pour s'assurer, peut-être, que ce qu'elle montre soit bien identifié par les élèves.

Verbatim	Analyse interprétative de l'épisode
8. E **ataapufutu** c'est escalier ok // c'est bien Nol 9. X3 maitresse j'ai là à la maison 10. E ah tu as ça chez toi 11. X4 oui 12. E. ah ok 13. Pl maitresse moi aussi / moi aussi 14. E c'est bien et bien on dit escalier/ tout le monde 15. Pl escalier 16. E un escalier c'est pour monter ou pour descendre aussi	Puis, Isméla fait explicitement appel au ndyuka (tp.7) vu que les élèves ne sont pas en mesure d'identifier/nommer en français l'objet qu'elle pointe. Nol énonce l'objet (tp.8) qui est tout de suite validé par l'ATSEM (tp.9). Isméla reprend la réponse de Nol pour élaborer sa validation. Elle montre à ses élèves qu'elle ne connaissait pas ce mot ; elle le répète en ndyuka puis établit la correspondance en français. Cette circulation des langues permet à Isméla de valider la réponse à sa question face à toute la classe (tp.8). L'usage de la LM des élèves initie une participation spontanée d'un élève (tp.13) qui fait un lien avec son environnement familier : l'objet escalier existe chez lui. Isméla accepte cette proposition spontanée (tp.14), qui ouvre la parole à d'autres élèves peu participatifs. Isméla en profite pour institutionnaliser le mot en français auprès de toute la classe.

Tableau 1 : Analyse interprétative de l'épisode 1 (Voir en annexe les conventions de transcription)

Les hypothèses interprétatives que nous faisons à l'analyse de cet épisode sont les suivantes. La réponse de l'élève dans sa LM (tp.3), qui est erronée et qui n'est pas comprise par Isméla, ainsi que la non-participation des autres élèves, incite l'enseignante à engager un épisode de régulation interactive. Après une question « externe », c'est-à-dire introduisant un contenu nouveau par l'enseignante, la régulation interactive est initiée sous forme de questions de relance (par rapport à ce contenu) adressées à l'ensemble de la classe pour permettre aux élèves de nommer correctement l'élément pointé par elle. Ces relances ne donnant lieu à aucune réponse concluante, Isméla poursuit en sollicitant explicitement une réponse dans la LM dominante dans la classe (le ndyuka) (tp.7). L'utilisation de la circulation des langues consistant à demander une traduction, permet de valider la pertinence d'une réponse d'un élève grâce à la médiation de l'ATSEM qui confirme cette traduction. Le fait d'ouvrir l'expression orale à la LM des élèves semble avoir aussi encouragé la participation de certains élèves pour parler de leur environnement familier, auquel renvoie la LM parlée à la maison et, ce faisant leur prise de parole en français.

L'épisode 2 s'inscrit dans la continuité du premier. Ici, Isméla ne pointe pas directement un élément sur l'image de l'album pour le faire restituer mais elle demande aux élèves de choisir. Autrement dit, plutôt que de restreindre les réponses en désignant un élément que les élèves ne connaîtraient pas,

5.2. Deuxième épisode : une régulation interactive en vue d'une compréhension mutuelle en français et en ndyuka

Verbatim	Analyse interprétative de l'épisode
07.10 '' 1. E quoi d'autres encore 2. X1 a peeli **/ peeli** **3. E c'est quoi** 4. X2 peeli 5. E c'est quoi ça peeli / c'est quoi en français 6. X3 **peeli / peeli** 7. E c'est les cuillères 8. Pl oui 9. E assiette& *(l'enseignante regarde l'ATSEM qui a confirmé que c'est une assiette)* 10. X4 oui 11. E **peeli** c'est assiette / tout le monde dit assiette 12. Pl assiette	L'enseignante montre une image et demande aux élèves de nommer ce qu'ils voient (tp1). X1 répond spontanément en ndyuka pour désigner un élément en particulier (tp.2). L'enseignante ne connait pas le mot énoncé et ne peut donc pas valider la réponse de l'élève (tp.3). X2 répète le même mot précédemment énoncé par son camarade en ndyuka, probablement pour confirmer la réponse de son camarade (tp.4). Isméla demande une nouvelle fois ce que signifie le mot mais en précisant qu'elle veut une traduction en français (tp.5). X3 répète deux fois le mot (tp.6), peut-être pour montrer qu'il est sûr de sa réponse. L'enseignante semble comprendre que les élèves ne sont pas en mesure de dire de quoi il s'agit en français. Elle décide donc de faire elle-même une première traduction en français en proposant le mot « cuillères » (tp.7). Plusieurs élèves confirment (tp.8), alors que la proposition de l'enseignante est fausse. L'enseignante y répond en proposant une seconde proposition et demande avec le regard la validation de l'ATSEM. Celle-ci confirme (tp.9) ainsi qu'un autre élève (tp.10). Isméla redit le mot en ndyuka, puis établit la correspondance en français (tp11). Elle institutionnalise le mot en français auprès de toute la classe.

Tableau 2 : Analyse interprétative de l'épisode 2

elle permet aux élèves de montrer ce qu'ils connaissent et de l'exprimer en français ou en ndyuka. Cette situation donne lieu à une incompréhension des élèves qui ne parviennent pas à établir la correspondance d'un mot en français ; ils le répètent plusieurs fois en espérant que cela fasse sens pour l'enseignante. La régulation interactive engagée par Isméla pour dénouer la situation se traduit par l'énonciation d'hypothèses (est-ce des cuillères ou des assiettes ?) incluant l'ATSEM qui, par son rôle de validation, fait partie intégrante de la dynamique de régulation. L'institutionnalisation de l'enseignante clôt l'épisode, comme pour les deux autres épisodes, permettant de stabiliser et de reconnaitre formellement la correspondance entre les langues.

Cet épisode montre une évaluation formative interactive permettant à l'enseignante de recueillir des informations sur les connaissances lexicales des élèves pour les faire évoluer. Ici, c'est l'enseignante qui cherche la correspondance du mot en français à partir de la LM de ses élèves, et non pas l'inverse comme c'est peut-être plus traditionnellement le cas quand l'enseignant ou l'enseignante maîtrise les langues de correspondance. Les enjeux d'apprentissage sont de part et d'autre, c'est-à-dire pour les élèves et pour l'enseignante elle-même.

5.3. Troisième épisode : une régulation interactive pour soutenir la validation du lexique

Verbatim	Analyse interprétative de l'épisode
1. E qu'est-ce qu'on voit d'autre / oui ça c'est quoi 2. X1 a peeli 3. X2 **peeti** 4. E c'est ça aussi / **peeli** aussi/ on dit lampe 5. Pl lampe 6. ATSEM l'assiette c'est **peeti** 7. E **peeti** d'accord et la lampe c'est **peeli** ok / c'est ce qu'il me disait tout à l'heure alors ok … 13.22'' 1. E alors là c'est **peeli** c'est la lampe la lampe et **peeti** c'est l'assiette 2. Pl assiettes	Isméla pointe un élément sur une image de l'album à identifier (tp.1). Deux élèves donnent deux réponses différentes mais phonétiquement proches en LM (tp.2 et tp.3). L'enseignante remarque la nuance et cherche à clarifier la situation auprès de l'ATSEM (tp.4). Plusieurs élèves répètent le mot « lampe » (tp.5). L'ATSEM valide pour un des deux mots. L'enseignante établit explicitement la différence entre les deux mots (tp.7) et reconnait qu'une des réponses précédemment dites avait énoncé le mot attendu en ndyuka. Plus tard, Isméla institutionnalise les mots en français auprès de toute la classe.

Tableau 3 : Analyse interprétative de l'épisode 3

Dans cet épisode, Isméla est à nouveau confrontée à la difficulté de valider une proposition d'un élève (correcte) alors que deux réponses différentes ont été données par les élèves dans une langue qu'elle ne connait pas. Son objectif semble être double : vérifier la compréhension des élèves et établir correctement des correspondances avec leur LM. Ce troisième épisode montre le travail interactif et évaluatif fait sur la LM au même titre que ce qui aurait certainement été fait dans la langue de scolarisation. L'enseignante pointe deux mots proposés par les élèves dont la prononciation est proche, offrant une occasion de comprendre l'erreur de correspondance tant pour les élèves que pour elle-même. Puis, à nouveau, l'ATSEM joue un rôle crucial dans le processus de validation qui participe à soutenir l'apprentissage des élèves (y compris l'apprentissage éventuel de l'enseignante du ndyuka). La régulation interactive engage ainsi la négociation de sens et la validation des propositions des élèves entre les trois acteurs du trilogue : élèves, enseignante, ATSEM.

6. Pistes conclusives

À titre exploratoire, que nous apprennent ces épisodes ?

D'abord, il convient de rappeler qu'Isméla est ouverte à l'alternance des langues dans sa classe ; nos analyses montrent qu'elle y recourt quand il s'agit d'étayer la compréhension des élèves du conte qu'elle a oralisé en français. D'une façon générale, l'utilisation de la LM des élèves, plus spécialement le ndyuka, semble propice à la co-construction de sens et à la compréhension mutuelle entre les membres de la classe.

Les épisodes mettent en évidence le rôle des deux adultes qui collaborent au niveau de la circulation des langues. L'enseignante ne parlant pas la LM de ses élèves, un trilogue dans la régulation interactive se met en place en incluant l'ATSEM qui porte la responsabilité de la validation du « juste ou du faux » à propos des correspondances lexicales entre le français et le ndyuka. Le fait que l'enseignante ne parle pas le ndyuka, ce qui pourrait la mettre en difficulté si elle n'avait pas la médiation de l'ATSEM, apparait intéressant par rapport à la posture d'apprenante qu'elle donne alors à voir à ses propres élèves. En effet, la régulation impliquant une circulation des langues amène l'enseignante à endosser le rôle d'apprenante quand elle cherche à acquérir un mot de vocabulaire en ndyuka pour non seulement communiquer avec ses élèves mais aussi pour permettre de comprendre le récit au niveau du lexique qu'il convoque. Une certaine forme d'apprentissage mutuel entre l'enseignement et ses élèves s'observe.

Dans cette classe, les élèves savent qu'ils sont autorisés à produire des énoncés dans leur LM pour interagir en français autour du conte. L'acceptation par l'enseignante des propositions spontanées des élèves dans leur LM semble encourager la participation interactive des élèves et, ce faisant, leur expression orale y compris en français. La dynamique de la régulation interactive apparait ainsi renforcée par la possibilité pour chacun et chacune de puiser dans l'ensemble de son répertoire linguistique. L'enseignante accueille au fur et à mesure les réponses des élèves ; elle n'anticipe ni ne planifie à l'avance certains obstacles ; elle intervient en fonction des besoins de la situation.

Au regard de cette étude exploratoire, nous postulons que la circulation des langues est susceptible d'être une ressource aux régulations interactives faisant partie des pratiques d'évaluation formative informelle et intégrée aux situations d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, dans la classe d'Isméla, la circulation des langues se limite essentiellement à assurer une correspondance (traduction) entre les mots des différentes langues. De plus, c'est le ndyuka qui est favorisé par rapport aux autres langues de la classe (autres que le français) qui semblent ne

pas bénéficier de la même place dans la circulation des langues, montrant implicitement une forme de hiérarchisation entre les langues créoles. Dans la suite de nos travaux, et plus spécialement pour la recherche collaborative associée à la thèse de doctorat en cours (Elisme Pierre, Girardet, Mottier Lopez, 2021), il sera intéressant de réfléchir aux différentes stratégies de régulation interactive plus délibérées et planifiables incluant une circulation des langues, y compris pouvant impliquer d'autres langues que le ndyuka et dépassant les seuls enjeux lexicaux.

Annexe : Conventions de transcription

(xxx)	Paroles inaudibles
↑	Le ton monte
↓	Le ton baisse
Gras	Accentuation
/	Un arrêt bref
//	Un arrêt plus marqué
///	Un arrêt de près de 2 secondes
(X sec)	Indication de la durée d'un silence
[…]	Partie de corpus transcrite non rapportée
(italique)	Indication pour le lecteur
[a]	Son transcrit en API
Mot souligné	Mot en ndyuka

Bibliographie

Allal, L. 2007. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In : *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L., Mottier Lopez, L. 2005. L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In : *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: OCDE.

Black, P. J., Wiliam, D. 1998. « Assessment and classroom learning ». Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, n°1, p. 7-74.

Canagarajah, S. 2011. « Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy ». Applied Linguistics Review, Vol. 2, n° 2011, p. 1-28. [En ligne] : https://doi.org/10.1515/9783110239331.1 [consulté le 20 juillet 2022].

Elisme Pierre, E., Girardet, C., Mottier Lopez, L. 2021. « Défis de la co-situation d'une recherche collaborative : une expérience de co-élaboration, en partie à distance, d'un dispositif d'évaluation formative pour des élèves allophones en Guyane française ». La Revue LEeE, n° 3. [En ligne] : https://doi.org/10.48325/rleee.003.05 [consulté le 20 juillet 2022].

Fleuret, C., Auger, M. 2019. « Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe ». *Cahiers de l'ILOB*, p. 107-136.

García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Blackwell/Wiley.

García, O., Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan Pivot.

Gort, M., Sembiante, S.F. 2015. « Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse ». *International Multilingual Research Journal*, n° 1, p. 7-25.

Léglise, I. 2007. Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane. In : *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD Éditions.

Lewis, G., Jones, B., Baker, C. 2012. « Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond ». *Educational Research and Evaluation*, n° 7, p. 641-654.

Lüdi, G., Py, B. 2003. *Être bilingue* (3e éd.). Berne : P.Lang.

Mottier Lopez, L. 2007. « Régulations interactives situées dans des dynamiques de micro-culture de classe ». Mesure et évaluation en éducation, n° 2, p. 23-47.

Mottier Lopez, L. 2015. « Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre » ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 1, p. 89-120.

Mottier Lopez, L. 2021. « Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* p. 9-16.

Otheguy, R., García, O., Reid, W. 2015. « Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics ». Applied Linguistics Review, n° 3, p. 281-307.

Ronveaux, C. 2009. Reconstruire les mouvements d'un objet d'enseignement à l'aide d'un synopsis. In : *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : ELLUG.

Wei, L. 2011. « Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain ». *Journal of pragmatics*, n° 5, p. 1222-1235.

Notes

1. Elisabeth Elisme Pierre a rédigé l'introduction, les apports théoriques sur la circulation des langues, le contexte de l'étude et le cadre méthodologique. Elle a sélectionné, transcrit et analysé les données retenues. Lucie Mottier Lopez a écrit la partie théorique sur la régulation interactive, les résultats et les pistes conclusives. Elle a assuré la cohérence de contenu de l'ensemble des parties de l'article.

2. Elisme Pierre, E. (en cours). *La régulation des apprentissages d'élèves allophones en primaire : Quelle évaluation formative de la compréhension d'un texte narratif dans une microculture de classe à perspective plurilingue en Guyane ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.

3. Nous remercions vivement l'enseignante qui a participé à l'étude ainsi que ses élèves et l'ATSEM, sans qui l'étude n'aurait pas pu être réalisée.

4. Otheguy et al. (2015: 304) « deploy all their linguistic resources, both lexical and structural, freely, incorporating new ones and using them without restraint as a part of their idiolect »

5.Le ndyuka est une langue créole à base lexicale anglaise faisant partie des « variétés de langues (Easter Maroon Creoles) parlées par les noirs marrons ayant fui les plantations surinamiennes […] » (Léglise, 2007 : 24)

6. Elles ne sont pas clairement identifiées à ce stade de notre étude exploratoire.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 81-99

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Les rétroactions des professeurs pour soutenir l'interaction et l'autorégulation dans une action conjointe en classe de français langue étrangère

Rachid Hanchi
Docteur de l'Université d'Aix-Marseille, France
Inspecteur de l'enseignement primaire, Algérie
rachid25101971@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-9162-3249

Reçu le 29-06-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 03-03-2023

Résumé

Ce texte se fixe pour but de décrire les pratiques d'évaluation formative au profit de la construction et de l'autorégulation de la mésogenèse dans une action conjointe en lien avec l'apprentissage du français langue étrangère au primaire. Cette étude cherche à mettre en évidence les effets produits par les modalités de rétroactions (*feedbacks*) sur la performance des interactions didactiques et sur l'autorégulation des apprentissages par les élèves à l'intérieur du contrat didactique. Parmi les résultats obtenus, nous montrons comment les rétroactions centrées sur le prospectif et celles centrées sur la procédure aident, d'une part, les élèves à produire des stratégies gagnantes, et d'autre part, les professeurs à valoriser la dévolution pour tenir une position basse durant un temps très estimable.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, pratiques d'évaluation formative, modalités de rétroaction, autorégulation, TACD

Instructor feedback to support interaction and self-regulation in joint action in French language classes

Abstract

This text sets out to describe the formative assessment practices for the benefit of the construction and self-regulation of mesogenesis in a joint action related to the learning of FLE in primary school. This study seeks to highlight the effects produced by the feedback modalities on the performance of didactic interactions and on the self-regulation of learning by students within the didactic contract. Among the results obtained, we show how feedbacks centered on the prospective and those centered on the procedure assist, on the one hand, the students to produce winning strategies, and on the other hand, the teachers to value the devolution to hold a low position during a very estimable time.

Keywords: teaching practices, formative assessment practices, feedback modalities, self-regulation, TACD

Introduction

Cette contribution peut être considérée comme la continuité de notre recherche portant sur les différentes modalités de contextualisation en classes de français langue Étrangère (Hanchi, 2022). Bien que cette recherche ait témoigné de l'importance de la prise en considération des contextes (Anciaux et al., 2013) dans la conduite des relations didactiques relevant de l'apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), elle n'a pas mis en évidence les différentes modalités susceptibles de les mobiliser et de les articuler au profit de la construction du milieu (Sensevy, 2006). Ainsi, cet article se propose de décrire les pratiques d'évaluation formative mises en œuvre en faveur du développement des interactions langagières dans une action conjointe et de mettre en évidence les effets qu'elles peuvent produire sur la contextualité des objets de savoir en classes de FLE au primaire. En effet, pour qu'elle soit centrée sur le savoir, toute relation didactique doit obliger le professeur à dissimuler ses intentions d'enseigner en encourageant ses élèves à produire des interactions langagières dans des situations a-didactiques. Il est question donc d'expliquer les effets produits par la mise en œuvre de différents types de rétroaction (*feedback*) sur la valorisation de la dévolution, d'une part, et d'autre part, sur la production des stratégies gagnantes ainsi que sur l'autorégulation des apprentissages dans une action conjointe dans le cadre de l'apprentissage du FLE.

La réalité des modalités de rétroactions à travers les deux relations observées constitue le socle de notre recherche dont le cadre théorique prend appui sur la grammaire de l'évaluation formative (Allal, 1993 ; Mottiez Lopez, 2015) et sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier, 2007). Notre méthodologie s'articulant sur une approche ethnographique (Veillard, 2013) donne lieu à trois analyses complémentaires dont deux quantitatives et une qualitative.

Notre contribution comporte quatre parties. Dans un premier temps, nous tentons de cerner notre problématique, nous essayons de délimiter dans un deuxième temps notre cadre théorique, nous précisons dans un troisième temps les méthodologies utilisées pour terminer enfin par l'analyse et la discussion des résultats obtenus.

1. Problématique pratique

L'évaluation se manifeste diversement selon la façon dont on la conçoit et la considère. Elle constitue une notion considérablement large, et recouvre plusieurs acceptions selon qu'elle peut s'appliquer, entre autres, à trois secteurs particuliers de la réalité éducative : le secteur apprentissage, le secteur enseignement, et le secteur programmes (Nadeau, 1978). Lorsqu'elle est employée en fonction de

l'apprentissage, l'évaluation peut être considérée comme un puissant levier pour accroître la réussite à l'école (Hadji, 1997).

L'enjeu des apprentissages en classe dépend, pour partie donc, des performances des pratiques évaluatives, ces dernières étant « un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but de porter un jugement et de prendre une décision » (Leroux, 2010 ; Nizet, 2015). Sans nul doute, ces pratiques évaluatives peuvent soutenir l'apprentissage des élèves. Cependant, différentes interrogations retiennent l'attention dans les discussions portant sur les modalités de sa mise en œuvre en classe. Ce débat constitue le fondement de notre recherche, et ce en vue d'accentuer ces explorations dans un nouveau contexte, le système éducatif algérien, où ce sujet est peu exploré. Cette contribution se propose d'étudier ces pratiques à partir du constat de ce qu'elles sont au-delà de ce qu'elles devraient être.

La tâche propre à la caractérisation des jeux didactiques devient inévitable pour décrire, expliquer et comprendre les effets produits par la mise en œuvre des modalités de rétroactions, traduisant le concept de pratiques d'évaluation formative, sur la production, le développement et l'autorégulation du milieu dans une action conjointe en classe de FLE au primaire.

2. Ancrage théorique

Nous tâcherons de clarifier le concept de pratiques enseignantes pour pouvoir cerner et définir le concept de pratiques d'enseignement, de celui de pratiques d'évaluation formative pour terminer avec la notion d'action conjointe en didactique (Théorie de l'Action Conjointe en Didactique[1]).

2.1. Pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement : circonscrire l'ambiguïté

La notion de pratique enseignante, qui supplante celle de « méthodes d'enseignement » jugée comme trop générale et trop programmatique pour décrire les relations didactiques (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004), a fait l'objet d'étude de nombreux chercheurs selon différents courants. Ceux-ci l'ont toutefois traitée et définie diversement (Altet, 2002). À titre indicatif et non exhaustif, nous en citons le paradigme de « processus-produit » ayant visé les comportements observables de l'enseignant (Walberg, 1991, cité dans Altet, 2003) ; les modèles cognitivistes dont les travaux ont porté sur « la pensée des enseignants » (Tochon, 1993, cité

dans Altet, 2003) ; les modèles interactionnistes et situationnistes, dont les travaux se sont développés ces dernières décennies, se proposant d'étudier l'enseignement comme un processus interactif (Altet, 1991). Ils articulent plusieurs types de variables considérant d'une manière intrinsèque l'enseignant, l'apprenant et la situation (Altet, 2003 : 35).

Cependant, il semble y avoir une sorte de diversité autour de la notion des pratiques enseignantes. Il s'agit d'une ambiguïté qui dépend des cadres de référence adoptés, des problématiques et des visées de recherche (Altet, 2003). Étant donné que les pratiques enseignantes s'appuient fondamentalement sur la triade enseignant/apprenant/situation, elles renvoient tout d'abord à ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves (Altet, 2002). Si, par définition, cette notion réfère à ce que l'enseignant pense, dit et fait, avant d'entrer en classe, pendant la mise en œuvre en classe, et après la sortie de classe (Masselot, Robert, 2012), les pratiques enseignantes peuvent relever de l'ensemble des activités réalisées par l'enseignant au sein des milieux d'enseignement, telles que la préparation et la conception des projets pédagogiques, l'organisation matérielle de la classe, la participation aux examens. Ce qui explique que les pratiques enseignantes incluent, d'une part, les pratiques d'enseignement et, d'autre part, les diverses pratiques professionnelles de l'enseignant. Il est alors judicieux de différencier les « pratiques enseignantes », beaucoup plus larges, des « pratiques d'enseignement » qui peuvent être circonscrites au contexte classe.

2.2. Pratiques d'évaluation formative

Lorsque l'évaluation dans le cadre de l'apprentissage prend place à l'intérieur d'un cours, d'une séquence de cours, d'un cycle, elle se réfère alors à la notion de système d'évaluation. En fait, la littérature distingue trois systèmes d'évaluation de l'apprentissage : diagnostique, sommative, et formative (Nadeau, 1978). Cette dernière constitue le fil conducteur de cette recherche qui tente de mettre en évidence les pratiques sous-jacentes déployées dans les classes observées. Notre objectif est de tenter de caractériser ce que font les enseignants en classe lorsqu'ils évaluent les élèves à travers les différentes divisions topogénétiques au profit du développement du milieu dans une action conjointe (Nadeau, 1978).

L'évaluation formative[2] est considérée comme « un système qui consiste à recueillir à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un cours ou d'une séquence de cours, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant, afin de déterminer à chaque occasion si celui-ci doit reprendre un apprentissage déficient ou s'il peut poursuivre » (Nadeau, 1978 : 212).

Dans cette optique, l'évaluation formative vise : 1) à identifier les points forts et les points faibles de l'élève, 2) à assister celui-ci à réfléchir à ses propres stratégies d'apprentissage et à guider ses démarches dans une perspective de progression, 3) à développer son autonomie et sa place de responsabilité vis-à-vis de ses apprentissages, 4) et, enfin, à piloter la planification de son enseignement (Morrissette, 2010).

L'évaluation formative se veut, dans cette logique, couvrir des pratiques pédagogiques spécifiques permettant aux enseignants de réguler leur enseignement et donnant l'occasion aux élèves de développer l'autorégulation des apprentissages en cours de réalisation (Mottier-Lopez, 2015). Pour qu'elle soit au service du professeur et des élèves, Wiliam et Thompson (2007), sur la base de trois questions définies par Hattie et Timperley (2007) tout en prenant en considération le rôle de l'enseignant, des élèves et de leurs pairs dans le processus évaluatif, conceptualisent l'évaluation formative en cinq stratégies clés.

<table>
<tr><td></td><td>Où veulent aller les élèves ?</td><td>Où en sont-ils dans leurs apprentissages ?</td><td>Où veulent-ils aller ?</td></tr>
<tr><td colspan="4">Les cinq stratégies</td></tr>
<tr><td>Professeur</td><td>1) Expliquer, partager et faire comprendre les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite</td><td>2) Établir des discussions, des activités et tâches provoquant des données d'apprentissage</td><td>3) Introduire des feedbacks (rétroactions) pour faire produire des stratégies gagnantes</td></tr>
<tr><td>Élèves</td><td rowspan="2"></td><td colspan="2" rowspan="2">4) Encourager les élèves à être les vrais responsables de leur apprentissage.
5) Solliciter les élèves à être source de données pour leurs pairs.</td></tr>
<tr><td>Pairs</td></tr>
</table>

Tableau 1 *Stratégies de l'évaluation formative* d'après Wiliam et Thompson (2007)

Ce processus se présente comme un instrument déterminant le niveau de maîtrise des apprentissages en cours de route et cernant les aspects déficients pour pouvoir, sur la base d'indices relatifs aux apprentissages de l'élève, réduire l'écart existant entre un niveau de performance acquis par l'élève et un niveau de performance visé.

Ce concept d'écart, selon Lepareur et Grangeat (2018), est considéré dans la littérature anglophone comme un pilier fondamental de l'évaluation formative, qui est généralement développé en lien avec la rétroaction.

2.3. La rétroaction au service de l'interaction active et l'autorégulation des apprentissages

La rétroaction, correspondant au terme de « feedback » dans la langue anglaise, constitue l'une des plus importantes modalités influençant l'apprentissage dans différents contextes (Allal, 2007). Elle est perçue aussi bien par les spécialistes de la pédagogie que par ceux de l'enseignement en tant qu'habileté pédagogique fonctionnelle. Toutefois, il semble y avoir une sorte de divergence autour de la définition de ce terme. Dans cette mouvance, notre choix est porté sur une définition puisée dans la littérature francophone qui considère cette modalité « comme une rétroaction langagière (verbale, expressive ou plus largement corporelle) à l'action d'un élève, revêtant une dimension évaluative et visant un effet illocutoire ou perlocutoire » (Mercier-Brunel, 2019 : 51).

La rétroaction consiste à soutenir le professeur et les élèves à faire ressortir les formes d'apprentissage requises en vue de réguler les enseignements et les apprentissages en train de se faire. Ainsi, sur la base des cinq stratégies clés déjà clarifiées, les rétroactions pourront porter soit sur l'anticipation des étapes des interactions didactiques à l'intérieur du contrat didactique, soit sur la progression et le développement des interactions au profit du milieu dans une action conjointe.

Le premier type peut pratiquer des fonctions larges telles que la correction, l'adaptation d'une stratégie. Il s'agit de doter l'élève d'un instrument lui permettant de saisir toutes les modalités de son apprentissage, qu'elles soient notionnelles, méthodologiques ou socio-affectives (Georges, Pansu, 2011). Cet emploi est déployé non seulement par les enseignants, mais par les parents ou même par les camarades de classe.

Le deuxième type de rétroaction a trait aux apprentissages procéduraux et porte sur la progression des interactions didactiques au profit des objets de savoir. Dans ce sens, les travaux réalisés par Ruiz-Primo et Furtak (2007) sur l'évaluation formative proposent quatre pratiques d'enseignement pouvant soutenir les réflexions des élèves de façon à les inciter à produire des stratégies gagnantes : 1) clarifier le questionnement, 2) provoquer la réponse des élèves, 3) reconnaitre la première réponse comme indicateur pouvant provoquer de nouvelles ressources, 4) utiliser cette réponse pour étayer davantage le questionnement initial.

Les rétroactions sont d'une utilité considérable pour soutenir l'autorégulation. Celle-ci est considérée en tant que processus actif et constructif avec lequel les élèves se fixent des objectifs pour planifier leurs activités, actions didactiques, et tâches pour en réguler la progression et procéder aux ajustements nécessaires (Mottier Lopez, 2015). C'est un processus qui stimule les élèves en leur attribuant

les réponses aux questions qu'ils se posent quant aux stratégies à adopter tout en leur augmentant l'estime et la confiance de soi.

2.4. Analyse des pratiques d'enseignement : vers l'analyse de l'action didactique

Toute situation scolaire consiste à conduire le professeur et ses élèves à réaliser quelque chose ensemble afin que ceux-ci acquièrent ce que le premier s'attache à faire introduire. Cette action didactique est considérée en tant qu'« action organiquement relationnelle, entre professeur, élèves, et savoirs » (Sensevy, 2006) autour d'un savoir. Cette relation ternaire est envisagée en termes de jeu didactique, lequel articule plusieurs outils analytiques descripteurs de l'action conjointe : 1) le contrat didactique étant considérée comme un système d'attentes réciproques entre professeur/élève autour du savoir ; 2) le milieu étant un système de possibles et de nécessaires qui constitue l'environnement à la fois matériel et symbolique de l'action didactique ; 3) le quadruplet du jeu caractérisé par quatre éléments structuraux fondamentaux : définir, réguler, dévoluer, instituer ; 4) le triplet des genèses qui réfère à trois descripteurs de l'action didactique, en l'occurrence topogenèse ; chronogenèse ; mésogenèse. En d'autres termes plus précis, « au sein du système didactique, le professeur doit agir (définir, réguler, dévoluer, instituer) pour : produire les lieux du professeur et de l'élève (effet de topogenèse) ; produire les temps de l'enseignement et de l'apprentissage (effet de chronogenèse) ; produire les objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à ces objets (effet de mésogenèse) » (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000 : 267).

3. Méthodologie de recherche

Nos observations *in situ* sont « réalisées à l'aide de deux caméras. La première est posée en haut de la classe pour obtenir un plan large fixe sur les élèves, et la seconde est placée dans le fond de la classe pour avoir un plan fixe sur la zone autour du tableau » (Hanchi, 2022).

La base des interactions étant transcrite intégralement pour les séances des professeurs observés[3], des tableaux synoptiques (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2005) ont été faits sur chaque séance. Ceux-ci nous ont permis de définir les grilles d'analyse ayant servi de fondement afin de cerner les critères pour la réalisation de trois analyses complémentaires dont deux quantitatives et une qualitative.

La première analyse quantitative avait pour but de cerner les actions d'évaluation formative en fonction des actions didactiques à travers les différentes divisions topogénétiques des deux relations didactiques observées. Il a été question, dans un premier lieu, de cumuler les temps pendant lesquels les professeurs ont introduit des modalités d'évaluation formative par rapport au temps didactique de chaque relation didactique, pour revenir, dans un deuxième lieu, à la traduction de ces données en pourcentages dans un graphique.

La seconde analyse quantitative s'est fixée pour objectif de cerner les différentes modalités de rétroactions en fonction des actions d'évaluation formative à travers toutes les divisions topogénétiques. Il a été question de cumuler, d'abord, les temps pendant lesquels les professeurs ont introduit telle ou telle modalité de rétroaction par rapport aux temps didactiques réservés aux actions d'évaluation formative. Les données sont traduites par la suite en pourcentages, afin de mieux les représenter sous la forme d'un graphique.

L'analyse qualitative avait pour mission de déterminer, de décrire, et de comprendre les différentes modalités de rétroactions mises en œuvre et leurs effets produits sur l'agencement et le développement du milieu ainsi que leurs effets sur l'autorégulation des apprentissages dans une action conjointe.

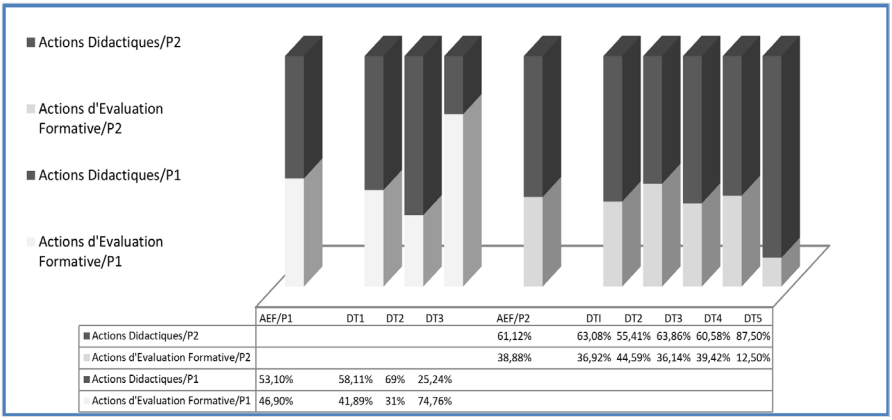
4. Analyse et résultats

Le tableau suivant comporte plus d'informations sur les professeurs observéset sur leurs séances enregistrées, ainsi :

Prof.	Situation de l'établissement	Expérience professionnelle	Type de la séance filmée	Durée de la séance	Cours	Nbre. d'élèves
P1	Zone urbaine	28 ans	Compréhension orale	19 :40	5AP	22
P2	Zone urbaine	29 ans	Compréhension écrite	31 : 25	5AP	24

4.1. Analyse quantitative des dosages temporels des pratiques d'évaluation formative

Ce premier graphique présente une vue synoptique sur les dosages temporels propres aux pratiques d'évaluation formative en fonction du temps didactique, proposées par les professeurs observés (P1 et P2) à travers les différentes divisions topogénétiques de leurs relations didactiques.



	AEF/P1	DT1	DT2	DT3	AEF/P2	DTI	DT2	DT3	DT4	DT5
Actions Didactiques/P2					61,12%	63,08%	55,41%	63,86%	60,58%	87,50%
Actions d'Evaluation Formative/P2					38,88%	36,92%	44,59%	36,14%	39,42%	12,50%
Actions Didactiques/P1	53,10%	58,11%	69%	25,24%						
Actions d'Evaluation Formative/P1	46,90%	41,89%	31%	74,76%						

Graphique1 : Actions d'évaluation formative de P1 et de P2 à travers la topogenèse de leurs relations didactiques

Les données du premier jeu didactique nous permettent de relever que P1 accorde aux actions d'évaluation formative (désormais AEF) 46,90 % de l'ensemble du temps didactique, et ce pour provoquer le développement des actions didactiques (désormais AD), estimé à 53,10 %. L'évaluation formative occupant un tel pourcentage laisse supposer que P1 considère ce processus comme un levier majeur de la construction de la mésogenèse. Ces modalités sont en effet présentes à travers toutes les répartitions topogénétiques, celles-ci étant au nombre de trois. Bien que les taux des deux premières divisions demeurent relativement équivalents, soit respectivement 41,89 % et 31 %, même si les AEF sont un peu plus élevées dans la première division topogénétique (désormais DT) que dans la deuxième DT, le graphique nous renseigne qu'elles sont plus visibles dans la dernière DT, estimées à 74,76 %.

Les données de la deuxième séance permettent de voir que P2 consacre 38,88 % aux AEF, et ce pour initier les AD occupant un temps estimé à 61,12 %. Il semble que P2 cherche à obtenir une sorte d'équilibration réfléchie quant à l'ensemble des compétences requises à travers cet apprentissage. Dans ce sens, P2 attribue 36,92 % du TD aux AEF lors de la première DT au profit de l'agencement du milieu, prenant le taux de 61,12 %. Lors de la troisième DT, P2 fait en quelque sorte l'exception dans la mesure où il consacre presque la moitié de son temps didactique aux AEF, soit 44,59 %, tout en réservant l'autre moitié, soit 55,41 % aux AD.

Les taux des AEF à travers les répartitions trois et quatre sont relativement proches du fait qu'ils sont évalués, respectivement, de 36,14 % et de 39,42 %. La seule fois où P2 ne consacre que peu de temps à l'évaluation formative, soit 12,50 %, c'est lors de la dernière DT réservée à l'institutionnalisation.

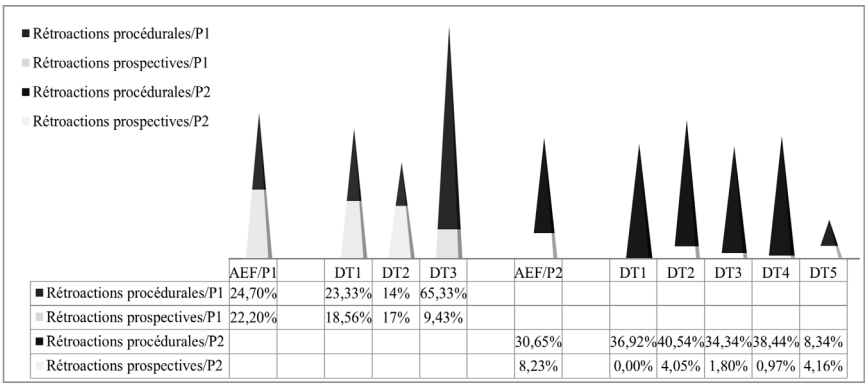
La lecture de ces données nous permet de retenir une information clés qui sera développée ensuite de façon précise. Elle constitue en effet le fondement des analyses de cette recherche. Il s'agit de la place accrue attribuée à l'évaluation formative dans ces relations didactiques.

Ainsi, ces modalités évaluatives formatives nous conduiront à analyser, dans un premier lieu, les types de rétroactions mis en œuvre par les professeurs observés. Dans cette optique, l'analyse s'appuiera sur les actions d'évaluation formative déployées par P1 et P2, et ce en vue d'examiner, à la fois, les rétroactions ayant pour objectifs de stimuler la réflexion prospective des élèves (rétroactions prospectives), et les rétroactions qui ont pour but de stimuler les réflexions de ceux-ci pour réguler et agencer l'avancement des interactions langagières à l'intérieur du contrat-milieu (rétroactions procédurales).

Dans un second lieu, il sera question de procéder à une analyse qualitative pour décrire, expliquer et comprendre les interactions déployées au profit de la mésogenèse. L'analyse s'attache ainsi à situer P1et P2 dans un lieu didactique déterminé à un moment précis, et ce pour mettre en évidence leurs manières d'agir et de faire. Il sera question de définir leurs positions lors de l'animation des activités, et pendant la réalisation des tâches, selon qu'elles soient hautes (dominante : soutien direct), moyennes (axillaire : soutien indirect) ou basses (soutien au profit de l'autorégulation). L'objectif est de mettre en évidence en quoi les rétroactions peuvent être un levier majeur pour soutenir la régulation des interactions au profit de la mésogenèse à l'intérieur du contrat didactique, et en quoi elles peuvent également être un instrument pour soutenir l'autorégulation des apprentissages.

4.2. Analyse quantitative des dosages temporels des types de rétroactions mis en œuvre

Ce deuxième graphique présente une vue synoptique des dosages temporels propres aux types de rétroactions en fonction des temps didactiques réservés aux activités d'évaluation formative.



	AEF/P1	DT1	DT2	DT3	AEF/P2	DT1	DT2	DT3	DT4	DT5
Rétroactions procédurales/P1	24,70%	23,33%	14%	65,33%						
Rétroactions prospectives/P1	22,20%	18,56%	17%	9,43%						
Rétroactions procédurales/P2					30,65%	36,92%	40,54%	34,34%	38,44%	8,34%
Rétroactions prospectives/P2					8,23%	0,00%	4,05%	1,80%	0,97%	4,16%

Graphique 2 : modalités de rétroactions de P1 et de P2 à travers la topogenèse de leurs relations didactiques

Concernant la première séance, il s'avère que le taux des rétroactions procédurales se proposant de faire produire des transactions langagières au profit de l'agencement du milieu est un peu plus élevé que celui des rétroactions prospectives ayant pour but de faire réfléchir les élèves sur les objectifs et les étapes de leur relation didactique. Les modalités du premier type occupent 24,70 % de la durée totale des AEF contre 22,20 % réservées au deuxième type. En effet, à l'exception de la deuxième DT où P1 valorise le deuxième type demeurant plus au moins visible par rapport au premier avec une légère disparité, soit respectivement 17 % et 14 %, il privilégie les rétroactions portant sur l'avancée de la relation didactique à travers les autres DT durant, respectivement, 23,33 % contre 18,56 %, et 65, 33 % contre 9,43 %. P1 conduit sa séance en donnant plus de temps aux rétroactions du premier type mais sans pour autant négliger le deuxième qui, selon les données, demeure important à l'intérieur des AEF.

Son objectif consiste à faire progresser la construction de la mésogenèse dans un système de bavardage, c'est pourquoi les apprentissages procéduraux sont privilégiés de sa part. Il semble cependant que la nature de cet apprentissage, dont l'objectif consiste, par le moyen d'activités mentales, en la réalisation des tâches de compréhension, de raisonnement…etc., qui sont possibles grâce à la stimulation de différentes stratégies, qui décide P1 à développer davantage des rétroactions prospectives.

À propos de la deuxième séance, les modalités de rétroactions portant sur le développement des interactions en faveur de la construction de la mésogenèse sont beaucoup plus visibles que les rétroactions prospectives dans la mesure où P2 attribue au premier type un temps considérable, évalué à 30,65 %, en réservant 8.23 % au deuxième type. En effet, en fonction de l'ensemble des AEF, les rétroactions prospectives ne bénéficient que de peu de temps par rapport aux rétroactions centrées sur la procédure. Il apparait que le type propre aux rétroactions prospectives est nul lors de la première division topogénétique, soit 0 % contre 36,92 % réservé au deuxième. Et il s'avère également que ces mêmes modalités, en fonction de l'ensemble des AEF, ne bénéficient que de 4,05 % contre 40,45 % lors de la deuxième DT, de 1,80 % contre 34,34 % lors de la troisième DT, et de 0,97 % contre 38,44 % lors de la quatrième DT. Les manières de faire propres à l'évaluation formative demeurent presque les mêmes lors de la dernière division topogénétique du fait que le temps qu'occupent les rétroactions procédurales double celui des rétroactions prospectives, soit respectivement 8,34 % et 4,16 %.

La lecture de ces données laisse supposer que P1, en privilégiant les rétroactions procédurales, est convaincu de l'idée selon laquelle la mésogenèse peut se construire à l'intérieur d'une interaction verbale dans un système de bavardage,

laquelle s'organise dans cette optique autour d'un jeu de questions/réponses qui sous-tend l'interaction verbale.

4.3. Analyse qualitative des modalités de rétroactions

Il s'agit de décrire comment les enseignants gèrent la conduite des transactions didactiques, comment les élèves réagissent à partir des modalités de rétroactions pour s'approprier leurs objets de savoir, et comment celles-ci provoquent l'autorégulation des apprentissages.

4.3.1. Analyse de la première relation didactique

La relation didactique de P1 consistant à faire acquérir des stratégies d'écoute prend appui sur une vidéo de 2 minutes et 40 secondes, dont l'histoire tourne autour d'un dialogue entre un vendeur d'une épicerie et sa cliente venant faire ses achats. P1 décide de répartir son jeu en plusieurs jeux d'apprentissage dont le premier constitue la première division topogénétique précédée par une phase de pré-écoute initiée par une rétroaction prospective : « *Très bien. Nous allons écouter la vidéo et nous allons voir cette vidéo une première fois. Après nous allons répondre à ces deux premières questions. Ensuite nous allons la voir une deuxième fois pour répondre aux autres questions.[…].* ». Cette modalité de rétroaction consiste à faire comprendre la visée de cette séance et précise les étapes à venir pour assurer la progression vers l'objectif fixé. Elle provoque ainsi la définition des règles qui vont agencer les transactions, précise le rôle de chacun des transactants à l'intérieur de cette relation didactique, et, par l'emploi du pronom personnel « nous » qui met P1 fictivement en position d'élève, contribue à limiter l'incertitude des élèves.

La première écoute se veut un moment pour étayer des stratégies communes. Après avoir fait visionner son film, P1 fait développer des interactions langagières en introduisant des rétroactions ayant pour objectif de provoquer la réalisation de tâches écrites et orales par les élèves : « *Bon regardez ! La scène se déroule, un, dans une pharmacie, deux, dans une épicerie, trois, dans une boulangerie ? Vous devez choisir la bonne réponse. Allez entourer la bonne réponse. Cette dame est allé à la pharmacie, à l'épicerie ou à la boulangerie* »).

Cette modalité nous laisse repérer la volonté de débuter une phase d'interaction en faisant dégager des liens entre les propos des personnages et les images. Il s'avère que P1, en reformulant la question, cherche à s'orienter vers le soutien de l'autorégulation. L'extrait suivant en témoigne clairement :

11	**P**	Regardez. Vous allez répondre à cette deuxième question. Comment s'appelle le monsieur ? Et Comment s'appelle la dame ?
12	**Cl**	Silence.
13	**P**	Attendez ! Regardez ! Le monsieur s'appelle monsieur Perrier ou monsieur Hamidi ou monsieur Rachedi ?

Il apparait que les élèves ont des difficultés à établir une relation entre la culture locale et la culture étrangère. P2, en gardant toujours une position basse et sans pour autant penser à renoncer à cette action, décide d'engendrer l'autorégulation pour déjouer ce problème en optant pour le QCM jouant le rôle d'intermédiaire entre ces deux langues. Cette rétroaction se propose de faire développer les stratégies métacognitives surtout.

Comme la nature de cet apprentissage le contraint à opérer des rétroactions assertives, qu'elles soient positives ou négatives, objectif de la troisième division topogénétique, P2 décide d'ouvrir une deuxième partition topogénétique consacrée au renforcement des stratégies spécifiques.

16	**P**	Maintenant vous allez regarder la vidéo une deuxième fois. […]
[…]		
18	**P**	Attendez ! On va voir la vidéo. Écoutez la deuxième question ! La dame achète beaucoup de choses, attentions ! Vous répondez par vrai ou faux.

P2 fait commencer cette deuxième répartition en articulant les deux types de rétroaction. Le premier se propose de situer les élèves et de faire comprendre ce qui est attendu d'eux lors de ce deuxième moment ;le second se veut une véritable force d'incitation dans la production des interactions au profit de l'acquisition des objets de savoir. Ces modalités font déployer des interactions au profit de l'aspect sémantique du dialogue sans l'implication directe de P1 exhortant les élèves eux-mêmes à éduquer leur ouïe à une compréhension plus détaillée (Hanchi, 2022).

La dernière division topogénétique est réservée à l'institutionnalisation. Elle se veut un moment d'évaluation : « *Maintenant nous allons vérifier nos réponses. D'accord ? Nous allons visionner la vidéo une troisième fois et à chaque occasion nous vérifions nos réponses. […]* ». Nous constatons qu'une rétroaction prospective est à l'origine de cette répartition, qui se veut un instrument d'orientation permettant aux élèves de tenir le cap en restant toujours les vrais responsables de leur relation didactique. C'est ce que nous confirme l'extrait suivant :

50	**P**	Très bien. Et combien coutent les fraises ?
[…]		
53	**Cl**	Quatre euros « chevauchement »
54	**P**	Vous êtes surs ? on vérifie ?

Même après la confirmation de la réponse par un élève ensuite par l'ensemble de la classe, P1 veut montrer à ses élèves que lui, comme eux, vont ensemble dans la conduite de cette relation didactique. Cette modalité de rétroaction prospective vise le renforcement du caractère relationnel entre les transactants dans une action conjointe, d'une part, et d'autre part, elle s'attache à promouvoir le processus d'autorégulation. Les rétroactions centrées sur la procédure sont introduites de sa part pour se permettre de continuer à persévérer dans sa position basse et pour maintenir assidûment la relation didactique à l'intérieur du contrat didactique.

Pour cette première séance portant sur l'apprentissage de la compréhension orale, nous relevons que P1, en articulant des rétroactions centrées sur le prospectif et des rétroactions centrées sur la procédure, arrive à orienter et étayer la progression des interactions à l'intérieur du contrat didactique, d'une part, et d'autre part, à soutenir l'autorégulation en incitant les élèves à reconsidérer surtout leurs stratégies en vue de décrypter un message oral en réception.

4.3.2. Analyse de la deuxième relation didactique

Cette relation didactique se veut un apprentissage ayant pour but de faire développer des compétences en lecture compréhension. P2 décide d'envisager ce jeu en cinq divisions topogénétiques par le moyen d'un support textuel portant sur un animal sauvage.

3	**P**	Est-ce que vous aimez les animaux ?
4	**Cl**	Oui. Oui
5	**P**	Alors, citez-moi quelques animaux

P2 met ses élèves dans un système de bavardage par le moyen de rétroactions prospectives en vue de faire entrer ses élèves dans le jeu. Une fois le point de départ situé, il introduit une autre rétroaction prospective pour clarifier ce qui est attendu des élèves : « *Vous êtes formidables.[…]. Alors Aujourd'hui, nous allons découvrir un animal sauvage.[…].* (Le professeur dessine un tableau). *Nous allons chercher dans le texte […] le nom de l'animal. Où il habite. Et qu'est-ce qu'il mange. Et d'autres choses. […]*». En s'appuyant, dans un premier temps, sur une

rétroaction positive estimative, il semble que P2 vise l'encouragement et l'estime de soi surtout lorsque l'on sait qu'il emploie le pronom « nous » utilisé pour réduire l'incertitude des élèves et pour expliciter les rôles des transactants à travers cette relation didactique.

Une autre division est ouverte par P2, consacrée au développement des compétences de décodage sans qu'il s'implique directement. Il table maintenant sur des rétroactions centrées sur la procédure pour initier la réflexion des élèves sur les difficultés qu'il diagnostique au fur et à mesure de l'interaction : « *C'est quoi :* (le professeur écrit le son « eau » au tableau) ».

Il applique les mêmes pratiques lors de la troisième répartition attribuée, outre les compétences de décodage, à l'étude des compétences linguistiques, textuelles, encyclopédiques et stratégiques : « *[...]. Vous allez cherches dans le texte,* « *[...] qu'est-ce qu'il mange ? Le fennec, se nourrit de quoi ?[...]* ».

Nous constatons qu'il articule les deux types de rétroactions : il vise dans un premier lieu l'autorégulation (*Vous allez chercher dans le texte)*, et, dans un second lieu, veut faire produire des stratégies gagnantes au profit des objets de savoir en responsabilisant toujours les élèves à tenir le guidage de ce jeu. Lorsque les élèves se trouvent toutefois dans une situation d'impasse, P2 glisse vers la position moyenne : « *La réponse se trouve dans le deuxième paragraphe. Qui peut nous lire la première phrase du deuxième paragraphe* ». Cette rétroaction est considérée de sa part comme un instrument d'orientation et d'autorégulation.

P2 cherche à travers le jeu d'apprentissage suivant à faire opérer des traitements plus globaux. Il fait construire un texte écrit en faisant résumer le texte du jour : « *Maintenant avec ces réponses, ces phrases, ces questions, nous allons maintenant essayer tous ensemble de résumer ce texte en fabriquant un autre texte à partir de ces questions.* » ; « *Allez viens / Ecris ta phrase au tableau. Non on veut faire un texte. Ecris après le point* ». Ces modalités s'inscrivant dans le sens d'un soutien à l'autorégulation des démarches par les élèves permettent pareillement au professeur de sauvegarder sa position basse. Ces manières de faire, fondées sur les deux types de rétroaction, conduisent les élèves à ne puiser dans le texte que les informations principales : « *Le fennec. Il habite dans le désert. Il est un animal sauvage. Il se nourrit des plantes et des petits animaux* ».

Pour faire institutionnaliser les ressources développées lors de ce jeu, P2 fait produire des interactions didactiques pour concevoir d'autres textes à partir du résumé réalisé : « *[…]. Maintenant, si je supprime le mot fennec, et je mets à la place du fennec par exemple le lion. […]. On va construire un autre texte* ». P2 initie cette division en introduisant une rétroaction prospective qui se veut un

instrument d'explicitation de l'objectif de la tâche à réaliser, de manière à guider les élèves dans les étapes de cette dernière. En effet, cet outil d'évaluation, ainsi que la façon de l'introduire, semble favoriser davantage la responsabilisation des élèves en vue de conduire leur jeu : « *Le chat. Il habite dans la maison. Il est un animal domestique. […]*». Sur la base de cet outil d'évaluation, nous constatons que les élèves se sont engagés directement dans un travail de substitution en faisant appel à leurs ressources déjà acquises pour réaliser cette tâche.

D'une manière générale, les rétroactions mises en œuvre par P2 sont source de soutien d'apprentissage donnant l'occasion au professeur d'insérer les interactions à l'intérieur du contrat didactique, et lui servant d'instrument pour tenir une position basse. Ce sont des modalités considérées comme un levier majeur pouvant renforcer le soutien de l'autorégulation des apprentissages des élèves dans ce contexte propre à l'apprentissage de la compréhension en lecture en classe de FLE.

Discussion

Les résultats obtenus grâce à l'articulation de trois analyses démontrent que la mise en œuvre des rétroactions centrées sur le prospectif et ceux qui sont centrés sur la procédure se traduit chez les professeurs observés par une mobilisation variée, mais dans une répartition temporelle déséquilibrée.

Les rétroactions centrées sur le prospectif remplissent des fonctions communes. Elles se traduisent en plusieurs modalités. Il s'agit principalement de définir les règles de la conduite de la relation didactique en situant le travail de l'élève et celui du professeur, d'identifier un état de départ, de fixer les objectifs à atteindre en précisant les responsabilités des transactants, de valider les étapes de la progression du milieu et de valoriser l'autorégulation des apprentissages des élèves.

Toutefois, ce type en question remplit d'autres fonctions distinctes. Pour la première séance, les rétroactions prospectives engendrent l'autorégulation des apprentissages en orientant les élèves pour qu'ils prennent la stratégie d'écoute adéquate. Ce type, en matière du deuxième jeu, se propose autant que le premier de provoquer l'autorégulation, mais en valorisant la compréhension explicite de la compréhension en lecture.

Par ailleurs, les rétroactions centrées sur la procédure se proposent d'assurer l'agencement et la progression du milieu dans une action conjointe. Il s'agit de faire progresser les interactions en faisant en sorte que les élèves se responsabilisent dans le guide de leur jeu, de commencer leur réflexion sur les difficultés que les professeurs diagnostiquent au fur et à mesure de l'interaction, d'introduire

de nouveau objets de savoir, de faire produire des stratégies gagnantes au profit de ceux-ci, et d'aider les professeurs à valoriser la réticence didactique en vue d'exhausser le caractère relationnel dans une action conjointe.

En articulant ces deux types de rétroactions d'une manière raisonnée, on parvient à soutenir la progression de la mésogenèse qui, grâce à ces deux types de rétroactions, s'organise autour d'une interaction verbale, voire dans certains cas de petits dialogues. Elles s'inscrivent par conséquent dans une logique d'interaction verbale plutôt que dans une logique d'action verbale.

Conclusion

Il ressort de cette recherche que les rétroactions constituent un levier majeur pour soutenir l'action conjointe en classe de FLE. Toutefois, elle ne porte que sur un effectif d'enseignants très limité. En outre, cette recherche manque de données quant à la conception du professeur vis-à-vis de ce sujet, et n'a pas pu envisager ni la disparité concernant les dosages des différents types entre les deux jeux, ni le taux des rétroactions centrées sur l'autorégulation qui demeure faible dans les deux jeux.

Notre recherche doit désormais penser à prendre en considération les points soulevés à travers d'autres recherches avec un échantillon plus large ; et faire reconsidérer les pratiques d'évaluation formative en classe de FLE en développant ces gestes chez les professeurs. Un tel travail est pensable et réalisable dans le cadre des recherches collaboratives (Sensevy, 2006 ; Mercier-Brunel, 2019).

Bibliographie

Allal, L. Bain, D., Perrenoud, Ph. (dir.). 1993. *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. 2007. Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In : Allal, L. (dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-23.

Altet, M. 1991. « Comment interagissent enseignant et élèves en classe », (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, n° 107.

Altet, M. 2002. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue Française de pédagogie*, n°138. Paris : INRP

Altet, M. 2003. « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°10, p. 31-43.

Anciaux, F., Forissier, T., Prudent, L. F. 2013. *Contextualisations didactiques : approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.

Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87

Clanet, J., Talbot, L. 2012. « Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques ». *Phronesis*, n° 1.3, p. 4-18.

Georges, F., Pansu, P. 2011. « Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n°176, p. 101124.

Hadji, C. 1997. *L'évaluation démystifiée: mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris. ESF.

Hanchi, R. 2022. « Les enjeux de la contextualité des objets de savoir dans une action conjointe en classes de Français Langue Étrangère », *Contextes et didactiques*, n° 20. [En ligne] : http://journals.openedition.org/ced/3884 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ced.3884 [consulté le 28 juin 2022].

Lepareur, C., Grangeat, M. 2018. « Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 41.2, p. 130162. [En ligne] : https://doi.org/10.7202/1059175ar [consulté le 28 juin 2022].

Mercier-Brunel, Y. 2019. Accompagnement du développement des gestes professionnels soutenant l'autorégulation par les élèves de leurs apprentissages. Actes du 31e colloque international de l'ADMEE-Europe « Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ? ». Lausanne. Suisse.

Mottier-Lopez, L. 2015. « Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique «Enclos de la chèvre» ». *Mesures et évaluation*, n° 38.1, p. 89-120.

Morrissette, J. 2010. Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, n° 33.3, p.1-27. [En ligne] : https://doi.org/10.7202/1024889ar [consulté le 28 juin 2022].

Nadeau, M-A. 1978. L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4.2, p. 205-221. [En ligne] : https://doi.org/10.7202/900075ar [consulté le 28 juin 2022].

Nizet, I., Leroux, J-L., Deaudelin, C., Béland, S., Goulet, J. 2016. « Bilan de pratiques évaluatives à distance en contexte de formation universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 32.2, p.1- 5.

Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., Ronveaux, C. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In : M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter. *Les méthodes de recherche en didactiques* : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-189

Sensevy, G. 2006. L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 28.2, p. 205-225.

Sensevy, G. 2009. « Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et Chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération ? ». *Recherche/formation des Enseignants, p.* 127-141. Rennes. PUR.

Sensevy, G., Mercier, A. 2007. *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. 2000. « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 ». *Recherches en didactique des mathématiques*. N° 20.3. p. 263-304.

Veillard, L. (dir.) 2013. Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo ». In : *VISA Instrumentation de la recherche en éducation*. [En ligne] https://books.openedition.org/editionsmsh/1954 [consulté le 28 juin 2022].

Wiliam, D., Thompson, M. 2007. Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In: C. A. Dwyer, *The Future of assessment: Shaping teaching and learning*. p. 5382. Mahwah. Erlbaum.

Notes

1. *Collectif Didactique pour Enseigner* (CDpE) : http://tacd.espe-bretagne.fr/ [consulté le 20 juin 2022].

2. La notion d'évaluation formative, bien qu'elle soit caractérisée dans les travaux anglo-saxons en tant qu'évaluation pour les apprentissages ou encore en tant qu'évaluation-soutien d'apprentissage dans les travaux francophones, est désignée dans la plupart des travaux récents par le terme de régulation interactive.

3. Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 101-115

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

L'évaluation soutien d'apprentissage dans un dispositif de simulation de crise à l'université

Thomas Meszaros
Université Lyon 3, France
thomas.meszaros@univ-lyon3.fr
https://orcid.org/0000-0003-1475-181X

Valérie Soubre
Université Catholique de Lyon, France
vsoubre@ucly.fr
https://orcid.org/0009-0007-1370-2481

Reçu le 01-08-2022 / Évalué le 10-11-2022 / Accepté le 15-05-2023

Résumé

L'article présente un dispositif pédagogique original mis en place en Master 1 Relations Internationales par une équipe d'enseignants et d'ingénieurs pédagogiques à l'Université Lyon 3. Ce dispositif se présente sous la forme d'une simulation de crise. L'hypothèse développée dans cet article est que ce dispositif pédagogique est susceptible de représenter une ressource pour soutenir le développement des compétences des étudiants, notamment par l'approche actionnelle et réflexive. Nous exposerons les phases de la simulation dans lesquelles les étudiants agissent en mobilisant l'ensemble de leurs connaissances, puis réalisent un bilan réflexif en vue de conscientiser les compétences développées.

Mots-clés : simulation de crise, compétences, journal de bord, retour d'expérience, ingénierie pédagogique

Assessment for learning in the context of a university crisis simulation

Abstract

This article presents an original pedagogical device set up in the first year of a Master's in International Relations by a team of teachers and instructional designers at the University of Lyon 3. This device takes the form of a crisis simulation. The hypothesis developed in this article is that this pedagogical device is likely to represent a resource to support the development of students' competences, notably through the actional and reflexive approach. We will expose the phases of the simulation in which students act by mobilizing all their knowledge, and then carry out a reflexive assessment to become aware of the developed skills.

Keywords: crisis simulation, skills, logbook, feedback, educational engineering

Introduction[1]

Depuis quinze ans nous organisons en master 1 Relations internationales, dans le cadre d'un enseignement dédié aux crises internationales, un exercice de simulation de gestion de crise internationale. Dans le cadre de cet enseignement, nous avons développé un savoir-faire spécifique dans le domaine des simulations de crises. Par *crise internationale* nous entendons : un conflit grave qui se traduit par une amplification des interactions hostiles, verbales ou physiques, entre des acteurs étatiques et/ou non étatiques, qui perçoivent des menaces sur leurs valeurs fondamentales ou buts prioritaires, subissent une pression du temps et du stress à cause de l'augmentation importante de la probabilité d'hostilités militaires, ce qui déstabilise leurs relations et met à l'épreuve la structure du système international ou de l'un de ses sous-systèmes (Brecher Wilkenfeld, 2000 ; Meszaros, 2017).

L'utilisation des simulations à des fins pédagogiques et scientifiques est aujourd'hui fréquente pour questionner différents problèmes[2]. Ce dispositif pédagogique nous est apparu comme une technique pertinente pour étudier les crises internationales. En tant que modélisation ou représentation d'un système politique, la simulation permet de reproduire certaines propriétés ou certains processus complexes liés à cette classe de systèmes particuliers. La présente contribution se base sur l'expérience acquise dans le cadre des exercices de gestion de crises internationales menées en Master 1 Relations internationales depuis les quinze dernières années.

Ces travaux pratiques permettent aux étudiants de mettre à l'épreuve et de compléter utilement les connaissances théoriques qu'ils ont acquises dans les différents domaines de leur formation. Cet exercice se déroule généralement en début du second semestre sur une semaine complète, qui est banalisée pour l'occasion. Cette semaine de simulation s'est instituée dans la formation de Master 1 Relations internationales. Les étudiants attendent avec impatience cet événement qui leur permet d'évaluer *in concreto* leurs connaissances voire, pour certains, de confirmer leur projet professionnel.

1. Créer un scénario de simulation de crise politique internationale : les différentes phases

Chaque simulation de crise politique internationale constitue un exercice pédagogique qui propose aux étudiants un apprentissage par le vécu. Les exercices réalisés en Master 1 réunissent plus de 150 étudiants qui sont appelés à « gérer » une crise internationale du point de vue diplomatique. Les étudiants sont regroupés par randomisation, c'est-à-dire sans qu'ils puissent avoir le choix de sélectionner

leurs camarades. La répartition se fait à la suite d'un questionnaire qu'ils doivent remplir afin d'accéder au reste de la plateforme *Moodle* notamment au choix des acteurs. Chaque groupe est composé de deux à dix étudiants en fonction du nombre d'acteurs prévu dans le cadre de l'exercice (nous sommes allés jusqu'à 50 acteurs), donc du scénario initialement envisagé, de la nature de l'acteur (étatique ou non étatique, directement impliqué ou non dans la crise) et du nombre d'étudiants qui suivent l'exercice (nous avons mené des exercices qui réunissaient jusqu'à 300 étudiants). Chaque groupe est ensuite chargé d'incarner un acteur pendant la durée de l'exercice. La simulation peut être décomposée en trois périodes ou phases : la préparation, l'exercice en lui-même et le retour d'expérience.

1.1. La préparation à l'exercice

L'exercice de simulation se déroule généralement début janvier. Pour l'équipe pédagogique, elle débute en septembre. L'équipe pédagogique sélectionne une région du monde suffisamment crisogène pour justifier l'exercice. Elle imagine un scénario de crise pertinent pour une semaine de simulation et qui mobilise largement les connaissances des étudiants. L'équipe pédagogique investit un temps important sur la répartition des groupes en fonction des acteurs. Enfin, elle met en ligne sur la plateforme les outils théoriques, le scénario, les outils d'évaluation, la liste des acteurs, la liste des salles mises à disposition des étudiants où se dérouleront les négociations en présentiel, les forums d'échanges en ligne pour que les étudiants puissent continuer leurs travaux à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit, les journaux de bords qu'ils rempliront au fur et à mesure et qui serviront pour le retour d'expérience et pour l'évaluation.

La phase de préparation pour les étudiants se déroule courant décembre. Durant cette phase les participants prennent connaissance des prérequis théoriques qui sont déposés sur la plateforme Moodle. Ils s'approprient également le scénario ainsi que les règles de procédure qui sont conformes à la réalité internationale (ce sont les règles de l'exercice). Enfin, ils se répartissent en groupes de travail après avoir satisfait une première évaluation (QCM) de manière à s'assurer qu'ils maitrisent le scénario et les règles du jeu. Ils doivent ensuite produire une note de plusieurs pages sur l'acteur qu'ils doivent incarner. Ils doivent indiquer de manière précise les ressources matérielles et immatérielles qui sont à sa disposition dans la réalité, sa posture traditionnelle, les précédents historiques qui ont construit sa politique étrangère, etc. Ils doivent également préciser leurs intentions dans l'exercice c'est-à-dire quelle est leur stratégie et quelles sont les tactiques qu'ils envisagent pour atteindre leurs objectifs politiques.

L'exercice suppose un travail de préparation conséquent qui se déroule sur trois semaines en règle générale. Ce temps de préparation est essentiel. Il permet tout d'abord aux membres du groupe de découvrir l'acteur qu'ils doivent incarner, ses caractéristiques, ses intérêts fondamentaux, les idées, valeurs et principes qui guident ses décisions, ses actions, son positionnement diplomatique, ses engagements diplomatiques et stratégiques, ses atouts et faiblesses, les conflits et crises internationales dans lesquels il est ou a été engagé, ses partenaires et adversaires traditionnels, ses arènes officielles et officieuses de négociation, ses techniques et dispositifs de gestion de crise, etc. la préparation à l'exercice doit également permettre aux étudiants de maîtriser le scénario, la réalité dans laquelle il s'ancre, la facticité dont il relève à partir du point de rupture et la virtualité qu'il porte en lui. Enfin, la phase de préparation doit permettre aux étudiants d'apprendre à se connaitre entre eux et de développer des habitudes de travail communes. Au-delà, ce temps est aussi un temps d'organisation. Ils doivent se répartir les tâches et développer des procédures qui assureront le fonctionnement du groupe, comme dans la réalité. Contrairement à des organisations routinières, cette organisation doit être suffisamment flexible pour s'adapter à des bifurcations qui pourraient se produire dans la crise. Le groupe doit être organisé efficacement de manière à pouvoir recueillir de l'information, officiellement et officieusement, traiter cette information, prioriser l'information pour favoriser la prise de décisions pertinentes, faire preuve d'esprit critique, planifier l'action et communiquer en interne et vers l'extérieur (partenaires, adversaires, médias, opinion publique).

1.2. L'exercice

La deuxième phase de la simulation est la réalisation de l'exercice en lui-même. Il se déroule généralement la première semaine de janvier. Les participants interagissent en respectant les règles de procédure qui sont celles de la vie internationale pour tenter de résoudre la crise imaginée par l'équipe pédagogique. Pour mener à bien leur mission les étudiants disposent d'un espace de travail organisé par groupe sur *Moodle*. Cet espace numérique de travail répond à deux principales attentes formulées par l'équipe pédagogique et par les étudiants. Ce double objectif consiste d'une part à faciliter le travail de l'équipe pédagogique dans la préparation de l'exercice, dans sa gestion logistique et dans l'évaluation des étudiants et d'autre part, à faciliter l'organisation des étudiants et de fluidifier leur communication avant, pendant et après l'exercice.

Du côté de l'équipe pédagogique, il s'agit de mettre en œuvre le principe de la classe inversée. Tous les contenus théoriques (base de connaissances théoriques,

scénario et autres éléments de contexte, règles de procédure, etc.) sont mis en ligne sur l'espace de cours *Moodle*. Cet espace permet aux étudiants d'avoir dès le début de l'exercice les matériaux de cours nécessaires à la simulation. De plus, un test en auto-évaluation est mis en ligne afin de permettre à l'équipe pédagogique de vérifier que les étudiants maitrisent les connaissances théoriques de base, le scénario et les règles de procédures.

Du côté des étudiants, l'enjeu est de créer des espaces de communication sécurisée afin de permettre leurs échanges. Dans une deuxième partie du cours, nous avons intégré des forums privés pour chaque groupe. Seuls les étudiants d'un même groupe peuvent accéder à ces espaces de discussion internes à la cellule de gestion de crise. Les messages postés sont notifiés par courriel aux participants concernés. De même, des forums publics sont également intégrés pour les échanges intergroupes. Ils reproduisent les espaces diplomatiques formels et informels (espaces de négociations bilatérales ou multilatérales) de négociation qui existent dans la réalité. Ils sont dotés du même système de notification par mail que les précédents. Ces espaces de communication sont ouverts de jour comme de nuit pour les étudiants. Ils leur permettent de mener leurs négociations en parallèle des réunions et négociations qui se déroulent en présentiel ou de poursuivre leurs échanges lorsque les locaux de l'université sont fermés. Afin d'assurer le suivi du travail effectué par l'équipe pédagogique et par les membres des groupes durant la simulation, des wikis privés sont mis en place. Ils permettent aux étudiants de tenir un journal de bord. Ce journal rédigé dès le début de l'exercice est un outil d'aide à la décision et la mémoire du groupe qui permettra aux étudiants de rédiger avec précision leur bilan en situation post-simulation. Ce bilan final sera déposé sur la plateforme dans l'espace de rendu de travail que nous avons précédemment évoquée.

Les transformations qui ont été opérées par l'introduction des outils numériques dans l'exercice ont prouvé leur efficacité. Ils ont nettement facilité le travail de l'équipe pédagogique dans la préparation, mais aussi dans la gestion de l'exercice et dans son évaluation. Ils ont également favorisé l'accès des étudiants aux éléments du cours, fluidifié considérablement leurs communications et accru le réalisme de l'exercice.

Ainsi, durant cinq jours, vingt-quatre heures sur vingt-quatre à l'instar d'une crise réelle, les étudiants sont portés par le fil des évènements que produisent leurs décisions et leurs manœuvres. Durant cet exercice, ils apprennent à composer avec l'urgence et l'intensité de la situation, la sensation de submersion par le flot d'informations et son hyper-connexion. Ils doivent également composer avec des relations humaines contraintes, avec chacun de leurs pairs à l'intérieur des

groupes, mais aussi en tant que groupe, avec les autres acteurs que le conflit réunit et oppresse. Le scénario joue à ce titre un rôle essentiel. Il est l'environnement de cet apprentissage.

1.3. Le retour d'expérience (RETEX)

La phase post-simulation se déroule de janvier à mars. C'est une période durant laquelle les participants ont la tâche d'établir un retour d'expérience sur leur posture dans l'exercice. Ce bilan prend la forme d'une analyse critique de leur action et de celle des autres groupes durant l'exercice. Ils doivent également proposer une modélisation théorique de la crise qu'ils ont vécue à partir des éléments qui ont été mis à leur disposition par l'équipe pédagogique ou de leurs propres recherches. Le scénario de la simulation de crise proposée durant l'année universitaire 2021-22 mettait en avant la sortie du Royaume-Uni de l'Union européenne en tant que cause latente d'une crise en Irlande du nord à laquelle. C'est ainsi que, suite au Brexit, les étudiants devaient faire face à plusieurs défis politiques émergents en Grande-Bretagne tels que la constitution des groupes séparatistes, engageant des hostilités en vue d'une autodétermination de l'Irlande du Nord. Ainsi, entre la gestion des masses migratoires, les tensions entre Londres et Paris sur la question de licence de pêche, l'Angleterre fait face à un véritable challenge et met en place des stratégies diverses afin de préserver son intérêt national. Face à l'exacerbation de la crise, des milliers de manifestants revendiquant la tenue d'un referendum en Irlande du nord blessés et tués, la scène internationale et l'Union Européenne en particulier ne restent pas indifférentes, et décident d'élaborer un plan d'action afin de mettre fin à cette situation qui risquait d'affecter toute l'Europe. De ce fait, plusieurs sommets et assemblées plénières organisés par la France, présidente du Conseil de l'Union Européenne, rassemblant tous les pays membres afin de tendre vers des résolutions de façon unanime tout en respectant les valeurs de l'Union Européenne. Le bilan est réalisé à partir du journal de bord que chaque étudiant a tenu pendant la semaine de simulation. Ce journal permet de garder la mémoire des différentes actions et des travaux menés par l'étudiant et son groupe. Cette prise de notes quotidienne facilite ensuite la rédaction du bilan avec plus de précision.

Enfin, un espace de rendu de travail de groupe a été créé dans le même espace de cours afin que les étudiants puissent déposer en ligne, dans un dossier centralisé, leurs fiches de synthèse initiale (*position paper*) et, en phase post-simulation, leurs bilans (RETEX). L'analyse du dispositif à l'aune de l'évaluation et les sondages réalisés auprès des étudiants, permettent de constater que la simulation de crise internationale est le moment phare de leur année universitaire.

L'ingéniosité des étudiants pour freiner et circonscrire la crise est parfois étonnante. L'équipe pédagogique apprend également beaucoup lors de ces exercices.

2. Analyse du dispositif et place de l'évaluation soutien d'apprentissage

Ce dispositif de simulation de crise, dont l'objectif était précisément la gestion dans l'urgence et sous la pression d'une crise internationale, le plus conformément possible à la réalité, nécessitait de penser un dispositif d'enseignement et d'apprentissage différent de ce qui se fait traditionnellement à l'université. Du côté de l'équipe pédagogique, il s'agissait de préparer le scénario, les documents-cadres pour les étudiants avec les explications sur la situation, les règles du jeu, la répartition en groupe et l'évaluation des apprentissages avant, pendant et après la simulation. Du côté des étudiants, il s'agissait de prendre connaissance des documents et du scénario, prendre contact avec les membres de son groupe, travailler en équipe avec le besoin essentiel de pouvoir échanger efficacement entre membres du même groupe et avec les autres équipes. L'arrivée des outils numériques dans l'exercice de simulation a permis de résoudre en partie ce problème majeur. Elle a non seulement introduit de la fluidité dans la gestion de l'exercice, mais aussi elle a aussi considérablement facilité sa préparation et son évaluation. Dans l'analyse de ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage se dégage le choix de l'approche pédagogique et didactique, en l'occurrence l'approche par compétences. Et dans ce choix d'approche, l'accent est mis sur l'évaluation soutien d'apprentissage.

2.1. L'approche par compétences

Les exercices de simulation que nous avons développés sont à la fois des dispositifs de formation, des organisations plus ou moins techniques permettant d'agir sur le contexte de la formation pour le rendre didactique (temps limite de préparation, temps limite d'action, retour d'expérience, consigne, scénario, tests, etc.), une pratique didactique, un moyen pratique, commode, souvent simple et sans risque, de mener des actions qui préfigurent une activité plus complexe et une mise en situation stratégique, une situation la plus authentique possible qui est, pour celui qui se forme, ce qui est vécu dans le milieu où se forge son expérience. Ce dispositif de simulation, selon nous, permet alors de rendre les situations vécues par les étudiants comme productrices d'apprentissages. L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail d'apprentissage. À ce propos, selon Perrenoud (2000 : 45) :

Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts. Il surgit alors une tension entre la logique de production et la logique de formation, avec ce paradoxe : plus une situation a du sens, mobilise, implique, plus il devient difficile de réguler finement les apprentissages sans casser la dynamique en cours et couper les individus du groupe.

Toutefois, le concept de compétence mérite d'être redéfini. Selon Meirieu (1997), ce sont des savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline. Nous retrouvons donc ici les caractéristiques du dispositif de la simulation tel que défini dans la première partie de cet article.

Muller (2009 : 23) propose une définition de la compétence comme « une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Le rapport logique entre ces définitions et le dispositif de la simulation apparait donc clairement : l'enjeu est bien de pouvoir développer des compétences articulant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans des situations données. Mais cela représente un changement important à l'université, car passer des connaissances aux compétences, du programme au référentiel suppose que chacun se demande pourquoi sont enseignées telles ou telles connaissances, si elles sont pertinentes, gratuites, etc. La compétence est donc la capacité à mobiliser de manière intégrée des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes) et externes (collègue ou condisciple, personne de référence, documentation, etc.) pour faire face à une famille de situations. Le verbe « mobiliser » est par ailleurs choisi délibérément parce qu'il met en évidence le rôle d'initiative et de construction d'un sujet-acteur, engagé dans une action orientée vers un but par opposition à un opérateur-sujet qui, de manière un peu mécanique, actionnerait procédures et savoirs stockés en lui, réifiés en quelque sorte (Beckers, 1997).

Il est essentiel d'avoir ces similitudes et dissemblances à l'esprit lors de la création du scénario, mais aussi de les intégrer avec pédagogie à la présentation de l'exercice pour être transparent avec les étudiants. De plus, pour qu'ils soient efficaces, ces exercices de simulation doivent être développés avec une rigueur méthodologique (définition des objectifs, dimension de l'exercice, éléments de préparation, prérequis, retour d'expérience, etc.), ce qui permet de les distinguer d'autres types de jeux de rôle ou simulation dont l'objectif est plus l'amusement que l'apprentissage. Enfin, dernière limite, ces exercices ne doivent pas être

faussement dynamiques. Au contraire, ils doivent chercher à explorer le champ des possibles. Une simulation qui serait trop scénarisée ôterait une bonne part de son intérêt pour les participants et produirait de nombreuses frustrations voire des conflits. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de créer un scénario qui, une fois le point de rupture franchi, ouvre la voie à une multitude de possibles. Le travail de l'équipe pédagogique n'est pas d'anticiper ces possibles, mais de suivre les étudiants dans leurs démarches et, éventuellement, de les accompagner, caractéristiques propres à la pédagogie de projet.

Nous ne présentons pas ici l'ensemble des retours d'expérience des étudiants quant à l'exercice. Ils indiquent massivement que pour eux, la simulation permet d'acquérir des savoir-être ou compétences comportementales, comme le notifie le groupe représentant l'acteur *Islande* dans son bilan : « Le travail du groupe a toujours permis de maintenir une position claire, grâce à une bonne communication, entente et répartition des tâches entre ses membres ». Malgré certaines limites, dans le cadre de leurs retours d'expérience, les étudiants insistent sur trois aspects qui sont, à leurs yeux, particulièrement importants. Tout d'abord, ils soulignent que les simulations de gestion de crises internationales révèlent le caractère concret que possède leur formation, mais dont ils n'avaient pas nécessairement conscience. Ainsi, lorsque le groupe d'étudiants représentant l'acteur *Malte* revient sur la manière dont il a travaillé dans la simulation de gestion de crise, il analyse ses différentes stratégies :

> *La première étape de notre stratégie a consisté en une répartition des rôles. Pour ce faire, nous nous sommes réunies afin de faire connaissance, de faire le point sur la compréhension de la crise et d'évaluer les points forts et les points faibles de chaque membre du groupe. À la suite de cette réunion, une personne s'est vu attribuer le rôle de représentant à l'assemblée et devait donc se charger des négociations, la deuxième personne devait se charger des communiqués officiels, […] tout en gardant à l'esprit que la gestion de la crise est un travail d'équipe et que nous sommes censées s'entraider et travailler en groupe, surtout par rapport à la veille stratégique et aux négociations avec les autres acteurs. Nous avons par la suite procédé à une étude approfondie de l'acteur que nous étions censés représenter, à savoir la République de Malte, avant d'en discuter ensemble pour déterminer notre position par rapport à la crise.*

Ensuite, les étudiants indiquent qu'au-delà des connaissances théoriques qu'ils doivent mobiliser dans le cadre de ces exercices, ces simulations les sensibilisent également sur les compétences qui sont nécessaires et qu'ils doivent développer dans le cadre de leurs projets professionnels. Le fait de devoir travailler et

collaborer dans un groupe est un élément également important dans le dispositif de la simulation. C'est par exemple le cas des étudiants représentant l'acteur The Sun qui nomme comme point positif la « cohésion de groupe : l'ensemble du groupe est parvenu à s'entendre sur toute la durée de l'exercice. Une bonne organisation a permis une veille permanente. Les décisions ont pu être prises de manière collégiale ». Ces instruments pédagogiques semblent donc être particulièrement efficaces puisqu'ils sensibilisent les étudiants sur des procédures, des mécanismes ou des enjeux auxquels leurs enseignements académiques répondent déjà, mais de manière essentiellement théorique.

Enfin, dans leurs retours d'expérience les étudiants nous ont fait part de l'importance que constituent pour eux ces mises en situation pour saisir, à partir d'une perspective pragmatique, la réalité internationale : les stratégies des acteurs et les contraintes qui pèsent sur leurs actions, leur interdépendance, le processus de décision en situation de crise, la diplomatie officielle et officieuse ainsi que les négociations internationales, la communication de crise, les mécanismes juridiques internationaux, le fonctionnement des organisations internationales, l'influence du contexte historique et géographique. Par exemple, dans leur analyse de la simulation, le groupe d'étudiants représentant l'acteur *The Sun* explique :

> *Nous avons réussi à trouver un certain équilibre entre l'aspect « tabloïd » de notre journal et le contenu sérieux et professionnel ; et cet équilibre a été maintenu durant la crise. Le dernier jour de la crise nous avons eu pic de publications « à buzz » mais cela s'explique par le mouvement de creux et de vide que connaissait la crise. Nous ne voulions pas avoir une journée ou une période sans contenu et avons repris la ligne éditoriale classique. Nous considérons que la ligne éditoriale du Sun a été conservée au fil de nos publications. Nous avons réalisé un format constant et nous avons concentré notre activité médiatique sur le Royaume-Uni, le Sun étant un journal focus sur sa population. Pour cela nous avons notamment écarté certains sujets de notre traitement.*

De ce fait, nous pouvons confirmer, à l'instar de Perrenoud (2000), que l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre à terre.

Entre 2001, année où les exercices de gestion de crise ont débuté, et 2014, l'utilisation des outils numériques dans les simulations est peu significative. En tous cas, elle n'était pas systématique. Toutefois, dès le début des exercices, l'équipe pédagogique a eu recours à des outils vidéo afin de permettre aux étudiants de s'autoévaluer. Cette technique, issue de la *formation aux médias* (*media*

training), était destinée à entrainer les étudiants à la prise de parole en public. Elle a également servi à l'équipe pédagogique pour étudier avec les étudiants leur capacité à gérer leur équipe, se coordonner, négocier et faire preuve de flexibilité cognitive ou d'adaptabilité, d'intuition, prendre des décisions en situation d'incertitude c'est-à-dire être capables de résoudre des problèmes complexes, exercer une pensée critique, être créatifs. Cette technique permettait d'observer les savoir-être ou compétences comportementales (*soft skills*) acquises par les étudiants dans la simulation. Elle permettait également de s'intéresser au contenu de leurs échanges, de leurs négociations et d'étudier avec eux la mobilisation qu'ils faisaient de leurs connaissances et les compétences techniques (*hard skills*) qu'ils avaient acquises dans le cadre de l'exercice. Cette technique a rapidement été abandonnée pour plusieurs raisons. Il n'était pas possible de filmer les étudiants dans chaque arène de négociation. Le temps de traitement des vidéos était très long et mobilisait toute l'équipe pédagogique sur cette seule mission au détriment de toutes les autres (conseil aux étudiants, évaluation in situ, etc.). Enfin, parce que, eu égard au nombre d'étudiants, les débriefings étaient beaucoup trop longs et ne permettaient pas de s'intéresser à chaque étudiant individuellement, ce qui a généré une réflexion autour d'un dispositif d'évaluation pour apprendre.

2.2. L'analyse réflexive

En partant des principes de l'approche par compétences, telle que nous l'avons définie ci-dessus, nous allons désormais nous centrer sur la place de l'évaluation soutien d'apprentissage dans le dispositif de la simulation. Rappelons que « Cette évaluation a pour fonction d'aider l'étudiant à apprendre. Elle est *au service de l'apprentissage de l'apprenant* (Allal, Bain et Perrenoud, 1993 : 13) et son intention dominante est de soutenir la régulation des apprentissages de ce même élève, c'est-à-dire *d'intervenir dans et sur les apprentissages, en temps réel, et dans la durée du processus* (Hadji, 2012 : 48) » (Soubre, 2020 : 92). Ce qui renvoie bien aux caractéristiques du dispositif de la simulation.

Comme nous l'avons montré, le dispositif de simulation de crise s'inscrit dans l'approche par compétences. Cette dernière précise la place des savoirs dans l'action en tant que « ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase avec la situation » (Perrenoud, 2000 : 23). Ainsi, dans son analyse, le groupe d'étudiants représentant l'acteur *Opinion Publique Internationale* (OPI) déclare que :

La plus grosse difficulté était de rendre nos actions réalistes et de nous mettre à la place des populations afin d'agir comme elles l'auraient fait dans la réalité, sans que les réactions soient excessives. Les difficultés rencontrées par le Royaume-Uni dans l'exercice du jeu de la gestion de crise ont bloqué l'orientation de l'OPI, qui ne pouvait plus évoluer dans le sens des actions contestataires, que nous trouvions pourtant réalistes. Notre posture était difficile à établir, puisque l'OPI influence la presse et la presse influence l'OPI. C'est un équilibre qui a été difficile à trouver lors de l'exercice.

La conséquence, pour l'évaluation soutien d'apprentissage, vise « à favoriser la mise à disposition des ressources pour l'enseignant et l'apprenant afin de soutenir au mieux leur réussite. Ces ressources contribuent notamment à une meilleure compréhension des buts d'apprentissage par l'étudiant, à une instrumentation plus accessible pour gérer l'erreur (Astolfi, 2007), à des régulations aux moments-clés de l'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2005), à la mise en place d'évaluations critériées (Mottier Lopez, 2017) et, plus généralement, à des ressources sociales et matérielles susceptibles de soutenir les progressions d'apprentissage […]. Les pratiques d'évaluation soutien d'apprentissage, fondées sur la verbalisation et l'explicitation pendant le temps de la simulation, établissent un système de communication, créateur de liens et de références qui aident à constituer une communauté apprenante. D'autre part, l'évaluation soutien d'apprentissage postule que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage donc de son évaluation. Ce qui pose la question du pouvoir et du savoir évaluer » (Soubre, 2020 : 92-93).

Cette simulation permet donc d'intégrer l'autoévaluation, puisque les apprenants alternent des moments de travail individuel, en groupe et en classe entière. La rédaction du journal de bord en atteste, par exemple, le groupe d'étudiants représentant l'acteur *The Sun* analyse leur stratégie de cette manière :

Nous avons réajusté notre stratégie dès le premier jour de la simulation. En effet, nous avons abandonné l'idée de départ de réaliser des vidéos le soir pour deux raisons. La première raison de cet abandon est le manque de temps et d'organisation. Nous avons estimé que maintenir notre stratégie avec les Unes, les éditos, les entretiens et les vidéos n'était pas tenable sur le long terme. La deuxième raison découle de la première, c'est-à-dire que nous avons réajusté notre stratégie pour prioriser la qualité de nos autres publications tels que les entretiens-fleuves, les éditos, les Unes et les veilles.

Dans ce verbatim, nous constatons que les étudiants dans le processus de la simulation parviennent à réguler leur stratégie. Ainsi, les étudiants ont besoin de traces plus explicites pour étayer et comprendre leur cheminement, mais aussi pour soutenir leur engagement. Le journal de bord permet de consigner les réflexions, les questions, les commentaires personnels que suscite la situation inédite de la

simulation : il favorise la mise à distance du vécu, sert de mémoire des découvertes et du cheminement réalisé par chacun. Il est davantage orienté sur le processus que sur le produit final et sera une aide précieuse pour rédiger le bilan final. Il sollicite l'écriture réflexive qui permet la prise de recul et le retour sur l'expérience. « En conséquence, accompagner l'élève dans une démarche d'autoévaluation s'inscrit dans ce que Bruner (1987) appelle *l'interaction de tutelle*, où l'apprenant intervient sur les conditions mêmes de son apprentissage par le mode de communication qu'il instaure » (Soubre, 2020 : 93) avec l'équipe pédagogique durant tout le temps de la simulation.

Ainsi, les processus d'interaction entre pairs sont au moins aussi importants que ceux qui se déroulent avec l'enseignant, lors des temps de confrontation des auto-évaluations en groupe. En effet, il y a longtemps que les psychologues constructivistes avec Piaget, les cognitivistes, les spécialistes de la dynamique des groupes ont montré que le travail interactif est un excellent moyen d'apprentissage : selon Meirieu (1984 : 43), « Le groupe d'apprentissage n'est pas un groupe de tâche : ce qui compte, ce n'est pas l'œuvre commune, mais la progression de chacun des individus qui le composent ». Un apprenant entreprend plus ou moins rapidement de s'auto-évaluer, c'est-à-dire d'utiliser les critères sur son propre travail. L'aider à entrer dans des analyses réflexives, c'est alors lui permettre d'apprendre à s'auto-évaluer et de manifester par cela, au fur et à mesure du travail, son degré d'autonomie. Ainsi, le groupe d'étudiants représentant l'acteur *Hongrie* notifie dans son RETEX : « Nous nous félicitons de notre excellente collaboration, de notre investissement et de notre complémentarité dans cette simulation de gestion de crise. Nos cerveaux ont chauffé mais l'exercice a énormément été apprécié et nous a beaucoup fait progresser ». Pour conclure sur ce point, Jorro (2000 : 40) affirme qu'« à chaque élève de devenir un auto-évaluateur sans quoi l'émancipation serait vaine ». La question est alors de se libérer de la tutelle unique de l'enseignant évaluateur : « en dénouant la relation évaluateur/évalué, le sujet émancipé peut réinjecter dans l'action, ce processus évaluatif. Porté par des gestes qui ont pris sens pour lui, l'étudiant investit la posture d'évaluateur ». Ce dispositif d'évaluation s'appuie sur le concept d'évaluation soutien d'apprentissage en permettant la reconnaissance de l'apprenant comme sujet et de sa réflexion sur sa compétence dans le cadre de la simulation de crise.

Conclusion[3]

Ce qui est ici proposé dans le cadre de ce dispositif de simulation de crise constitue une véritable innovation dans les pratiques ordinaires des enseignants à l'université. Parmi ces changements, on peut relever à la fois l'évolution du métier d'enseignant (relation à l'apprenant, évaluation, pratiques pédagogiques, travail

en équipe) et l'organisation du temps de travail des étudiants (gestion des parcours, du scénario et des groupes, gestion de la communication et des interactions entre enseignant et étudiant et entre étudiants, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens, etc.).

Comme nous l'avons vu précédemment, tout projet d'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage concerne à la fois :

- la dimension didactique : finalités de l'enseignement, notion de compétences, évaluation soutien d'apprentissage, importance du projet, mise en priorité des échanges et des travaux de groupes ;
- la dimension pédagogique : gestion de la classe, des groupes, relation pédagogique, utilisation du journal de bord, organisation des bilans et du RETEX, la constitution des équipes.

Le dispositif de simulation de crise privilégié ici rend indispensable de construire un projet qui mette en tension les dimensions pédagogiques et didactiques, mais également organisationnelles. L'évaluation soutien d'apprentissage se trouve alors au cœur du dispositif puisqu'elle permet de soutenir les apprentissages des étudiants de l'évaluation diagnostique, à la rédaction du journal de bord, la participation au RETEX et l'analyse du cheminement dans le bilan final.

Bibliographie

Allal, L., Lopez, L. M. 2005. Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, p. 241-264.

Astolfi, J. P. 2012. *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences Humaines.

Bain, D., Perrenoud, P., Allal, L. 1993. Evaluation formative et didactique du francais : les raisons d'une convergence. In : *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé, p. 9-30.

Brecher, M., Wilkenfeld, J. 2000. *A Study of Crisis*. Ann Arbor: Michigan university press.

Dillenbourg, P., Poirier, C., Carles, L. 2003. Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies. Net*. Montréal, Presses, p. 11-47.

Hadji, C. 2012. *Comment impliquer l'étudiant dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : Editions ESF.

Médioni, M. A. 2016. *L'évaluation-soutien d'apprentissage au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe*. Lyon : Chronique Sociale.

Meszaros, T. 2017. Crise. In : Durieux B., Jeangène Vilmer J-B., Ramel F., *Dictionnaire de la guerre et de la paix*. Paris : Presses universitaires de France. P. 321-329.

Meszaros, T. (éd.) 2023. *Crises et simulations*. Paris : Éditions du Cerf.

Mottier Lopez, L. 2015a. Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. 2015b. « L'évaluation-soutien d'apprentissage des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches

participatives ». *Questions Vives, nº 23. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/1692 ; DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.1692* [consulté le 15 juillet 2022].

Perrenoud, Ph. 2000. L'école saisie par les compétences. In : Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 21-41

Sebba, J., Crick, RD, Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., Durant, K. 2008. *Examen systématique des données de recherche sur l'impact de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs dans les écoles secondaires / Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. EPPI Centre. [En ligne] : https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2415&language=en-US [consulté le 15 juillet 2022].

Soubre, V. 2015. « L'analyse réflexive au service de l'émancipation : Construire des compétences et se construire ». *Voix plurielles*, Vol. 12, nº 1, p. 272-282. [En ligne] : https://doi.org/10.26522/vp.v12i1.1190Québec [consulté le 15 juillet 2022].

Soubre, V. 2020. « Le cas d'un dispositif de développement professionnel pour et avec des enseignants de français langue étrangère dans l'enseignement supérieur français ». *Revue hybride de l'éducation*, Vol. 4, Nº 4, p. 89-110. [En ligne] : URl : https://id.erudit.org/iderudit/1073627ar ; DOI : https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1066

Notes

1. Les deux auteurs sont à responsabilité égale dans la rédaction de cet article. Les responsabilités rédactionnelles de Thomas Meszaros portent particulièrement sur les parties suivantes : *Introduction* ; *Créer un scénario de simulation de crise politique internationale : les différentes phases* ; celles de Valérie Soubre portent sur les parties intitulées *Analyse du dispositif et place de l'évaluation soutien d'apprentissage* ; *Conclusion*.

2. Nous nous permettons de renvoyer le lecteur à l'ouvrage *Crises et simulations* qui insiste dans son introduction sur la pertinence de l'utilisation des simulations de crises en science politique, plus particulièrement dans le sous champ des relations internationales et des études stratégiques (Meszaros, 2023).

3. Les auteurs tiennent à remercier l'équipe du Pole d'Accompagnement à la pédagogie numérique (PAPN) de l'Université Lyon 3, en particulier Marcelline Perrard, Benjamin Chabrillat, et Hong Dang Khanh qui ont participé aux derniers exercices de simulation. Nous tenons à adresser des remerciements particuliers à Laurent Danet qui a contribué à leur scénarisation et qui a également participer à plusieurs contributions afin de valoriser ce dispositif. Le présent article s'en est directement inspiré. Nous tenons également à remercier les étudiants du master ayant participé à ce dispositif.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 117-133

GERFLINT
ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Quelle évaluation efficiente dans un environnement numérisé ?

Soraia Dimas
Université Jean Monnet Saint-Étienne, France
soraia.dimas@univ-st-etienne.fr
https://orcid.org/0000-0002-9244-5968

Marie-Christine Fougerouse
DILTEC (EA 2288), La Sorbonne Nouvelle, Paris
Université Jean Monnet Saint-Étienne, France
progfle@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-1021-588X

Reçu le 15-04-2023 / Évalué le 20-06-2023 / Accepté le 01-09-2023

Résumé

Cette contribution présente le mode d'évaluation formative individualisée mis en place pour le portugais dans l'enseignement supérieur, en Langues Étrangères Appliquées. Après avoir retracé les grandes lignes de l'évaluation, les auteurs exposent la méthodologie d'enseignement qui fait appel à un environnement numérique, classe inversée et plateforme Moodle. Une évaluation formative continue, sous forme de grilles et de commentaires individualisés, tombe sous le sens, mais elle est peu compatible avec les attentes universitaires. Une évolution se dessine pour l'évaluation à l'heure des humanités numériques.

Mots-clés : évaluation formative, langue portugaise, environnement numérique, apprentissage, individualisation

How to evaluate efficiently in a digital environment?

Abstract

This contribution discusses the individualized formative assessment method used in higher education Portuguese courses in Applied Foreign Languages. After charting the major points of the evaluation, the authors present the teaching methodology that calls on a digital environment, flipped classroom, and Moodle platform. A continuous formative assessment in the form of rubrics and individual comments, while common sense, is not very compatible with university expectations. Change is coming for assessment in the age of digital humanities.

Keywords: Formative assessment, Portuguese language, digital environment, learning, individualization

Introduction[1]

L'enseignement traditionnel connaît des transformations importantes avec toutes les nouveautés auxquelles il se trouve confronté de nos jours. Les nouvelles technologies ont eu un réel impact sur le mode de transmission des savoirs académiques. Dans notre domaine, « Le numérique devient […] un facteur de rupture qui bouleverse la notion même de l'apprentissage d'une langue et qui transforme profondément le rôle des apprenants et des enseignants » (Trujillo, 2022 : 7). La salle de cours n'est plus l'espace de référence unique pour l'enseignement-apprentissage. Même les langues vivantes n'échappent pas à ce constat et sont en pleine mutation. En effet, l'enseignement peut se dérouler aussi en ligne, sur un mode synchrone ou asynchrone, ou bien encore en comodalité ou en hybridation. Ces nouveaux paradigmes d'enseignement, ces nouvelles stratégies didactiques entraînent une véritable révolution dans l'apprentissage des langues. Mais, qu'en est-il de l'évaluation, cette pratique fortement attachée à l'enseignement ? À côté de toutes ces évolutions survenues au XXIe siècle, il serait bien évidemment à prévoir des changements aussi dans les pratiques de l'évaluation. De nouvelles façons d'évaluer et/ou de nouveaux critères d'évaluation s'imposent sous le *background* du développement didactique. À mesure que l'enseignement « traditionnel » cesse d'exister, ou évolue tout simplement, les formes d'évaluation que nous connaissons mutent également. Il est connu que les différents types d'évaluation sont interconnectés un grand nombre de fois et c'est pour le mieux ! Cela dit, et prenant notamment le cas de l'évaluation formative, comment peut-on se servir de ses atouts pour une évaluation plus complète, plus juste, en adéquation avec les nouveaux paradigmes ? Si les types d'évaluation s'interconnectent, de quelle manière peut-on relier l'évaluation formative aux autres ? Quelle importance peut avoir l'évaluation formative dans un paradigme d'enseignement confronté au numérique, aux méthodologies par compétences, aux innovations constantes et à l'intérêt de l'apprenant ?

Pour apporter des éléments de réponse à notre questionnement, nous proposons tout d'abord de revisiter le concept d'évaluation. Ensuite, nous présenterons un mode d'évaluation formative en langue-culture portugaise dans le cadre universitaire. Enfin, nous analyserons les apports et les limites de la démarche d'évaluation proposée.

1. Le concept d'évaluation

L'enseignement et l'apprentissage des langues ont évolué en relation avec le développement des technologies (laboratoire de langue, projection d'images situationnelles, CD, DVD, ressources Internet…). *De facto*, l'évaluation en langue a dû

s'adapter à de nouvelles exigences. Avant d'aller plus loin, nous proposons un bref rappel historique de ce concept et des questions qu'il induit en lien direct avec la classe.

1.1. Quelques repères

La docimologie, cette science qui a pour objet l'évaluation, étudie les facteurs déterminants pour la notation des examens et des concours. Elle a entraîné une longue trace historique, apportant de nouvelles conceptions vis-à-vis de l'évaluation. On a alors considéré cette dernière en tant que problématique et encore, de nos jours, de nombreuses interrogations la concernant continuent toujours d'émerger. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a beaucoup contribué à l'amélioration des programmes pédagogiques en langues étrangères et à la diversification des pratiques utilisées en salle de cours, et il s'est montré un vrai allié des enseignants pour le moment de l'évaluation. D'ailleurs, un chapitre complet lui est consacré[2]. De plus, rappelons que le CECRL est sous-titré *apprendre, enseigner, évaluer*, signe de l'importance que revêt ce concept dans le domaine des langues vivantes. En dépit de toutes les informations et contributions développées autour de l'évaluation, il s'agit d'un sujet qui donne toujours lieu à des échanges.

En remontant aux origines du mot, nous comprenons que le terme « évaluation » provient du latin *valor/valoris* qui signifie « attribuer une valeur ». La grande question est alors : comment attribuer cette valeur ? Et même, est-ce qu'une *valeur* détermine ce que l'étudiant mérite ? Dans quelle mesure peut-on évaluer de façon juste, alors que nous nous trouvons souvent face à des classes remplies d'hétérogénéité ? Le niveau de connaissances des étudiants est hétérogène et leur contexte socio-économique l'est aussi ; peut-il y avoir un lien entre ces deux aspects ? Donc, peut-on finalement se limiter à attribuer une valeur ? Et quel type de valeur ? Basée sur quels critères ? Comment assurer l'objectivité des résultats des apprenants ? Ce questionnement est celui de tout enseignant attaché à la réussite de ses apprenants, quel que soit le contexte. En milieu scolaire, l'institution exige une trace sur l'avancement de chaque individu apprenant. Il devient ainsi inévitable d'attribuer une valeur. C'est donc à l'enseignant de réfléchir au meilleur raisonnent pour arriver à cette valeur.

Différentes notions subordonnées à l'évaluation et plusieurs types d'évaluation émergent au fil du temps, essayant de répondre, ou du moins réétudiant, les questions précédentes. En 1967, l'évaluation sommative a été définie par Scriven comme finale et externe, étant une appréciation du bilan des apprentissages

qui est généralement formalisée par un score individuel. En revanche, Scriven a formalisé l'évaluation formative comme l'évaluation qui met l'accent sur l'analyse des processus, qui permet d'informer l'apprenant à chaque étape de son apprentissage, mais pas forcément avec un score puisqu'elle porte sur l'acquis et sur l'apprentissage. Nous trouvons ainsi un contraste entre l'évaluation externe qui utilise des normes et des critères extérieurs au groupe et l'évaluation interne qui utilise des normes et des critères endogènes à l'apprentissage. Alors que la première est réalisée par des intervenants en dehors du dispositif d'apprentissage et elle s'intéresse à ce qui est appris aux termes d'un cursus scolaire sans prendre en compte la préparation suivie, la seconde est de la responsabilité de l'enseignant du groupe et elle représente l'évaluation des objectifs d'acquisition visés et des contenus dans un apprentissage.

Du côté de l'interprétation des résultats, De Landsheere (1976) soutient que l'évaluation normative permet de situer sur une échelle chaque apprenant par rapport à la moyenne de son groupe et/ou d'autres groupes de niveaux, alors que Tousignant (1982) présente l'évaluation critérée, ou critérielle, comme un mode d'évaluation centré sur l'apprenant et sur son degré de réalisation des apprentissages par rapport aux objectifs du programme. Cette dernière peut vraisemblablement présenter une aide pédagogique immédiate à l'enseignant qui met en cause l'efficacité de ses méthodes d'enseignement. Également à ce sujet, les évaluations formelle ou informelle se présentent comme une façon d'orienter l'enseignant et de l'amener à analyser ses méthodes. Par exemple, il verra si les résultats vérifiés à travers des tests annoncés (évaluation formelle) ou des retours lors des moments d'échange (évaluation informelle) se montrent, ou pas, à la hauteur des attentes.

Évidemment, les faiblesses (mais aussi les points forts) des apprenants peuvent éventuellement être repérées lors d'une évaluation diagnostique (Bloom, 1979) en début ou pendant le déroulement de la formation. Ces tests périodiques ont une finalité évaluative, non diplômante. D'ailleurs, ces bilans diagnostiques pourront même aider à faire ressortir les difficultés de l'apprenant et ainsi à adapter le programme selon les besoins de l'apprentissage. Enfin, une chose est certaine, si on prend en compte l'apprenant en tant qu'acteur de son propre apprentissage (CECRL), on peut aussi lui confier son auto-évaluation, puisque ce sera un moment d'auto-réflexion important sur ses progrès. En effet, « […] l'autoévaluation doit faire partie du processus d'apprentissage : l'apprenant doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qui a été mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant de les faire reconnaître par une évaluation institutionnelle ou officielle. » (Cuq, Gruca, 2017 : 211).

1.2. L'évaluation en classe

Mais décodons l'évaluation *in vivo*. Ce que nous voulons en tant qu'enseignants est tout simplement la confirmation de l'apprentissage de nos étudiants. Nous voulons vérifier si les contenus didactisés sont acquis. Nous voulons savoir si, en confrontation avec une situation où les apprenants doivent reprendre et réutiliser ce qu'ils ont étudié, ils parviennent à le faire. Nous souhaitons que nos enseignements soient, d'une façon ou d'une autre, pris en compte, qu'ils soient utiles pour leur quotidien, qu'ils apportent un plus pour leur encadrement professionnel, qu'ils accroissent leur répertoire de connaissances. Enfin, nous voulons tout simplement que nos enseignements puissent outiller les étudiants des compétences nécessaires pour leur avenir. Pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'essentiel aux yeux de l'enseignant est de voir la progression de ses apprenants. Selon la nature de ses enseignements, il appréhendera l'évolution des compétences en compréhension et/ou en production, orales ou écrites, pour chacun des membres de son groupe classe.

Suivant cette approche, l'évaluation formative se présente comme un *must have*. Axée sur le processus (Scriven, 1967), il s'agit d'un type d'évaluation interne et continue. Pour nous, en contexte universitaire, l'évaluation au cours du semestre, c'est la véritable évaluation continue, en contraste avec l'évaluation terminale, dite « sommative », où l'apprenant passe un examen en fin de semestre qui définira son résultat. Nous croyons qu'en alternative à ce type d'évaluation terminale, l'évaluation formative et continue présente plusieurs bénéfices. Par exemple, elle permet à l'enseignant de repérer les étudiants en situation de difficulté, en tentative d'abandon scolaire. Elle permet d'orienter l'apprenant vers le bon chemin, de corriger ses lacunes, de rectifier ses erreurs récurrentes, d'améliorer ses capacités… et aussi elle offre la possibilité à l'enseignant d'ajuster ses enseignements. Envisagée sous ce mode, l'évaluation formative devient un outil de progression (Boissard, 2016). Nous pouvons dire qu'elle soutient l'apprentissage par une réflexion continue et active de tous les acteurs de la classe.

Il y a plusieurs modalités pour évaluer ainsi. L'enseignant peut utiliser des éléments d'évaluation formelle, annonçant un dossier à rendre, une épreuve écrite à composer ou un exposé oral à préparer. En complément à ces travaux, il peut se baser sur l'observation des étudiants, de façon informelle. Pour mieux organiser ses données, l'enseignant élabore alors une grille d'évaluation. Cette dernière peut prendre la forme d'un tableau avec une note qualitative, ou tout simplement avec un ensemble de commentaires pris tout au long de la période d'apprentissage.

2. L'évaluation à l'heure des humanités numériques : le cas de l'enseignement du portugais

Afin de mettre en pratique les principes d'évaluation envisagés, nous avons choisi de présenter les évaluations mises en place en Portugais langue étrangère à l'université en France, en section Langues Étrangères Appliquées (désormais LEA). Dans ce contexte, « […] l'apprentissage des langues joue un rôle crucial et son corollaire, l'évaluation, vient en démontrer l'efficacité » (Fougerouse, 2010 : 13).

2.1. Le public et les cours

La Faculté Arts, Lettres, Langues de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne propose la licence LEA, une formation spécialisée en langues étrangères appliquées au commerce international, avec une double compétence, dans une langue A, l'anglais, et, une langue B, au choix, l'allemand, l'espagnol, l'italien ou le portugais. Dans leurs langues respectives de spécialisation, les étudiants ont cours de Compréhension Phonétique, Expression Orale, Culture, Traduction Écrite, Traduction Orale, Méthodologie, Langue Commerciale, entre autres. Ce volume représente environ 25 à 30 heures hebdomadaires, auquel s'additionne une troisième langue vivante obligatoire. Des « matières d'application », dont le commerce international, le droit des affaires européennes, l'économie, l'informatique et le marketing, sont aussi étudiées pendant les trois années de licence.

Pour être admis dans cette formation, il faut avoir un bon niveau dans toutes combinaisons de langues choisies[3], sauf pour le portugais. En effet, le portugais est, depuis l'origine, la seule langue que les étudiants peuvent choisir d'étudier sans avoir aucun prérequis. Ainsi, la grande majorité des étudiants qui intègrent la formation LEA Anglais-Portugais est fraîchement sortie du lycée et n'a pas de connaissance dans la langue B (le portugais est assez peu populaire dans les lycées français). Alors, les enseignants se retrouvent avec la totalité d'une promotion en niveau débutant, dont seulement quelques-uns ont des bases linguistiques, les dits « faux débutants ». Ce sont des étudiants d'origine lusophone, qui assimilent le portugais comme langue d'héritage, souvent acquise au niveau rudimentaire et fortement influencée par le français, leur langue dominante.

Le Groupe d'Études Lusophones de l'Université Jean Monnet s'est développé depuis 2004 et cela grâce au protocole signé avec Camões I.P – Institut pour la Coopération et la Langue Portugaise. L'équipe pédagogique de portugais, dirigée par Rosa Maria Fréjaville, a mis en place un programme conçu en échelle de progression, permettant aux étudiants d'arriver en première année (L1) en niveau

A1, Introductif, et de parvenir au niveau B2, Avancé, voire C1, Autonome, à la fin des trois ans de formation (L3). Toutes les compétences sont dûment travaillées : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, l'interaction et la médiation.

Ce qui permet l'avancement dans le programme pédagogique à un rythme soutenu est l'utilisation de stratégies d'enseignement comme la classe inversée et l'appropriation du numérique. Le principe de la classe inversée (*flipped classroom)* est la préparation des cours et des devoirs à faire à la maison en autonomie, avant que le contenu ne soit repris en classe. Généralement, les apprenants réalisent des activités qui ne nécessitent pas d'interactivité, ils préparent des fiches ou lisent des documents pour se familiariser avec un sujet. Lorsqu'ils arrivent en salle de cours, le travail collaboratif, la participation et l'interaction entre enseignant-apprenants et apprenants-apprenants sont beaucoup plus privilégiés (Dimas *et al.*, 2022). Nous assistons ainsi à une transformation de rôles, l'apprenant se prépare en amont pour le cours et le professeur agit comme un animateur/médiateur, plutôt qu'un transmetteur de connaissances. La classe inversée peut être reliée aux nouvelles modalités d'enseignement, à distance ou en hybridation.

De nos jours, les outils numériques se révèlent indispensables lors de la scénarisation et concrétisation du programme des contenus. La plateforme Moodle est de plus en plus présente dans les enseignements et pour ce qui est du projet de portugais en LEA, elle représente une aide précieuse. L'utilisation de cette plateforme permet de gagner du temps, d'avancer plus vite dans le programme et d'apporter de la modernisation aux cours traditionnels de langue. Sur cette plateforme, les étudiants de portugais peuvent faire des devoirs et préparer en amont leurs cours de langue B. Chaque matière a son propre espace *Moodle*, sur lequel ils ont accès au programme pédagogique, aux consignes d'évaluation et à tous les documents travaillés en cours. L'espace est organisé en douze onglets, qui correspondent aux douze cours du semestre. À chaque semaine de cours, les étudiants peuvent consulter une « fiche synthèse » contenant le sommaire et les principaux points travaillés ; ils peuvent aussi télécharger des fiches à lire, faire des exercices en ligne, ou regarder des documents audio-visuels.

Les matières d'enseignement en portugais, présentes dans la maquette de la licence LEA, sont interconnectées pour que les étudiants puissent apprendre, mais aussi consolider les contenus acquis, à travers la pluridisciplinarité. Dans la mesure du possible, nous abordons de façon chronologique les mêmes thèmes dans les différentes matières, afin de renforcer les connaissances didactisées et établir un pont entre ces matières. Par exemple, dans le programme pédagogique d'initiation (en L1), une des thématiques travaillée est le vocabulaire de la famille.

Alors, en cours d'Expression Orale, les étudiants sont amenés à acquérir ce vocabulaire à partir de la lecture de fiches, de la réalisation d'exercices, mais surtout des dialogues et des jeux de rôles pour la mise en pratique du lexique en situations de vie quotidienne. En parallèle, lors des cours de Traduction Écrite, ils sont amenés à trouver l'équivalence de termes entre le portugais et le français, ils traduisent des phrases et/ou des énoncés courts qui contiennent du vocabulaire sur la famille. En Traduction Orale, ils font l'interprétation simultanée ou consécutive de structures communicatives relatives à cette même thématique. Dans les matières de Culture, on peut faire analyser et réfléchir sur les valeurs familiales au Portugal, sur les traditions des familles portugaises, *etc*. Entretenir un lien entre les différentes disciplines permet de renforcer l'apprentissage.

Cette approche est possible grâce au travail collaboratif de l'équipe de portugais, équipe qui a le souci constant d'améliorer et faire évoluer ses enseignements. Ce programme pédagogique vise à développer les compétences linguistiques, interculturelles, terminologiques et de médiation des apprenants. L'enseignement du portugais est ancré sur des objectifs communicatifs et professionnels, où l'apprenant est l'acteur de son propre apprentissage. De plus, l'interaction entre les étudiants et les enseignants est privilégiée, afin d'assurer un suivi individuel et personnalisé, tenant toujours compte des particularités du public pour mieux préparer la didactisation de la langue portugaise. Cette méthodologie est basée sur les approches communicative (1976) et actionnelle (2001), les principes du CERCL, les neurosciences (notamment sur l'importance de la mémoire pour l'apprentissage de langues). De plus, elle est focalisée sur un projet pédagogique divisé en trois éléments : le programme, connaissances que les apprenants doivent acquérir et pratiquer ; la pédagogie, procès qui permet aux apprenants l'acquisition d'une formation par compétences ; l'évaluation, en adéquation avec les deux phrases précédentes du projet.

2.2. Le dispositif d'évaluation mis en place

Le semestre universitaire est constitué de douze semaines de cours. Généralement, chaque matière est didactisée une fois par semaine, ce qui fait un total de douze cours par semestre. L'équipe enseignante de portugais prend en compte les progrès des étudiants dans l'acquisition de contenus dès la première semaine de cours. Veiller sur l'apprentissage des étudiants dès les premiers jours de cours est fondamental, ainsi que vérifier et valoriser leur progression individuelle. Pour cette raison, les étudiants sont soumis à une évaluation continue. Il est donc très important de prendre en compte chaque individu, et non pas la classe entière

dans sa globalité, puisque cela n'aboutira pas à des conclusions particularisées. Évaluer la progression de chaque étudiant ne pose pas de problème pour ce qui est du portugais. Nos classes les plus nombreuses en LEA sont celles de première année de licence, avec une trentaine d'étudiants en raison du numerus clausus qui limite le nombre de places dans cette formation. En tout cas, cela demande évidemment un travail d'observation, d'analyse et de prise de recul de la part de l'enseignant vis-à-vis des étudiants. Mais n'est-ce pas une de ses fonctions *a priori* ? Or, pour prendre en compte la classe dans son ensemble, l'évaluation serait analogue et la même pour tous, et nous savons bien que cela ne peut pas être le cas dans notre contexte. Même si « analogue » est une des caractéristiques inhérentes à l'évaluation, de nos jours cette dernière doit se faire de façon individualisée, prenant en compte l'équilibre des objectifs de la matière et les compétences acquises par les étudiants dans notre contexte.

En d'autres termes, il est nécessaire que les objectifs fixés par l'enseignant pour cette matière soient cohérents avec les attentes, par rapport aux compétences que les étudiants sont censés développer. Reprenons l'exemple du cours de Méthodologie : son programme en langue portugaise, envisagé par l'enseignante, vise l'acquisition de méthodes de travail et de recherche documentaire, en même temps que l'acquisition des compétences linguistique, discursive et communicative en portugais. Les contenus travaillés dans cette matière s'articulent autour de ces objectifs, alors il est attendu que les étudiants développent leur compétence linguistique en portugais, leur compétence communicative interculturelle, leur compétence organisationnelle, leur compétence critique (savoir), leur compétence opérationnelle (savoir-faire) et leur compétence comportementale (savoir-être). Le programme pédagogique de ce cours est organisé dans ce sens, alors les étudiants devront, dans la mesure du possible, être évalués selon ces attentes.

Pour suivre les étudiants dans leur acquisition de connaissances et de compétences, nous nous appuyons sur une grille qui nous permet de noter des informations importantes sur la prestation de chaque étudiant, dans chaque cours. Lorsqu'on se sert de la prise de notes et des grilles, il devient plus clair et plus simple de dégager les plus grandes difficultés qui ressortent des cours, les suspicions d'abandon scolaire, mais aussi les cas de succès, entre autres éléments. Une grille d'évaluation formative peut même s'avérer très utile pour rassembler les données concernant le travail de la classe. Par exemple, on peut observer la réalisation de devoirs, la préparation des fiches de travail au préalable des cours, ou la participation régulière à l'espace Moodle du cours. En effet, en quelques clics, la plateforme Moodle permet à l'enseignant de savoir qui ont été les étudiants qui ont accédé à l'espace du cours et ceux qui ont ouvert un document donné,

ou bien ceux qui ont travaillé sur une activité demandée. Ces « traces digitales » peuvent évidemment être intéressantes à prendre en compte lors de l'évaluation des étudiants. Nous pouvons les ajouter sur notre grille. Le nombre de fois que l'étudiant a accédé à l'espace du cours, la fréquence dans la réalisation de devoirs, *etc.* ; en résumé, les options sont infinies. Tout ce que l'enseignant souhaite, tout ce qu'il trouve pertinent, peut être utilisé pour enrichir son dispositif d'évaluation.

Nous proposons un exemple de grille[4] qui peut être utilisé pour recueillir diverses informations concernant l'évaluation formative d'une classe. C'est à l'enseignant de choisir les critères d'évaluation, selon les objectifs de son programme pédagogique. À titre d'exemple, la grille peut combiner des éléments d'évaluation formelle et informelle, comme :

Comportement et participation en cours : prise de notes concernant toute information sur l'attitude de l'apprenant en salle de cours, la kinésie, le respect pour l'enseignant et les camarades, l'attention, l'intervention, la réalisation des tâches demandées (NB : Il est pertinent de réaliser un descriptif des éléments utilisés pour évaluer ce critère, selon les attentes de l'enseignant).

Progression orale : vérification de la progression orale des étudiants. Quelques exemples de questions auxquelles l'enseignant pourra réfléchir pour évaluer la progression orale : « quand arrive son tour pour la prise de parole, l'étudiant parvient-il à réutiliser les structures didactisées précédemment ? » ; « peut-il communiquer correctement ? » ; « comment communique-t-il ? » ; « quelles sont les difficultés vérifiées ? » ; « y a-t-il des erreurs grammaticales, lexicales, syntaxiques observées ? » ; « comment peut-on caractériser sa prononciation, sa prosodie, *etc.* ? ».

Réalisation des fiches de travail : vérification de la réalisation des exercices demandés ; vérification du niveau d'exactitude et de correction des exercices ; repérage des erreurs constatées (si les mêmes erreurs sont répétées par différents apprenants, cela signifie que ce point mérite d'être retravaillé en classe).

Préparation d'activités sur Moodle : vérification du suivi des étudiants sur l'espace Moodle du cours ; prise de notes concernant la préparation d'exercices en ligne pour la consolidation des contenus, la lecture de textes, la consultation de documents au préalable, le travail de recherche en autonomie sur la thématique travaillée prochainement en cours, *etc.*

Dossier de recherche et exposé oral : appréciation de la qualité du travail effectué par l'apprenant lorsqu'il a des tâches à accomplir ; prise de notes concernant les points faibles et points forts du travail écrit et de l'exposé oral.

Épreuve écrite : notation de devoirs sur table ; vérification des contenus qui sont déjà acquis, en cours d'acquisition, ou pas du tout acquis ; comparaison des notes des différentes épreuves réalisées au long du semestre pour une réflexion par rapport aux résultats des apprenants (quelques questions à se poser : « y a-t-il une progression dans l'apprentissage ? » ; « y a-t-il une baisse de résultats par rapport aux précédents éléments d'évaluation ? », *etc.*).

Autres : toutes autres observations et/ou informations considérées comme étant pertinentes pour l'évaluation formative de l'apprenant.

Évidemment, il y aura des éléments qui ne seront pas évalués chaque semaine. C'est à l'enseignant de gérer la disposition, la fréquence et les conditions des éléments d'évaluation tout au long du semestre. La notation de ces critères peut se faire de façon quantitative, utilisant des échelles de 1 à 5, de 0 à 20, ou bien d'autres échelles, et/ou qualitative, sous forme de commentaires individualisés (voir exemple[5], figure 1, note 5).

La relecture de ces notes, prises pendant les différentes semaines de cours, permettra à l'enseignant de comprendre si l'apprenant a pris en compte ses suggestions, s'il y a eu une progression, *etc.*, et cela l'aidera lors du bilan décisif pour sa note finale.

3. Les avantages et les enjeux d'une évaluation formative individualisée

Vu de l'extérieur, selon la définition empruntée à De Ketelé (1993 : 60), l'évaluation mise en place pour la langue-culture portugaise en LEA s'apparente au paradigme de « l'intuition pragmatique ». Toutefois, l'équipe enseignante s'est engagée dans un processus d'évaluation critériée, en adéquation avec sa méthodologie, pour une prise en compte globale de l'étudiant.

3.1. Les apports d'une évaluation formative

Compte tenu de ce que nous avons précédemment exposé, il nous semble possible d'affirmer que l'évaluation formative représente une stratégie d'enseignement bienveillante et centrée sur l'apprenant. Elle fournit un feedback important pour l'enseignant qui peut, par la suite, adapter ses stratégies d'enseignement selon les besoins constatés. Pour l'apprenant, elle lui permet de se repérer tout au long de la session d'apprentissage durant le semestre. Il s'agit d'une aide permanente qui lui est utile pour estimer ses progrès et soutenir sa motivation, ce qui contribue à accroître son engagement dans l'apprentissage de la langue portugaise. Comme nous l'avons dit, il n'est alors pas possible d'envisager une évaluation

globale et identique pour l'ensemble d'une promotion en langue-culture portugaise. L'accent est mis sur l'individu apprenant qui doit acquérir progressivement des compétences en langue cible selon un programme collaboratif, pensé par l'équipe enseignante. Cette dernière est à l'écoute permanente de chacun des apprenants pour mieux appréhender leurs besoins et répondre aux lacunes constatées pour une progression optimale. Des travaux supplémentaires peuvent être mis en ligne sur la plateforme Moodle pour permettre un travail complémentaire individualisé, propice à la progression en langue. « Les environnements numériques d'apprentissage, dans le cadre des plates-formes d'apprentissage ou d'autres dispositifs moins formels, n'échappent pas à la problématique de l'évaluation » (Springer, 2013), comme nous l'avons démontré.

L'évaluation formative peut être en corrélation avec des nouvelles stratégies d'enseignement, comme la classe inversée. Valoriser et prendre en compte un moyen par lequel l'étudiant travaille de manière autonome et consacre du temps personnel à son propre apprentissage, ne peut avoir que des conséquences positives pour sa progression en langue étrangère. La diversification des pratiques de travail grâce aux technologies numériques offre à chaque étudiant l'accès à des ressources documentaires en phase avec ses centres d'intérêt, ses stratégies d'apprentissage et son profil individuel. En fonction des pistes de travail données par l'enseignant, l'apprenant peut orienter sa recherche documentaire et opérer une sélection parmi les ressources disponibles. En relation avec ses objectifs personnels, il peut faire moins ou plus que ce qui est proposé, en amont du cours de langue-culture portugaise. L'enseignant pourra suivre la progression de chacun sur sa grille d'évaluation pour mesurer l'évolution en continu tout au long du semestre d'apprentissage. Dans notre contexte universitaire, un travail individuel sous la forme de la classe inversée assure une progression significative dans le niveau en langue cible. L'enseignant doit apprécier les progrès de chacun tout au long du semestre et les quantifier individuellement.

Ce type d'évaluation peut aussi relier le travail de la salle de cours avec celui réalisé à distance. Nous l'avons déjà constaté : enseigner sur, ou avec des ressources de l'Internet, est possible et parfois même indispensable (en période de Covid, en formation en ligne, *etc.*). Si les cours s'appuient sur les nouvelles technologies et si l'on demande aux étudiants de réaliser des tâches en ligne, l'enseignant peut aussi considérer ces éléments pour l'évaluation formative. Il est important de légitimer le travail fait en ligne par les étudiants. La plateforme Moodle nous permet de contrôler le travail des étudiants en continu pendant tout le semestre. Cette analyse rigoureuse permet de voir le travail effectué en relation avec les progrès en langue portugaise. En effet, « Les plates-formes d'apprentissage

améliorent la panoplie d'outils pour créer des activités d'évaluation, elles développent également de nouveaux outils pour connaître la réactivité et suivre le parcours d'apprentissage, elles s'ouvrent enfin à des formes d'évaluation plus sociales […] » (Springer, 2013). Dans cette perspective, c'est l'individu-apprenant qui est pris en compte individuellement comme une partie du groupe classe. Il est conscient de ses progrès en langue portugaise et aussi de ses manques ; il a aussi des pistes pour se perfectionner en autonomie.

L'évaluation formative aidera l'enseignant lors de l'attribution d'une valeur finale. Enfin, nous pouvons également dire que l'évaluation formative sert de pont pour obtenir une évaluation sommative et critériée. Dans la finalité d'améliorer ses résultats en fin de semestre, l'apprenant aura une participation active en cours, il se montrera participatif et collaboratif dans l'ensemble des activités et des tâches proposées par l'enseignant par une attitude positive et coopérative. Il va accroître ses compétences en langue-culture cible avec l'aide de ses pairs et de son enseignant. Ainsi, à la fin de la formation, il obtiendra un résultat qui traduit ses efforts et sa progression dans l'acquisition de connaissances, par rapport aux objectifs du programme pédagogique. Cette façon de reconsidérer l'évaluation comme un processus formatif individualisé est très profitable pour l'étudiant, il s'investit dans l'apprentissage et mesure ses progrès tout au long du semestre.

3.2. Les limites d'une évaluation formative individualisée

Le mode de contrôle des connaissances mis en place en Licence LEA pour évaluer les progrès et les compétences en langue portugaise repose sur un contrat didactique tacite, mûrement réfléchi, et porté à la connaissance des étudiants dès le début de leur parcours. Passer du niveau A1 à B2, voire C1 en langue portugaise, à l'issue des trois années de licence ne s'improvise pas. Une évaluation continue et personnalisée a trouvé sa place dans une approche communicative et actionnelle où l'étudiant est guidé dans un processus cumulatif en langue cible. Il est pris en compte en tant qu'individu apprenant. Cependant, nous nous retrouvons face à un paradoxe. Afin de formaliser notre évaluation, nous devons tout de même présenter une note quantitative, de 0 à 20, à la fin de la formation. Le système administratif de l'université l'exige. Alors, la question se pose : faut-il évaluer le score final ou la progression ? Finalement, qu'il s'agisse de l'évaluation sommative ou formative, l'institution attend une note et le produit final, c'est le même. Mais que penser sur l'impact de cette note globale pour l'étudiant et pour son apprentissage, qui sont le centre de nos enseignements...

Comme nous l'avons vu, il est possible de combiner un dispositif d'évaluation formative avec plusieurs types d'évaluation (formelle, informelle, diagnostique, *etc.*). Nous croyons que l'enseignant peut également se servir de l'évaluation formative pour compléter l'évaluation sommative. Sachant que l'évaluation sommative ne représente pas forcément une évaluation par compétences, à travers le dispositif d'évaluation formative individualisée mis en place, nous essayons de faire en sorte que la note finale se rapproche le plus possible de ce que l'étudiant a accompli durant le semestre. « On voit se dessiner d'autres modalités plus conformes au paradigme « compétence » qui se situe bien dans le cadre de l'approche actionnelle » (Springer, 2013). Il existe une grande différence entre la valorisation du travail effectué tout au long du semestre et l'attribution d'une note unique, résultant d'un examen terminal. Pourtant, *in fine*, ce sera cette note qui aura une valeur officielle et qui sera prise en compte pour la validation du semestre puis de l'année. L'étudiant pourra se sentir dévalorisé en fonction du résultat, comparé avec les commentaires et remarques hebdomadaires de son professeur. Il peut s'ensuivre une baisse de motivation qui aura un impact sur sa progression et son implication en langue-culture cible.

Le mode d'évaluation pratiqué pour le portugais est en corrélation avec les paradigmes d'enseignement actualisés par une équipe qui diversifie sa méthodologie afin de rentabiliser l'espace et le temps d'enseignement-apprentissage pour parvenir à un résultat optimal. Nous avons dû envisager une forme d'évaluation empirique qui n'intègre que partiellement les critères scientifiques de validité, de fiabilité et d'objectivité retenus ordinairement. Ne pouvons-nous pas envisager un avenir avec d'autres alternatives à ce type d'évaluation classique ? Il serait souhaitable d'avoir à l'université une évaluation finale, autre que celle traditionnelle qui enferme l'étudiant dans une valeur univoque ne correspondant que partiellement à son parcours. Une évaluation par commentaires serait une première possibilité ; elle prend en compte les compétences des étudiants et ne se limite pas à l'attribution d'une valeur.

Nous avons vu plusieurs types d'évaluations qui émergent, souvent parallèlement aux changements des sociétés et à leurs besoins. Alors, il semblerait pertinent de repenser aussi les notions de l'évaluation que nous connaissons déjà, pour les adapter aux nouvelles pratiques d'enseignement et aux besoins de notre société digitale. Il reste à imaginer des repères pour la standardisation de ces nouvelles formes d'évaluation.

Conclusion

De nos jours, les évolutions dans les aspects les plus divers de la vie quotidienne, sont profondes. Au fur et à mesure que les effets de la « mondialisation numérisée » se manifestent, des évolutions se font aussi sentir dans l'enseignement-apprentissage. Les langues étrangères, essentielles pour une communication réussie, favorisant l'interculturalité et l'intégration sociale et culturelle, occupent ici une place extrêmement importante. Par conséquent, la nécessité d'adapter les modalités d'évaluation aux nouvelles pratiques didactiques, basées sur le numérique, devient presque incontournable. Si les stratégies d'enseignement vont au-delà de la salle de classe traditionnelle, il semblerait alors possible que les modalités d'évaluation s'étendent au digital. L'utilisation de ressources et d'activités en ligne pour une évaluation plus variée, sans être forcément plus automatisée, reste, bien entendu, pertinente pour valoriser les apprentissages de chaque individu.

Tout ce qui est enseigné doit être évaluable, bien qu'à travers un dispositif d'évaluation autre que la simple attribution d'une valeur. Pour ce faire, l'enseignant peut combiner différents types d'évaluation, mais c'est sans doute l'évaluation formative qui se trouve au cœur de notre démarche puisqu'elle permet, tout au long de la formation, une vérification des contenus déjà acquis, en cours d'acquisition ou pas du tout acquis. Elle représente ainsi un bilan des compétences et des connaissances des apprenants, tout en conduisant l'enseignant à un constat de succès ou d'échec total ou partiel dans sa méthodologie.

Prenant l'exemple de LEA, le temps consacré à l'apprentissage de la langue-culture portugaise en contexte universitaire depuis le niveau débutant pour arriver à B2 a généré la mise en place d'un programme qui repose sur les ressources numériques pour relever le défi. Un parcours évaluatif personnalisé, qui s'appuie sur les recherches en évaluation, a été pensé en corrélation avec un programme efficient pour stimuler les apprentissages. Une évaluation formative et continue, centrée sur l'étudiant, informe des progrès et stimule l'apprentissage. Ce processus évaluatif trouve ses limites dans les exigences et les attentes institutionnelles qui n'acceptent que des résultats sous la forme de notes, ce qui rend ainsi nécessaire de « formaliser » les éléments d'évaluation rassemblés dans les grilles. Pourtant, l'importance de l'évaluation formative vis-à-vis des pratiques d'enseignement actuelles (la classe inversée, le numérique, l'intérêt de l'apprenant) est de plus en plus présente. Elle renseigne le formé sur ses progrès et ses lacunes et le formant sur sa méthodologie perfectible. Ainsi, l'évaluation formative devient formatrice et régulatrice.

Bibliographie

Bloom, B. S. 1969. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation nouvelle.

Boissard, P. 2016. « L'évaluation formative : un outil de progression », *Synergies France*, n° 10, p. 123-132. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf [consulté le 10 avril 2023]

Carras, C., Cavalla, C. 2020. « Exemple d'une évaluation par compétences à l'université ». *Points Communs*, n° 48, p. 49-65.

Conseil de l'Europe, 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. www.coe.int/lang-cecr

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier /Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, 4e édition.

Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.

De Ketelé, J-M. 1993. « L'évaluation conjuguée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 59-80.

De Landsheere, G., De Landsheere, V. 1976. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Dimas, S. 2021. *L'apprentissage du Portugais Langue Étrangère en contexte universitaire français – impacts et enjeux des rapports entre langues dans la motivation et l'engagement d'apprenants plurilingues*, Mémoire de Master en Didactique des Langues - Ingénierie des formations, plurilinguisme et interculturel, Université Jean Monnet.

Dimas, S., Fougerouse, M.-C., Tadeo, J. 2022. « L'hybridation, un défi ou un atout pour enseigner l'oral ? ». *Revista Letras Raras*, Campina Grande, p. 41-79.

Fougerouse, M.-C. (dir.). 2010. *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.

Hadji, C. 1997. *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF édition.

Hadji, C. 1989. *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions à l'action*. Paris : ESF édition.

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

Huver, E. 2010. Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? In : 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, p. 81-96.

Lepareur, C., Grangeat, M. 2018. Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, n° *41*.2, p. 130-162. [En ligne]: https://doi.org/10.7202/1059175ar [consulté le 28 juin 2022].

Mègre, B., Riba, P. 2014. *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette.

Perrenoud, P. 1998. *L'évaluation des élèves – de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris : De Boeck.

Scriven, M. 1967. « The Methodology of Evaluation ». *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1*). Rand McNally, Chicago, p. 39-83.

Springer, C. 2013. *Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques*. En ligne : https://shs.hal.science/halshs-01109234 [consulté le 20 juin 2022].

Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé International.

Tousignant, R. 1982. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Éditions Préfontaine.

Trujillo, F., et al. 2022. *Technologie versus/pour l'apprentissage des langues*. Barcelone : Maison des langues.

Notes

1. Cet article a été rédigé suite à des changes sur le mode d'évaluation mis en place en LEA pour la langue portugaise. Soraia Dimas, enseignante de portugais, a rédigé la partie 2. Marie-Christine Fougerouse a rédigé les parties 1 et 3. L'introduction et la conclusion ont été rédigées conjointement par les deux rédactrices.

2. Dans la version de 2001, Chapitre 9. Évaluation, p. 135-147. Dans le *Volume complémentaire* de 2018, le chapitre relatif à l'évaluation n'a pas été retouché. Seules deux annexes se rapportent à l'évaluation : Annexe 2. Grille pour l'auto-évaluation incluant l'interaction en ligne et la médiation (p. 175-178) et Annexe 4 – Tableau C4 : Grille d'évaluation de l'écrit (p. 181-182).

3. Combinaisons possibles : Anglais-Espagnol, Anglais-Italien, Anglais-Allemand, Anglais-Portugais.

4. Exemple de grille : https://drive.google.com/file/d/1Bda87LF1UnbMnJOhIPkrtq3SfalS1qaK/view?usp=drive_link

5. Figure 1 - Tableau illustratif, L1, évaluation formative en semaine 12 : https://drive.google.com/file/d/1_0ch2oeeRlWuCFZGBldSn18qnUk_4Cuv/view?usp=drive_link

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 135-152

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Conception d'un module de diagnostic automatique de la prononciation

Sylvain Coulange
Université Grenoble Alpes, France
sylvain.coulange@univ-grenoble-alpes.fr
https://orcid.org/0000-0002-9728-1181

Reçu le 15-07-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 24-02-2023

Résumé

Cet article présente les premières pistes de conception d'un module de diagnostic automatique de la prononciation en anglais langue étrangère, dans le cadre du Système d'Évaluation en Langues à visée Formative (SELF), porté par l'Université Grenoble Alpes. L'état de l'art des systèmes d'évaluation automatique de la prononciation fait ressortir un écart entre les phénomènes mesurés et les objectifs pédagogiques en termes de prononciation. Notre système se donne pour objectif d'identifier et mesurer les phénomènes de prononciation jugés comme impactant la compréhensibilité du locuteur, en se focalisant dans ce travail sur la réalisation de l'accent lexical, ainsi que le positionnement des pauses dans le flux de parole. Le calibrage du système se fera grâce au corpus d'interactions orales du test certificatif CLES entre les niveaux B1 et B2. Cet article présente le constat de départ, le corpus et les premiers traitements réalisés.

Mots-clés : évaluation diagnostique, prononciation, compréhensibilité, évaluation automatique

Creating an automatic pronunciation diagnostic module

Abstract

This article presents the first steps in the design of an automatic pronunciation diagnostic module for English as a foreign language, within the framework of the Système d'Évaluation en Langues à visée Formative (SELF), headed by the Université Grenoble Alpes. The state-of-the-art automatic pronunciation evaluation systems shows a gap between the measured phenomena and the pedagogical objectives in terms of pronunciation. Our system aims to identify and measure the pronunciation phenomena supposedly impacting the comprehensibility of the speaker, while focusing on the realization of the lexical stress as well as the positioning of pauses in the speech flow. The calibration of the system will be done thanks to the corpus of oral interactions of the CLES certification test between levels B1 and B2. This article presents the initial findings, the corpus and the first analysis performed.

Keywords: diagnostic assessment, pronunciation, comprehensibility, automatic assessment

Introduction

Le Système d'Évaluation en Langues à visée Formative (désormais SELF) est un test de positionnement en ligne développé à l'Université Grenoble Alpes dans le cadre du projet IDEFI Innovalangues (ANR-11-IDFI-0024, 2012-2020). Le SELF est actuellement déployé en 6 langues (anglais, italien, espagnol, français, japonais et mandarin) et utilisé dans une vingtaine d'universités françaises ainsi que quelques institutions à l'international. L'évaluation porte sur trois habiletés langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite courte.

En parallèle des tests de positionnement, le SELF souhaite proposer des modules diagnostiques capables de fournir une rétroaction détaillée sur les acquis et les difficultés des apprenants dans une compétence donnée. Le premier module envisagé est un dispositif d'aide à l'évaluation formative de la production orale, exploitant les technologies de traitement automatique de la parole pour identifier et mesurer les phénomènes impactant la compréhensibilité du locuteur. Ce chantier est initié par un travail de thèse de doctorat[1] au sein du laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) et du Laboratoire d'Informatique de Grenoble (LIG). Cet article présente les premières réflexions de ce travail.

L'évaluation de la production orale touche de nombreux aspects de la langue, de la cohérence syntaxique à la précision du vocabulaire, en passant par la pragmatique ou la cohésion du discours. S'il y a pourtant un aspect qui influence globalement l'évaluation, c'est la qualité de prononciation (Pennington, 1999). Par prononciation, nous entendrons ici tous les aspects de la parole relatifs à la phonétique et à la prosodie.

L'évaluation de la prononciation, lorsqu'elle est explicite dans les grilles d'évaluation, se résume souvent à un score global établi par l'enseignant sur la précision phonétique ou la fluence de parole (Piccardo, 2016). Toutefois, les enseignants ont rarement les outils et la formation nécessaires pour évaluer ces aspects de manière précise et systématique, et il en résulte souvent un jugement basé sur l'intuition, avec une certaine variabilité d'un évaluateur à l'autre et souvent chez un même évaluateur. Gilquin et al. (2022) notent par exemple que les enseignants non natifs ont tendance à être plus sévères que les enseignants natifs lorsqu'ils évaluent la prononciation. Par ailleurs, un évaluateur ne sera pas sensible de la même manière à la prononciation des apprenants selon son degré de familiarité avec leur accent (Didelot et al., 2019). De manière générale, un manque de formation des enseignants pour enseigner et évaluer la prononciation est clairement ressenti (Piccardo,

2016 ; Derwing, Munro, 2015 ; Baker, 2011 ; Burgess, Spencer, 2004 ; Breitkreutz et al., 2001), et il est apparu nécessaire de développer des critères d'évaluation précis, de généraliser leur utilisation et de créer des outils d'apprentissage et d'évaluation basés sur ces derniers.

En 2007, Levis constatait que les études sur l'évaluation automatique de la prononciation arrivaient rarement au stade de production pour plusieurs raisons. Pédagogiques, d'une part, étant donné l'écart entre ce que proposaient les outils de l'époque et les objectifs pédagogiques. Technologiques, d'autre part, constatant que les outils n'étaient pas capables de fournir un feedback précis et pertinent sur la prononciation. Enfin, l'auteur constatait lui aussi un manque de formation des enseignants, au niveau phonétique comme au niveau technologique (Levis, 2007). Qu'en est-il 15 ans plus tard ?

Notre travail a commencé par une exploration des systèmes d'évaluation automatique de la prononciation, ainsi qu'une réflexion sur l'évaluation de la prononciation et les critères d'évaluation d'aujourd'hui. C'est sur cette base que nous avons choisi de nous concentrer sur deux aspects de la prononciation : l'accent lexical et les pauses, la section 3 présente les paramètres acoustiques que nous avons décidé de cibler, et la section 4 la méthodologie envisagée pour mettre au point le dispositif d'évaluation.

1. Bref état de l'art des systèmes existants

Les premiers systèmes d'évaluation automatique de la prononciation sont arrivés dans les années 90 avec les débuts de la reconnaissance automatique de la parole (désormais ASR). Le système Autograder (Bernstein et al., 1990) est pionnier dans le domaine : il présente une liste de questions à choix multiple, pour lesquelles l'apprenant est amené à lire à voix haute l'une des options de réponse. La machine identifie alors quelle option a été prononcée, et donne un score basé sur le nombre de mots correctement reconnus. Un peu plus tard, les systèmes VILTS (Voice Interactive Language Training Systems, Neumeyer et al., 1996, Franco et al., 1997) permettent de donner n'importe quel texte à la machine pour le faire lire à l'apprenant. Les scores sont calculés à partir de mesures segmentales (reconnaissance des phonèmes) et suprasegmentales (durée des phonèmes, des syllabes et débit de parole). Les premiers systèmes évaluant la parole spontanée sont arrivés dans les années 2000, en se focalisant sur la fluence de la parole (Cucchiarini et al., 2002), mais le spontané reste très marginal encore aujourd'hui par rapport à la parole lue, bien plus prédictible.

Après un fort intérêt pour l'évaluation automatique de la prononciation à la fin des années 90, la discipline s'est essoufflée à cause d'une mauvaise fiabilité des systèmes alors commercialisés (Witt, 2012). Elle est toutefois rapidement revenue à la charge avec la généralisation des smartphones à la fin des années 2000, l'augmentation de la puissance de calcul et l'amélioration des systèmes d'ASR. Notons la création du groupe SLaTE *(Speech and Language Technology for Education)* au sein de l'ISCA *(International Speech Communication)* en 2007, qui travaille spécifiquement sur l'apprentissage des langues et les technologies de la parole (Ellis, Bogart, 2007). Pour une revue détaillée des applications antérieures à 2011, le lecteur peut consulter (Witt, 1999, O'Brien, 2006, Levis, 2007, Eskenazi, 2009 ou encore Delmonte, 2011).

Mais à quoi ressemblent les systèmes d'aujourd'hui et comment évaluent-ils la prononciation ?

Commençons par distinguer deux types d'évaluation. L'évaluation formative d'une part *(low stake assessment)*, qui a pour but d'accompagner l'apprenant dans son parcours et cibler ses acquis et ses difficultés ; et l'évaluation certificative d'autre part *(high stake assessment)*, dont les enjeux sont plus importants, puisqu'ils peuvent être la condition d'obtention d'un diplôme, d'un emploi, voire d'un visa.

Commençons par l'évaluation formative. La majorité des applications récentes d'apprentissage des langues proposent des fonctionnalités d'évaluation de la prononciation. Citons seulement les plus connues : Duolingo, Memrise, Babbel, Busuu, Rosetta Stone, LingoChamp (ex. Liulishuo). Elles fonctionnent toutes sur le même principe, à savoir la lecture d'un mot ou d'une phrase à voix haute, et fournissent un feedback binaire (type bon/mauvais, Memrise, Duolingo, Busuu) ou un score de confiance de reconnaissance (en pourcentage, LingoChamp, Rosetta Stone). Elles proposent toutes d'entendre le mot ou l'énoncé en parallèle de la lecture, d'office (Memrise, Busuu, Babbel) ou à la demande (Duolingo, Rosetta Stone). D'autres applications sont dédiées à la prononciation, comme ELSA Speak ou IELTS Speaking Practice par exemple. Il s'agit toujours de lecture et/ou de répétition, mais les rétroactions proposées sont plus détaillées : les mots ou les phonèmes sont colorés en fonction de la confiance de l'ASR : le système indique quels phonèmes ont été reconnus (parmi les phonèmes de l'anglais uniquement). Enfin, des scores spécifiques à telle ou telle catégorie de phonèmes sont proposés (ex. voyelles réduites, consonnes occlusives, phonèmes en fin de mot sur ELSA) ou des scores globaux (nombre moyen de mots correct par minute sur IELTS Speaking Practice).

On constate que la majorité de ces applications évaluent la parole lue (ou répétée) et proposent donc des protocoles d'élicitation très contraints. Quant aux rétroactions fournies à l'apprenant, si elles ne sont pas seulement binaires, elles se concentrent généralement sur les aspects segmentaux de la parole, sur la base de la reconnaissance de chaque mot ou phonème attendu, et sont présentées à l'utilisateur sans filtrage ni hiérarchisation. On peut alors se demander à juste titre si ces systèmes ont vraiment un impact positif sur la compétence des apprenants. Plusieurs études proposent une évaluation de ces outils, mais la plupart sont financées par l'entreprise qui développe l'application en question et sont bien peu critiques, peu sont publiées dans des revues avec comités de lecture et le financement ou l'appartenance des auteurs ne sont pas toujours précisés. On notera tout de même quelques rares études moins enthousiastes quant à l'efficacité de ces outils, comme Becker et Edalatishams, 2018, Krashen, 2013, 2014, ou encore Nielson, 2011, mais celles-ci sont peu nombreuses.

Du côté de la recherche pourtant, l'évaluation automatique de la prononciation est toujours assez tendance, et un grand nombre d'études sont publiées chaque année dans les revues phare comme InterSpeech ou LREC.

La majorité des études publiées depuis les années 90, et encore aujourd'hui en 2022, présente des systèmes qui basent leurs scores sur une comparaison des mots ou des phonèmes reconnus par un système d'ASR avec un texte cible. Ce type de scores est appelé *Goodness of pronunciation* et a été introduit par Witt et Young (2000). La reconnaissance est plus ou moins contrainte et plus ou moins adaptée à la parole non standard de l'apprenant, et se décline dans une formidable diversité. Il peut s'agir d'un ASR classique et d'un taux de reconnaissance du texte cible (c'est le cas des applications commerciales présentées plus haut) ; certaines études proposent d'adapter le système de reconnaissance à la parole non native, en augmentant son lexique phonétisé avec des erreurs phonologiques types (*Extended Recognition Network*, Bada et al., 2020, Lee, Glass 2015), ou en adaptant les modèles acoustiques à partir d'enregistrements de la langue maternelle des apprenants (Tan, 2008, Goronzy et al., 2004), ou directement avec de la parole L2 (Duan et al. 2017, Li et al., 2016). D'autres encore proposent de comparer la reconnaissance d'un ASR standard avec celle d'un ASR entraîné sur la parole L2, le score est alors basé sur la différence des deux sorties et permet de se passer du texte de référence (*Reference free Error Rate*, Fu et al., 2020, Naijo et al., 2021).

D'autres systèmes s'emploient à comparer des mesures acoustiques (durées, débit, intonation, traits phonétiques etc.) directement avec un modèle, qu'il s'agisse d'un enregistrement du même énoncé par un locuteur natif (Ding et al., 2020, Arias et al., 2010), ou un modèle appris sur un ensemble d'enregistrements pour permettre plus de variabilité (Truong et al., 2018, Wang et al. 2015).

On constate que dans la grande majorité de ces systèmes, l'évaluation de la prononciation se traduit sous la forme d'une distance par rapport à un modèle natif. Une grande partie d'entre eux se fonde sur la reconnaissance de la parole pour établir le score, qu'il s'agisse d'un taux de reconnaissance de mots ou de phonèmes, ou bien d'un score de proximité au modèle, plus difficile à interpréter. Certains combinent ces valeurs avec des mesures de débit de parole ou de fréquence des pauses pour ajouter un aspect prosodique à l'évaluation, mais peu d'innovation a été faite sur ce plan ces 20 dernières années. Nous rejoignons le constat de Detey et ses collègues (2016) quant au fait que la prosodie n'est pas suffisamment prise en compte dans l'évaluation. Rappelons enfin que presque tous les outils évaluent de la parole lue, souvent hors contexte, qu'il s'agisse d'applications commercialisées ou d'études plus exploratoires. Il s'agit même encore parfois de lecture de mots isolés (Kato et al., 2019, Truong et al. 2018). Si le défi technique d'évaluer la parole spontanée est clair, c'est davantage une sous-estimation de son importance dans la compétence en langue qui ressort de notre état de l'art. Nous faisons le même constat pour la prosodie.

Du côté certificatif, le problème est pris différemment. Plutôt que de comparer une production d'apprenant à un modèle natif, ce sont des modèles statistiques qui sont entrainés à prédire le score d'un évaluateur humain. Ces modèles de prédiction sont appris sur la base d'un grand nombre de productions d'apprenants évaluées par des experts sur différents critères (souvent globaux, du type fluence, degré d'accent, intelligibilité ou compréhensibilité), ainsi que sur des mesures automatiques diverses (avant tout des paramètres suprasegmentaux, mais de plus en plus souvent combinés avec des paramètres segmentaux (Fontan et al., 2018, Evanini, Wang, 2013), lexicaux (Yoon et al., 2012) ou syntaxiques (Loukina et al., 2015, Bhat, Yoon 2015, Chen, Zechner, 2011). Parmi les paramètres suprasegmentaux utilisés, on retrouve généralement le débit de parole et d'articulation, la fréquence de pauses pleines et silencieuses et leur durée moyenne, le nombre de syllabes par unité rythmique, la durée des syllabes ou des voyelles, ou encore les variations d'intonation et d'intensité. Ces techniques combinent souvent un très grand nombre de paramètres (77 pour Coutinho et al., 2016, 75 pour Loukina et al., 2015), mais ce sont souvent les mêmes qui sont les plus significatifs : le débit de parole et d'articulation, la proportion de pauses et leur durée moyenne. Une fois le modèle entrainé sur le corpus, le système est capable de prédire le score d'un nouvel enregistrement qui n'a pas été évalué manuellement. Dès les premiers systèmes de ce type dans les années 2000, la corrélation humain/machine est comparable à la corrélation inter-évaluateurs : 0.8 pour Neumeyer et al., 2000 et Cucchiarini et al., 2002, 0.7 pour Moustroufas et Digalakis, 2007. On tourne

autour des mêmes valeurs aujourd'hui, même avec de la parole spontanée : 0,823 pour Saito et al., 2022, 0,8-0,9 pour Shen et al., 2021, 0,799 pour Fu et al., 2020. Ce sont ces systèmes qui sont généralement exploités dans les tests certificatifs automatisés, comme le Versant English Test (Pearson Education, Inc., 2022), ou le TOEFL iBT (Zechner et al., 2019).

Si ces systèmes se révèlent performants pour prédire un niveau global sur une production donnée, ils sont toutefois difficilement exploitables en contexte diagnostique. Il est en effet peu pertinent d'indiquer à l'apprenant qu'il parle trop lentement ou trop vite, ou bien qu'il fait trop de pauses, et que c'est à cause de cela que son niveau est plus faible. Ces phénomènes sont une conséquence de difficultés en amont, mais pas nécessairement un problème en soi. Ce qui paraît plus pertinent en revanche, c'est d'identifier les éléments les plus susceptibles de dégrader la compréhensibilité en situation d'interaction orale, de les localiser et de les mesurer.

2. Prise de recul sur l'évaluation de la prononciation

Si l'apprentissage de la prononciation a longtemps eu pour objectif de se rapprocher autant que possible d'un modèle natif, les récentes études s'accordent aujourd'hui sur l'importance de *se faire comprendre* et d'être capable de communiquer clairement, sans plus nécessairement devoir imiter l'accent d'un autre (Walker et al., 2021 ; Conseil de l'Europe, 2020 ; Isaacs et al., 2017). La compréhensibilité du locuteur, c'est-à-dire l'effort que l'interlocuteur doit fournir pour le comprendre, et l'intelligibilité (ce qui est effectivement compris) deviennent donc les paramètres clés de l'évaluation de la prononciation, laissant de côté la perception de l'accent étranger (Derwing, Munro, 2015).

Ce changement de paradigme a été initié dès la fin des années 90, notamment avec la proposition du *Lingua Franca Core* de Jenkins (2000), qui visait à extraire les fondements de la prononciation de l'anglais pour garantir une communication efficace dans un contexte mondialisé, où le statut de natif ne fait plus tellement sens. Parmi les aspects mis en avant par Jenkins, on retrouve les phonèmes à *haut rendement fonctionnel* (Derwing, Munro, 2015), c'est-à-dire les paires de phonèmes qui distinguent une grande quantité de mots, fréquents et de catégories syntaxiques proches. Les consonnes /θ ð ɹ l/ sont ainsi considérées moins importantes que les autres, contrairement à l'aspiration des occlusives en début de mot, ou les initiales et médiales des clusters consonantiques. Les accents lexicaux et phrasiques sont également mis en avant, comme le découpage en groupes de sens, ou encore la longueur vocalique. Envisager l'anglais langue étrangère comme *lingua*

franca a toutefois tardé à se généraliser, et est resté propre à cette langue jusqu'à récemment.

Si la plupart des grilles d'évaluation de la prononciation se résument aux vagues critères « Speaking » et « Fluency » (Piccardo, 2016 : 15), il en existe de plus en plus qui considèrent des aspects de la prononciation plus fin et mieux explicités pour aider l'enseignant dans son évaluation.

Le *volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2018) met en avant l'intelligibilité du locuteur, acceptant un accent qui n'affecte pas la compréhension même au niveau C2, et autorisant l'influence des autres langues connues. Des précisions sont données quant à la maîtrise des traits prosodiques (par exemple au niveau B2 : « *Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 142)), l'accent lexical et le rythme sont également mentionnés dès le niveau A1.

L'échelle de compréhensibilité d'Isaacs et al. (2017) a été spécifiquement conçue pour l'évaluation formative, et se donne pour objectif d'aider les enseignants pour améliorer la compréhensibilité de leurs apprenants en anglais langue étrangère. Elle propose une échelle globale de 6 niveaux et 4 sous-échelles ciblant respectivement la phonétique, la fluence, le vocabulaire et la grammaire ; les deux derniers ayant une importance moindre selon les auteurs. La sous-échelle de phonétique fait ressortir l'importance de la position de l'accent lexical, celle de fluence la localisation des marqueurs d'hésitation (sans indice sur leur type ni ce qu'est une position inappropriée). Les auteurs précisent que leur échelle n'est pas adaptée aux tâches de production de parole trop prédictibles, comme la lecture, les phrases indépendantes ou les dialogues.

Citons une dernière grille, celle que proposent Frost et O'Donnell (2018). Celle-ci aussi est conçue pour évaluer l'anglais, et plus spécifiquement celui des apprenants francophones, toujours dans une optique de et non les placer sur une échelle de distance par rapport à un modèle natif. Elle aussi combine des éléments segmentaux et supra-segmentaux, en donnant toujours plus d'importance aux derniers — d'où son nom de *descripteurs prosodiques*. Les descripteurs sont divisés en 5 catégories : rythme et accent lexical, intonation, réduction syllabique, voyelles pleines, et phonotactique (comprenant entre autres les phénomènes de liaisons, d'élision, ou d'assimilation). Le focus porte principalement sur la qualité et la position de l'accent lexical (comme garant du rythme), la variation de l'intonation et son adéquation aux intentions du locuteur, la qualité des voyelles accentuées et

leur position, et la qualité vocalique (vers une voyelle centrale relâchée en contexte réduit, accompagnée d'une réduction de hauteur, d'intensité et de durée).

On constate donc un réel décalage entre ce qu'évaluent les systèmes automatiques et les objectifs pédagogiques mis en avant aujourd'hui. Si les systèmes automatiques portent le plus souvent sur la reconnaissance des phonèmes en parole lue, les grilles d'évaluation de la prononciation mettent clairement la focale sur les aspects relatifs à la compréhensibilité du locuteur, en particulier à travers le rythme et l'accentuation dans le cas de l'anglais, et donnent moins d'importance aux phonèmes eux-mêmes.

3. Quels critères d'évaluation pour le SELF ?

Inspirés par les descripteurs de compréhensibilité d'Isaacs et al. (2017) et par les descripteurs prosodiques de Frost et O'Donnell (2018), et dans la ligne droite du volume complémentaire du CECRL, nous avons choisi de nous focaliser sur le rythme. Nous nous intéresserons plus précisément à la réalisation de l'accent lexical et de la réduction syllabique, ainsi qu'au découpage du flux de parole par l'utilisation des pauses.

À ce niveau, deux questions se posent : quels paramètres acoustiques mesurer pour caractériser ces phénomènes ? Et comment interpréter les valeurs obtenues (qu'est-ce qui est attendu pour un niveau avancé vis-à-vis d'un niveau débutant) ?

L'accent lexical peut être mesuré sur différentes dimensions : Bonneau et Colotte (2011) utilisent un ratio de hauteur et un ratio de durée entre une syllabe théoriquement accentuée et la syllabe qui suit. Ils proposent également un indicateur du nombre de fois où la hauteur maximale tombe sur la syllabe à accentuer. Notons que leur corpus est constitué seulement de mots isolés avec une structure accentuelle prédéterminée (Oo, oOo et Ooo, où O symbolise une syllabe accentuée et o une syllabe non accentuée). Les mêmes auteurs considèrent qu'une voyelle est réduite si elle dure moins de 40 ms et est au moins deux fois plus courte que la durée moyenne des autres voyelles du mot. Kato et al. (2019) proposent un ratio de durée de référence entre les voyelles de syllabes consécutives, sur la base d'un corpus d'enregistrements de mots provenant de divers dictionnaires en ligne. Truong et al. (2018) utilisent le même corpus, mais se concentrent sur la hauteur et l'intensité pour mesurer la distance des productions d'apprenants par rapport au modèle.

Dans le cas où le texte prononcé n'est pas connu ni segmenté en mots, seules des mesures globales sont utilisées. Par exemple, Kang et Johnson (2018) calculent

le nombre de syllabes accentuées par groupe rythmique (groupe de syllabes entre deux pauses de 200 ms ou plus), le pourcentage de groupes rythmiques contenant au moins une syllabe accentuée, le pourcentage de syllabes accentuées, la variation de hauteur, la hauteur moyenne des syllabes accentuées et non accentuées. L'accentuation est détectée au moyen d'un classifieur automatique qui prend en compte la hauteur et la durée de chaque syllabe, et entraîné sur un corpus de parole lue. Toutefois, à l'inverse des études mentionnées dans le paragraphe précédent, ces études ne permettent pas de savoir si les syllabes accentuées sont les bonnes ou non : elles se limitent à détecter leur présence et mesurer leur quantité dans la parole de l'apprenant.

Nous souhaitons combiner les deux approches : comparer les gabarits accentuels réalisés avec un ou plusieurs gabarits de référence, et permettre cette analyse sur une liste non finie de mots en contexte. La solution envisagée est de coupler une reconnaissance de la parole et un alignement forcé de la transcription au signal pour identifier un certain nombre de mots dans la production de l'apprenant, et comparer le gabarit prosodique de ces mots avec un ou plusieurs gabarits de référence provenant d'un dictionnaire accentuel. Nous ciblerons seulement les mots pleins, et plus précisément les noms communs, les verbes et les adjectifs de deux syllabes ou plus. Le gabarit prosodique de chaque mot sera estimé à partir de la durée des syllabes, de leur hauteur et de leur intensité mais ne sera pas directement comparé à un modèle.

Les pauses silencieuses sont considérées comme telles à partir d'une durée variant entre 100 ms (Kang, Johnson, 2018) et 250 ms (Saito et al., 2022, Fontan et al., 2018). Les pauses pleines, généralement des hésitations résultant en un allongement vocalique, sont souvent annotées manuellement, mais la dernière version du script de De Jong et al. (2021) permet de les détecter automatiquement relativement précisément. Toutefois, toutes les études que nous avons lues se concentrent sur la fréquence des pauses et leur durée moyenne (Saito et al., 2022, Kang et Johnson, 2018, Fontan et al., 2018, Coutinho et al., 2016, Bhat et al., 2010), mais aucune ne semble s'intéresser à leur position dans l'énoncé. C'est pourtant ce point qui est mis en avant dans l'échelle de compréhensibilité d'Isaacs et al. (2017). Nous envisageons donc de coupler la détection des pauses pleines et silencieuses avec une analyse morphosyntaxique de l'énoncé, de manière à observer après et avant quelles catégories grammaticales l'apprenant à tendance à placer ses pauses et hésitations.

Notons toutefois que les grilles d'évaluation donnent peu d'indices quant à ce qui est attendu, et s'en remettent souvent au jugement global et intuitif de l'évaluateur (par exemple : «*Les marqueurs d'hésitation sont parfois placés à des*

jonctions inappropriées (notre traduction[2]*)* », niveau 3 de l'échelle de fluence d'Isaacs et al., 2017). Si l'on souhaite mettre au point un système d'évaluation automatique, il reste donc nécessaire de définir ce qu'est une *jonction inappropriée*, de manière à ce que le système puisse émettre un jugement à partir du positionnement des pauses observées. De même pour l'accent lexical, il n'est pas mentionné de valeur attendue concernant la proportion de syllabes à accentuation non appropriée tolérée aux différents niveaux de compétence de l'apprenant.

Si la plupart des études comparent ce type de valeurs mesurées automatiquement avec un corpus de parole native, ce qui nous intéresse quant à nous, ce n'est pas la distance par rapport à un modèle natif mais plutôt la caractérisation de ce qui participe à détériorer la compréhensibilité de l'apprenant. Nous pouvons alors comparer ces valeurs automatiques avec un jugement humain holistique, qui donne une idée de la compréhensibilité du locuteur. Le corpus d'interactions orales du test certificatif CLES va justement nous permettre de le faire.

4. Méthodologie envisagée pour mettre au point le dispositif d'évaluation

La conception du dispositif diagnostique est envisagée en deux phases :

- Phase exploratoire : observer les patterns de position et de la qualité de réalisation des accents lexicaux, ainsi que du positionnement des pauses chez des apprenants certifiés B1 et B2 ;
- Phase de production : proposer une chaîne de traitement automatique permettant de comparer un nouvel enregistrement de parole avec le modèle B1/B2 développé dans la phase exploratoire.

La première phase est la plus importante : avant d'évaluer, il faut identifier ce qui caractérise la prononciation d'un apprenant à tel ou tel niveau de compétence. Maintenant que les paramètres à mesurer sont choisis, il faut pouvoir calibrer le système sur une échelle de compétence, et voir de quelle manière les valeurs évoluent en fonction des locuteurs et de leur niveau d'anglais. Nous proposons donc une première phase exploratoire pour observer quantitativement quelles sont les tendances d'accentuation et d'utilisation des pauses chez les apprenants.

Pour cela, la certification CLES a accepté de mettre à notre disposition ses enregistrements d'interactions orales du CLES B2. Le CLES permet aux étudiants qui ne valident pas le niveau B2 escompté, de valider le niveau B1, ce qui aboutit à un corpus d'enregistrements d'étudiants certifiés dans l'un ou l'autre niveau, et nous permettra de comparer les valeurs acoustiques observées dans les deux populations. Le corpus CLES dont nous disposons est actuellement constitué de 25 enregistrements audio et 47 locuteurs.

4.1. Description de la tâche de production

Les candidats sont convoqués par binôme pour l'épreuve d'interaction orale. L'examinateur leur donne une fiche contenant le sujet du débat, leur position (pour ou contre) et quelques arguments qu'ils peuvent utiliser. Les candidats ont ensuite 2 minutes de préparation silencieuse pour mettre en forme leur argumentation, puis 10 minutes pour débattre. L'objectif est d'arriver à un compromis. Le corpus actuel est composé de 10 enregistrements de la session 1 du CLES B2 à Grenoble en 2020, et 25 enregistrements de la session 2 du CLES B2 à Grenoble en 2022. Le sujet des premiers était « êtes-vous pour ou contre la e-cigarette ? », celui des derniers était « êtes-vous pour ou contre la généralisation des caméras de surveillance ? ». Pendant la préparation, les candidats disposent d'une feuille de brouillon pour noter leurs idées.

4.2. Critères d'évaluation

Une fois le débat terminé, les candidats sortent de la pièce, et l'examinateur indique si le niveau B2 est acquis dans 8 critères d'évaluation relatifs à la compétence d'interaction orale. Parmi les critères, deux concernent explicitement la prononciation : l'aisance (« Exprime ses idées avec fluidité sans faire de longues pauses (hésitations tolérées) ; Exprime ses idées malgré des pauses pour chercher ses mots ») et la phonologie (« Prononciation et intonation suffisamment claires pour être aisément compris, même si un accent subsiste ; globalement compréhensible malgré l'accent étranger et/ou des erreurs de prononciation »).

Si le niveau B2 n'est pas acquis dans l'un des critères, l'examinateur attribue le niveau B1, ou bien « non validé ». Le candidat doit avoir acquis B2 sur les 8 critères pour valider le niveau à cette épreuve, sinon, le jury final se charge de trancher. C'est également ce jury qui se charge de délivrer le niveau global : B2, B1, ou « non validé ». Sur les 47 locuteurs, 17 sont certifiés B1 et 30 sont certifiés B2.

Pour chaque locuteur, nous disposons donc d'un niveau de compétence global (niveau CLES), d'un niveau pour l'épreuve d'interaction orale, et d'un niveau pour les sous-critères d'aisance et de phonologie.

4.3. Traitements automatiques

Les traitements n'ont fait que commencer, et il ne sera malheureusement pas possible de tirer de conclusions dans cet article. Nous présentons seulement la chaîne de traitement pour chaque enregistrement :

- Détection de la parole et identification automatique du locuteur (outil utilisé : SpeakDiar[3], Bredin et al. 2019) ;
- Reconnaissance automatique de la parole (outil utilisé : AmberScript[4]) ;
- Alignement forcé de la transcription au signal audio (outil utilisé : WebMAUS[5]) ;
- Détection des pauses silencieuses et des pauses pleines (script utilisé : De Jong et al., 2021) ;
- Détection des noyaux syllabiques (idem) ;
- Extraction des paramètres syllabiques (intonation, intensité, durée sur le logiciel Praat) ;
- Analyse morphosyntaxique de la transcription puis récupération du contexte syntaxique gauche et droit de chaque pause (analyseur morphosyntaxique utilisé : SpaCy[6]) ;
- Comparaison du gabarit prosodique des noms communs, verbes et adjectifs avec un dictionnaire de référence.

Jusque-là, seules les 5 premières étapes ont été effectuées. La partie la moins évidente est la reconnaissance de la parole, étant donné qu'il s'agit de dialogues spontanés en L2. Nous avons sélectionné 17 extraits de parole de différents locuteurs et testé 10 systèmes d'ASR[7], de manière à identifier celui qui fonctionne le mieux avec ce type de données. AmberScript est celui qui a obtenu le taux d'erreur mot moyen le plus faible (0,25) et le plus stable entre les différents extraits (écart type de 0,08). C'est malheureusement le plus cher des 8 systèmes propriétaires testés, et son utilisation sera conditionnée par l'obtention des fonds nécessaires ou de la mise en place d'une collaboration entre l'Université Grenoble Alpes et l'entreprise AmberScript.

Après la reconnaissance de la parole, c'est son alignement au signal qui peut parfois donner des résultats erronés, et les analyses qui en découlent s'en retrouvent biaisées. À ce jour, deux outils d'alignement ont été testés : WebMAUS (Schiel, 1999) et EasyAlign (Goldman, 2011), seul le premier a donné des résultats exploitables, mais il reste nécessaire de tester d'autres systèmes (comme P2FA[8] (Yuan, Liberman, 2008), ou encore Gentle[9]) et établir un protocole précis pour quantifier les erreurs d'alignement, et permettre de bloquer la suite des traitements à partir d'un certain seuil d'erreurs pour ne pas biaiser les résultats. La détection des pauses et des noyaux syllabiques semble assez robuste quant à elle et a le mérite de ne pas dépendre de modèle acoustique, elle s'adapte donc tout à fait à la parole non standard des apprenants. Bhat et al. (2010) utilisaient une version antérieure du même script (De Jong, Wempe, 2009) et obtenaient déjà une précision de détection de 90 %.

Une fois la chaîne de traitements terminée, il s'agira de comparer les valeurs obtenues entre les niveaux B1 et B2, et voir si des tendances s'observent, si des phénomènes spécifiques apparaissent en B2 et non en B1, ou vice versa. Il sera intéressant également de regarder si des profils de locuteurs apparaissent, révélant peut-être des stratégies de communication, ou des types de difficultés différents.

Premières conclusions

L'objectif du futur module diagnostique de la prononciation dans le SELF est triple : aider les apprenants à identifier et prendre conscience des phénomènes de prononciation qui impactent la bonne compréhension de leurs productions orales ; mettre à la disposition des enseignants un outil de mesure systématique et automatique de la prononciation fondé sur un principe de compréhensibilité du locuteur ; et évaluer la parole la plus authentique et spontanée possible.

La principale difficulté réside dans l'identification des paramètres acoustiques qui participent à diminuer la compréhensibilité de l'apprenant. Une revue de la littérature sur le sujet nous a permis de cibler certains phénomènes (présence, qualité et position de l'accent lexical ; position des pauses) ; mais si ces phénomènes sont probablement pris en compte dans une évaluation holistique manuelle, il reste nécessaire de faire le lien entre des mesures acoustiques et différents niveaux de compétence (et donc a priori de compréhensibilité).

Il faut donc commencer par mesurer ces valeurs sur des productions de niveaux différents — nous avons choisi les niveaux B1 et B2 — de manière à produire un modèle d'évaluation qui saura interpréter les mesures sur de nouvelles productions. L'idée n'est pas de prédire si l'apprenant a un niveau B1 ou B2, mais plutôt de donner des indices sur les phénomènes mesurés et le niveau dans lequel ces valeurs ont tendance à être observées. À condition que la rétroaction soit facilement interprétable, ce diagnostic pourra servir directement à l'étudiant pour avoir un retour sur sa performance selon des critères de compréhensibilité (et non de « nativité ») ; il pourra également servir aux enseignants pour cartographier les profils de compétences de leurs étudiants, et aider à identifier les exercices à proposer pour y remédier ; enfin ce diagnostic pourrait également être injecté dans un parcours de formation individualisé, qui s'adapterait en fonction des acquis et des difficultés de chaque étudiant. Au-delà de la formation, ce travail permettra également de mieux décrire les phénomènes de prononciation observés chez les apprenants francophones aux niveaux B1 et B2.

Bibliographie

Arias, J. P., Yoma, N. B., Vivanco, H. 2010. « Automatic intonation assessment for computer aided language learning ». *Speech Communication*, vol. 52, no. 3, p. 254-267.

Bada, I., Fohr, D., Illina, I. 2020. *Reconnaissance automatique de la parole : génération des prononciations non natives pour l'enrichissement du lexique*. ATALA ; AFCP, p. 27-35.

Baker, A. A. 2011. ESL teachers and pronunciation pedagogy: Exploring the development of teachers' cognitions and classroom practices. In : J. Levis, K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2010., Ames, IA: Iowa State University, p. 82-94.

Becker, K., Edalatishams, I. 2019. ELSA Speak – Accent Reduction [Review]. In : J. Levis, C. Nagle, E. Todey (Eds.), *Proceedings of the 10th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*.

Bernstein, J., Cohen, M., Murveit, H., Rtischev, D., Weintraub, M. 1990. Automatic evaluation and training in English pronunciation. ICSLP. 90. 1185-1188.

Bhat, S., Yoon, S.-Y. 2015. « Automatic assessment of syntactic complexity for spontaneous speech scoring ». *Speech Communication*, n° 67, p. 42-57.

Bhat, S., Hasegawa-Johnson, M., Sproat, R. 2010. Automatic Fluency Assessment by Signal-Level Measurement of Spontaneous Speech. Second Language Studies: Acquisition, Learning, Education and Technology.

Bonneau, A., Colotte, V. 2011. *Automatic Feedback for L2 Prosody Learning*. *Speech Technologies*, Book, 2.

Bredin, H., Yin, R., Coria, J.-M., Gelly, G., Korshunov, P., Lavechin, M., Fustes, D., Titeux, H., Bouaziz, W., Gill, M.-P. 2019. Pyannote.audio: neural building blocks for speaker diarization. ArXiv.

Breitkreutz, J.A., Derwing, T.M., Rossiter, M.J. 2001. « Pronunciation Teaching Practices in Canada ». *TESL Canada Journal*, 19, 51-61.

Burgess, J., Spencer, S. 2000. « Phonology and Pronunciation in Integrated Language Teaching and Teacher Education ». *System*, 28, 191-215.

Chen, L., Zechner, K. 2011. Applying rhythm features to automatically assess non-native speech. in Proc. Interspeech 2011. ISCA, p. 1861-1864.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

Conseil de l'Europe, 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.

Coutinho, E., Hönig, F., Zhang, Y., Hantke, S., Batliner, A., Nöth, E., Schuller, B. 2016. Assessing the Prosody of Non-Native Speakers of English: Measures and Feature Sets. Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16), 1328-1332.

Cucchiarini, C., Strik, H., Boves, L. 2000. « Different aspects of expert pronunciation quality ratings and their relation to scores produced by speech recognition algorithms ». *Speech Communication*, n° 30, p. 109-119.

Cucchiarini, C., Strik, H., Boves, L. 2002. « Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech ». *The Journal of the Acoustical Society of America*.

de Jong, N. H., Pacilly, J., Heeren, W. 2021. PRAAT scripts to measure speed fluency and breakdown fluency in speech automatically. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, n° 28(4), p. 456-476.

de Jong, N. H., Wempe, T. 2009. « Praat script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically ». *Behavior Research Methods*, n° 41(2), p. 385-390.

Delmonte, R. 2011. Exploring Speech Technologies for Language Learning. In (Ed.), *Speech and Language Technologies. IntechOpen*.

Derwing, T. M., Munro, M. J. 2015. *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam : John Benjamins.

Detey, S., Fontan, L., Pellegrini, T. 2016. « Traitement de la prononciation en langue étrangère : approches didactiques, méthodes automatiques et enjeux pour l'apprentissage ». *Revue TAL,* n° 57(3), p. 15-39.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F., Prikhodkine, A. 2019. « Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Cahiers de l'Acedle*, n° 16-1. [En ligne] : URL: http://journals.openedition.org/rdlc/4333; DOI: https://doi.org/10.4000/rdlc.4333 [consulté le 15 juillet 2022].

Ding, H., Lin, B., Wang, L., Wang, H., Fang, R. 2020. A comparison of English rhythm produced by native American speakers and mandarin ESL primary school learners. Interspeech 2020.

Duan, R., Kawahara, T., Dantsuji, M., Zhang, J. 2017. Articulatory Modeling for Pronunciation Error Detection without Non-Native Training Data based on DNN Transfer Learning. IEICE Transactions on Information and Systems, vol. E100D, no. 9, p. 2174-2182.

Ellis, N. C., Bogart, P. S. H. 2007. Speech and language technology in education: the perspective from SLA research and practice. In SLaTE-2007, 1-8.

Eskenazi, M. 2009. « An overview of spoken language technology for education ». *Speech Communication*, n° 51(10), p. 832-844.

Evanini, K., Wang, X. 2013. Automated speech scoring for non-native middle school students with multiple task types. Proceedings of Interspeech. 14th Annual Conference of the International Speech Communication Association, p. 2435-2439. Lyon, France.

Field, J. 2005. « Intelligibility and the Listener: The Role of Lexical Stress ». *TESOL Quarterly*, vol.39, n° 3, p. 399-423.

Fontan, L., Le Coz, M., Detey, S. 2018. Automatically measuring L2 speech fluency without the need of ASR: A proof-of-concept study with Japanese learners of french. Interspeech 2018.

Franco, H., Neumeyer, L., Kim, Y., Toledo-Ronen, O. 1997. Automatic pronunciation scoring for language instruction. 1997 IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing, 2, 1471-1474 vol.2.

Frost, D., O'Donnell, J. 2018, Evaluating the essentials, the place of prosody in oral production. In :J. Volin (ed.). *Pronunciation of EFL*.

Fu, J., Chiba, Y., Nose, T., Ito, A. 2020. « Automatic assessment of English proficiency for Japanese learners without reference sentences based on deep neural network acoustic models ». *Speech Communication,* n° 116, p. 86-97.

Gilquin, G., Bestgen, Y., Granger, S. 2022. Assessing EFL Speech: A Teacher-Focused Perspective. *Journal of Second Language Teaching and Research*. Volume 9, 2022

Goldman, J.-P. 2011. EasyAlign: An Automatic Phonetic Alignment Tool Under Praat. Proceedings of the Annual Conference of the International Speech Communication Association, Interspeech, 3233–3236.

Goronzy, S., Rapp, S., Kompe, R. 2004. « Generating non-native pronunciation variants for lexicon adaptation ». *Speech Communication,* n° 42(1), p. 109-123.

Isaacs, T. 2016. Assessing Speaking. In : Tsagari, D. & Banerjee, J. (dir.). *Handbook of Second Language Assessment*. Berlin: DeGruyter Mouton, p. 131-146.

Isaacs, T., Trofimovich, P., Foote, J. A. 2017. Developing a user-oriented second language comprehensibility scale for English-medium universities. *Language Testing,* n° 35(2), p. 193-216.

Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Johnson, D. O., Kang, O. 2015. Automatic prominent syllable detection with machine learning classifiers. *International Journal of Speech Technology,* n° 18(4), p. 583-592.

Kang, O., Johnson, D. 2018. « The roles of suprasegmental features in predicting English oral proficiency with an automated system ». *Language assessment quarterly,* 1n° 5(2), p. 150-168.

Kato, T., Truong, Q.-T., Kitamura, K., Yamamoto, S. 2019. Referential Vowel Duration Ratio as a Feature for Automatic Assessment of L2 Word Prosody. ICASSP 2019 - 2019 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP), 6595–6599.

Kennedy, S., Blanchet, J. Guénette, D. 2017. Teacher-Raters'Assessment of French Lingua Franca Pronunciation. In : Isaacs, T. & Trofimovich, P. (dir.). *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives.* Bristol: Multilingual Matters, p. 210-236.

Krashen, S. 2013. « Rosetta Stone: Does not provide compelling input, research reports at best suggestive, conflicting reports on users' attitudes ». *International Journal of Foreign Language Education*, n° 8 (1)

Krashen, S. 2014. « Does Duolingo "trump" university-level language learning? *The International Journal of Foreign Language Teaching* », p. 13-15. [En ligne] : http://sdkrashen.com/content/articles/krashen-does-duolingo-trump.pdf [consulté le 30 juin 2022].

Lee, A., Glass, J. 2015. Mispronunciation Detection Without Non-Native Training Data. in Proc. of Interspeech, p. 643-647.

Levis, J. 2007. « Computer technology in teaching and researching pronunciation ». *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 27, p. 184-202.

Li, W., Siniscalchi, S. M., Chen, N. F., Lee, C. 2016. Improving Non-Native Mispronunciation Detection and Enriching Diagnostic Feedback with DNN-based Speech Attribute Modeling. in Proc. of ICASSP, p. 6135–6139.

Loukina, A., Zechner, K., Chen, L., Heilman, M. 2015. Feature selection for automated speech scoring. Proceedings of the Tenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications Association for Computational Linguistics, Denver, CO. p. 12-19.

Moustroufas, N., Digalakis, V. 2007. « Automatic pronunciation evaluation of foreign speakers using unknown text ». *Computer Speech & Language*, n° 21(1), p. 219-230.

Naijo, S., Ito, A., Nose, T. 2021. Improvement of automatic English pronunciation assessment with small number of utterances using sentence speakability. Interspeech 2021.

Neumeyer, L., Franco, H., Digalakis, V., Weintraub, M. 2000. Automatic scoring of pronunciation quality. *Speech Communication*, n° 30(2–3), p. 83–93.

Neumeyer, L., Franco, H., Weintraub, M., Price, P. 1996. Automatic Text-Independent Pronunciation Scoring Of Foreign Language Student Speech. Proc ICSLP. 96.

Nielson, K. B. 2011. « Self-study with language learning software in the workplace: What happens? ». *Language Learning & Technology,* n° 15(3), p. 110-129.

O'Brien, M. 2006. Teaching pronunciation and intonation with computer technology. In L. Ducate & N. Arnold (Eds.), Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching (CALICO Monograph Series, Vol. 5, p. 127-148.

Pearson Education, Inc. 2022. Versant english test. [En ligne] : https://www.pearson.com/english/versant/our-tests/english-speaking-test.html [consulté le 30 juin 2022].

Pennington, M. 1999. « Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions ». *Computer Assisted Language Learning,* n° 12(5), p. 427-440.

Piccardo, E. 2016. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision Process Report. [En ligne] : https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9 [consulté le 30 mai 2022].

Saito, K., Macmillan, K., Kachlicka, M., Kunihara, T., Minematsu, N. 2022. Automated assessment of second language comprehensibility: Review, training, validation, and generalization studies. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-30.

Schiel, F. 1999. Automatic phonetic transcription of nonprompted speech. Proc. of the ICPhS, 607-610.

Shen, Y., Yasukagawa, A., Saito, D., Minematsu, N., Saito, K. 2021. Optimized prediction of fluency of L2 English based on interpretable network using quantity of phonation and quality of pronunciation. In 2021 IEEE Spoken Language Technology Workshop (SLT) IEEE, p. 698-704.

Tan, T. 2008. *Reconnaissance automatique de la parole non-native*. Thèse de doctorat dirigée par Besacier, Laurent et Castelli, Eric. Grenoble 1.

Truong, Q.-T., Kato, T., Yamamoto, S. 2018. Automatic assessment of L2 English word prosody using weighted distances of F0 and intensity contours. Interspeech 2018.

Walker, R., Low, E., Setter, J. 2021. *English pronunciation for a global world*. Oxford: Oxford University Press.

Wang, X., Zhang, J., Nishida, M., Yamamoto, S. 2015. Phoneme set design for speech recognition of English by Japanese. IEICE Transactions on Information and Systems, E98.D(1), p. 148-156.

Witt S. 2012. Automatic Error Detection in Pronunciation Training : Where we are and where we need to go. Proceedings of the International Symposium on Automatic Detection of Errors in Pronunciation Training, Stockholm, p. 1-8.

Witt, S. 1999. Use of Speech recognition in computer-assisted language learning. Unpublished thesis, Cambrige Uni. Eng. Dept.

Witt, S., Young, S. 2000. « Phone-level pronunciation scoring and assessment for interactive language learning ». *Speech Communication*, n° 30, p. 95-108.

Yoon, S. Y., Bhat, S., Zechner, K. 2012. Vocabulary profile as a measure of vocabulary sophistication. In : *Proceedings of the Seventh Workshop on Building Educational Applications* Montreal, Canada: Association for Computational Linguistics, p. 180-189.

Yuan, J., Liberman, M. 2008. Speaker identification on the SCOTUS corpus. *The Journal of the Acoustical Society of America*, n° 123(5), p. 3878-3878.

Zechner, K., Evanini, K. 2019. *Automated speaking assessment*. London, England: Routledge.

Notes

1. Projet de thèse : *Diagnostic semi-automatique de la parole spontanée en anglais langue étrangère : le rôle du rythme dans la compréhensibilité du locuteur*. Sylvain Coulange, sous la Direction de Monica Masperi, Université Grenoble Alpes.

2. *Hesitation markers are occasionally used at inappropriate junctures*.

3. SpeakDiar : https://clarin.phonetik.uni-muenchen.de/BASWebServices/interface/SpeakDiar [consulté le 30 juin 2022].

4. AmberScript : https://www.amberscript.com/ (consulté en juin 2022).

5. WebMAUS : https://clarin.phonetik.uni-muenchen.de/BASWebServices/interface/WebMAUSBasic [consulté le 30 juin 2022].

6. SpaCy : https://spacy.io/ [consulté le 30 juin 2022].

7. Dans l'ordre croissant de taux erreur mot : AmberScript, Fraunhofer, Google-us, Google-gb, LSTEnglish-us, LSTEnglish-gb, EML-gb, EML-us, et enfin deux modèles open-source de SpeechBrain (asr-wav2vec2-commonvoice et asr-crdnn-rnnlm-librispeech).

8. P2FA : https://babel.ling.upenn.edu/phonetics/old_website_2015/p2fa/index.html [consulté en juin 2022].

9. Gentle : https://lowerquality.com/gentle/ [consulté en juin 2022].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 / 2023

Vers des pratiques de classe mettant en jeu l'évaluation soutien d'apprentissage du point de vue de l'apprenant, comme acteur de sa propre évaluation

Synergies France n° 17 - 2023 p. 155-166

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Le réseau social *Instagram* : outil d'auto-évaluation de la compétence grammaticale chez les étudiants universitaires

Mónica Nieto Escobar
Université de Grenade, Espagne
mnies@ugr.es
https://orcid.org/0000-0002-2815-2730

Reçu le 30-06-2022 / Évalué le 27-10-2022 / Accepté le 03-05-2023

Résumé

Cet article est une réflexion sur l'importance de l'auto-évaluation comme stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère, et plus concrètement de l'auto-évaluation de l'acquisition des contenus grammaticaux, à l'aide de l'application du réseau social *Instagram*. L'article présente les perceptions positives d'une expérience menée avec une classe d'étudiants universitaires hispanophones et les résultats d'une enquête de satisfaction réalisée par ces étudiants. L'utilisation de cette ressource numérique, *Instagram*, a pour but de promouvoir l'autonomie de l'étudiant et d'apporter des informations sur ses progrès dans l'acquisition de la compétence grammaticale.

Mots-clés : grammaire française, français langue étrangère, autoévaluation, réseaux sociaux

The Social Network Instagram: a Self-Assessment Tool for Grammatical Competence in College Students

Abstract

This article is a reflection on the role of self-evaluation as a strategy for learning a foreign language, and more specifically the self-evaluation of the acquisition of grammatical content, with the support of the social network application Instagram. The paper presents the positive perceptions about an experience with a class of Spanish-speaking university students and the results of a satisfaction survey of these students. The use of the digital resource Instagram aims to promote student autonomy and provide information on their progress in acquiring grammatical competence.

Keywords: french grammar, french as a foreign language, self-evaluation, social networks

Introduction

Comme le constatent Cordina, Rambert et Oddou (2017 : 10), l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) est devenu une activité complexe puisque cet enseignement quotidien nous demande de nous adapter continûment à nos étudiants et à la réalité qui les entoure. Il est évident que la façon d'enseigner une langue étrangère aujourd'hui est tout à fait différente de celle vécue il y a quelques décennies grâce sans doute à l'accès à Internet, mais grâce aussi à l'utilisation généralisée parmi les adolescents et les jeunes adultes des smartphones et des réseaux sociaux. Selon le rapport établi par l'Observatoire National de Technologie et Société du ministère de l'économie et de la transformation numérique du Gouvernement espagnol, *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España* (2021) : 76,4 % de la population espagnole entre 16 et 74 ans utilise les contenus éducatifs numériques ; 76,7 % de la population espagnole utilise le smartphone pour consommer du contenu digital ; 59,7 % de la population espagnole accède et interagit sur les réseaux sociaux. Et selon le rapport numérique en Espagne de « We are social » et « Hootsuite » (2022), 71,7 % de la population espagnole se sert d'*Instagram*. Face à ces données, il semble pertinent pour nos cours de FLE de considérer le réseau social *Instagram* comme appui à la formation traditionnelle en classe.

De plus, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) n'est pas étranger à cette augmentation de l'utilisation des réseaux sociaux : dans son *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), il redéfinit la compétence de communication pour considérer la langue comme un phénomène social. En témoignent l'annexe 2 de la grille pour l'auto-évaluation qui inclut l'interaction en ligne et l'annexe 6 avec des exemples de descripteurs de l'interaction en ligne où l'on trouve, pour les niveaux B1 / B2 : « savoir comprendre les publications sur les réseaux sociaux » (ib., 194).

Notre enseignement hybride et asynchrone (des exercices différés pendant 24h sous la forme de microrécits (*stories*) en fonction des disponibilités des étudiants) apporte deux moyens de progression :

- premièrement, une mise en pratique interactive de la théorie grammaticale vue en classe ;
- deuxièmement, les exercices grammaticaux proposés sur *Instagram* servent aux étudiants d'outil d'auto-évaluation de ces connaissances grammaticales.

Comme le préconise le CECRL (2001), il faut encourager l'auto-évaluation chez les étudiants pour qu'ils puissent développer la compétence « apprendre à apprendre » et pouvoir ainsi planifier leur apprentissage et y réfléchir.

De cette façon, on aide les étudiants à atteindre cet objectif du Conseil de l'Europe en favorisant l'autonomie et en promouvant l'apprentissage *tout au long de la vie*, étant donné que l'étudiant pourra suivre, en principe, des comptes de réseaux sociaux dédiés à l'apprentissage du français *tout au long de sa vie*. En outre, cet apprentissage et cette auto-évaluation via les réseaux sociaux s'inscrivent dans le modèle pédagogique du socioconstructivisme et de l'interactionnisme pour les langues où « l'apprenant est un acteur social dans des activités communicationnelles et sociales » (Véronique et al, 2009). Comme l'indiquent López et Valdés Melguizo (2020 : 115), l'utilisation des outils numériques, dans notre cas le recours à *Instagram*, permet d'accéder aux contenus grammaticaux, de multiplier et élargir les interactions, de gérer le temps d'accès aux contenus. Un nouveau comportement cognitif est ainsi ouvert : l'étudiant devient de plus en plus *acteur de son propre apprentissage*, développant son « autonomie métacognitive [qui] correspond aux stratégies et méthodologies d'apprentissage qui permettent d'apprendre tout au long de la vie » (Nissen, 2019 : 203).

Sur *Instagram*, l'étudiant a en effet la possibilité de connaître ses points forts et ses points faibles par la voie d'exercices réalisés dans les microrécits puis de rétroactions explicatives et réflexives. L'objectif de cet article est donc de repérer dans quelle mesure *Instagram* améliore/améliorerait le processus d'auto-évaluation de la compétence grammaticale et de connaître, suite à la réalisation d'une enquête auprès des étudiants de notre étude, si ceux-ci ont utilisé *Instagram* comme un outil d'auto-évaluation et si cette utilisation les a aidés.

1. L'auto-évaluation et la grammaire

Selon J-P. Robert, l'auto-évaluation est « une évaluation effectuée en autonomie par l'élève lui-même » (2008 : 84). Dans Cuq (Dir. 2003 : 30), on précise que l'auto-évaluation permet à l'étudiant d'apprécier ses efforts d'apprentissage à partir d'un regard critique de son propre apprentissage. Mais pour pouvoir juger sa conduite, il doit avoir acquis avant une certaine capacité d'autonomie. L'importance que l'on accorde actuellement à l'auto-évaluation peut être vue dans les méthodes de français récemment publiées car elles intègrent un bilan ou un examen de type DELF/DALF à la fin de chaque unité pour s'entraîner et pour vérifier ses compétences.

Cependant, lors de notre brève expérience en tant que professeur, nous avons remarqué que les étudiants ne savaient pas remplir correctement une auto-évaluation à travers des descripteurs avec les compétences qu'ils ont vraiment acquises. C'est pour cela que nous trouvons plus intéressant, comme le conseille le

CECRL, de leur recommander de faire une liste de ce qu'ils croient être capables de faire et de les aider après à s'auto-évaluer à travers des tests afin de comparer et vérifier s'ils ont vraiment acquis les contenus grammaticaux de la matière. Le fait de passer des tests dans l'auto-évaluation est aussi fortement recommandé par le CECRL pour que le jugement que les apprenants portent sur leur propre compétence, dans notre cas grammaticale, soit juste (Conseil de l'Europe, 2001 : 144).

Cette auto-évaluation doit se révéler comme une évaluation formative visant à améliorer l'apprentissage des élèves et à recueillir des informations sur les contenus grammaticaux qu'ils n'ont pas acquis et qu'ils ne maîtrisent pas encore. Or, il ne faut pas oublier que, comme indique le CECRL (*ib.*, 141), ce type d'auto-évaluation pourrait ne pas être aussi avantageuse en raison des compétences sur l'évaluation dont l'étudiant devrait disposer. Autrement dit, l'étudiant devrait être motivé pour recevoir un *feed-back*, posséder les connaissances suffisantes pour l'interpréter et vouloir le noter pour le conserver afin de le réviser. Aider les étudiants à acquérir ce type de comportement cognitif ferait de l'élève un acteur de sa formation, comme il a été déjà mentionné dans l'introduction de cet article. L'étudiant serait alors capable de réfléchir aux processus qui lui ont vraiment permis d'apprendre. Cela veut dire que nous nous trouverions dans une *évaluation soutien d'apprentissage* où le professeur rend accessibles aux étudiants toutes les ressources de formation nécessaires pour améliorer leur acquisition de la grammaire, ce qui favoriserait l'autonomie, la motivation et la prise de conscience de l'étudiant *(ib.*, 144).

À la lumière de ce qui précède, pourquoi faire des auto-évaluations de la grammaire ? Defays souligne que, malgré l'approche communicative, les activités grammaticales continuent à apparaître dans les méthodes des langues et que celles qui sont les plus intéressantes à faire par nos étudiants sont celles qui favorisent la réflexion d'un point de vue contrastif (2020 : 227). En pratiquant l'auto-évaluation de la compétence grammaticale, on dédramatise ainsi l'erreur grammaticale, on donne aux étudiants l'envie de progresser et on les motive pour atteindre la « défossilisation » de ce type d'erreurs. Dans l'apprentissage d'un futur philologue (études universitaires de nos étudiants), il est crucial d'éviter que les erreurs grammaticales dues à l'interlangue ne se fossilisent. Comme soulignent Cuq et Gruca, « l'intervention sur la forme permet la correction » (2017 : 348) et nous aide à essayer d'éliminer la fossilisation des erreurs grammaticales. Mais, avant de commencer à créer les questions, il faut se demander quel est l'objectif d'apprentissage de l'auto-évaluation à laquelle nos étudiants vont être soumis et choisir en fonction de cela le type d'exercices grammaticaux.

2. La grammaire et l'auto-évaluation sur *Instagram* : concept du cours

La formation en présentiel ne permet pas toujours de répondre aux besoins et aux difficultés de nos étudiants pour des raisons de temps et pour le nombre élevé d'étudiants que nous avons habituellement dans nos salles de classe. Employer *Instagram* faciliterait cette tâche étant donné que nous pouvons savoir qui a répondu correctement ou pas à une question posée dans une *story* d'*Instagram*. Par conséquent, il s'agit d' activités de remédiation ou de test de diagnostic selon le classement établi par Mothe (Robert, 2008 : 84) réalisables en autonomie en dehors des heures de cours, qui permettent à l'enseignant de contrôler et d'établir les progrès de l'acquisition des contenus grammaticaux de la matière. C'est un apprentissage souple qui s'adapte aux différents rythmes d'apprentissages (par rapport à la formation en présentiel qui adapte l'apprentissage à la durée de la séance de cours).

Si nous nous intéressons aux connaissances développées par la neuroéducation, *Instagram* se présente comme un outil compatible avec ces découvertes et très utile pour l'auto-évaluation des contenus grammaticaux. Ainsi, d'après Mora (2017), il est incontestable que dans tous les processus d'apprentissage et de mémoire, l'émotion est impliquée. Cette émotion déclenche l'attention et l'intérêt, des émotions sur lesquelles reposent les processus susmentionnés. Il indique également qu'il faut éveiller la curiosité et l'intérêt parce que cette curiosité suscite l'émotion et active l'attention. Mora (*ib.*) insiste sur le fait que nous savons à présent que l'on ne peut rien apprendre sans trouver sa motivation et sans trouver des significations qui allument une étincelle de curiosité chez celui qui apprend. Introduire dans l'exercice quelques éléments de complexité ou de perplexité active cette curiosité qui attire l'attention et illumine ce qu'il faut apprendre. À cet égard, *Instagram* offre un cadre qui permet de susciter l'émotion parce que, comme nous le savons, la technologie est le nouveau moyen d'expression émotionnelle surtout pour les adolescents. En outre, Mora (*ib.*) nous rappelle qu'il faut transférer tous les contenus de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme pour qu'ils perdurent au fil du temps. Mais, comment le faire ? Grâce à une synapse répétée, ou ce qui revient au même, à la répétition de ce que l'on a appris plusieurs fois, le seuil de stimulation pour que le signal soit transmis d'un neurone à l'autre diminue, faisant mémoriser plus facilement. La répétition et l'association entre les idées créent de nouvelles significations en rectifiant les idées préconçues, en aidant à la mémorisation et à l'apprentissage. *Instagram* pourrait favoriser cette pratique répétée au moyen d'exercices qui aident à construire des significations sur les idées primaires. Ruíz Martín (2020) ajoute des éléments très intéressants dont il faudrait tenir compte. Selon lui, il faut promouvoir la valeur subjective dans

l'apprentissage à deux niveaux : le niveau extrinsèque en attribuant de l'utilité aux contenus pédagogiques et le niveau intrinsèque en faisant que ces contenus pédagogiques soient perçus comme intéressants (même idée développée par Mora, 2017). Il précise qu'il ne s'agit pas de confondre *intéressant* avec *amusant,* même si les activités ont ces deux facettes. Si ce qui rend l'activité intéressante n'est pas directement lié à ce que l'on apprend, on court le risque de perdre l'attention et, comme nous venons de le voir, il n'y a pas d'apprentissage sans attention. Dans ce sens, les détails attirants ou amusants ajoutés à l'activité ne sont pas vains mais liés à ce que l'on veut apprendre. Et de la même façon, l'amusement ne saurait être synonyme de suppression d'effort selon Ruíz Martín (*ib.*), puisque le cerveau apprend plus vite lorsque celui-ci fait un effort. Avec *Instagram,* nous pouvons créer des exercices utiles et intéressants pour nos étudiants où ceux-ci doivent faire un effort pour les réaliser. Et ces exercices pourront attirer l'attention de nos étudiants non seulement par des détails attirants, pertinents et étroitement liés au contenu grammatical, mais aussi par le caractère ludique de l'application et l'utilisation de l'humour à certains moments. En tant que professeurs, nous devons, selon Ruíz Martín (*ib.*), faciliter la compréhension de ce que l'on apprend en choisissant des contextes liés à leurs centres d'intérêt et où la pertinence du contenu soit prise en compte. Or, sur une application telle qu'*Instagram,* il est possible d'exploiter des documents authentiques pour créer des activités, offrir des chances de réussite à travers des exercices auxquels l'étudiant répond facilement (par exemple, les questionnaires à choix multiple) pour favoriser la confiance en soi, élément clé de la réussite universitaire.

Pour atteindre tous les styles cognitifs de nos apprenants et favoriser leur mémorisation des contenus grammaticaux, nous leur avons proposé plusieurs types d'activités différentes (des questionnaires à choix multiples, des questions à réponse courte, des exercices de compréhension orale à travers des vidéos de *YouTube* pour associer l'oralité sur l'écrit et fixer les contenus, des exercices d'écriture créative à travers des images telles qu'une peinture ou une photographie pour mettre en jeu toutes leurs compétences langagières, y compris la compétence culturelle, des exercices à trous au moyen de documents authentiques, parmi beaucoup d'autres exercices que l'on peut créer sur *Instagram*).

Comme nous le voyons, ce mode de formation hybride développe l'autonomie de l'étudiant à l'aide du matériel d'auto-apprentissage créé par le professeur mis à la disposition des étudiants en tant qu'outil d'auto-évaluation. L'enseignement apparaît ainsi individuel et autoguidé. Ces exercices autocorrectifs servent à réviser la maîtrise des points grammaticaux étudiés en classe. Le guidage et le tutorat du professeur sont indispensables pour le succès de la formation hybride. Pour cela, le

professeur a l'option de mettre sur les *stories d'Instagram* une « boîte » à questions pour répondre à ses étudiants. Une fois le microrécit publié, si les étudiants posent leurs questions, le professeur accède aux résultats en cliquant sur « Vu par » situé en bas de l'écran. Nous voyons les questions de nos étudiants et leur répondons par message privé ou bien publiquement si nous pensons que le contenu est intéressant pour le reste de la classe. Le manque de confidentialité ne doit pas nous inquiéter parce que, en partageant la question, le nom du compte de notre étudiant ne s'affiche pas ; par conséquent, l'identité de la personne qui a posé la question n'est pas révélée.

3. Réalisation du cours : cadre de l'expérience

a. Contexte

Avant de présenter la démarche suivie, il faut situer le contexte de nos étudiants. Nous avons modifié un peu la situation d'apprentissage d'un cours de FLE pour des futurs philologues en établissant une formation hybride. Les contenus grammaticaux à étudier n'ont pas changé, ce qui a changé c'est la manière de les présenter aux étudiants en introduisant *Instagram* avec notre compte « @lemonde-sousmesyeux » (Nieto Escobar, s.d). Cette expérience a été menée pendant deux années scolaires où les étudiants ont pu être inscrits dans cinq matières obligatoires de langue française (du niveau B1.1 jusqu'au niveau B2.2) et une matière facultative (de niveau B2.2).

Premièrement, les étudiants ont eu un premier contact avec les contenus grammaticaux à travers nos explications dans la salle de classe et la théorie grammaticale conseillée consultable dans les manuels de grammaire de niveau intermédiaire et de niveau avancé. Deuxièmement, les étudiants ont dû faire des exercices en classe pour mettre la grammaire en pratique. Et troisièmement, en fin, au cours de ces deux dernières années, nos étudiants ont réalisé, régulièrement du lundi au jeudi et chaque semaine, des exercices sur *Instagram* à propos des contenus grammaticaux étudiés en classe pour pratiquer, pour ne pas oublier les contenus acquis, pour s'auto-évaluer et ainsi connaître leurs progrès. Utiliser *Instagram* nous a offert plusieurs avantages :

- répondre aux questions de nos étudiants à tout moment ;
- en tant qu'enseignante, nous avons pratiqué la répétition et la réflexion métacognitive (organisation, techniques d'apprentissage, etc.) avec nos étudiants pour fixer les contenus grammaticaux et les réviser car normalement, on n'a pas le temps de le faire dans la salle de classe ;

- tous les exercices proposés pouvaient être consultés pendant 24 heures dans les microrécits (*stories*) et les contenus théoriques de façon permanente dans les *publications d'Instagram* (puisqu'en cours présentiel, on n'y consacre que quelques minutes) ;
- nous avons pu structurer l'apprentissage et décider quel type d'exercices publier chaque jour selon les progrès de nos étudiants (la plateforme permettant de consulter les étudiants qui ont répondu aux exercices et de savoir si ceux-ci ont bien ou mal répondu).

b. Profil du public

Les étudiants qui ont suivi cette expérience, ce sont des étudiants hispanophones (pour la plupart) de l'université de Grenade (Espagne). L'objectif de l'utilisation d'*Instagram* a été de préparer nos étudiants pour l'acquisition des contenus grammaticaux de la langue française dans des niveaux B1-B2 et pour surmonter, avec succès, les épreuves des matières de langue française des études universitaires intitulées *Grado en Estudios Franceses*. Rappelons que ces étudiants vont être à la fin de leurs études de futurs philologues et il est supposé qu'ils doivent non seulement communiquer correctement en langue française mais aussi montrer un degré élevé de connaissance des règles grammaticales. Comme le proclame Halté, il est nécessaire d'avoir « des professeurs très bien formés, qui maîtrisent la grammaire traditionnelle [et] les enjeux de la linguistique » (2004 : 20, In Manesse).

c. Pratique réflexive

Le CECRL préconise la pratique d'une grammaire « explicite et inductive », c'est-à-dire la découverte d'une règle par les apprenants, à partir d'un corpus de phrases représentatives (CECRL : 115) et c'est ce que nous avons essayé de faire sur *Instagram* avec nos étudiants. Avec les exercices créés sur cette plateforme, nos étudiants ont pratiqué la répétition (le même contenu était vu plusieurs fois tout au long de ces deux années), l'identification (les étudiants étaient amenés à identifier la structure grammaticale à apprendre à travers les corrigés), l'activité métalinguistique (grâce aux corrigés, les étudiants pouvaient réfléchir aux phénomènes langagiers pour les étudier, les mémoriser et les contrôler) et la grammaire contrastive (dans les corrigés, les phrases étaient traduites en espagnol pour voir la correspondance entre les deux langues et essayez d'éviter les confusions par proximité de la langue cible avec la langue maternelle des étudiants).

Le processus a été le suivant : nous proposions à nos étudiants en microrécits sur *Instagram* des exercices cherchant à les faire réfléchir. Le lendemain, nous partagions toujours en microrécits la réponse correcte (sauf pour les questions à choix multiple où la réponse correcte apparaît à l'écran immédiatement après avoir répondu) ; nous apportions aussi la traduction en langue maternelle de la phrase proposée et l'explication en langue cible du point grammatical vu avec cette phrase/question. Chaque microrécit portait le titre du point grammatical à travailler pour pratiquer la grammaire explicite grâce à son identification et permettre l'accès au sens grammatical. Comme on peut le constater, on passait d'une connaissance de la grammaire implicite (savoir procédural, parce que l'on devait répondre à la question proposée en utilisant une règle de grammaire précise) à la grammaire explicite (savoir déclaratif parce que dans les corrigés on apportait la règle grammaticale qui expliquait la réponse donnée). Ce passage a favorisé la réflexivité de nos apprenants comme l'indique Beacco (2010 : 75). De plus, la plupart de ces activités contrastives n'ont pas eu besoin de s'appuyer sur des discours grammaticaux très détaillés parce qu'elles visaient à traiter les difficultés d'apprentissage de la grammaire de nos étudiants (voir note 1, figures 1 et 2, un exemple du type d'exercices réalisé sur *Instagram*[1]. Comme on voit sur la figure 1, la réponse correcte dans les questions à choix multiples apparaît immédiatement. Sur la figure 2, nous utilisons aussi des couleurs pour attirer l'attention sur la structure grammaticale à apprendre, la pratique de la contrastive entre le français et l'espagnol, et un petit rappel grammatical.

4. Résultats issus de l'enquête de satisfaction

Parmi les techniques quantitatives pour recueillir des données dans des travaux de recherche, nous trouvons l'enquête permettant un traitement statistique. Avec cette enquête, nous mesurons les phénomènes et essayons de généraliser les résultats. Après cette expérience, nous avons créé un sondage afin de connaître si nos étudiants avaient utilisé Instagram en tant qu'outil d'auto-évaluation de leurs connaissances grammaticales et si son utilisation les avait aidés. Un total de 19 participants a répondu à l'enquête. Nous en reprenons ici les résultats.

Pour la première question « 1. La réalisation des exercices à travers les *stories d'Instagram* m'a servi comme moyen d'auto-évaluation pour connaître l'utilisation de quels points de grammaire je devais améliorer », 100 % des étudiants ont répondu « oui ».

En ce qui concerne la deuxième question « 2. Grâce aux exercices d'*Instagram* j'ai pu être conscient de mon progrès », 94,7 % des étudiants ont répondu « oui » et 5,3 % « non ».

À la troisième question « 3. Les exercices réalisés sur *Instagram* m'ont facilité l'apprentissage des contenus grammaticaux », 94.7 % des étudiants ont répondu « oui » et 5,3 % « non ».

À la quatrième question « 4. M'auto-évaluer à travers les exercices d'*Instagram* m'a aidé à organiser mon propre apprentissage », 84,2 % des étudiants ont répondu « oui » et 15,8 % « non ».

À la cinquième question « 5. M'auto-évaluer à travers les exercices d'*Instagram* m'a servi pour réfléchir à mon propre apprentissage », 100 % des étudiants ont répondu « oui ».

À la sixième question « 6. Le type d'exercices sur *Instagram* qui m'a servi le plus pour m'auto-évaluer a été : », 52,6 % des étudiants ont choisi l'« exercice de réponse à choix multiple », 21,1 % des étudiants considèrent que l'exercice qui l'a aidé le plus a été l' « exercices d'écriture créative à travers une image (peinture, photographie...) », 10,5 % ont préféré l' « exercice de compréhension orale au moyen d'une vidéo », 20 % ont choisi l' « exercice à réponse courte » et 5,3 % ont opté pour l' « exercice à trous dans un document authentique ».

À la dernière question « 7. Auriez-vous fait appel à un autre système d'auto-évaluation pour connaître vos points faibles et les améliorer ? », 78,9 % des étudiants ont répondu « Non, si je n'avais pas réalisé les exercices sur *Instagram*, je n'aurais utilisé aucun autre moyen pour m'auto-évaluer et connaître ma maîtrise des contenus, mes difficultés et mes erreurs » et 21,1 % des étudiants ont répondu « Oui, j'ai fait toujours appel à l'auto-évaluation pendant mon apprentissage pour connaître ma maîtrise des contenus et mes difficultés et pour ne pas commettre des erreurs à l'examen final ». Finalement, une seule étudiante a répondu à « Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? » qu'*Instagram* lui semble être « une façon motivante pour consolider les connaissances acquises[2] ».

Conclusions

Après avoir mené cette expérience, nous sommes consciente qu'il s'agit d'une démarche à la fois innovante et « dangereuse » parce que les réseaux sociaux ont aussi leur côté négatif qui effraie souvent les enseignants qui envisageraient l'option de le mettre en place avec leurs étudiants : risque de distraction, cyberharcèlement, exigence de beaucoup de travail préparatoire de la part du professeur..., entre autres. Mais compte tenu de la société numérique qui nous entoure et des résultats issus de l'enquête menée auprès de nos étudiants (En général, ils ont apparemment bien aimé l'expérience pour pratiquer la grammaire française et

s'auto-évaluer), il semble pertinent de tester davantage l'utilisation d'*Instagram* pour vérifier à quel point cette application mobile est utile pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire française[3].

Ce réseau social met à notre disposition encore bien plus de possibilités d'exploitation didactique que celles que nous avons pu décrire ici : mots-croisés, questions vrai/faux, petites vidéos explicatives, travail collaboratif entre les étudiants, partage d'information utile, possibilité de messagerie instantanée, visioconférences avec les étudiants en « Live » en démarrant la diffusion en direct, petites séances de tutorat en ligne jusqu'à 4 participants avec « live room » ..., entre autres.

Instagram est une application gratuite à la portée de tous nos étudiants qui facilite l'interaction avec les étudiants en français et leur permet de suivre des comptes de personnes et d'entités francophones afin d'avoir un contact « réel » avec la langue cible. Compte tenu du potentiel de cet outil, il serait très intéressant d'élargir le champ d'étude et de vérifier la façon dont *Instagram* influerait sur d'autres compétences en langue française, la compétence lexicale, par exemple.

Bibliographie

Beacco, J, C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5 [consulté le 29 juin 2022].

Cordina, D., Rambert, J., Oddou, M. 2017. *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Defays, J.-M. (dir.). 2020. *Le FLE enquestions. Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga.

Manesse, D. 2018. Insécurité et doutes dans les stratégies d'enseignement de la grammaire en FLE. In : *Enseigner la grammaire. Discours, descriptions et pratiques*, Paris : Éditions Le Manuscrit, p. 137-158.

Nieto Escobar, M. [@lemondesousmesyeux]. (s.d.) IGTV [Profil Instagram]. *Instagram*. URL : https://www.instagram.com/lemondesousmesyeux/?hl=es [consulté le 30 juin 2022].

Nieto Escobar, M. 2023. « Perception des étudiants universitaires hispanophones de l'utilisation d'*Instagram* comme appui à l'enseignement présentiel de la grammaire ». *Synergies Espagne*, nº 16, p. 83-98. [En ligne] : https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne16/nieto.pdf

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. 2021. *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. [En ligne] : URL : https://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/ficheros/libreria/UsosDigitales_PDF.pdf ; DOI : 10.30923/094-21-023-9_2021 [consulté le 29 juin 2022].

Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Ruiz Martín, H. 2020. *¿Cómo aprendemos ? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona : GRAÓ.

Suso López, J., Valdés Melguizo, I. 2020. Logiciels de traduction en ligne, correcteurs d'orthographe, dictionnaires et grammaires en ligne comme outils numériques dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Quelques réflexions. In : *Analyser, écrire, traduire et enseigner les langues à l'ère du numérique*, Granada : Editorial Comares. p. 105-125.

Véronique, D (dir.). 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

We Are Social. 2022. DIGITAL 2022 SPAIN. The essential guide to the latest connected behaviours. Madrid. [En ligne] : https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-2022/ [consulté le 29 juin 2022].

Notes

1. Figure 1. *Exemple de question après avoir répondu* ;
Figure 2. *Corrigé de l'exemple de question partagé le lendemain* : https://drive.google.com/file/d/1PDQo32sUuUtsVycSIlwo4AGO0hCc7xTm/view?usp=sharing

2. *Una forma motivadora para afianzar conocimientos*.

3. Objet d'étude de notre thèse de doctorat.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 167-175

GERFLINT
ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

L'auto-évaluation : un outil d'autonomie dans l'apprentissage des apprenants de français des filières scientifiques et techniques au Ghana

Justin Kwaku Oduro Adinkra
University of Energy and Natural Resources, Sunyani, Ghana
justin.adinkra@uenr.edu.gh
https://orcid.org/0000-0003-2118-9060

Reçu le 09-06-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 02-03-2023

Résumé

La présente étude analyse le rôle de l'autoévaluation dans le processus d'apprentissage du français des apprenants des filières scientifiques et techniques de l'University of Energy and Natural Resources. Il s'agissait dans cette étude de comprendre comment se pratique l'autoévaluation chez les apprenants ciblés et son impact dans leur apprentissage. Notre étude se fonde sur la théorie constructiviste et celle de l'évaluation et révèle que la grande majorité des apprenants du niveau choisi utilisent l'autoévaluation comme outil d'autonomie dans leur apprentissage du français. L'étude a été menée auprès de 200 apprenants sélectionnés de façon aléatoire répartis dans quatre filières différentes pour répondre à un questionnaire focalisé sur la pratique et le rôle de l'autoévaluation dans l'enseignement-apprentissage du français.

Mots-clés : filière scientifique, apprenant, autonomie, autoévaluation, Ghana

Self-assessment: a tool for autonomous learning for learners of French in science and technology courses in Ghana

Abstract

This study analyzes the role of self-assessment in the process of learning the French language for learners in science and technical courses at the University of Energy and Natural Resources. The aim of this study was to understand how self-assessment is practiced among the targeted learners and its impact on their learning. Our study is based on constructivism and assessment theories and reveals that the vast majority of learners at this level use self-assessment as a tool for autonomy in their French learning. The study was conducted with 200 learners selected randomly from four different courses of study to answer a questionnaire focused on the practice and the role of self-assessment in the teaching and learning of French.

Keywords: science stream, learner, autonomy, self-assessment, Ghana

Introduction

Le français est enseigné dans toutes les filières scientifiques et techniques de l'University of Energy and Natural Resources, Sunyani. Soulignons que cette université est scientifique et ne dispose par conséquent que de filières scientifiques et techniques et de deux autres filières : hôtellerie-restauration et gestion des affaires. En effet, l'objectif de l'enseignement-apprentissage du français dans ces filières non spécialistes de langue est d'aider les apprenants à atteindre le niveau B1 selon les descripteurs des niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Il est dans le mandat de l'université de former des cadres capables d'utiliser les deux principales langues, à savoir anglais et français, de la Communauté des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) comme langues de travail.

Cependant, le caractère hétérogène de ces apprenants par rapport à leurs niveaux et leurs âges rend cette mission difficile et parfois inaccomplie. La réflexion s'est focalisée sur l'usage d'une approche capable d'aider les apprenants à prendre en charge leur propre apprentissage. Ainsi la tâche de tous les acteurs impliqués est de déterminer une approche permettant l'implication de tous les agents de la classe de français dans l'accomplissement des différentes tâches et activités leur permettant de se construire le savoir en cette langue. Notre analyse de la question dont le but était de trouver un mécanisme et une approche appropriée nous a conduit à une méthodologie basant sur des présentations de projets élaborés par les apprenants. Les apprenants préparent ces projets grâce à des outils qu'ils disposent. Toutefois, les présentations de ces projets se font oralement en séances présidentielles et parfois en vidéo conférence via l'application *Zoom*. Le souci de ne pas démotiver les apprenants nous a amené à adopter une stratégie d'évaluation par les apprenants eux-mêmes. L'idée selon laquelle celui qui sonde soi-même trouvera toujours des moyens à s'autocorriger s'est imposée à nous.

C'est pourquoi dans la présente étude dont l'objectif consiste à présenter le lien entre l'autoévaluation et l'autonomie d'apprentissage du français chez les apprenants de filières scientifiques et techniques, nous nous efforcerons à apporter des réponses aux questions suivantes : en quoi l'autoévaluation s'avère comme un outil d'autonomie d'apprentissage dans le processus d'acquisition du français chez les apprenants des filières scientifiques et techniques au Ghana ? Comment se pratique l'autoévaluation chez ces apprenants ? Quel rôle joue l'évaluation des pairs dans la classe de langue ? L'importance de ces questions nous oblige à supposer que l'autoévaluation pourrait aider les apprenants à corriger leurs fautes et erreurs tout au long de leur processus d'apprentissage. Elle permet ainsi à l'apprenant de ne pas attendre les bons usages de la part de l'enseignant et donc de ne pas dépendre de lui pour la construction du savoir recherché.

Pour atteindre les objectifs fixés dans cette étude, nous présenterons les aspects de l'autoévaluation et son lien avec l'enseignement-apprentissage du français dans un premier temps et dans un deuxième temps il s'agira des différents modes d'autoévaluation telle qu'elle est pratiquée par les apprenants des filières scientifiques et techniques et son apport à créer une autonomie chez les apprenants dans leur apprentissage du français.

1. Fondement théorique de l'étude

Pour cerner certains paramètres qui permettront d'analyser notre sujet portant sur l'autoévaluation et l'autonomie d'apprentissage chez les étudiants des filières scientifiques et techniques au Ghana, nous avons adopté la théorie constructiviste et les postulats de la théorie de l'innovation en didactiques des langues étrangères. Selon Sélézilo (2014 : 88) « l'autonomie est un ensemble d'aptitudes permettant à l'apprenant de prendre en charge sa propre formation ». Ceci suppose que l'apprenant devienne un double agent (enseignant et apprenant à la fois) grâce à un mécanisme qu'il met en place en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par lui. L'apprenant est donc l'initiateur des activités et des outils capables de l'aider à atteindre ses objectifs. Chaque activité qu'il entreprend va lui imposer des outils qui sont linguistiques et non linguistiques dont il aura besoin pour son accomplissement. C'est dans ce contexte qu'Astolfi (1985) parle de construction et reconstruction de savoir par l'apprenant. Pour Astolfi les savoirs ne se transmettent pas, ils se construisent. Le postulat d'Astolfi s'inscrit dans la vision de la théorie constructiviste qui préconise que l'apprenant ait un champ libre pour explorer le milieu dans lequel l'enseignement-apprentissage a lieu pour construire le savoir. En effet l'apprenant construit son savoir en fonction de ses besoins et objectifs. Dans le cas d'une langue étrangère, le savoir se construit lorsque l'apprenant use la langue pour exprimer ses besoins en communication (Krashen, 1981).

Toutefois, Sélézilo (2014) reconnait un certain nombre d'autonomies parmi lesquelles deux nous intéressent dans cette étude à savoir l'autonomie sociale et l'autonomie linguistique. D'après lui l'autonomie sociale envisage l'apprentissage d'une langue étrangère non pas dans la solitude mais plutôt au sein d'un réseau. L'apprenant apprend des autres et il leur en donne. C'est exactement en ce sens que l'apprentissage constitue un échange enrichissant selon la vision de Morin (2000). C'est également ce que Siemens (2005) appelle le connectivisme. La vision du connectivisme met l'accent sur le réseau d'information créé par les acteurs mis en jeux dans la pratique pédagogique. Ce réseau doit ainsi faciliter également la communication dans la mesure où on communique avec les autres.

Dans le cas de l'autonomie linguistique l'apprenant se fixe lui-même des objectifs à atteindre. C'est certainement dans ce contexte que l'apprenant devient le meilleur évaluateur de ces objectifs puisqu'il en est l'auteur. Ses méthodes d'évaluation détermineront dès lors l'allure que prendra son apprentissage. C'est dans cette optique que Springer (2010) y voit dans l'évaluation et l'autoévaluation une dimension sociale et créative lorsqu'elles se pratiquent autour des présentations des projets. Cette dimension créative expose également la dimension du choix dans l'apprentissage. C'est bien dans ce contexte qu'Olry-Louis (1995) parle de différence individuelle dans l'apprentissage. Chaque apprenant dispose sa propre approche d'apprentissage et les mécanismes lui servant à évaluer ses objectifs car, selon Olry-Louis, les styles constituent bien des dispositions internes mais relatifs à une classe de situations. Cependant Olry-Louis (1995) reconnait que les instruments de mesure dans le processus d'évaluation jouent un rôle fondamental.

Pour Campanale (1997) la pédagogie envisage l'autoévaluation comme un auto-constat de réussite ou d'échec. Nous pouvons ainsi y voit dans l'autoévaluation une sorte de résilience à l'échec final car elle permet de prévoir afin de prévenir. Il pense même que « l'autoévaluation introduite dans la formation continue des enseignants peut provoquer des changements significatifs et durables de conceptions et de pratiques de l'évaluation, et au-delà une transformation du paradigme pédagogique. » (Campanale, 1997 : 1-2). Le rôle de l'évaluation ou de l'autoévaluation est de provoquer des changements et non de punir. C'est dans ce sens que l'autoévaluation rend réel la pratique de la conception de la construction du savoir par l'apprenant.

Cette partie nous a permis d'exposer les bases théoriques de notre étude qui seront prises en compte dans nos démarches méthodologiques présentées dans la section suivante.

2. Méthodologie de l'étude

Dans cette étude nous avons décidé d'appréhender le rôle de l'autoévaluation dans l'apprentissage du français chez les étudiants des filières scientifiques et techniques. C'est pourquoi nous avons sélectionné un échantillon de 200 apprenants grâce à un tirage aléatoire. Pour avoir une parité entre les garçons et les filles, nous avons fait les tirages séparément. C'est uniquement les étudiants des filières scientifiques et techniques de la deuxième et la troisième année qui ont participé à cette étude. Ces étudiants apprennent le français de la première à la troisième alors nous avons pensé que ceux de la deuxième et de la troisième année pourront

fournir des informations fiables sur les modes d'évaluation qu'ils pratiquent dans leur processus d'apprentissage.

Pour permettre aux participants d'apporter des réponses de façon libre, nous leur avons donné un questionnaire de dix (10) questions qui ne portait aucune information personnelle. L'objectif de toutes les questions était de déterminer si les participants évaluent eux-mêmes les objectifs de leur apprentissage. Le premier niveau que le questionnaire voulait déterminer était l'évaluation des objectifs spécifiques de chaque cours de classe de langue. Chaque cours de langue a en effet un objectif spécifique qu'il vise. Cet objectif est très souvent une compétence communicative que l'apprenant devrait être capable d'accomplir avec la langue à la fin de la séance de cours de français. L'enseignant, avant de quitter la salle de classe, devrait s'assurer que cet objectif spécifique est atteint. Cependant, l'effectif des classes et le temps consacré au cours font que seuls quelques apprenants seront interrogés pour démontrer l'objectif. Dans ces conditions, les apprenants devraient continuer eux-mêmes le processus d'évaluation.

Ainsi pour avoir des données susceptibles de nous permettre d'atteindre les objectifs de cette étude, nous avons soumis ce questionnaire de 10 questions à tous les deux cents participants à l'étude. Il y avait des questions auxquelles les participants pouvaient répondre par oui ou non et d'autres questions auxquelles ils devraient rédiger leurs réponses de façon anonyme. Les questions du questionnaire étaient les suivantes :

i. Mesurez-vous vos acquis en français ?
ii. Comment mesurez-vous vos acquis ?
iii. Combien de fois mesurez-vous vos acquis ?
iv. Pourquoi mesurez-vous vos acquis en français ?
v. Mesurez-vous les acquis de vos amis de classe ?
vi. Si oui, pourquoi mesurez-vous les acquis de vos amis ?
vii. Où mesurez-vous vos acquis ?
viii. Pensez-vous qu'il est utile de mesurer ses acquis en français ?
xi. Avec quels instruments mesurez-vous vos acquis en français ?
x. pensez-vous au moment où vous parlez français que vos amis mesurent vos acquis en français ?

Nous avons analysé les données obtenues à l'aide du questionnaire grâce à des calculs statistiques. Ces données ont ensuite fait l'objet d'une analyse quantitative et qualitative dans la mesure où certaines questions demandaient le point de vue des répondants. La présentation et l'analyse des données ont été faites sous forme narrative dans la section suivante.

3. Présentation et analyse des résultats

Nous voulons révéler que les résultats obtenus lors de cette étude ont été recueillis sur le terrain auprès des apprenants du français des filières scientifiques et techniques de l'University of Energy and Natural Resources, Sunyani-Ghana sur une période de deux semaines. Ces données montrent que la grande majorité des répondants sont conscients du rôle de l'autoévaluation dans l'apprentissage d'une langue et l'utilisent pour mesurer leurs niveaux de progression en français. Nous voulons également rappeler que le tout premier contact avec ses apprenants a été une occasion pour leur présenter les différentes techniques pouvant les aider dans leur apprentissage du français. Parmi les différents moyens proposés aux apprenants, l'évaluation figurait car la plupart des apprenants se souciaient des modes d'évaluation puisqu'ils n'avaient jamais eu de contact avec le français au cours de leurs cycles précédents. Le français langue étrangère (FLE) n'est enseigné que dans les séries littéraires au niveau lycée au Ghana. Aussi tous les collèges n'ont pas d'enseignant de français alors beaucoup d'élèves terminent le premier cycle de l'enseignement secondaire sans contact avec le FLE.

En effet, 183 sur les 200 répondants représentant 91.50% ont donné une réponse affirmative à la question qui leur demandait s'ils mesurent leurs acquis en français. Les Réponses des 17 autres répondants montrent qu'ils n'ont pas compris la question car ces participants n'ont apporté aucune réponse à cette question et les réponses apportées à la question suivante montrent que ces 17 répondants font aussi l'usage de l'autoévaluation. Nous pensons qu'ils n'avaient pas bien lu la première question pour mieux la comprendre puisque tous les 200 répondants ont répondu à la deuxième question et chacun a dit comment il mesure sa progression en français.

Les réponses à la deuxième question indiquent que tous les participants devraient répondre affirmativement à la première question. Nous observons que ces apprenants utilisent les outils des nouvelles technologies de l'information pour améliorer leur apprentissage car tous les 200 répondants représentant 100 % utilisent *Google translator* pour redire ce qu'ils ont dit ou écrit et les comparent aux propositions de cette application. Ceci suppose que les apprenants de français se sont donné des moyens de vérification des actes de paroles qu'ils produisent soit à l'oral soit par écrit. Ils n'attendent pas que d'autres personnes les corrigent.

Toutefois, 172 répondants représentant 86 % utilisent le dictionnaire en plus de Google translator pour vérifier la prononciation et les formes correctes des verbes. Ceci indique que les apprenants ont compris que les smartphones sont devenus des outils très utiles pour leur apprentissage. Ces dictionnaires que les apprenants

utilisent sont des dictionnaires en ligne qu'ils téléchargent gratuitement car ils utilisent le WIFI de l'université. Ces dictionnaires sont ainsi avec eux partout et à tout moment. Ces dictionnaires rendent leur apprentissage continu et suppléent les cours en séances présidentielles.

Selon les réponses recueillies pour la question (iii), les répondants mesurent leurs niveaux chaque fois qu'ils s'engagent dans une activité écrite ou orale de français. Ils le font également lorsque d'autres personnes agissent avec la langue. Nous constatons qu'ils mesurent leurs niveaux à travers le niveau de ceux qu'ils écoutent ou voient utiliser la langue. Ceci est une évidence de l'importance du réseau social humain qui est constitué des personnes et du milieu où l'enseignement-apprentissage d'une langue et en occurrence une langue étrangère a lieu. Toute communication verbale prend en compte un contexte constitué d'un milieu, d'un temps et des interlocuteurs, acteurs de l'acte de cette communication. Dans le cas de l'enseignement-apprentissage du français dans les filières scientifiques et techniques au Ghana, l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) s'ajoute aux trois premiers éléments constitutifs de leur contexte de communication.

La réponse à la question (iv) indique que les répondants mesurent leur progression afin de continuer avec leur méthode d'apprentissage ou de la changer pour adopter une nouvelle méthode. Nous comprenons dès lors que ces apprenants, à travers leur autoévaluation, évaluent également leurs techniques d'apprentissage ou d'acquisition du savoir en français. L'autoévaluation devient ainsi un mécanisme qui évalue un ensemble formé de méthode ou approche, d'outils utilisés et des objectifs fixés. C'est pourquoi nous pouvons dire que la méthode des apprenants va bien au-delà de l'évaluation de leur niveau de progression. Tous les participants à savoir 100 % des répondants testent leurs méthodes d'apprentissage à travers ces autoévaluations qu'ils pratiquent. Ils mesurent également les acquis de leurs pairs non pas pour les corriger mais pour s'autocorriger comme ils l'ont dit dans leurs réponses à la question (vi). En effet, répondant à la question (iv) les participants ont dit qu'ils sont attentifs chaque fois que leurs pairs agissent avec la langue en vue de comparer leurs actes de paroles aux leurs.

Ces révélations faites par les participants montrent que la motivation joue un rôle prépondérant dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants mettront des mécanismes en place pour accélérer leur acquisition du savoir dans la langue lorsqu'ils sont convaincus de l'importance de cette langue pour leurs futures carrières.

Selon les réponses à la question (vii) les apprenants mesurent leurs acquis partout où ils ont l'opportunité d'agir avec la langue. Les répondants pensent que mesurer ses acquis leur permet d'apprendre ce qu'ils ne savent pas. C'est un moyen pour eux de rattraper leur retard afin de combler leurs lacunes. Ils sont également d'avis que leurs méthodes facilitent leur apprentissage dans la mesure où ils appliquent les compétences acquises dans leurs correspondances orales ou écrites avec leurs connaissances.

Les répondants ont dit de façon unanime qu'ils utilisent des smartphones et comme nous l'avons mentionné dès le début de cette étude, il s'agit des étudiants des filières scientifiques et techniques. Ce sont donc des apprenants qui sont très familiers avec l'usage de la technologie dans leur apprentissage. Ils téléchargent des applications qui leur permettent d'automatiser leur apprentissage. Ces pratiques d'apprentissage créent un environnement de calme et transforment la classe de langue en un milieu où tous les apprenants deviennent acteurs actifs.

Conclusion

Cette étude avait pour but de déterminer si les apprenants du français des filières scientifiques et techniques au Ghana s'auto-évaluaient et comment l'autoévaluation contribuait à rendre ces apprenants autonomes dans leur processus d'apprentissage. L'étude a montré que tous les apprenants ayant pris part à la recherche connaissent l'importance de l'autoévaluation et la pratiquent tout au long de leur apprentissage. Il ressort de l'étude que l'usage de l'auto-évaluation chez les apprenants est devenu une habitude car ils en font usage toutes les fois où ils agissent avec la langue. L'étude a également révélé que les participants s'auto-évaluent lorsqu'ils sont dans un milieu où la langue est utilisée par d'autres personnes. Or nous savons que l'enseignement-apprentissage du français au Ghana se fait dans un contexte où l'usage de la langue se limite dans la plupart des cas à la classe de langue. C'est en ceci que la pratique de l'autoévaluation devient très vitale pour l'enseignement-apprentissage car elle permet aux apprenants de prolonger leur apprentissage au-delà de la classe de langue. Ceci suppose que ces pratiques adoptées par les apprenants de français leur permettent non seulement d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés mais aussi d'obtenir une autonomie d'apprentissage qui leur permettra de continuer l'apprentissage même après leurs études.

L'étude a enfin montré que les apprenants font bon usage de leurs smartphones en classe de langue et en dehors de la classe car ces appareils leur permettent d'avoir accès à des applications telles *Google translator*, des dictionnaires bilingues

en ligne et *Whatsapp*. Ces applications permettent aux apprenants d'automatiser leur apprentissage partout et à tout moment grâce au réseau social. Cela révèle que l'autoévaluation permet de créer un nouveau milieu virtuel fiable d'apprentissage de français constitué des outils des nouvelles technologies de l'information et de la communication, d'un réseau social humain.

Nous pouvons ainsi dire que pour que les apprenants atteignent un niveau élevé de langue ils ne doivent pas être limités dans leur apprentissage. L'enseignant doit leur permettre d'explorer de façon libre tous les domaines susceptibles de leur permettre d'acquérir de nouvelles structures et de nouveaux lexiques. Les apprenants du français des filières scientifiques et techniques se sentent très à l'aise lorsqu'ils utilisent des outils des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour se construire du savoir dans une langue et en occurrence dans le français langue étrangère. Dans les cas où les apprenants n'utilisent pas l'autoévaluation parce qu'ils ignorent son importance l'enseignant doit tout faire pour les éduquer sur ses techniques et modes de pratique afin que les apprenants qu'il guide y voient son efficacité.

Bibliographie

Astolfi, J-P. et al. 1985. *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*. Paris : INRP.

Campanale, F. 1997. « Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques ». *Mesure et évaluation en Education*, Vol. 20 (n°1), p. 1-24.

Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language Learning*. Pergamon Press Inc.

Olry-Louis, I. 1995. L'évaluation des styles d'apprentissage - construction et validation d'un questionnaire contextualisé. In : *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 24 (4), p. 403-423.

Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Sélézilo, A. 2014. « Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine ». *Synergies Chine*, n° 9. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine9/Selezilo.pdf p. 85-97 [consulté le 01 juin 2022].

Siemens, G. 2005. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), p. 3-10.

Springer, C. 2010. La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, Vol. 66, nº 4, p. 511-523. [En ligne] : https://muse.jhu.edu/pub/50/article/390811 [consulté le 01 juin 2022].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 177-192

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Évaluation en ligne : un objet complexe au service de l'apprentissage des langues vivantes ?

Marc Rollin
Collège G. Clemenceau (Lyon), France
marc.rollin@ac-lyon.fr
https://orcid.org/0000-0002-3808-0056

Reçu le 10-05-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 01-02-2023

Résumé

Cet article met en lien une analyse de textes institutionnels (Éducation nationale) portant sur l'évaluation pensée dans le cadre du « numérique éducatif » et une réflexion sur quelques pratiques d'évaluation en langues vivantes étrangères et régionales dans le second degré public (collège et lycée) à distance. Son but est de montrer la complexité, voire les paradoxes, des objectifs assignés et de mesurer si l'évaluation des activités langagières (au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues actuel) en ligne peut être considérée ou non comme un outil au service de l'apprentissage. Après avoir rappelé les objectifs institutionnels et exposé quelques caractéristiques ou difficultés posées par l'évaluation à distance, l'article propose une réflexion autour de quelques critères d'évaluation plus « qualitatifs ». Pour cela, il propose de concevoir l'évaluation sous un angle sociodidactique, c'est-à-dire en ne déconnectant pas le processus d'évaluation de son contexte de réalisation.

Mots-clés : apprentissage, discours, distance, évaluation, langues vivantes étrangères et régionales

Online assessment: a complex object in the service of modern language learning?

Abstract

This article links an analysis of institutional texts (National Education) on assessment thought in the context of ''educational digital'' and a reflection on some distance assessment practices in modern foreign and regional languages in the public secondary education (middle and high school). Its purpose is to show the complexity, even the paradoxes, of the assigned objectives and to measure whether the evaluation of language activities (at the heart of current language teaching-learning) online can be considered or not as a tool at the service of learning. After recalling the institutional objectives and presenting some characteristics or difficulties posed by distance assessment, the article proposes a reflection around some more "qualitative" evaluation criteria. For this, he proposes to conceive

the evaluation from a socio-didactic angle, that is to say by not disconnecting the evaluation process from its context of realization.

Keywords : learning, discourse, distance, evaluation, modern foreign and regional languages

1. Introduction

L'enseignement à distance qui a dû se mettre en place lors de la pandémie de COVID 19 a été caractérisé par de nombreuses ruptures – techniques, d'équipement, environnementales, etc. – qui ont impacté la didactique et la pédagogie des langues traditionnellement utilisées en classe, comme l'indiquent les constats partagés par de nombreux professionnels : la revue n° 169 d'*Administration & Éducation*, des chercheurs (Médioni, Rollin...), des « observateurs » (journalistes, parents...), et en partie le propre Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports (MENJS) qui reconnaît « les atouts et les limites » (*Présentation* 2) de l'enseignement à distance qui ont émergé pendant la crise sanitaire. En effet, dans les dispositifs numériques d'enseignement, l'autonomie des élèves est centrale, parfois mise à rude épreuve, et l'évaluation, élément du processus d'apprentissage, est alors sujette à de nombreuses interrogations (faisabilité, sens, modalités, remédiation…).

Après avoir rappelé quelques grandes orientations ministérielles sur le « numérique éducatif », puis pointé quelques « obstacles » ou éléments complexes liés à certaines pratiques évaluatives en ligne, l'article aborde les « défis » posés par une évaluation à distance qui se voudrait plus « au service de l'apprentissage ». Cette question est importante car, peu importe le degré d'adhésion à l'enseignement et/ou à l'évaluation numériques, ceux-ci font l'objet d'injonctions fortes, comme le montrent différents discours institutionnels et la récente mise en place de l'attestation Ev@lang en anglais en Troisième.

2. Textes officiels sur le numérique et l'évaluation en langues vivantes étrangères et régionales (LVER)

Tout d'abord, le « numérique éducatif » peut être entendu comme l'équipement et l'utilisation progressifs des établissements scolaires d'outils numériques divers : gestion de la vie scolaire (absences, retards, passages à l'infirmerie...), outils de traitement de texte et d'échanges avec les enseignants (via les ENT, espaces numériques de travail des établissements), outils pédagogiques (tels les manuels numériques, les tablettes, les dictionnaires ou les « traducteurs » en ligne), etc. Et ce, dans un contexte où « rentrent en concurrence » parfois les informations accessibles par Internet (renseignements obtenus voire traités sur quelqu'un ou quelque chose) et le savoir détenu par l'enseignant (analyse desdites informations).

Mais le numérique éducatif, c'est aussi un projet inscrit dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013). En effet, l'objectif était et est – puisque la loi est toujours en vigueur et que des projets comme « les territoires numériques éducatifs[1]» qui poussent à l'hybridation de l'enseignement ont été mis en place en 2020 – de créer un « service public » du numérique éducatif, capable de réduire les inégalités d'équipement selon les établissements et les territoires et de développer l'usage du numérique en classe. C'est pourquoi, dans un document du Ministère (*Développement* 1), le « numérique éducatif » est présenté ainsi :

> *Le numérique représente un levier de transformation puissant pour accompagner les politiques publiques éducatives dans toutes les dimensions, de la transformation pédagogique au service des apprentissages et de leur évaluation à la formation aux enjeux et aux métiers de demain.*

Dans cette citation, le numérique est à la fois pris comme un outil au service des politiques territoriales (étendre le réseau informatique et numérique à tous les territoires et échelons éducatifs donc pas uniquement limités à l'Éducation nationale), de la pédagogie (difficile de ne pas penser ici aux expérimentations diverses et variées qui ont émergé ces dernières années sous couvert d'« innovations » qui mériteraient d'être questionnées) mais aussi de l'évaluation, sujet de cet article. Par conséquent, cela pousse à interroger la nature de cette évaluation. Le même document, plus loin, éclaire sur ce point :

> *L'évaluation régulière des élèves devient un outil d'apprentissage à part entière. Le numérique va permettre d'expérimenter une évaluation renforcée, s'appuyant sur une meilleure valorisation des données et des capacités de partage améliorées au sein de la communauté éducative. Ainsi les tests de positionnement pour les lycéens ainsi que les évaluations nationales des acquis des élèves serviront aux outils d'accompagnement et d'entraînement précités.*

Ici, le ministère ne vise pas l'évaluation formative, ni même la sommative / certificative mais l'évaluation « normative de groupe » et l'évaluation « externe » (Hadji), permettant d'évaluer les performances des élèves et du système pour le réguler ensuite. D'ailleurs, le ministre Blanquer l'affirme dans son dossier de presse de 2018 concernant le sujet :

> *L'ensemble des recherches et des expérimentations actuellement menées dans le secteur du numérique éducatif met en évidence les potentialités pédagogiques majeures offertes par le recueil et l'analyse des données scolaires : […] pour le pilotage global du système éducatif enfin l'utilisation statistique des données recueillies permettant d'évaluer des pratiques et d'en modéliser les évolutions futures. (Le numérique, 9)*

Le problème avec ce type d'évaluations, c'est qu'elles sont rarement plébiscitées par les enseignants et elles ne les guident guère dans leurs pratiques (Chatel), de façon générale. Quant à l'enseignant de LVER, en particulier, ses préoccupations sont souvent ailleurs puisque son travail consiste à faire progresser tous les élèves de manière à ce qu'ils atteignent des niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), attendus soit en fin de cycle 4 (fin du socle commun de connaissances, de compétences et de culture), soit au baccalauréat. Il s'agit d'une injonction qui lui est faite puisque ces niveaux sont cités dans des textes réglementaires nombreux (Code de l'Éducation, programmes, circulaires…) qui s'imposent à lui. De plus, deux circulaires de rentrée, celles de 2010 et de 2013 – ce qui montre une continuité dans la volonté politique en matière de numérique –, établissent un lien entre le niveau des élèves et le « recours » au numérique : celui-ci permettrait l'amélioration des compétences des apprenants. Notons que le terme utilisé dans ces circulaires, « recours », est suffisamment flou pour permettre d'encourager des usages numériques, sans qu'ils soient définis clairement, même si l'exemple du *e-Twinning* (le « jumelage électronique ») apparaît rapidement après dans le texte de 2010. Pourtant, les travaux scientifiques consacrés au sujet « montrent que mieux apprendre les langues avec le numérique ne tombe pas sous le sens » (Roussel, Gaonac'h, 2017).

Or, des programmes ultérieurs à ces circulaires (ceux du cycle terminal de la série STHR de 2016 et de CAP de 2019) présentent le numérique comme un outil d'individualisation, tant pour le processus d'apprentissage que pour l'évaluation. En effet, celui-ci permettrait à l'apprenant d'avancer à son rythme. Nous voyons ici le débat autour de l'ingénierie de la formation que suppose un tel postulat autour du numérique : considérer qu'il fait partie de cette ingénierie signifie concevoir un dispositif de formation à distance ou hybride qui implique équipements personnels et/ou dans les établissements scolaires, renoncement à une construction collective des savoirs en classe ou alors adaptation de cette construction à une classe virtuelle, autonomie et rigueur de l'apprenant, etc.

Le *Volume complémentaire* du CECRL (2018), à l'image des textes officiels cités précédemment, intègre le mouvement de numérisation de la société, donc de l'École en proposant des descripteurs « limités » concernant l'« interaction en ligne », étant donné qu'en l'état actuel du système éducatif français la plupart des élèves apprennent des LVER en classe avec leur enseignant et leurs camarades et non pas seuls devant un écran ni vraiment de manière hybride. Parmi les exemples donnés dans le *Volume complémentaire* figurent : « publier des messages simples de salutation en ligne » (au niveau pré-A1), « écrire des messages et des publications personnelles en ligne très simples » (au niveau A1), « s'engager dans une

communication sociale simple en ligne » (au niveau A2), « publier une contribution claire » (au niveau B1) … Des d'éléments qui questionnent tant l'apprentissage que l'évaluation.

3. Quelle évaluation des langues vivantes étrangères et régionales (LVER) à distance ?

Au-delà de la question qui pourrait se poser sur l'authenticité et l'actionnel (deux concepts censés être centraux dans l'enseignement actuel des LVER) d'une telle situation entre un enseignant et ses élèves – ce qui permettrait par ailleurs de relativiser le caractère « innovant » souvent associé à l'approche numérique de l'enseignement des LVER – , ou sur l'espace et le temps pour préparer les élèves à le faire dans les conditions imparties (effectifs, horaires, matériel…), comment évaluer ces compétences ? Quelles questions pédagogiques cela pose-t-il ?

3.1. Un bref recensement de pratiques

Ne prétendant à aucune exhaustivité, nous pointons ici quelques usages numériques en cours de langues. Ils sont pensés dans le cadre d'un enseignement et d'une évaluation des activités langagières, telles qu'elles existent dans les programmes, à savoir la compréhension et l'expression écrites et orales.

3.1.1. Activités écrites

Les QCM (questionnaires à choix multiples sous forme de réponses multiples, de vrai/faux, etc.) offrent une solution ''technique'' pratique lors d'une évaluation à distance : ils peuvent être réalisés à tout moment par les élèves (ce qui constitue une réponse à l'asynchronie), voire être automatiquement corrigés par l'ENT ou générer un corrigé et permettent d'évaluer des éléments de nature diverse : compréhension écrite ou orale mais aussi culture, grammaire, vocabulaire… Mais alors ils posent une question de taille à l'enseignant : pour que le QCM ne génère pas une activité cognitive de bas niveau (réponse rapide, aléatoire, etc.), il faut prendre le soin de rédiger des questions qui mobilisent plus ou mieux les connaissances des apprenants, ce qui n'est pas chose aisée avec des débutants.

Pour ce qui est de l'expression écrite, les outils numériques permettent qu'une rédaction soit tapée et envoyée dans différents types de format (odt, doc, pdf…), parfois même de façon interactive (grâce aux *padlets*) mais, comme avec les QCM, outre les éventuels problèmes de compétences numériques (traitement de texte,

gestion des accents dans certaines langues, capacité de faire des allers-retours entre les documents et le travail, etc.), cela pose la question de l'originalité du travail car, mis à part un oral en interaction en ligne auquel il participe, il est difficile pour un enseignant de savoir qui réalise ou comment est réalisé un travail à la maison rendu sans contrôle visuel. C'est pourquoi des chercheurs, comme Bouzidi et *al.*, considèrent que les annotations (plutôt que les courriels, clavardages et/ou forums de discussion) sont plus favorables à l'apprentissage collaboratif. Cela renvoie aux débats entre, d'un côté, le contrôle (dans une logique instructiviste) et, de l'autre, l'autonomie (dans une logique constructiviste), dès lors que l'enseignant se sent dépossédé à distance d'une partie de la maîtrise des étapes du processus d'apprentissage, contrairement à ce qui peut se passer en classe – même s'il ne peut jamais tout contrôler – , comme le montre Martel.

Une fois réalisés, ces travaux écrits posent la question de la correction : renvoi d'une copie annotée, correction automatique, mise en place de grilles d'évaluation avec critères… Mais alors, quid des aspects numériques (gestion et traitement des données, mise en forme du message…) ?

3.1.2. Activités orales

Si on envisage une interaction orale en ligne, le questionnement est le même : comment évaluer l'interaction numérique qui relève à la fois de la maîtrise de la LVER mais aussi d'une posture (aspects sociolinguistiques) et de compétences numériques (capacité à gérer les outils) ? Nous voyons qu'il n'est pas simple – sans compter les éventuels problèmes techniques ou matériels – d'articuler l'objectif (communiquer en langue étrangère), les moyens (les outils numériques, l'utilisation de la langue) et l'évaluation (la prise en compte des deux éléments précédents). Aussi, il n'est pas très étonnant que le ministère demande de certifier PIX (certification numérique liée au cadre de référence des compétences numériques[2]) et Ev@lang (test de compréhension écrite et orale, de grammaire et de lexique en anglais) en dehors des activités conduites en classe : il existe une réelle difficulté à évaluer dans une forme de ''tout en un'' les aspects disciplinaires et les aspects numériques.

En expression orale, deux possibilités majeures existent : soit l'élève produit ''en direct'', soit il s'enregistre ou se filme et dépose dans l'ENT. Dans le cas d'un niveau débutant ou de contraintes techniques, l'expression orale en continu tend alors à supplanter l'interaction. C'est ainsi une partie de l'approche actionnelle, pourtant promue par les instructions officielles, qui est remise en cause dans de telles configurations pédagogiques, l'activité dans laquelle est mise

l'élève n'étant pas totalement une action au sens d'un « agir avec » (Puren, 2002). Par contre, le fait de pouvoir se filmer et se visionner ensuite permet aux apprenants de questionner leur langage non verbal (posture corporelle et expressions du visage), élément peut-être moins travaillé ordinairement en classe. Cependant, la remédiation en ligne reste un vrai questionnement, notamment sur l'articulation entre le travail individuel et collectif (cf. travaux de Guichon, 2012).

Sans idéaliser le cadre collectif de l'apprentissage en groupe-classe, force est de constater que l'évaluation en distanciel suppose, en LVER, la fin ou la difficulté à mettre en place de certains travaux d'interaction orale (*pair-works*, de groupes, avec l'enseignant…), alors que la communication orale est un objectif central du cours de LVER. En effet, comme le montre Croze, la « présence » des acteurs de l'interaction doit être interrogée lors du passage à distance : qu'il s'agisse de collaboration ou de coopération[3], l'activité groupale questionne la place et le rôle de l'enseignant et de l'apprenant.

Ainsi, l'évaluation lors d'un enseignement à distance pose des questions conséquentes aux enseignants de LVER, à la fois communes et différentes de celles que peuvent se poser les professeurs des autres disciplines.

3.2. Deux questions centrales posées par une évaluation à distance

Là encore, plutôt que d'essayer de toutes les lister, nous préférons nous focaliser sur deux questions saillantes liées à l'évaluation à distance, au vu des précédents éléments.

3.2.1. L'autonomie

Tout d'abord, les différents outils (les visioconférences, par exemple) et les divers rythmes (augmentation du travail asynchrone), propres à l'enseignement et à l'évaluation à distance, en plus de percuter les « habitudes » de classe, peuvent déstabiliser plus d'un élève, d'autant plus que l'autonomie est fort variable et dépend de plusieurs éléments, tels le genre ou le milieu social :

> *L'autonomie d'un adolescent à l'école n'est pas une aspiration « naturelle », elle requiert des conditions d'indépendance réelles et précises (savoir s'orienter dans l'univers scolaire, décoder correctement les attentes cognitives et comportementales, avoir des habitudes de travail, ne pas être trop démuni face aux demandes didactiques…). La socialisation des filles apparaît plus congruente avec les dispositions scolaires attendues, ce qui expliquerait leurs*

représentations plus précoces de l'accès à l'autonomie concernant le travail scolaire. Enfin, l'autonomie dans le cadre de l'école s'acquiert d'autant plus facilement que les parents ont à la fois une certaine familiarité avec l'univers scolaire et une mobilisation active de leurs capitaux pour épauler leur enfant (Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent, 2009).

Or, l'expérience vécue lors du confinement en France est venue confirmer qu'il n'existe pas de *digital natives* (natifs du numérique) ou pas de communauté homogène (cf. point 1), les élèves ayant des pratiques et des compétences numériques très diverses, marquées socialement[4], et l'utilisation des réseaux sociaux sur téléphone étant très différente du traitement de texte sur un ordinateur, pour ne citer qu'un exemple d'écart d'usage des outils numériques qui peut avoir des répercussions sur les besoins pédagogiques. Par ailleurs, des recherches en psychologie cognitive montrent que le numérique « modifie certaines contraintes du fonctionnement cognitif », notamment parce que « l'usage intensif d'outils numériques a pour conséquence de favoriser l'attention flexible, au détriment de l'attention maintenue » (Gaonac'h, 2022) et qu'en ligne, « l'apprentissage en autonomie est coûteux cognitivement », en plus d'être inégal entre les apprenants les plus compétents et ceux qui le sont moins (Roussel, 2021).

Cela tend à plaider en faveur de l'auto-évaluation (l'élève examine seul ses capacités) ou de l'évaluation formative (retours réguliers sur la progression des apprentissages par les apprenants), même si cela pose un dilemme de métier aux enseignants, notamment sur les niveaux à examen ou à passage à une autre structure (en Troisième et Terminale), l'évaluation (par notes ou compétences) servant aussi à l'orientation des élèves (via les plateformes *Affelnet* et *Parcoursup*, respectivement). En effet, l'évaluation relève de plusieurs plans (formation, certification, orientation, sélection…) et il n'est pas toujours simple de tous les tenir.

3.2.2. L'homogénéisation et l'objectivation

L'évaluation en ligne – telle que décrite précédemment à travers différentes activités – peut aboutir à une homogénéisation des pratiques ou des modalités, niant les contextes d'apprentissage, propres à chaque situation d'établissement, de groupes-classes et d'élèves. Par la recherche de l'outil le plus performant sur le plan numérique, c'est le « paradigme mécaniciste » (recherche d'objectivité) qui peut alors prendre le pas sur le « paradigme holistique » (démarche plus subjective), pour reprendre les deux pôles de l'évaluation selon Huver et Springer.

Or, le CECRL, qui continue d'être considéré comme la référence par les programmes, se place dans une logique certificative et propose trois critères pour évaluer : la validité (« image exacte de la compétence des candidats »), la fiabilité (« même classement des candidats dans deux passations ») et la faisabilité (temps limité pour réaliser l'évaluation). Cela n'est pas forcément une aide pour les enseignants, s'ils se placent, eux, dans le cadre d'une évaluation plus « subjective ».

Ajoutons à cela ce que pointe Quesada Castillo, à savoir que les trois évaluations « traditionnelles » sont modifiées dans l'enseignement à distance : la diagnostique car la possibilité d'ajustements est réduite, du fait de cours « normés » (conçu pour un public unique), la formative parce qu'elle devient centrale (en présentiel, celle-ci est parfois « compensée » par des éclaircissements au fil des cours) et la sommative car, en ligne, elle suppose de renoncer à de nombreuses activités qui impliquent une observation directe de l'enseignant. C'est pourquoi, selon elle, les évaluations les plus courantes qui découlent de ces postulats sont des tests objectifs (avec correction automatisée), des tests adaptés (questions données selon le niveau de compétence de l'apprenant), des exercices divers d'expression écrite, d'auto-évaluation à partir d'une liste de critères ou d'échelles, portfolios, cartes mentales. Nous les voyons : beaucoup d'éléments visent une évaluation la plus objective possible.

4. Vers une évaluation plus « au service de l'apprentissage » ?

Une fois posées ces limites ou difficultés d'une évaluation numérique à distance, nous tentons ici d'esquisser d'autres contours si, à l'avenir, la tendance à la numérisation et/ou à l'hybridation se renforçait dans le système éducatif français. Partant d'une évaluation plus « holistique » qui intégrerait une multiplicité de facteurs ou de variables qui pèsent sur les processus d'apprentissage, ainsi que sur les technologies utilisées, nous plaiderions alors pour les quelques pistes sociodidactiques suivantes qui ont cependant deux conditions importantes sur lesquelles l'enseignant n'a pas toujours la main : avoir des faibles effectifs d'apprenants et renoncer à une évaluation au service de la sélection.

4.1. Le contexte et la parole

Une connaissance de l'environnement socio-éducatif des apprenants est fondamentale si on part du principe que l'environnement scolaire et extrascolaire (social, économique et familial) influence les processus d'apprentissage et d'évaluation. Corrélé à cela, peu importe le type d'évaluation retenue, un travail sur la

nature des travaux, les consignes, les critères ou descripteurs semble nécessaire et permanent pour lever au maximum les ambiguïtés, rendre les objectifs et les attendus les plus explicites possibles puisque l'apprenant peut être seul face à son écran et aux savoirs lorsqu'il est à domicile, même si ces précisions ne sauraient remplacer la parole du maître « car c'est bien cette parole qui ''institue'', dans le face-à-face pédagogique, un rapport exigeant à la vérité et transmet, au-delà des ''savoirs'', un ''rapport au savoir'' fait de recherche de précision, de justesse et de rigueur » (Meirieu, 2014). Les mots et le langage jouent donc un rôle central dans l'apprentissage : leur place doit donc être pensée dans l'ensemble de la séquence jusqu'à l'évaluation. Et ce, d'autant qu'il lui est alors demandé de gérer seul le lien entre théorie et pratique, alors que celui-ci relève d'un processus complexe opéré et géré en classe normalement :

> *Dans le processus réel de production du savoir […] la relation théorie-pratique est cyclique : la pratique produit des observations factuelles, des questionnements, des contradictions avec ce que l'on croyait établi. Tout cela, ainsi que les théories déjà connues, alimente un processus d'abstraction - généralisations, formulation de concepts, déductions, inductions - qui produit du savoir théorique. Ensuite, sa mise en œuvre ou sa vérification dans la pratique produisent de nouvelles observations, de nouveaux questionnements, de nouvelles contradictions. Et ainsi de suite* (Hirtt, 2020).

Renvoyé à la maison et à l'autonomie, s'il n'est pas pris en compte par l'enseignant comme une difficulté possible pour les apprenants, ce travail d'élaboration intellectuelle peut vite devenir un obstacle à tout apprentissage. C'est pourquoi, dans le même article, Hirtt met en garde contre l'utilisation des « classes inversées ». Nous le rejoignons sur un point central : il ne suffit pas de mettre en place un environnement numérique attrayant ou ludique pour que la construction du savoir se fasse, étape pourtant nécessaire à toute évaluation sensée.

4.2. La médiation

Lié à cela, ce qui se joue aussi dans tout scénario pédagogique numérique, au-delà de la distance temporelle et spatiale déjà évoquée, c'est la « distance transactionnelle » (l'écart entre le perceptuel et le communicationnel des différents « acteurs ») – concept de Moore, développé par Jézégou – qui varie selon les modalités et le contexte pédagogiques : selon le « dialogue » et/ou le dispositif mis en place entre l'enseignant et l'apprenant la « distance » est plus ou moins grande. Il y a donc des enjeux de médiation dans cette situation d'enseignement-apprentissage

et d'évaluation qui se posent selon deux angles : qu'est-ce qui facilite ou entrave la rencontre avec l'Autre (angle interculturel) dans la communication à distance (angle interactionnel) ? Pour répondre à cette question, il faut aussi tenir en compte de ce qui relève d'un « impensé numérique » – qui renvoie à des éléments plus idéologiques – tel que le caractérisent des chercheurs comme Robert ou Seurrat. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR) de 2020 conclut d'ailleurs lui-même sur un passage qui rappelle que le numérique ne pose pas que des questions matérielles mais aussi politiques et pédagogiques (dans le texte d'origine, les inspecteurs lient, par une mise en italique, les termes de « formation » et de « vision » qui méritent, effectivement, de l'être) :

> *Quand les interlocuteurs de la mission appellent de leur vœu une véritable formation des professeurs au numérique, ils ne disent pas que ces derniers doivent savoir manipuler tels et tels logiciels, mais qu'ils doivent avoir une vision du numérique et de la manière dont leur métier de pédagogues et leurs pratiques intellectuelles s'y inscrivent […].* (p. 25).

Ces questions devraient être anticipées, selon nous, avant toute mise en place d'un scénario d'évaluation afin que celui-ci ne soit pas biaisé et prenne en compte toutes les dimensions complexes qui existent du fait du passage au distanciel, *via* des outils et modalités qui sont rarement « neutres ». En effet, comme l'écrit Tricot, « l'évolution de notre environnement technologique, scientifique et informationnel a un effet sur la façon dont les enseignants enseignent, mais surtout sur ce qu'ils enseignent et sur la façon dont les élèves réalisent certaines tâches » et, nous rajoutons, sur les évaluations.

4.3. Les outils

Pour répondre à la diversité des apprenants d'un même groupe-classe, niveau ou série, la diversification des moyens d'évaluation est une piste. En plus des évaluations automatiques (ex : questionnaires, auto-évaluations…) et élaboratives (ex : cartes mentales, portfolios…), présentées précédemment, d'autres modalités existent : les évaluations collaboratives, par exemple à travers des projets, comme dans « l'approche par scénario guidé » proposée par Springer, malgré toutes les limites pointées par Ollivier sur la conduite de tels projets de « télécollaboration » avant l'université, et l'évaluation formative qui offre un retour régulier sur les avancées de l'apprentissage. Ainsi, de l'action collective – éventuellement dans une perspective actionnelle – et/ou du sens peuvent être retrouvés car le dialogue qui s'instaure avec l'enseignant a pour objectif de faire concorder les représentations

respectives de chacun. On retrouve aussi de la subjectivité au sens où l'apprenant est pris dans ce qu'il est ou là où il en est à un moment donné. Il y a donc un enjeu de motivation derrière tout cela (même si ce terme est un peu piégé) : comment maintenir le lien ou l'envie de pratiquer une langue dite ''vivante'', surtout si l'élève éprouve des difficultés avec le traitement de texte ou les outils en ligne ?

4.4. Le temps

Qu'elle se fasse en présentiel ou en distanciel, l'évaluation est aussi une question de temps. Or, en ligne, parfois plus qu'en classe encore, elle « survient à un moment trop précoce par rapport au processus d'apprentissage en cours » (Astolfi) puisque celui-ci échappe au contrôle régulier de l'enseignant. Le risque est alors qu'elle se produise avant que les apprenants aient développé les connaissances et compétences nécessaires pour la réussir. Aussi, dans les conditions actuelles d'enseignement, il semble difficile de proposer un modèle qui concilierait l'autonomie de l'apprenant du second degré, le travail à son rythme et le maintien d'un travail plus ou moins collectif, à un rythme commun, avec l'ensemble du groupe-classe où s'insère cet apprenant. L'articulation entre progression personnelle de chaque élève et progression collective du groupe-classe se fait encore plus complexe en distanciel qu'en présentiel et mériterait donc aussi une réflexion en amont de toute mise en place d'un enseignement-apprentissage et d'une évaluation à distance.

4.5. La qualité

Synthétisant en partie les propositions précédentes, une évaluation à distance qui aurait du sens devrait être à la fois intégrale (prise en compte du contexte), participative (interaction de tous les acteurs et médiation) et continue (construction, déconstruction, reconstruction permanente des conditions et facteurs de l'évaluation au fil de l'expérience vécue). Ce serait une garantie pour éviter de tomber dans le *teaching to the test* (« enseignement pour l'examen », littéralement), pratique qui consiste à préparer les élèves à la passation d'un examen standardisé. Or, il est d'autant plus facile de dériver vers cela si l'enseignement et l'évaluation à distance ne sont pas pensés en amont d'une crise (sanitaire ou autre) et s'ils sont vus comme un remède ponctuel pour faire face à un « impensé pédagogique » ou que l'institution voit dans cette modalité (mise en place de manière intégrale ou hybride) un outil de transformation des pratiques enseignantes car faut-il rappeler ici que les modalités et finalités d'évaluation conditionnent forcément les pratiques en amont ? Et ce, d'autant plus que les certifications en langues, qui ne cessent

de se développer, notamment grâce à différents réseaux tels ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), vantent les mérites d'un tel modèle, tant dans le système éducatif que dans la société de manière générale, sous l'impulsion des politiques linguistiques éducatives européennes et le CECRL (Maurer, Puren, 2019).

4.6. Les objectifs et les rôles

Présente tout autant dans la classe qu'en dehors de celle-ci, l'évaluation des LVER se trouve comme mise sous tension entre des objectifs différents : l'évaluation au service des apprentissages d'une part, l'évaluation au service de diplômes, de positionnements, de niveaux, de l'employabilité de l'autre. Comme cela génère des représentations en « utilitarisme » (idée que l'évaluation « sert » à quelque chose, qu'elle offre un résultat), cet élément ne peut pas non plus être ignoré au moment de la réflexion sur la mise en place d'évaluations numériques dans le cadre « ordinaire » de la classe, en présentiel, hybride ou en distanciel, car il est toujours difficile pour l'École de résister aux « tendances » de la société.

S'interroger sur une évaluation des LVER à distance sur le long terme (hors contexte de crise) suppose donc de se demander quelles sont les finalités qu'elle vise car les différentes fonctions de l'évaluation, qu'elles soient sociales ou pédagogiques (de la formation à l'orientation, en passant par la certification), peuvent parfois se mélanger, dans la complexité de la modalité didactique ou de la situation pédagogique et dans l'utopie de vouloir en offrir une « sur mesure », adaptée à chacun ou, au contraire, une commune à tous qui fonctionnerait pour l'ensemble des élèves.

Elle suppose aussi de se pencher sur l'impact didactique et pédagogique du passage à une formation et évaluation en ligne. En effet, à distance, le rôle de l'enseignant est modifié : non seulement il cesse d'être le médiateur entre tous les élèves et les contenus disciplinaires (grammaire, lexique, culture…) comme il peut l'être en classe mais, surtout, il endosse une mission répétée de régulateur et d'évaluateur des tâches collaboratives afin d'orienter ou de réorienter les activités en ligne ; les rétroactions étant nécessaires aux élèves pour analyser leurs méthodes d'apprentissage jusqu'à l'évaluation. Autrement dit, tout n'est pas que question de choix numériques (outils, techniques…) mais aussi de place et de rôles assignés à chacun. Continue voire permanente en ligne, l'évaluation devient alors centrale : du processus au produit. Dans ces conditions, le « dialogue » avec l'élève mériterait d'être continu, ce qui est tout sauf aisé, puisque le « jeu » des acteurs doit être « renégocié » en permanence.

5. En guise de conclusion

À travers cet article, notre objectif était d'aborder quelques pistes de réflexion autour de l'évaluation des LVER à distance, dès lors que celle-ci veut être pensée comme une aide à l'apprentissage. Si elle a des préoccupations communes à l'enseignement en présentiel, elle en possède deux spécifiques : le « réel » (les situations concrètes d'apprentissage à la maison) se heurte parfois aux intentions ou aux démarches mises en œuvre (comme enseigner dans une perspective actionnelle ou évaluer les activités langagières), d'autant plus si les outils numériques utilisés ne sont pas adaptés au contexte d'apprentissage. Si une « communication » peut être établie entre les enseignants et les apprenants, notamment grâce aux courriels, visioconférences et autres clavardages mis en place, il n'est pas certain que celui avec les langues le soit à un niveau suffisant pour tous les apprenants afin de permettre une évaluation à distance de qualité, dès lors que des paramètres, plus contrôlés en classe, échappent au professeur. Autrement dit, les « liens » que l'enseignant peut faire, au fil du cours, pour aider les élèves à trouver un sens au processus qui conduit de l'apprentissage à l'évaluation, sont d'autant plus à construire, lors du passage à distance, car le discours, la parole tenue, constitue le cœur de la conscientisation et de la régulation dudit processus. Si l'évaluation à distance devait se développer à l'avenir, les points développés dans l'article mériteraient une attention pour ne pas tomber dans le piège de la « simple » évaluation certificative et standardisée, celle qu'un certain nombre d'organismes ou développeurs promeut et utilise à des fins plus commerciales que pédagogiques.

Bibliographie

AFAÉ (Association Française des Acteurs de l'Éducation). 2021. « École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités ». *Administration & Éducation*, n°169.

Astolfi, J-P. 1992. *L'école pour apprendre*. Paris : ESF Éditeur.

Baudrit, A. 2007. « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 40, p. 115-136.

Bouzidi, D., Ajhoun, R., Benkiran, A. 2006. « Les annotations pour un apprentissage collaboratif ». Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau (Amiens).

Chatel, É. 2013. « L'évaluation de l'éducation dans le contexte de la mondialisation : le cas français ». *Tréma*, n° 40, p. 28-40.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. [En ligne] : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5 [consulté le 01 mai 2022].

Croze, E. 2021. « Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue ». Distances et médiations des savoirs, n° 33, p. 1-20.

Fenoglio, P. 2021. « Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 139.

Gaonac'h, D. 2022. *Les élèves et la mémoire*. Paris : Retz.

Gasparini, R., Joly-Rissoan, O., Dalud-Vincent, M. 2009. « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens ». *Revue française de pédagogie*, vol. 168, n° 3, p. 93-109.

Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guichon, N., Tellier, M. 2017. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier.

Hadji, C. 2015. *L'évaluation à l'école*. Paris : Nathan.

Hirtt, N. 2020. « École numérique et classe inversée : deux Virus de Troie du libéralisme scolaire ». *Appel pour une école démocratique*. [En ligne] : https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2020/10/PGE-Juin.pdf [consulté le 25 avril 2022].

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

IGÉSR (Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche). 2020. « Recensement et analyse des actions numériques pendant la période Covid-19 ». Rapport n°153. [En ligne] : https://www.education.gouv.fr/recensement-et-analyse-des-actions-numeriques-pendant-la-periode-covid-19-322865 [consulté le 25 avril 2022].

Jézégou, A. 2007. « La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle ». *Distances et savoirs*, vol. 5, n° 3, p. 341-366.

Martel, A. 2004. «La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización». *Revista electrónica de investigación educativa*, n° 6, p. 1-26.

Maurer, B., Puren, C. 2019. *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des archives contemporaines.

Médioni, M-A. 2021. « Enseigner les langues en des temps troublés ». GFEN, *Dialogue*, n°18.

Médioni, M-A. 2021. « Lassitude et décrochage ». GFEN, *Dialogue*, n°181.

Meirieu, P. 2014. « Du bon usage des "innovations" ». *Le Café pédagogique*. [En ligne] : https://www.cafepedagogique.net/2014/09/19/meirieu-du-bon-usage-des-innovations-2/ [consulté le 25 avril 2022].

Ministère de l'Éducation nationale :
- « Le numérique au service de l'école de la confiance. » *Dossier de presse*. 2018.
- « Développement du numérique éducatif. » *Journées des acteurs du numérique éducatif dans les territoires*. 2019
- « Préparation de la rentrée. » *B.O*, n°11, 2010.
- « Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013. » *B.O*, n°15, 2013.
- « Programme des enseignements des classes de Première et de Terminale [STHR]. » *B.O*, n°11, 2016.
- « Programme d'enseignement de langues vivantes des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et des classes préparant au baccalauréat professionnel. » *B.O*, n° 5, 2019.
- « Présentation synthétique des propositions issues des EGN. » *États généraux du numérique pour l'Éducation*, 2020.
- « Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ». *J.O.R.F*, n° 0157, 2013.

Ollivier, C. 2019. « Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre ». *Rapport scientifique. Enseigner pour apprendre les langues*. [En ligne] : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Ollivier-1.pdf [consulté le 25 avril 2022].

Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, n° 3, p. 55-71.

Quesada Castillo, R. 2006. «Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea"». *Revista de Educación a Distancia*, n° 6.

Rispail, M. (dir.). 2017. *Abécédaire de sociodidactique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Robert, P. 2017. « Le Numérique, entre modélisation conceptuelle et approche critique. » Revue française des sciences de l'information et de la communication, n° 10.

Rollin, M. 2021. « Enseignement des langues à distance lors du confinement en France : artisanat et/ou funambulisme ? » *Pensares em revista*, n° 20, p. 98-102.

Roussel, S., Gaonac'h, D. 2017. *L'apprentissage des langues*. Paris : Retz.

Roussel, S. 2021. *L'approche cognitive en didactique des langues*. Paris : De Boeck Supérieur

Seurrat, A. 2018. « Modèle psycho-social et impensé numérique dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique ». Distances et médiations des savoirs, n° 24. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/dms/3138 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.3138 [consulté le 25 avril 2022].

Springer, C. 2017. « Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? » hal-01540738f [consulté le 25 avril 2022].

Tricot, A. 2017. *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz.

Notes

1. Pour en savoir plus, voir :
https://www.education.gouv.fr/les-territoires-numeriques-educatifs-306176

2. Pour en savoir plus, voir :
https://eduscol.education.fr/721/cadre-de-reference-des-competences-numeriques

3. Pour une analyse des nuances entre les deux, voir Baudrit.

4. Pour une vision globale du lien entre inégalités numériques et inégalités sociales, voir le dossier n°139 de l'IFÉ, cité en bibliographie.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 / 2023

Évaluation et diversité des compétences

Synergies France n° 17 - 2023 p. 195-209

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Difficultés dans le développement de la compétence d'évaluation chez les futurs enseignants de français langue étrangère

Anca Porumb
Université Babeş-Bolyai,
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Roumanie
ancaporumb76@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0002-6763-1005

Reçu le 30-06-2022 / Évalué le 24-09-2022 / Accepté le 30-12-2022

Résumé

Comment réussir à amener des étudiants en français langue étrangère qui se préparent à devenir enseignants à comprendre les techniques d'évaluation et à se les approprier quand ils sont habitués plutôt à être évalués par leurs enseignants ? Bien qu'ils soient déjà familiarisés avec les différents types d'évaluation en tant qu'élèves ou étudiants, il leur est assez difficile d'acquérir une certaine autonomie par rapport à leur futur rôle d'évaluateurs en FLE. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre article ; faire le point sur les obstacles qu'il faut franchir quand l'objectif majeur de l'enseignant est d'aider ses élèves à co-construire les connaissances au lieu de les reproduire.

Mots-clés : évaluation, compétence, connaissances, autonomie, *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Difficulties in the development of assessment skills of future teachers of French as a foreign language

Abstract

How to succeed in getting FFL students who are preparing to become teachers to understand assessment techniques and to appropriate them when they are more accustomed to being evaluated by their teachers? Although they are already familiar with the different types of assessment as pupils or students, it is quite difficult for them to acquire a certain autonomy concerning their future role as FFL evaluators. It is in this perspective that our article fits: identify the obstacles that must be overcome when the main objective of the teacher is to help his students to co-construct knowledge instead of reproducing it.

Keywords: assessment, skill, knowledge, autonomy, *European Framework of Reference for Languages*

Introduction

Le présent article est le résultat de notre travail en milieu universitaire avec des étudiants ayant choisi la formation à l'enseignement pour devenir des professeurs de français langue étrangère. Le cours de *Didactique du FLE* que nous donnons à des étudiants des 2e et 3e années propose 28 heures de cours et 28 heures de séminaires pour un semestre dont le thème sur l'évaluation couvre seulement 2 heures de cours et 2 heures de séminaire, ce qui est insuffisant vu sa complexité. Tout au long du semestre, nous nous trouvons dans une double hypostase ; d'abord, celle d'évaluateur des connaissances concernant l'évaluation[1] (typologie, rôles, activités, etc.) ; ensuite, celle de formateur à l'évaluation des futurs publics, notamment les enfants et les adolescents.

L'article est organisé en trois volets qui essaient de répondre à quelques questions que nous nous sommes posées à la suite de difficultés remarquées chez les étudiants en ce qui concerne les façons dont on dispose pour rendre l'évaluation plus efficace pour les élèves apprenant le FLE. Le premier volet, *L'évaluation en classe de langue. Le cadre théorique*, s'arrête sur les points principaux stipulés par le Cadre à l'égard de l'évaluation et les difficultés de compréhension des étudiants inscrits au cours de Didactique du FLE, en insistant sur l'autoévaluation et l'évaluation formative. Le deuxième volet, *Analyse de la réalité des classes de français langue étrangère en Roumanie*, aura comme point de départ un questionnaire portant sur l'évaluation en classe de FLE dont les étudiants ont été témoins en tant qu'élèves. Le troisième et le dernier volet, *L'évaluation / L'autoévaluation dans les manuels numériques au collège en Roumanie*, tâchera d'expliquer les réponses obtenues au questionnaire proposé. Pour ce faire, nous nous dirigeons vers le support à la portée de main de tous les enseignants FLE, les manuels numériques tout récents et gratuits[2] dont les écoles en Roumanie disposent. Est-ce vraiment ce manuel un bon outil qui ouvre la voie vers une évaluation soutien d'apprentissage ? C'est une tentative de donner une réponse à cette question qui clôt l'article.

1. L'évaluation en classe de langue. Le cadre théorique

Nous envisageons dans cette première partie de l'article d'identifier les aspects que nos étudiants futurs enseignants considèrent comme étant difficiles à comprendre en ce qui concerne le thème de l'évaluation, en général, et le thème de l'évaluation en classe de FLE, en particulier. Les ressources qui font l'intérêt de notre analyse sont les mêmes utilisées au cours :

a. Le CECRL (2001), surtout le Chapitre 9 « Évaluation » ;
b. Le Volume complémentaire du CECRL (2018) ;
c. Le chapitre 8 « L'évaluation : un parcours vers l'autonomie » du livre d'Enrica Piccardo (2014).

Notre démarche au cours de didactique est de faire acquérir aux étudiants les termes spécifiques (*évaluation formative, continue, diagnostique, sommative, autoévaluation*) et leurs sens et de leur faire comprendre en même temps le fait que les élèves/les apprenants doivent être considérés comme nos partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation, selon le principe évoqué par le *Cadre* qui voit l'élève/l'apprenant dans le rôle d'un acteur social.

1.1. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et ses enjeux

Le Chapitre 9 du CECRL commence par l'affirmation :

> *Dans ce chapitre, on entend « Évaluation » au sens de l'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle* (CECRL, 2001 : 135).

Comprendre le sens de cette phrase « Évaluation est un terme plus large que contrôle » est une première provocation pour nos étudiants qui mettent toujours un signe d'égalité entre *évaluation* et *test/contrôle* car toute forme d'évaluation finirait, à leur avis, par une sanction.

Sans négliger le *Tableau 7*[3] du chapitre où il y a une typologie de l'évaluation (n'ayant pas la prétention d'être exhaustive !), nous insistons en cours sur des explications à l'égard des formes continue, formative et l'auto-évaluation en passant plus vite sur l'évaluation sommative dont les étudiants comprennent le mieux le rôle. La confusion apparaît assez souvent entre les formes continue et formative de l'évaluation où il n'est pas évident pour les étudiants d'en percevoir les différences. Alors, nous proposons comme tâche l'analyse des deux définitions du *Cadre* :

> *L'évaluation continue est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours.*

> *L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. […] La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage* (CECRL, 2001 : 140, 141).

On demande aux étudiants de souligner les mots qu'ils considèrent comme importants pour établir une liste de traits caractéristiques qui réunissent les deux types d'évaluation et une autre liste de traits qui les séparent. Si les ressemblances sont mieux identifiées, il y a des difficultés qui surgissent à en saisir les différences. Cela entraîne aussi une difficulté de faire un choix d'activités didactiques respectant tel ou tel type d'évaluation, chose que nous essayons de remédier au séminaire par le biais du travail avec les manuels numériques disponibles sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

1.2. Le rôle des descripteurs dans l'évaluation

À côté des manuels numériques et des descripteurs du *Cadre*, nous nous appuyons, ces dernières années, sur un matériel accessible[4] pour les étudiants par rapport aux informations qu'on y retrouve, notamment sur le dernier chapitre déjà mentionné plus haut. Enrica Piccardo dit :

> *L'apprenant/acteur social est capable de se donner des objectifs réalistes et de les poursuivre, il est en mesure de reconnaître ses propres forces et faiblesses, d'utiliser les bonnes stratégies et de se rendre compte si oui ou non il a atteint le niveau envisagé. L'enseignant joue un rôle clé dans tout cela car, comme nous l'avons dit, l'autonomie s'apprend et l'apprenant a besoin d'un guidage constant dans son parcours vers l'autonomie.* (2014 : 43).

À partir de cette affirmation analysée en cours, nous nous proposons comme objectif d'exercer notre rôle de guide toujours en quête de trouver les meilleurs moyens pour faire découvrir aux étudiants les outils d'évaluation en classe de FLE ; des outils qui visent plutôt la didactique moderne que celle traditionnelle où l'enseignant est le seul à s'impliquer dans le processus d'évaluation. Étant donné le fait que les apprenants sont censés utiliser la langue étrangère (dans notre cas, le français) dans des situations de communication réelles, notre mission est de créer chez les étudiants l'habitude de voir dans l'évaluation une façon d'aider les apprenants à progresser en FLE à travers des activités de communication qui intègrent les connaissances de la langue et pas l'inverse.

L'erreur générale à laquelle nous devons remédier le plus souvent réside dans la construction d'activités didactiques[5]. Les étudiants gardent encore la vision

traditionnelle d'enseigner en insistant sur les aspects de la langue : des exercices structuraux et des dialogues fabriqués où l'on vise toujours les éléments linguistiques. C'est à ce moment qu'il faut intervenir par l'étude comparative entre le CECRL et les Programmes nationaux pour le français langue étrangère en Roumanie. Bien comprendre le rôle des descripteurs du *Cadre* et les compétences générales et spécifiques des Programmes constitue une première étape dans notre démarche, mais cette étape engendre à son tour d'autres confusions. D'un côté, le *Cadre* regroupe les descripteurs dans trois catégories qui représentent les compétences à développer chez les apprenants : compréhension orale et écrite, production orale et écrite, interaction orale et écrite. De l'autre côté, les Programmes nationaux accessibles sur le site du ministère ne mentionnent que les compétences de compréhension et de production sans faire référence à l'interaction. Une fois les automatismes créés, car nous précisons que les Programmes ont plus d'influence que le *Cadre*, nous rencontrons des difficultés à éduquer les étudiants à envisager les activités d'évaluation formative selon l'idée d'interaction en classe.

Prenons un exemple concret qui représente un moment incontournable de nos séminaires sur l'évaluation, celui d'identifier la compétence et le niveau des descripteurs pour créer des activités didactiques pour les apprenants :

> *Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif*. (CECRL, 2001 : 62)
> *Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non-articulées*. (CECRL, 2001 : 49).

Les deux descripteurs, *L'interaction orale vs. La production orale*, mettent les étudiants en difficulté au moment où ils sont priés d'identifier des mots qui leur indiquent la compétence visée. La première confusion qui apparaît chez la plupart d'étudiants est celle de considérer les deux comme faisant référence à la compétence de production orale sans saisir la présence du mot « échange » qui suggère une communication entre plusieurs personnes. La deuxième, c'est la confusion entre la production orale et la production écrite, parce que le verbe « décrire » est plus visible que le syntagme « courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées ». C'est pourquoi nous préférons commencer par la simple reconnaissance[6] de telle ou telle compétence en analysant les consignes des activités proposées par les manuels numériques pour passer ensuite à la construction d'activités qui visent les compétences de compréhension, de production et d'interaction.

Pour ce faire, nous utilisons plutôt la typologie de descripteurs établie par Enrica Piccardo que celle du CECRL[7] qui pourrait effrayer un peu les débutants :

- Les descripteurs de stratégies (d'exécution, de remédiation)
- Les descripteurs de communication
- Les descripteurs de compétence.

Une dernière affirmation qui clôt cette partie de l'article est faite sur les descripteurs de compétence, surtout la compétence pragmatique qui nous intéresse particulièrement pour aider nos étudiants à être capables de proposer des activités didactiques pertinentes en respectant les actes de langage. L'argument de notre prédilection pour ce type de descripteurs est basé sur le sujet de didactique que les futurs enseignants de FLE reçoivent à un examen national pour occuper un poste de professeur titulaire : « Proposez cinq activités centrées sur la découverte et l'exploitation en contexte communicatif des actes de parole : *se situer dans le temps - situer des événements dans le temps*. Vous proposerez des activités pertinentes, en respectant la succession logique des étapes d'apprentissage (identification, réemploi, évaluation). Vous préciserez aussi le niveau du public et les compétences visées. » (Concours national, le 21 juillet 2021)

2. Analyse de la réalité des classes de français langue étrangère en Roumanie

Vu les confusions qui persistent chez les étudiants même après avoir parcouru le cours de didactique, nous avons voulu en trouver la cause. Ainsi les deux dernières années avons-nous proposé un questionnaire sur l'évaluation/ l'autoévaluation afin de nous aider à mieux comprendre les besoins des étudiants et à mieux gérer les situations difficiles en fonction de leurs expériences, parfois positives, parfois négatives, par rapport à la manière dont ils ont été évalués en classe de FLE à l'école.

2.1. Les caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon est formé d'à peu près 60 étudiants en français option principale et option secondaire[8], plus précisément, 38 étudiants en français A et 21 étudiants en français B. 90 % sont des femmes, chose pas du tout surprenante pour les étudiants en Lettres. Tous les étudiants ont accepté de répondre à toutes les questions[9]. Le niveau de langue des étudiants selon le CECRL devrait être B2 au moment où ils s'inscrivent à la Faculté des Lettres, mais la réalité dans la salle de cours est souvent tout autre. Nous travaillons toujours avec des groupes hétérogènes, ce qui rend notre mission plus difficile encore.

2.2. Le questionnaire

Question no. 1 : Comment votre enseignant de FLE faisait-il l'évaluation des contenus ?

A. à travers des tâches B. à travers des exercices structuraux.

Question no. 2 : Quelles étaient les ressources utilisées par votre enseignant pour faire une évaluation formative ?

A. les ressources en ligne B. les manuels

Question no. 3 : Pendant les activités d'évaluation formative, vous travailliez :

A. en groupes B. individuellement

Question no. 4 : Quelle était la compétence favorisée ?

A. la compétence communicative B. la compétence linguistique.

Question no. 5 : Quelle était la durée consacrée à l'évaluation formative ?

A. plus de 10' B. moins de 10'

Question no. 6 : Votre enseignant vous encourageait-il à vous autoévaluer ?

A. OUI B. NON

Question no. 7 : Étiez-vous capables d'identifier vos erreurs ?

A. OUI B. NON.

Question no. 8 : Votre enseignant vous donnait-il une grille d'évaluation ?

A. OUI B. NON.

Question no. 9 : Comment perceviez-vous les erreurs identifiées par votre enseignant FLE ?

A. comme une amélioration de votre français B. comme une sanction.

Question no. 10 : Étiez-vous conscient, es de la note obtenue ?

A. OUI B. NON.

2.3. Les résultats du questionnaire

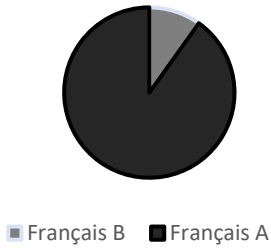
Le groupe d'étudiants en français option principale déclare avoir été évalué par des tâches plutôt que par des exercices structuraux. Ils travaillaient en groupes et leurs enseignants de français proposaient des activités d'évaluation formative pour plus de dix minutes en privilégiant la compétence de communication.

Le groupe d'étudiants en français option secondaire a travaillé d'une manière plus traditionnelle, assez rarement en groupes (question 3) et en insistant surtout sur la compétence linguistique (question 4), c'est-à-dire des exercices structuraux (question 1) où la communication était négligée.

Les étudiants en français A aussi que les étudiants en français B ont eu comme support les manuels (question 2) et percevaient les erreurs comme des sanctions (question 9).

La conclusion que nous pouvons en tirer après l'analyse des réponses données par les étudiants des trois groupes différents repose sur le décalage entre les étudiants en français A et les étudiants en français B. Les difficultés identifiées chez les étudiants en français option secondaire, surtout en ce qui concerne les hésitations et les erreurs de langue dans la communication, trouvent leur source dans la démarche employée par leurs enseignants : une certaine prédilection pour la grammaire explicite sans trop favoriser les activités de communication et l'interaction en classe de FLE. Nous synthétisons les résultats dans la figure ci-dessous :

Taux des réponses favorables (la colonne gauche du questionnaire) à l'évaluation formative



3. L'évaluation / L'auto-évaluation dans les manuels numériques au collège en Roumanie

Il y a deux raisons pour lesquelles nous avons décidé de terminer l'article par le thème de l'évaluation/l'auto-évaluation et le manuel numérique en Roumanie. La première est venue du fait que le manuel reste la ressource préférée des enseignants, comme l'indiquent les réponses à la question no. 2 tandis que la deuxième est étroitement liée à la première, parce que les étudiants qui font le stage dans les écoles préparent leurs leçons à partir les contenus de ce type de support, en utilisant assez rarement d'autres ressources en ligne. Alors nous ferons un survol sur ce support didactique afin de voir quels sont les points de départs que les manuels

numériques au collège en Roumanie proposent à l'étape de l'évaluation formative ou l'auto-évaluation. Est-ce que ce support donne la possibilité aux étudiants en formation à l'enseignement de suivre les bons conseils reçus en cours de didactique à l'égard de l'évaluation formative et l'autoévaluation ?

3.1. La présentation générale d'un manuel numérique en Roumanie

Le manuel numérique fait son apparition en Roumanie à partir de l'année 2014 alors que les discussions au niveau du ministère de l'éducation commencent une année plus tôt[10]. Il répond aux exigences du Cadre et des besoins d'une génération d'élèves appelés « des natifs digitaux » et se caractérise par des activités interactives, une pédagogie collaborative et par l'audio-visuel qui est déjà une condition *sine qua non* en classe de langue. Accessibles sur le site du ministère[11], les manuels numériques ont aussi un format PDF et sont regroupés en deux catégories : les manuels L1 (Lé1) pour les élèves qui commencent à apprendre le français à l'école primaire, 8-11 ans, qui sont de plus en plus rares ; et les manuels L2 (Lé2) pour les élèves qui commencent l'étude du français au collège, 12-15 ans. Faute de temps, nous travaillons en cours de didactique du FLE avec les manuels L2, car nos étudiants auront très peu de chances de donner des classes de français à l'école primaire.

3.1.1. Exemple de la structure d'un manuel numérique

Le manuel choisi comme exemple (*Limba modernă 2 Franceză*, clasa a 7-a, Editura ArtKlett, 2019) est le résultat du travail d'une équipe mixte d'auteurs roumains et internationaux et vise une pédagogie active par le biais d'activités multimédias. Il s'adresse à des élèves de niveau A1+/A2 qui sont en 7e (la 5e selon le système français) et est organisé en six unités dont les thèmes font partie de l'univers des adolescents (les technologies et la communication, la publicité et la consommation, les métiers, etc.) Chaque unité est partagée en trois leçons s'appuyant sur des actes de langage, ensuite une double page, *Nos outils*, insistant sur la compétence linguistique, une rubrique culturelle et un projet à la fin. Le manuel finit par une série d'activités ludiques qui aident l'enseignant à mieux évaluer les éléments de la langue et par une autre série d'activités collaboratives appelées Et+. À part cela, il y a aussi des pages pour les DNL (disciplines non-linguistiques) qui complètent chaque unité :

U1- le français en cours d'informatique
U2 - le français en cours de physique
U3 - le français en cours d'histoire
U4 - le français en cours d'histoire des arts
U5 - le français en cours de littérature
U6 - le français en cours de technologie.

Toutes les deux unités il y a des tests d'évaluation sommative sur lesquels nous n'insistons pas ayant déjà affirmé plus haut que les étudiants avaient bien saisi le rôle et le moment où ce type d'évaluation est nécessaire.

3.2. Le choix des activités pour une évaluation aide à l'apprentissage/l'auto-évaluation

Il est à remarquer le fait que le manuel numérique est assez généreux en ce qui concerne les possibilités de faire une évaluation formative pour toutes les compétences. Il faut uniquement éviter de tomber dans le piège de ne parcourir avec les élèves que les exercices structuraux encore nombreux dans les unités de certains manuels.

La diversité d'activités que l'enseignant propose en classe éveille la motivation des élèves et, ce qu'il y a de plus important, elle offre une idée claire de leur progression et de leurs lacunes à la fois. Ainsi le professeur sera-t-il toujours en quête de méthodes efficaces pour adapter son enseignement selon les besoins de ses élèves. C'est dans ce sens que nos étudiants en didactique du FLE doivent considérer les contenus du manuel numérique : comme un outil qui soit au service des apprenants et non pas comme une façon de mesurer les résultats ou à quel point ils ont atteint les objectifs.

Dans la première unité du manuel mentionné, *Connexions*, on trouve la leçon portant sur l'acte de langage *exprimer ses préférences*. En voilà quelques activités à la page 14 :

A. *Lis cet article sur l'utilisation du téléphone portable et réponds par Vrai ou Faux*.
B. *Ensemble, décidez de trois questions sur l'utilisation du téléphone (fixe ou portable). Ensuite, l'un d'entre vous les pose à un camarade*. EX. *Est-ce que tu as un téléphone chez toi ?*
C. *Mettez les résultats en commun pour décrire les usages du téléphone dans la classe*.

EX. Dans la classe, tous les élèves ont un téléphone fixe à la maison.

Tous les principes de la pédagogie active et interactive sont là en intégrant bel et bien les éléments de la langue, alors plus besoin de faire appel aux exercices qui ralentissent l'acquisition de la langue, chose déjà vérifiée chez beaucoup d'étudiants en français option secondaire.

Nous nous arrêtons en cours de didactique notamment sur les nouveautés apportées par le manuel numérique. Elles sont d'excellents supports et un bon exemple pour les étudiants débutants en formation à l'enseignement et nous nous en servons afin d'effacer le signe d'égalité entre test et évaluation, le plus grand défi en tant que chargée du cours :

- Les jeux proposés à la fin du manuel
- Les activités pour les DNL
- Les Et+ où l'on trouve des activités interculturelles
- Les activités multimédias.

Ce sont précisément les aspects négligés par les étudiants au moment où ils rédigent des fiches pédagogiques et des fiches de travail. Trop penchés sur les méthodes traditionnelles, ils oublient les ressources les plus appréciées par les apprenants de nos jours. Le ludique en classe de français nous garantit le succès aussi que les TICE qui rendent plus agréable même un test final. En ce qui est une discipline non-linguistique il y aura encore besoin du temps pour s'y habituer car c'est vraiment une section très récente dans les manuels de langues publiés en Roumanie.

3.2.1. L'auto-évaluation

Nous achevons l'article avec quelques mots sur l'autoévaluation, type d'évaluation peu pratiqué en classe et qui n'existe pas dans tous les manuels.

La Question no. 6 de notre questionnaire : « Votre enseignant vous encourageait-il à vous auto-évaluer ? » a révélé la raison pour laquelle les étudiants ne pensent jamais à intégrer l'auto-évaluation dans le processus d'apprentissage. On a eu 30 réponses négatives sur 38 pour le groupe d'étudiants en français A et une majorité écrasante, 21/21 ayant répondu NON pour le groupe de français B.

Pourquoi est-il nécessaire de mettre les apprenants dans le rôle d'être leurs propres évaluateurs ? Nous rappelons ici la dichotomie intrinsèque/extrinsèque et plus encore, les termes utilisés par Gruber et Vieille - Grosjean (2019) *apprentissage défensif* vs. *apprentissage expansif*.

Il y a dans la mentalité des élèves roumains et pas que l'idée d'apprendre uniquement pour être sanctionné d'une bonne note et la déception est profonde si l'enseignant fait des remarques négatives à l'égard des tâches pas très bien accomplies. La chasse aux bons résultats devient l'objectif central dans la vie des élèves.

Certains manuels numériques que nos enseignants utilisent depuis quelque temps proposent à la fin une grille adaptée aux contenus parcourus tout au long de l'année. Une grille qui serait utile si l'enseignant s'en servait plus souvent car demander aux élèves du collège d'auto-évaluer leurs compétences une seule fois n'aide pas beaucoup d'autant plus que la grille est trop chargée. Par exemple, dans le manuel L2 de la 6e (2019), tous les actes de langage enseignés sont détaillés sur une page sous forme d'un test où l'élève niveau A1 doit être capable de se souvenir de tous ses points forts et faibles pendant l'année scolaire. Le conseil que nous donnons aux étudiants qui choisissent ce type de manuel et l'autoévaluation est de rédiger des grilles pour chaque unité ou même pour chaque séance. Ainsi le travail de développer la capacité des apprenants à se situer aura-t-il des résultats favorables.

Parler : prendre part à une conversation
Je peux prendre part à une conversation avec mes camarades pour parler des sujets familiers.
Je peux dire mon âge, ma date d'anniversaire et où j'habite.
Je peux nommer les parties du corps humain, dire où j'ai mal.
Je peux présenter ma famille, nommer ses membres et les décrire.
Je peux présenter des personnes.
Je peux parler de mes vêtements et mes accessoires, dire les couleurs.
Je peux présenter la tenue de quelqu'un et dire mon opinion.
Je peux nommer les matières scolaires et parler de mon emploi du temps.
Je peux parler de ma maison (nommer les pièces) et décrire ma chambre.
Je peux nommer les meubles et les décorations de ma chambre
Je peux situer dans l'espace (à droite, à gauche, entre, à côté, au-dessus de).
Je peux demander à quelqu'un le temps qu'il fait.
Je peux demander et indiquer le chemin de manière simple.
Je peux parler de la nature (la mer, la montagne, la forêt).
Je peux parler des saisons.
Je peux exprimer des quantités (un kilo de, une tranche de, beaucoup de).
Je peux parler des sensations (j'ai chaud, j'ai froid, j'ai soif, j'ai sommeil, j'ai peur).
Je peux dire où on est et où on va (je suis chez moi, au cinéma, je vais chez le dentiste).

Parler : prendre part à une conversation
Je peux énumérer les commerces et les rayons du supermarché.
Je peux inviter quelqu'un chez moi.
Je peux dire à quelqu'un de faire ou de ne pas faire quelque chose.
Je peux parler de mes projets.
Je peux utiliser les formules de politesse dans une conversation courante.
Je peux écrire des messages simples (textos ou méls).
Je peux remplir un formulaire d'inscription avec mon nom, mon âge, mon adresse, mes goûts.

Tableau : exemple de grille pour la compétence de production orale

Conclusion

Nous avons établi comme objectif principal de cet article le passage en revue des défis auxquels nous devons faire face quand notre mission consiste à former des compétences d'évaluer des jeunes qui se préparent à devenir professeurs de FLE. Le questionnaire nous a révélé la cause des difficultés de nos étudiants quand ils sont mis dans la situation de construire des activités didactiques pour l'évaluation formative. Celui-ci nous a montré aussi la préférence pour une évaluation sommative qui est la forme la plus connue.

Nous avons essayé de classifier et de clarifier les erreurs pour savoir quel serait notre rôle et comment intervenir d'une façon efficace et personnalisée, si possible, en fonction des besoins des étudiants. Ainsi faut-il insister aux séminaires sur des explications et des activités qui soient étroitement liées au développement de la compétence d'évaluer en classe de FLE en visant une évaluation aide à l'apprentissage et pas uniquement à contrôler les connaissances des apprenants.

Il revient donc à nous de bien coordonner nos objectifs et de trouver un équilibre entre l'acquisition des aspects théoriques concernant la question de l'évaluation et la mise dans des situations concrètes d'évaluer afin de parvenir à des résultats positifs ; c'est-à-dire, de faire comprendre aux étudiants leur posture d'enseignants de FLE qui devraient suivre le principe évoqué par M. Vial (2001), selon lequel il y a deux logiques de l'évaluation dont la logique d'accompagnement de la dynamique du changement compte le plus dans les démarches didactiques d'un enseignant.

Bibliographie

Belabed, G., Dobre, Cl., Ionescu, D. 2017. *Limba modernă franceză 2*, clasa a 5-a, București: Booklet.

Bouchkioua, Z. 2014. « Présentation de l'ouvrage de Michel Vial, Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes, dispositifs, outils ». *Formation emploi*. 2014/2, nº 126, p. 147-151. [En ligne] : https://doi.org/10.4000/formationemploi.4220 [consulté le 15 juin 2022].

Brandel, K. et alli. 2019. *Limba modernă franceză 2*, clasa a 7-a, București: Art Klett.

Capré, R., Gomez, R., Péclard, M. et al. 2011. « CECR et autoévaluation guidée d'un exposé oral ». *A contrario*, n° 15, p. 135-153. [En ligne] : https://doi.org/10.3917/aco.111.0135 [consulté le 15 juin 2022].

Cocton, M-N. 2015. « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale ». *Lidil*, nº 52. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/lidil/3851 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.3851 [consulté le 15 juin 2022].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*.

Demirtaş, L, Gümüş, H. 2009. « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turquie*, nº 2, p. 125-138. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf [consulté le 15 juin 2022].

Gruber Jost, S., Vieille-Grosjean, H. 2019. « De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif ». *Contextes et didactiques*, nº 13. [En ligne] : URL: http://journals.openedition.org/ced/870 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ced.870 [consulté le 15 juin 2022].

Piccardo, E. 2014. *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-
[En ligne] : Un_cheminement_de_recherche.pdf [consulté le 15 juin 2022].

Saussez, F., Allal, L. 2007. « Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ». Mesure et évaluation en éducation, 30(1), p. 97-124.

Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International.

Vial, M. 2001. *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: de Boeck.

Vlad, R. E., Grigore, C. 2019. *Limba modernă franceză 2,* clasa a 6-a, București: Editura Litera.

Notes

1. Voir Christine Tagliante, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2005.

2. Les manuels sont très faciles d'accès sur le site www.edu.ro.

3. À consulter le Chapitre 9 du CECRL, p. 139.

4. Il s'agit du livre d'Enrica Piccardo mentionné dans l'article.

5. On y insiste parce que les étudiants doivent être aussi formés à construire des activités à l'épreuve écrite des examens nationaux pour occuper un poste de professeur titulaire ou pour devenir des professeurs certifiés.

6. Le livre de Christine Tagliante (2005) aide beaucoup à cette démarche.

7. Il s'agit des pages 29-35 du CECRL.

8.En Roumanie, les étudiants à la Faculté des Lettres suivent une double formation, en fonction de leur choix personnel ; soit le roumain et une langue étrangère, alors, le français sera toujours une option secondaire ; soit deux langues étrangères qu'on appelle langue A (principale) et langue B (secondaire).

9. Nous les en remercions.

10. On trouve la déclaration du ministre à l'époque sur le site www.economie.hotnews.ro.
11. www.edu.ro

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 211-222

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Les représentations de l'évaluation du français dans le paradigme de l'approche par compétences chez les enseignants camerounais

Chancelline Armelle Nongni Kendjio
Doctorante, Université de Liège, Belgique
armellechance@yahoo.fr
https://orcid.org/0000-0002-1418-7174

Reçu le 28-06-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 15-02-2023

Résumé

Cet article a pour objectif d'analyser les représentations des enseignants de français sur l'évaluation des sous-disciplines du français sous le modèle de l'Approche par compétences, modèle en vigueur dans le système éducatif camerounais. Nous nous appuyons sur des entretiens menés avec sept enseignants de différentes régions du Cameroun. Après plus d'une vingtaine d'années de mise en œuvre de ce modèle au Cameroun, nous nous demandons si cela a réellement contribué à l'amélioration des compétences des élèves en français selon le but escompté par les décideurs. Notre ambition est de faire ressortir les stéréotypes qui traversent ce modèle didactique. D'où la question centrale : Comment prendre en compte la diversité dans l'évaluation pour une remise en question profonde des représentations des notions d'acceptabilité et de norme ?

Mots-clés : évaluation, approche par compétences, représentations, didactique de français, Cameroun

Cameroonian Teachers' Representations of French language evaluations in the framework of a Competency-Based Approach

Abstract

This article aims to update the representations of French teachers on the evaluation of French disciplines under the model of the Competency-Based Approach, a model used in the Cameroonian education system. We rely on interviews conducted with seven teachers from different regions of Cameroon. Through these interviews with secondary school teachers, we aim to analyze their conceptions of evaluation according to the Competency-Based Approach after more than twenty years of implementation in Cameroon, and we wonder if this has truly contributed to improving students' skills in French. Our goal is to highlight the stereotypes that run through this didactic model. Therefore, the central question: How to consider diversity in the evaluation for a deep questioning of the representations of the notions of acceptability and norm?

Keywords: assessment, skills-based approach, representations, French didactics, Cameroon

Introduction

À partir des années 1990, dans le contexte de la mondialisation et de la rapidité des changements sociaux et culturels se développe une perspective de l'évaluation comme aide aux apprentissages (Grimard, 2010 : 13). C'est dans cette mouvance que l'approche par compétences est mise en œuvre au Cameroun. L'objectif est d'améliorer la formation des enseignants et permettre aux élèves d'acquérir des compétences jugées indispensables pour s'adapter aux mutations sociales. (Grimard, 2010 : 69). Succédant à la *Pédagogie par objectifs*, l'*Approche par compétences* (APC) a poussé à une refonte du curriculum. Quels sont les principaux changements au niveau de l'évaluation ? Comment les enseignants de français la perçoivent-ils sous ce nouveau paradigme ? Notre propos concerne les stéréotypes qui demeurent chez les enseignants vis-à-vis de l'évaluation du français. Pour nous, les stéréotypes ont un impact majeur sur l'ensemble des partenaires du système scolaire : enseignants, élèves, parents, manuels, *etc*. (Auger, 2010 : 95). Pour la recherche présente nous nous limiterons aux enseignants.

Trois parties composent cette recherche. La première présente les concepts de l'évaluation et du stéréotype. Après une définition de chacun d'eux, nous verrons comment ils se déploient l'un dans le paradigme de l'approche par compétences, l'autre dans le contexte scolaire. La deuxième partie est centrée sur la recherche menée. Ici sont abordés le contexte, la méthodologie, l'analyse des données. Dans la troisième partie, on propose de nouvelles pistes afin de favoriser l'amélioration des compétences lors des évaluations.

1. Évaluation et stéréotype en classe de français

1.1. L'évaluation du français dans l'approche par compétences au Cameroun

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ (Cuq, 2007 : 90). Pour Defays (2018 : 201), *l'évaluation garde mauvaise réputation auprès des apprenants car elle est encore trop souvent conçue en termes de sanction, de sélection, d'exclusion, pratiquée pour pénaliser les « fautes » et les « faiblesses », alors que bien au contraire elle devrait positiver l'acquis et encourager le progrès.* C'est dans cette logique de Defays que le système éducatif camerounais se positionne. En effet, aujourd'hui dans les classes de français, l'évaluation est au service de l'apprentissage dans la mesure où l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est plutôt évalué pour mieux

apprendre. Par exemple, en grammaire nous avons ces deux types d'exercices qui favorisent l'acquisition des savoirs :

- l'exercice formatif : qui permet à l'enseignant de vérifier sa méthode et d'apprécier les réponses des élèves grâce aux questions qu'il leur posera à la fin de chaque étape de la leçon ;
- l'exercice d'application : qui apparait à la fin de chaque leçon, aide l'enseignant à s'assurer de l'acquisition de la compétence langagière fixée au départ et son réinvestissement dans la résolution d'une situation de vie. Cet exercice doit être varié et multiplié pour maximiser la compréhension des apprenants.

Réinvestir la résolution d'une situation de vie lors de l'évaluation est un plus de l'Approche par compétences en opposition à la pédagogie par objectifs. Cette dernière, consistait uniquement en la confrontation entre une performance et les objectifs visés. Ce qui préoccupait l'enseignant pendant l'évaluation était de savoir *quels élèves maitrisent quels objectifs*. (De Ketele, 1993 : 63). Dans la classe de français au Cameroun, les limites de la pédagogie par objectifs se révélaient le plus dans les productions écrites, car au départ des activités en classe, il n'y avait aucun investissement sur le contexte.

Nous constatons que chacune de ces approches est sous-tendue par des principes évaluatifs différents et que l'Approche par compétences est la plus adéquate pour l'école camerounaise d'aujourd'hui. Cependant les perceptions des enseignants de français à l'égard du rôle de l'évaluation ont-elles pour autant changé ?

1.2. Le stéréotype en classe de langue

Les phénomènes de stéréotypie, quelles que soient les manifestations qu'ils englobent et la manière dont on les nomme (stéréotype, cliché, lieu commun, idée reçue, prototype, convention, doxa, script, norme générique...), ont toujours constitué un objet clé de l'enseignement des langues-cultures et un révélateur de ses enjeux et de ses valeurs (Dufays, Kervyn, 2010 : 1). Des stéréotypes sur l''évaluation circulent chez les enseignants depuis l'ancien modèle en vigueur dans le système éducatif camerounais, la pédagogie par objectifs jusqu'au nouveau, l'Approche par compétences. Nous entendons ainsi par stéréotype toute représentation figée de la langue, d'une attitude ou encore d'une opinion, le terme acquérant dès lors une acception négative (Fontaine, 2015 :1). Autrement dit, c'est une représentation qui n'évolue plus. Les stéréotypes constituent un défi pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Il en résulte que leur statut didactique est paradoxal car ils sont à la fois des obstacles à dépasser et

des connaissances à maitriser (Wang, 2015). Dans notre travail présent, nous nous limiterons aux stéréotypes obstacles.

Meunier (2014 : 64) distingue trois types de stéréotypes : les ethnotypes, les sociotypes et les ontotypes.

- Les ethnotypes : renvoient à différentes figures élaborées à partir des variations diatopiques. Les locuteurs sont classés en fonction de leur origine (le Bamiléké, le Beti, le Bassa, le Duala) et l'un des critères premiers de catégorisation est la prononciation ou l'accent (l'accent fait le locuteur en quelque sorte).
- Les sociotypes : le statut social des locuteurs et le degré de maitrise de la langue qui l'accompagne leur attribuent une certaine légitimité. Tel est le cas par exemple de l'« Académicien », figure emblématique du savoir sur la langue, opposée à la figure imaginaire du « charretier », mauvais locuteur. Il fonctionne comme une sorte d'« « hyperlocuteur » (détenteur des normes constitutives du bon français écrit et validé par la société.
- Les ontotypes : attribuent à une caractéristique un statut ontologique. C'est par exemple le cas lorsqu'un locuteur attribue à une langue des qualités qui lui seraient intrinsèques, comme la beauté, l'intelligence, …

Dans le cadre de notre recherche nous nous intéresserons aux sociotypes.

2. Enquête

Il s'agit pour nous de distinguer quel est le stéréotype qui demeure dans l'évaluation du français malgré le changement de paradigme au Cameroun. Afin de répondre à cette problématique, nous avons choisi une méthodologie qui repose sur les discours des pratiques évaluatives.

2.1. Le contexte

Nous avons orienté notre recherche uniquement sur les écoles secondaires du secteur public car nous avions pour volonté de ne discuter qu'avec des enseignants issus des écoles de formation des enseignants. Les enseignants diplômés de ces écoles sont divisés en deux groupes :

- les enseignants du grade 1, formés pour n'enseigner qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire ;
- les enseignants de grade 2, formés pour enseigner autant au premier cycle qu'au second cycle de l'enseignement secondaire.

Les enseignants du grade 1 désirant enseigner au second cycle ont l'obligation de se réinscrire dans les écoles de formation pour deux ans supplémentaires.

Ce n'est pas toujours facile car le nombre de places est fort limité. Il y a une véritable fracture entre l'offre et la demande.

Nous avons opté, pour ce travail, de ne travailler qu'avec les enseignants de grade 2 car ils sont supposés avoir eu la formation complète pour être des enseignants experts.

Dans les lycées au Cameroun, l'enseignement est soit francophone, soit anglophone, ou enfin bilingue. Depuis une dizaine d'années aux langues européennes telles que l'espagnol, l'allemand, l'italien se sont ajoutées non seulement certaines langues nationales mais aussi le chinois. C'est donc dans le foisonnement de toutes ces langues qu'évolue l'élève du secondaire. Cependant toutes ces langues sont enseignées de façon décloisonnée au français. Le contexte social est également plurilingue mais il n'existe aucune mise en œuvre des approches plurielles dans les classes de français.

2.3. Méthodologie

Des entretiens individuels ont été organisés. Tout d'abord, il a été demandé aux sujets des renseignements sur leurs coordonnées personnelles : les niveaux qu'ils enseignent, le matériel qu'ils utilisent ainsi que leur relation avec leurs élèves et leur attitude vis-à-vis du français. Ensuite ils ont répondu à une série de questions : la première sur leur opinion de la construction de l'évaluation selon l'APC ; la seconde sur leurs pratiques d'évaluation des sous-disciplines du français et enfin leurs constats sur les compétences des élèves dans ce paradigme. Puis, ils ont réalisé un brainstorming à partir de l'expression « l'évaluation dans l'APC » (cf. Annexe).

2.4. Les participants[1]

Nous avons interviewé 7 professeurs de Français, dont 5 femmes et 2 hommes qui peuvent être organisés en différentes catégories :

- Par leur région : 3 enseignants dans les lycées du Centre au Cameroun (lycée francophone), 2 du Littoral (lycée francophone), 1 de l'Adamaoua (lycée francophone), 1 du Nord-Ouest (lycée anglophone) ;
- Par leur âge, 6 ont moins de 40 ans, et une seule plus de 40 ;
- Par le nombre d'années d'expérience, 6 ont juste 10 ans d'expérience et une seule en a plus ;
- Par leur formation : tous sont issus de l'école normale supérieure et possèdent le diplôme de professeur de l'enseignement secondaire général grade 2.

2.5. Analyse des discours des enseignants.

Au sujet des représentations de nos 7 participants, nous avons les données suivantes, obtenues de l'analyse de leurs discours sur l'évaluation.

2.5.1. Comparaison de l'évaluation dans l'APC et la pédagogie par objectifs

La majorité des participants a une opinion mitigée de l'évaluation dans l'APC comparativement à celle de la pédagogie par objectifs. Ils apprécient les méthodes évaluatives de l'APC, mais en relève tout de même des limites. Linda (professeur dans la région du centre) affirme :

1Li- *Je vais donner mon avis sur l'évaluation APC en comparaison à l'ancienne approche. Tout d'abord, il y a enrichissement par rapport à l'OPO*[2] *puisque l'oral est désormais pris en compte dans les évaluations. Par ailleurs, il y a une volonté d'assouplir les évaluations en clarifiant les consignes et en étant plus précis sur les tâches à accomplir. Cependant, on a l'impression que cela rend les apprenants plus paresseux et plombe un peu leur esprit d'imagination. Ils se laissent prendre dans le piège des consignes et ne laissent pas libre cours à leur imagination* ».

On peut distinguer par ces propos, un stéréotype lié à l'évaluation de la production écrite en français : la longueur du texte est le reflet de bonnes compétences chez l'élève. Pourtant si nous voulons nous référer au but visé par l'APC qui est la préparation des élèves à une vie en dehors de l'école, l'esprit de synthèse devrait être privilégié.

2.5.2. Les compétences des élèves dans l'APC

Les commentaires des enseignants sur l'amélioration des compétences des élèves après l'évaluation selon l'APC sont négatifs pour tous. Nous avons, entre autres, Sarah (professeur de français dans l'Adamaoua) qui déclare :

2SA1- *C'est la catastrophe. Le niveau baisse. En correction orthographique au lieu de corriger des fautes, ils en rajoutent.*

Célestin (professeur de français au Nord-Ouest) renchérit :

3CE- *Je dois avouer qu'il y a vraiment à redire sur la qualité des productions des apprenants qui sont passés par l'APC depuis la sixième, contrairement à ceux qui ont obligatoirement fait la dictée classique.*

Enfin Josiane (professeur de français au centre) va dans le même sens :

4JO- *Selon moi les compétences des enfants ne sont pas améliorées. Bien au contraire, cela a tendance à les affaiblir et à les rendre moins travailleurs.*

Nous constatons au regard de ces propos des enseignants de trois régions distinctes du Cameroun un invariant : l'inefficacité de la construction de l'évaluation selon le modèle de l'APC sur l'amélioration des compétences des élèves.

La présence des mots et expressions suivants : « corriger des fautes », « qualité des productions », « obligatoirement », « dictée classique », « affaiblir », « moins travailleurs » est très révélatrice d'une représentation qui persiste : celle de la norme. Cette représentation essentiellement sociolinguistique révèle un stéréotype : le statut de la langue française, langue de prestige.

2.5.3. Les mots associés à l'évaluation du français selon l'APC au Cameroun

À la question : « quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'évaluation selon l'APC ? », « Allégé », « aisance », « simplicité », « intéressant », « objectivité » ont été employés juste par deux enseignants, tous les deux travaillant dans le centre du pays où la scolarisation est beaucoup plus avancée. Nous nous demandons si ce n'est pas le privilège de l'accessibilité des moyens pour le déploiement des activités évaluatives.

Tous les autres emploient des termes et expressions péjoratifs : « déception », « imitation servile », « affaiblit », « balbutiements ». Nous remarquons ainsi que dans le contexte camerounais, le stéréotype concernant l'évaluation selon l'APC est « bipolaire » (Oesch-Serra, Py, 1993 : 74). En effet, les enseignants des lycées favorisés en ont une bonne opinion contrairement aux autres.

Par ailleurs, le terme le plus récurrent est « tolérance ». Nous décelons une fois de plus, ce stéréotype de la norme qui se profile par cette occurrence et qui renforce l'idée de la représentation sociolinguistique en rapport avec le statut du français. Celui-ci continue de demeurer la langue de prestige et dans ce sens toute variation est une entorse.

Nous pouvons donc affirmer que les représentations des enseignants concernant l'évaluation en APC découlent de la pression à l'inférence exercée par le groupe, à la pression des circonstances et des rapports sociaux. Autrement dit, leurs représentations ont un rapport indéniable avec le contexte social, l'histoire et même le statut du français, qui demeure toujours la langue de prestige. Ce qui induit

nécessairement à prendre position, à construire un code commun et stable, afin d'obtenir la reconnaissance et l'adhésion des autres (Pianelli *et al.*, 2010 : 244).

3. Proposition didactique : ajouter la compétence plurilingue dans l'évaluation des apprentissages en classe de français.

3.1. Les compétences dans la classe de français au Cameroun : cas de la classe de 6e

Nous choisissons cette classe car, lors de l'entrée au secondaire, l'élève quittant le primaire fait face à des situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter afin de rencontrer les exigences du contexte académique. L'ajustement à ce nouveau milieu et à ses codes représente, par conséquent, un défi de taille au vu des multiples enjeux impliqués (enjeux relationnels, d'autonomie, de réussite, de reconnaissance, d'identité.

Pour cette classe, le programme précise ce qui suit : « La didactique du français en classe francophone s'adossera désormais à une analyse de la société camerounaise, l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit et les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes » (Minesec, 2014 : 15).

Cependant dans l'énumération des compétences, il n'existe aucune compétence en rapport avec le contexte socio-culturel, sachant que le contexte socio-culturel camerounais est plurilingue.

Ces compétences sont :

- *Lire de façon autonome, différents types de textes relatifs aux domaines de vie définis dans les programmes ;*
- *Écouter et comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines de vie ;*
- *Produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie ;*
- *Utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes relevant de ce niveau d'étude.* (*Ibid.*, p. 9).

Cette organisation du programme de français montre l'absence de prise en compte des dimensions « inter » (interlinguistique et interculturelle) et « trans » (transculturelle et translinguistique), termes qui sont pourtant le fondement de la compétence plurilingue (et interculturelle). Les marques transcodiques par exemple, c'est-à-dire les « formes linguistiques qui (…) dénotent la proximité d'une autre langue dans les répertoires linguistiques des élèves sont omises autant dans les manuels que dans les pratiques évaluatives ». (Huver, 2010b : 4).

« Aussi existe-t-il encore chez ces enseignants, une conception très négative de l'erreur. Or, en didactique, la notion d'erreur a beaucoup évolué, ainsi que sa représentation : de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur puis à celle de marque transcodique, et de production non conforme » (Chiahou *et al.*, 2009 : 4). Pourtant au Cameroun, comme on l'a discerné dans les discours des enseignants plus haut, les activités d'évaluation, et notamment les référents sur lesquels elles se fondent, contribuent à visibiliser, et même à catalyser, les attentes et les normes de ces enseignants. (Huver, 2010b : 5).

Nous proposons ainsi une refonte du programme de français par l'ajout de la compétence plurilingue qui contribuerait à réduire la tension entre norme et diversité dans les pratiques évaluatives.

3.2. La compétence plurilingue en classe de langue

Coste *et al.* (1997 : 11) définit ainsi la compétence plurilingue :

(…*) compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.*

Dans le Dictionnaire de didactique du français dirigé par J-P. Cuq (2003 : 195), il est précisé que « La compétence plurilingue n'est pas simplement un faisceau de compétences de communication égales, et surtout pas parfaites ni uniformes, sauf en ce qui concerne les aspects purement formels des énoncés ».

Au regard de cette définition et de cette précision nous comprenons que l'introduction de la compétence plurilingue et pluriculturelle induit le décloisonnement de l'enseignement/ apprentissage des langues surtout que depuis quelques années, le système éducatif camerounais a introduit certaines langues nationales des élèves à l'école. L'évaluation, dans cette situation, consistera donc *à légitimer les pratiques langagières plurilingues quotidiennes et à s'ouvrir aux variations intra- et interlinguistiques* (Huver, 2010b : 12).

Pour la mise en œuvre de ce type d'évaluation, Meunier (2014 : 54) suggère de penser à l'évaluation des compétences et apprentissages dans un contexte plurilingue sur la base de trois perspectives :

- *Certificative ;*
- *Symbolique dans la légitimation de certains apprentissages en marge ;*
- *Formative, notamment dans la gestion de la pluralité.*

Huver (2010b : 12) va plus loin et évoque une formation du corps enseignant à :

- *La conscientisation (…), du caractère construit - donc subjectif - des référentiels ;*
- La contextualisation des pratiques d'évaluation, la dimension plurilingue étant à intégrer selon des modalités différenciées en fonction des dispositifs éducatifs ;
- *La construction d'une posture réflexive qui permette la mise en œuvre de démarches d'enseignement et d'évaluation pertinentes et situées.*

Conclusion

Par cette étude menée auprès de sept enseignants par le biais d'entretiens, on arrive à la conclusion qu'il existe une résistance de la conception de la norme chez les enseignants de français au Cameroun. Leurs représentations se construisent ainsi sous l'influence des facteurs sociolinguistiques, notamment celui du statut du français, (qui reste le même quelle que soit la région au Cameroun). Nous pouvons par conséquent affirmer qu'au cours de cette recherche, nous avons pu mettre à jour les stéréotypes clairement exprimés par les sujets, au travers des informations variées sur l'évaluation. Ces informations aident à constituer un champ de représentation sociale sur l'évaluation dans le cadre de la classe de français au Cameroun. Nous avons alors proposé, à la suite de ce constat, l'introduction de la notion de compétence plurilingue dans le programme du cours de français au Cameroun, et plus particulièrement dans le domaine de l'évaluation au regard du contexte plurilingue. Nous comprenons que cela aura une incidence sur le curriculum et même sur la formation initiale des enseignants.

Enfin nous pensons qu'il serait intéressant dans le futur de faire la même recherche avec les élèves, qui sont finalement les sujets des activités d'évaluation.

Annexe

Guide d'entretien semi-directif pour l'enquête sur les représentations de l'évaluation dans le paradigme de l'approche par compétences.

Phrase d'introduction : Merci pour l'occasion que vous me donnez de m'entretenir avec vous. En effet, dans le cadre de la rédaction d'un article, je mène une recherche sur les conceptions de l'évaluation selon le paradigme de l'Approche par Compétences.

Durant cet entretien, j'aborderai avec vous quelques items, sur lesquels j'aimerais que vous me donniez votre avis. Avant de commencer pouvez-vous vous présenter ?

Thème 1 : L'évaluation dans l'APC.

✓ Que pensez-vous de l'évaluation selon l'APC ?

✓ Citez-moi cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'évaluation selon l'APC ?

Objectifs :

- Voir si l'enquêté fait une distinction entre pédagogie par objectifs/ Approche par compétences ;
- Voir si la perception de l'évaluation selon l'APC est positive ou négative.

Relance possible : Donnez un exemple concret sur un exercice d'évaluation qui concourt à une entrée dans une situation de vie selon ce que prône l'APC ?

Thème 2 : Les pratiques de l'évaluation selon l'APC.

✓ Comment procédez-vous pour évaluer les sous- disciplines du français ?

✓ Respectez-vous les exigences ministérielles ?

Objectifs :

- Cadrer les pratiques liées à l'évaluation ;
- Juger du degré d'immersion dans le nouveau paradigme l'Approche par compétences.

Relance possible : Vous arrive-t-il de revenir sur les méthodes de la pédagogie par objectifs ? Si oui, pourquoi ?

Thème 3 : Les compétences des élèves.

✓ Selon vous, les compétences des élèves en français se sont-elles améliorées ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Objectifs :

- Par l'avis de l'enquêté, établir un bilan sur la mise en œuvre de l'APC car le but de tout modèle pédagogique est l'amélioration des compétences des élèves.

Relance possible : Selon vous, que faut-il améliorer pour un bon déploiement de l'évaluation selon l'APC ?

NB : Les réponses du thème 2 n'ont pas été analysées car jugées non nécessaires pour notre propos.

Bibliographie

Auger, N. Kervan, M. 2010. « Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+) ». Tréma, n° 33-34, p. 34-43. [En ligne] : URL: http://journals.openedition.org/trema/2524; DOI: https://doi.org/10.4000/trema.2524 [consulté le 13 juin 2022].

Auger, N. 2010. « Le stéréotype en classe et dans les manuels de langues : un outil de réflexion pour la Didactique ». *Le Langage et l'homme* (XXXXV-2, 2010), p. 77-84.

Chiahou, I., Izquierdo, E., Lestang, M. 2009. "Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 3, p. 55-67.

Cuq, J-P. (Dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.

Defays, J.-M. 2018. *Enseigner le Français Langue étrangère et seconde : approche humaniste de la Didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : MARDAGA-Supérieur.

De Ketele, J.-M. 1993. « L'évaluation conjuguée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie,* 103(1), p. 59-80.

Dufays, J.-L., Kervyn, B. 2012. « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? ». *Éducation et didactique*, 4-1. p. 53-80. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/educationdidactique/728 ; DOI : https://doi.org/10.4000/educationdidactique.728 [consulté le 08 juin 2022].

Fontaine, B., 2015. Apprentissage et pédagogie de la langue française. In : *Les Lyriades de la langue française*.

Grimard, P. 2010. *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : Pur.

Huver, E. 2010a. Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? In : *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, p. 81-96.

Huver, E. 2010b. « J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures,* 7-2. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2144 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2144 [consulté le 08 juin 2022].

Meunier, D. 2014. *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse. Université de Liège.

Minesec. 2014. *Programme des études des classes 6e et 5e : Français*. Ministère des enseignements secondaires, Cameroun.

Oesch-Serra, C., Py, B. 1993. « Dynamique des représentations dans des situations de migrations. Étude de quelques stéréotypes ». *Bulletin CILA* (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée), p. 71-83.

Pianelli, C., Abric, J.-C., Saad, F. 2010. « Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 86, nº 2, p. 241-274.

Notes

1. Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

2. OPO : (objectif pédagogique opérationnel). Comportement à acquérir par l'élève au terme d'un apprentissage ou performance prenant la forme d'un comportement observable que l'élève pourra accomplir et qui pourra être évalué.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 223-233

GERFLINT

ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Apprendre à enseigner en temps de crise sanitaire. Retour d'expérience autour d'une vidéo-enquête des étudiantes de l'Université de Jordanie sur l'enseignement en ligne pratiqué au Lycée Français International d'Amman

Isabelle Bernard
Université de Jordanie, Jordanie
waelr@hotmail.fr
https://orcid.org/0000-0001-5175-0045

Reçu le 28-03-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 15-02-2023

Résumé

Cet article relate la préparation, le déroulement, la finalité et les aboutissements d'un atelier d'enquête sur l'enseignement en ligne en temps de crise sanitaire proposé comme projet dans le cadre d'activités extra-universitaires du département de langue et littérature françaises de l'Université de Jordanie. Il a donné lieu à la production d'une vidéo de 32 minutes sur les méthodes d'enseignement du français au Lycée Français International d'Amman. S'il met grandement en lumière les apports de la pédagogie de projet, et notamment sa fonction didactique, sociale et médiationnelle, il en dresse également les limites en tenant compte de données contextuelles précises.

Mots-clés : didactique du FLE, pédagogie de projet, vidéo-enquête, contexte pandémique, Université de Jordanie

Learning how to teach during a health crisis: feedback based on a video survey of students at the University of Jordan on online teaching at the Lycée Français International d'Amman

Abstract

This article discusses the preparation and content, as well as the purpose and outcomes of a workshop on online teaching during a health crisis, an extracurricular project offered within the framework of the section in French language and literature of The University of Jordan. It resulted in the production of a video on French teaching methods at the French International School of Amman. While it sheds significant light on the contributions of Project Based Learning and its social, mediating, and didactic components, it also reveals its limits by taking into account contextual data.

Keywords: french as a foreign language, project Based Learning (PBL), video survey, pandemic, the University of Jordan

Introduction

Dans le cadre de la pédagogie de projet en lien avec les nouvelles technologies, désormais fortement recommandée dans les universités publiques jordaniennes, nous avons entrepris la réalisation d'une enquête sur l'enseignement du français en ligne en contexte de pandémie. Nous proposons ici le compte rendu critique du déroulement de cet atelier vidéo extra-universitaire, non crédité dans le cursus de BA (*Bachelor of Arts*[1]), qui a mobilisé un groupe d'étudiants arabophones du Département de Français de l'Université de Jordanie entre janvier et juin 2021. L'objectif de cet atelier de FLE était la réalisation d'une enquête filmée et documentée sur la didactique appliquée au niveau primaire par le Lycée Français International d'Amman (LFIA)[2] : sous-titré en français et en arabe, le produit finalisé est une vidéo de 32 minutes[3] qui a été diffusée lors des Journées de la Francophonie 2022. Selon un déroulé tripartite, nous retracerons les différentes étapes de cet atelier innovant afin d'éclairer les bénéfices et les apports de la pédagogie de projet à la didactique du FLE en milieu universitaire hétéroglotte.

1. Un atelier multitâche

Si, en France, les études en sciences sociales accordent depuis longtemps une attention particulière au projet, en Jordanie c'est plus récemment que l'étudiant a été placé au cœur du processus d'apprentissage. Travaux de recherche et pratiques s'y ancrent, faisant peu à peu du projet un concept aussi attractif que vertueux.

> *La pédagogie de projet s'inscrit dans l'approche socioconstructiviste selon laquelle les savoirs se construisent dans l'action à partir des expériences vécues par l'apprenant. En effet, ce courant méthodologique est considéré comme une forme d'apprentissage actif au cours duquel les apprenants organisent et auto-dirigent leur travail sous la surveillance d'un enseignant qui tient le rôle d'un médiateur et d'un facilitateur*[4].

Il est vrai que « notre modernité impose une nouvelle rationalité : celle de l'anticipation en vue de faciliter les adaptations à un environnement sans cesse mouvant » (Boutinet, 2012 :129) et que la conceptualisation du sujet étudiant n'a jamais été aussi riche qu'actuellement.

Afin de renforcer certaines réalités du processus d'apprentissage (interaction, communication, collaboration, construction d'un *objet*…), nous avons mis sur pied un atelier de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) suivant une méthode active plaçant – d'emblée et tout au long du processus – l'apprenant en positon d'acteur autonome. Afin d'acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire et savoir-être, le groupe devait concevoir une tâche authentique : une vidéo basée sur des entretiens avec des enseignants rompus à l'enseignement en ligne.

L'atelier, qui a fédéré quatre étudiantes de niveau A2+ et B1, s'est déroulé selon quatre phases durant un semestre à raison de rencontres ponctuelles et régulières mais non hebdomadaires[5]. Lors de la première phase qui correspond au lancement du projet, nous avons présenté notre propos en insistant sur ses règles de fonctionnement et exposé son déroulé temporel ainsi que ses modalités et ses finalités. Au cours des phases suivantes, cette attitude directive s'est muée en posture pédagogique fondée sur l'accompagnement des processus d'apprentissage et de développement personnel des apprenantes. « La pédagogie de projet entraîne une modification du rôle de l'enseignant qui serait un accompagnateur pédagogique en encadrant et en guidant les apprenants dans leurs démarches pour entreprendre le projet. De plus, il met en place des dispositifs nécessaires à l'aboutissement du projet et à la réalisation du produit final » (Boutinet, 2012 : 79). Notre rôle s'est rapidement concrétisé vers la supervision : il s'agissait de guider au mieux les étudiantes en leur prodiguant des conseils méthodologiques pour chacune des tâches qu'elles avaient à réaliser : lecture, rédaction de questions, recherches documentaires, traduction… Lors de la phase préparatoire, nous avions décidé d'un calendrier, pris les rendez-vous avec les différents intervenants et écrit le scénario selon une trame découpée en neuf tableaux[6]. Une étudiante A se confie à une étudiante B : A qui rêvait de devenir professeur de français est complètement découragée par la pandémie qui a fermé les écoles et obligé les enseignants à travailler derrière leur écran, loin de leurs classes et de leurs élèves. L'étudiante B, l'enthousiaste intact, lui propose la visite du LFIA. A et B rencontrent la directrice de l'école primaire, les enseignants de CM1-CM2 ainsi que le proviseur du lycée. A trouvera finalement, dans l'amitié de B ainsi que dans la fraternité des échanges avec ses futurs pairs chaleur, réconfort et espoir. Au terme des séances de présentation, les étudiantes se sont approprié le sujet et, exceptés quelques moments de découragement liés à la pandémie et à l'ampleur du travail exigé par l'atelier parallèlement aux cours obligatoires, elles ont fait montre d'une détermination rare et d'un allant constant.

La seconde phase, articulée en quatre étapes, a constitué le gros œuvre du projet : le tournage, la transcription et la traduction des entretiens, la sélection et le montage de toutes les vidéos et la relecture complète des sous-titres du film achevé.

Une fois les rendez-vous pris avec les intervenants, les étudiantes se sont rendues au LFIA pour filmer avec leur Smartphone personnel un ensemble d'entretiens. Ces interviews avaient été préparées d'après une liste de questions sélectionnées par le groupe parmi une somme que nous avions élaborée en amont selon les préceptes de Suzanne Francoeur-Bellavance qui précise : « Dans le travail en projet,

les questions d'ordre méthodologique fournissent les lignes directrices pour planifier et réaliser le projet » (Francœur-Bellavance, 1995 : 44). Préparé par nos soins, le corpus de questions a été mis à disposition du groupe pour échanges, discussions et sélection par les étudiantes. Voici quelques-unes des questions retenues à l'unanimité destinées à la directrice d'établissement :

- *Pouvez-vous nous dire ce qui a changé à l'école primaire avec la pandémie ?*
- *Qu'est-ce que vous avez concrètement mis en place dans votre école ?*
- *Parlez-nous des parents : sont-ils satisfaits de l'enseignement en ligne ?*
- Quel est votre souhait le plus cher pour vos élèves et vos professeurs ?

Et quelques-unes posées aux enseignants :

- *J'ai peur que le métier d'enseignant disparaisse avec cette terrible pandémie, est-ce aussi votre avis ?*
- *Comment gérez-vous les problèmes techniques ?*
- *D'après votre expérience, quel est le principal défi des enfants scolarisés à distance ?*
- *Qu'est-ce qui a été mis en place à destination des élèves en difficulté ?*
- *Qu'est-ce qui est le plus motivant pour vous en tant qu'enseignants ?*

Maîtresses de leur emploi du temps, les apprenantes ont filmé en ligne par le biais de Zoom et en présentiel lorsque les conditions sanitaires le permettaient les intermèdes dans lesquels elles intervenaient. Après quelques lectures collectives, deux d'entre elles avaient accepté de mémoriser les questions à poser aux interviewés et les dialogues entre A et B, parmi lesquels ceux-ci : « Hala, as-tu retenu que, selon les pédagogues, il était inutile de laisser les enfants 5 heures par jour face aux écrans : c'est complètement improductif ! Il faut au contraire leur laisser beaucoup d'autonomie et ensuite contrôler leurs apprentissages. C'est innovant ». Simple mais précis, le dialogue de base a permis aux étudiantes d'intégrer un lexique technique qui, sans être ardu, leur a donné l'opportunité de découvrir des concepts spécifiques. Les réponses des intervenants professionnels ont bien entendu renforcé cet apprentissage lexical et conceptuel : « Nous avons modifié nos techniques, réinventé le métier d'enseignant […] Notre mission est que les enfants ne souffrent pas de cette situation qui dure maintenant depuis un an. C'est très difficile pour les enseignants et c'est très difficile pour les enfants. Je parlerai donc plutôt de résilience […] ». L'un des enseignants a eu la gentillesse de préparer pour le tableau 6 une leçon en podcast qui a aidé les étudiantes à découvrir l'envers d'un métier qu'elles ne connaissaient que de manière passive.

Lorsque l'on prépare une leçon, on commence par créer un devoir où l'on propose trois ressources : la première ressource est une vidéo d'explication

qui va leur permettre de se familiariser avec la notion. On passe en général beaucoup de temps soit à trouver une vidéo qui existe déjà et qui cible la notion que l'on veut faire acquérir à nos élèves soit à produire nos propres vidéos pour pouvoir expliquer à nos élèves exactement la démarche et la notion qu'on veut leur faire acquérir[7].

L'étape de la postproduction a consisté en la retranscription et traduction de tous les enregistrements, pas à pas de l'enseignant compris, en vue du sous-titrage. Il est impossible de quantifier les heures de travail dédié par chaque membre du groupe – superviseur inclus – à chacune de ses étapes : la phase de traduction a été la plus longue et la plus difficile à mener à bien, les interviewés étant tous des natifs utilisant un langage professionnel. En outre, traduire des entretiens est un exercice rarement proposé en classe mais qu'il conviendrait certainement d'intégrer.

La troisième phase a été celle de la production finale. Les enquêtrices débutantes ont créé une affiche, écrit le générique de fin avec les remerciements adressés à nos partenaires, choisi les musiques et conféré par les coupes d'images un rythme à leur film.

La phase finale a été celle de la présentation au public qui équivalait à une évaluation : la vidéo a été diffusée en mars 2022 lors d'une journée d'étude sur l'enseignement à distance organisé par l'Université de Jordanie dans les locaux du LFIA. Elle a reçu un accueil chaleureux de la part des enseignants et des étudiants présents, chacun ayant reconnu et souligné la masse de travail déployé. La vidéo avait été précédemment évaluée par le Service culturel de l'Ambassade de France qui, l'estimant de qualité, l'a accueillie sur son *Facebook* officiel pour lui offrir une visibilité au sein de la communauté francophone et francophile.

Après avoir retracé les grandes lignes de conception de notre atelier, nous présenterons la perspective actionnelle dans laquelle le projet s'est inscrit.

2. Une approche par l'agir

Quatre étudiantes jordaniennes de 20 à 22 ans ont participé à notre atelier[8] : deux étaient inscrites en 2e année, les deux autres en 3e et 4e années. Toutes possédaient un niveau homogène satisfaisant et deux d'entre elles un niveau B1 validé. Travailler en équipe réduite a souvent contrevenu à leur motivation car les tâches qui faisaient appel à un éventail d'aptitudes étaient nombreuses (écriture, lecture, documentation, traduction, montage) et devaient être complètement achevées. Toutefois, leur enthousiasme et leur curiosité qui ne seraient rien sans l'endurance dont elles ont fait preuve, ont amplement contribué à la réussite de

leur enquête. Les apprenantes ont été actives et autonomes de la préparation du projet à sa finalisation ; l'atelier, à ce titre, a été plus d'une fois un formidable lieu de défis à relever. « Dans cette vision socio-constructiviste, l'enseignant devient un interrogateur méthodologique attentif qui développe chez ses élèves […] des stratégies plus heuristiques, des stratégies cognitives et métacognitives » (Francœur-Bellavance, 1995 : 45). L'attitude participative que les apprenantes ont d'emblée adoptée a contribué à leur bonne entente : le groupe était solidaire et l'entraide était de mise, notamment à l'étape traductive. Dans cette équipe entièrement féminine qui a su s'adapter aux contraintes liées aux tout premiers confinements, chaque personnalité s'est révélée essentielle aux autres. Selon son expertise et son degré de timidité, chacune a trouvé sa place dans les tâches plus ardues et solitaires (traduction), plus techniques (tournage et montage) ou dans les interactions directes avec les interviewés… Cette interdépendance positive s'est alliée à un développement rapide de savoir-faire pratiques : en quelques mois d'un travail exigent et assidu, empli de travaux d'écriture et de traduction, d'exercices de lecture et d'élocution, les membres du groupe ont développé leurs compétences communicatives et linguistiques, amélioré leur niveau à l'oral et à l'écrit et acquis une prestance en public. Ils se sont forgé un profil autodéterminé, responsable et adapté et sont aujourd'hui en passe de valider les acquis d'un locuteur de niveau B2, capable de comprendre le contenu essentiel de sujets concrets telle une discussion technique dans sa spécialité et de communiquer avec spontanéité et aisance avec un locuteur natif. Si l'ensemble des tâches avait été orienté vers un résultat déterminé et concret afin que les étudiantes mettent en pratique un ensemble de compétences langagières et transversales, force est bien de remarquer que toutes n'ont pas eu la même portée. Le développement des compétences méthodologiques s'est ainsi révélé un point majeur de la contribution de notre pédagogie car elle a favorisé la réflexion des étudiantes sur leur apprentissage, la gestion d'un calendrier, l'analyse d'information et la mise au net d'une somme conséquente de documents vidéo. La lutte contre l'insécurité linguistique et le renforcement de l'estime de soi ont nonobstant été les gains les plus visibles de cet atelier grâce à la mise en relation avec des natifs en contexte social. Les tâches de communication avec les enseignants, la directrice et le proviseur[9] dans une relation professionnelle, et non plus dans une relation enseignants-étudiants, ont eu une retombée capitale dans la vision que les étudiantes avaient d'elles-mêmes et de leurs capabilités. Agissant de manière créative et autogérée, elles ont vécu ces interactions comme de véritables interlocutrices : des journalistes !

Aux côtés des bouleversements liés au contexte pandémique, des limites nous sont apparues avec le recul : aussi semble-t-il évident que certaines phases

préparatoires auraient pu être réparties plus équitablement dans un groupe plus important, notamment les tâches de communication écrite, telle la rédaction du scénario et du corpus de questions. Les jeux de rôles en ligne n'ayant pas été suffisamment prégnants, nous aurions pu animer un véritable entraînement aux interviews en lien avec un collègue spécialiste en cinéma ou en journalisme. Cette collaboration aurait permis en amont du projet de pratiquer une évaluation diagnostique plus précise des participantes. La collaboration avec un collègue spécialiste en traduction aurait également été un atout tant au cours de l'opération traductive pour des conseils méthodologiques et pratiques qu'au rendu des textes pour une révision de la réalisation achevée.

Cependant, nous pouvons sereinement avouer que les principaux besoins de l'étudiant que sont l'autonomie, la compétence et l'affiliation ont été satisfaits. Le ressenti a été positif durant toute la durée de l'atelier, l'assiduité n'a jamais baissé et les émotions joyeuses des participantes étaient mêlées d'impatience avant la diffusion. Pleines de satisfaction face à leur production, elles ont quitté la salle de projection, conscientes d'être désormais des francophones accomplies. En outre, l'acquisition de compétences de communication effectuée en auto-apprentissage semble avoir porté ses fruits car le retour réflexif de deux étudiantes sur leurs propres processus d'apprentissage les a directement conduites vers des desseins d'envergure : diplômée en juin, la première anime un cours payant de français en ligne depuis septembre 2021 ; la seconde a participé à l'un de nos récents ateliers semestriels qui a consisté en l'organisation dans le cadre des Journées francophones 2022 d'une table ronde intitulée « Splendeurs et misères de l'enseignement en ligne » ; son intervention sous forme de retour d'expérience a été vivement appréciée.

Participer à l'enrichissement de la conceptualisation du sujet étudiant grâce à des expériences pédagogiques comme celle que nous retraçons est bien une mesure nécessaire à tout didacticien pour penser *autrement* la formation universitaire.

3. Des institutions flexibles ouvertes aux innovations

Au terme de notre expérience, la nécessité d'intégrer cette pédagogie innovante aux enseignements crédités de la première année à la quatrième année du *Bachelor of Arts* de français nous est apparue nettement. Il est vrai qu'aujourd'hui, les deux cursus de BA de l'Université de Jordanie, l'un en double majeure français et anglais, l'autre en langue et littérature françaises, n'ont pas encore la souplesse adéquate dans leur constitution qui permettrait aux enseignants des disciplines FOS (français du tourisme, des affaires, de la diplomatie…) comme des disciplines

plus littéraires[10] de proposer ces pédagogies lourdes : quel que soit le calendrier déterminé, les sujets pouvant être à plus ou moins long terme, ces projets sont conséquents en volume horaire, en préparation et mise en application, en investissement personnel tant de la part des enseignants que des étudiants, notamment pour assurer la communication permanente. Il n'en demeure pas moins que, « dans un environnement très mobile, il devient indispensable que les modèles d'initiation ne soient plus de simples reproductions d'un état en partie périmé des savoirs et savoir-faire. Ces modèles doivent intégrer en leur sein une large part d'innovation que les différentes formes de projets pédagogiques vont concrétiser » (Boutinet : 2012 : 201). Pour ce faire, certains points doivent être débattus, à commencer par la question des effectifs. Patente en Jordanie depuis les années 2010, la massification des étudiants amène régulièrement les enseignants à professer devant des classes de 60 à 100 apprenants. Or, les recommandations officielles restreignent à 25 les effectifs d'une classe de langue pour débutants. Par sa plasticité, la pédagogie de projet permet à l'enseignant de s'adapter au nombre de groupes qu'il a à gérer par semestre et de définir *alors* l'objet fini : diaporama, vidéo sous-titrée, traduction, pièce de théâtre, blog ou reportage écrit ne requièrent pas un nombre d'heures de supervision équivalent ni le même investissement matériel[11]. Apprendre par un travail en équipe dédié à une réalisation concrète particulière requiert des aménagements financiers d'abord, puisque cette injonction implique le recrutement d'enseignants qualifiés à long terme, logistiques ensuite puisqu'il faut trouver des locaux équipés en matériel informatique, photographique, filmique, etc. ou faciliter les déplacements des étudiants sur les sites professionnels ou institutionnels concernés… S'il est éminemment souhaitable que les modèles d'apprentissage évoluent rapidement dans nos institutions, il faudra par congruence ajuster le mode d'évaluation.

Cette question qui n'est nullement posée dans notre atelier demeure un point crucial dans le système jordanien qui se gère en huit semestres de cours de trois heures créditées qui équivalent chacun à 45 heures de contact avec l'apprenant. Il paraît *a priori* envisageable d'adjoindre aux aptitudes et compétences attendues dans un programme de BA[12] ou de Master l'évaluation d'un produit fini d'après ses caractéristiques propres (document écrit, filmique…) suivant des grilles définitoires (qualités documentaires, traductives, esthétiques…) qui pourraient aller jusqu'à la validation d'un stage d'observation ou d'un entretien avec un expert… ou, selon les cas, des différents stades de son processus de production en insistant, par exemple, sur la méthodologie plus que sur le côté esthétique ou documenté de la réalisation. Relevant autant d'un toilettage administratif que d'une refonte pédagogique, ces améliorations également requises par la concurrence des institutions locales

avec les universités mondiales les plus prestigieuses, ne devraient pas constituer d'écueils sérieux à la mise en place de la nouveauté didactique tant cette dernière engendre de bénéfices.

L'un d'entre eux, non négligeable, est précisément le renforcement des liens avec les partenaires francophones locaux : l'exemple de notre atelier aussi modeste soit-il est à ce titre édifiant. Il a permis un premier contact fructueux entre néophytes et experts dans le cadre d'un échange d'expériences. Cette mise en commun de savoirs et savoir-faire s'est poursuivie par plusieurs projets de collaboration pédagogique (dont une table ronde sur la qualité de l'enseignement en ligne), culturelle (une discussion autour d'ateliers de théâtre est engagée avec le Proviseur) et professionnelle puisqu'un tel atelier rend envisageable la création d'un point de contact entre les deux institutions. Gageons que ce pont, s'il est exploité, facilitera à l'avenir les stages d'étudiants en milieu scolaire et pourquoi pas, à terme, leur recrutement par le LFIA ou ses partenaires, Ambassade de France ou Institut Français de Jordanie. En ces temps incertains et précaires que nous traversons, par sa fonction sociale et médiationnelle forte, la réalisation de ce film-enquête a bel et bien été ressentie comme une mission pédagogique mais aussi une mission politique et civique.

Conclusion

Toujours plus exigeante avec ses équipes pédagogiques, l'Université de Jordanie, en lice dans le classement international de Shanghai, a depuis bientôt une décennie totalement réorienté ses plans pédagogiques. Si les cursus de la Faculté des langues étrangères sont revus selon un calendrier quinquennal, les équipes enseignantes ont tout le loisir d'expérimenter chaque nouveau semestre, au sein des cours crédités comme lors d'ateliers extra-universitaires moins codifiés, des pratiques différentes qui se présentent comme de réelles alternatives aux cours magistraux traditionnels.

À l'instar de notre atelier, les pédagogies de projet qui n'ont d'autres limites conceptuelles que la créativité des professeurs favorisent le transfert des acquis hors de la classe. *Trans-former* les étudiants toujours plus nombreux dans la filière des langues étrangères en véritables acteurs sociaux aux acquis solides et pérennes est, plus que jamais, la finalité de la didactique du FLE à l'université.

Aggravée par la pandémie, la crise économique au sein du Royaume hachémite s'avère des plus tenaces : le taux de chômage chez les jeunes est de plus en plus élevé[13] et le demeure parmi les jeunes diplômés qui, globalement, remettent en question leur apprentissage des langues. Même si les figures d'étudiants sont nombreuses et variées selon les pays, il conviendrait de tenir compte des apports

des pédagogies de projet dans la formation locale car déjà des travaux français récents interrogent les liens existants entre l'absence de projet individuel ou collectif et l'échec dans le supérieur[14]. En contexte jordanien, il sera important de tenir compte de l'enjeu de la réussite universitaire[15] et du fait que l'enseignement, jadis débouché phare et privilégié, n'est plus qu'une orientation élue par défaut. Dès la prochaine décennie, les institutions devront œuvrer à la construction de liens pérennes et signifiants entre les disciplines enseignées et le milieu professionnel dans lequel les étudiants formés pourront s'orienter : plus l'université jordanienne professionnalisera ses enseignements, plus elle verra ses diplômés intégrer *en nombre* le marché du travail de demain.

Bibliographie

Ababsa, M. (dir) 2013. *Atlas of Jordan. History, Territories and Society*. Amman : Presses de l'IFPO.

Abu Hanak, N. 2021. « La pédagogie du projet dans un contexte universitaire : exemple d'application dans un cours de français du tourisme et de l'hôtellerie ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 18, n° 1, p. 74-89. [En ligne] : https://e-flt.nus.edu.sg/v18n12021/abuhanak.pdf [consulté le 15 mars 2022].

Boutinet, J.-P. 2012. *Anthropologie du projet*. PUF.

Francœur-Bellavance, S. 1995. « Le travail en projet ». *Québec français*, n° 97, p. 42-45. [En ligne] : https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n97-qf1229595/44308ac.pdf [consulté le 2 février 2022].

Lagase-Vandercammen, D., 2014. « Les figures de l'étudiant dans nos sociétés néo-libérales valorisant le projet individuel ». Recherches sociologiques et anthropologiques, vol. 45, n° 1, p. 103-125. [En ligne] : https://journals.openedition.org/rsa/1192#tocto1n1 [consulté le 2 février 2022].

[s.n.] 2021. « Un Jordanien sur quatre est au chômage », Beyrouth : *L'Orient-le jour*. https://www.lorientlejour.com/article/1265960/un-jordanien-sur-quatre-est-au-chomage.html#:~:text=Cet%20institut%20pr%C3%A9cise%20que%20le,au%20premier%20trimestre%20de%202020 [consulté le 29 janvier 2022].

Notes

1. Le *Bachelor of Arts* est un équivalent à la Licence qui se prépare en quatre ans.

2. Le Lycée Français International d'Amman, est l'un des établissements secondaires privés prestigieux d'Amman. https://lfia.edu.jo/

3. Un extrait est disponible en libre accès : https://youtu.be/DW_eREn84wQ [consulté le 2 février 2022].

4. N. Abu Hanak. 2021. « La pédagogie du projet dans un contexte universitaire : exemple d'application dans un cours de français du tourisme et de l'hôtellerie ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 18, n°1, p. 77.

5. Déclaré dans le Royaume dès mars 2020, l'état d'urgence a entraîné la fermeture de tous les établissements scolaires et universitaires jusqu'en septembre 2021, l'instauration d'un couvre-feu strict et de longues périodes de confinement total : cette situation, ingérable en termes de calendrier, a favorisé nos rencontres en ligne sur la plateforme Teams ainsi que nos échanges par le système WhatsApp.

6. Extraits du script : « Tableau 1 : dialogue A et B/ IFJ - Tableau 2 : gros plans façades école française / Deir Ghbar - Tableau 3 : - entretien Directrice - Tableau 4 : gros plans sur A et B - Tableau 5 : entretiens enseignants - Tableau 6 : podcast / séance CM2 - Tableau 7 : gros plans +dialogues A et B / IFJ - Tableau 8 : images du lycée / Yadoudeh + Proviseur - Tableau final : gros plans + dialogues A et B / IFJ ».

7. Extrait d'un document interne non-confidentiel du LFIA, cycle 3, 2021.

8. Les rassemblements de plus de six personnes étaient interdits. Nous les remercions de leur participation.

9. Les pistes de réflexion élaborées dans l'ouvrage dirigé par J.-C. Manderscheid et C. Jeunesse. 2007. *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, nous ont été une aide précieuse.

10. Citons celles qui concernent les compétences écrites et la littérature : I. Bernard. 2019 « L'atelier d'écriture dans l'enseignement du FLE en Jordanie. Pour une approche renouvelée de la littérature », *Synergie Algérie*, n° 27, p.71-82, http://gerflint.fr/Base/Algerie27/bernard.pdf et I. Bernard, S. Haddad. 2021 « L'atelier d'écriture créative en FLE : une expérience d'initiation à l'analyse de textes littéraires dans deux universités jordaniennes », *Journal of Arts and Humanities* (États-Unis), vol. 10, n°4, p. 1-12.

11. Aux côtés des réalisations médiatiques, d'autres actions sont possibles qui favorisent le contact du groupe avec l'extérieur : voyage, correspondance, visite d'un musée, d'une entreprise…

12. Les principaux résultats d'apprentissage attendus du BA sont : « […] 7. Develop the necessary skills to work in different fields using French, English or both languages; the field of education, tourism, translation, management, radio, press and television or in the diplomatic service. 8. Communicate effectively in both languages and show respect and openness concerning different cultures, languages and nationalities.9. Work in a team on any assigned projects and adhere to professional ethics in their job-related tasks and show respect of cultural diversity […] » (Extrait d'un document interne non confidentiel : ILOs, Intended Learning Outcomes).

13. Selon les autorités, 15,7 % de la population évaluée à 11 millions environ vit sous le seuil de la pauvreté. Dans la presse, l'on relève que « le taux de chômage est de 24,2% chez les hommes et de 28,5 % chez les femmes […] Ce sont les titulaires d'un diplôme universitaire qui sont les plus touchés (27,8 %) ainsi que les jeunes de 16 à 24 ans ». [s.n.], « Un Jordanien sur quatre est au chômage », 22 juin 2021.

14. **D.** Lagase-Vandercammen le souligne, par exemple, dans « Les figures de l'étudiant dans nos sociétés néo-libérales valorisant le projet individuel », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 45, n° 1, 2014, p. 103-125, https://journals.openedition.org/rsa/1192#tocto1n1.

15. L'Atlas de la Jordanie souligne la faible représentation des femmes diplômées sur le marché du travail, mettant en exergue des données peu prises en considération à l'université-même. Myriam Ababsa (dir), 2013. *Atlas of Jordan. History, Territories and Society*, Amman : Presses de l'IFPO, p. 358-359.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 / 2023

Compte rendu de thèse et présentation d'outils d'évaluation

GERFLINT

Synergies France n° 17 - 2027 p. 237-238

ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Jean-Claude Meyer
La Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France
Meyer24@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-1021-5883

Valérie Soubre, *L'agir évaluatif partagé : une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur*, thèse de l'université de Genève, dirigée par Lucie Mottier-Lopez, soutenue le 12 janvier 2021. DOI : 10.13097/archive-ouverte/unige:150813 ; URL : https://archive-ouverte.unige.ch//unige:150813

Inscrite dans le champ de l'autoévaluation de l'étudiant interrogeant les postures de l'enseignant et de l'apprenant dans la régulation de ses apprentissages, l'enjeu de cette recherche est d'investiguer les processus et phénomènes qui relèvent, selon la chercheuse, de *l'Agir Évaluatif Partagé*. Comment procède l'implication des étudiants dans leurs démarches d'autoévaluation ? Quelle évaluation collaborative participe à la construction de significations entre enseignants et étudiants à propos de savoirs identifiés ? Se trouve ainsi articulée l'évaluation pensée dans le cadre des travaux en sciences de l'éducation à un contexte de didactique des langues étrangères.

Développé dans le cadre conceptuel de la microculture de classe, cet agir évaluatif partagé convoque trois champs théoriques : la perspective située, l'évaluation soutien d'apprentissage et l'agir en didactique des langues.

Le texte de la thèse se compose de quatre parties :

- Une revue de littérature organisée en trois chapitres traitant de la perspective située et de la microculture de classe, de l'évaluation des apprentissages et particulièrement de l'implication des étudiants dans la régulation interactive et l'autoévaluation, enfin de l'agir social en didactique des langues en relation avec la perspective actionnelle.
- Un cadre méthodologique explicitant l'activité d'interprétation et la formulation d'hypothèses interprétatives, elles-mêmes adossées à la description des classes – étudiants et enseignants – associées à la recherche. Ce cadre amène aux trois questions de recherche retenues :
    - ❍ Comment un agir évaluatif partagé se construit-il dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ? Quels sont les processus de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage que permet cet agir évaluatif partagé en classe ?

❍ Quelles sont les contributions de l'enseignant et de l'étudiant et comment interagissent-elles dans les moments partagés ? Qu'est-ce qui est partagé collectivement dans cette évaluation ?

❍ Quels obstacles ralentissent ou empêchent *l'Agir Évaluatif Partagé* dans l'enseignement des langues, vécus ou ressentis par les enseignants et les étudiants ?

- L'interprétation des empiries s'effectue à partir des données recueillies tout au long d'une année universitaire dans une classe d'espagnol et une classe de français langue étrangère. Les phases de séquences présentées sont discutées à l'aide des ressources de l'évaluation soutien d'apprentissage choisies par la chercheuse avec les enseignants de ces classes. L'*Agir Évaluatif Partagé* est ainsi caractérisé dans un ensemble complexe et systémique, s'inscrivant dans des pratiques quotidiennes de classe sur un temps nécessairement long.

- La discussion conclusive, composée de trois chapitres, établit un bilan portant sur les microcultures de classe attachées à l'évaluation. Elle analyse les ressources, les enjeux, mais aussi les obstacles et limites de cette recherche sur la conceptualisation de l'*Agir Évaluatif Partagé*. Principalement tourné vers l'évaluation, le travail ne questionne pas les objets de savoir eux-mêmes mais laisse entrevoir des pistes prometteuses sur les transformations et les influences que peuvent prendre en compte ceux-ci. Le propos éclaire également la question des postures des enseignants aidant à la modélisation d'un savoir professionnel à visée praxéologique et aux gestes fondamentaux qui le sous-tendent. Il invite aussi à réinterroger la question du développement professionnel des enseignants en faisant de l'*Agir Évaluatif Partagé,* en formation initiale, un levier de changement des pratiques de l'évaluation.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 - 2023 p. 239-240

GERFLINT
ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Le Test d'Évaluation de Français (TEF) et le Test d'Évaluation de Français pour l'Intégration, la Résidence et la Nationalité (TEF IRN).

Marie-Christine Fougerouse
DILTEC (EA 2288), La Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France
Université Jean Monnet, Saint-Étienne
progfle@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-1021-588X

La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris Île-de-France (CCIP) propose depuis 1978 des diplômes de français professionnel (DFP), soit actuellement une déclinaison de quatre : affaires, tourisme-hôtellerie-restauration, relations internationales, santé. Depuis 2001, un test de français général est proposé, le **Test d'Évaluation de Français**, ou **TEF**. Il fonctionne en corrélation avec les niveaux établis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, de A1 - ou niveau introductif - à C2 - ou maîtrise - en langue française.

La version standard se compose de trois séries d'épreuves, sous la forme de questions à choix multiple (QCM), qui évaluent :

- la compréhension orale
- le lexique et structure
- la compréhension écrite

En complément, deux épreuves facultatives, indépendantes, sont proposées :

- l'expression écrite
- l'expression orale

Ce mode d'évaluation performant est reconnu officiellement pour une inscription dans une université francophone.

Pour être en phase avec les exigences sociétales et en adéquation avec la diversification des publics allophones qui ont des besoins particuliers, la CCIP a conçu une déclinaison du TEF pour répondre de façon pertinente à des nécessités identifiées : le **Test d'Évaluation de Français** pour **l'Intégration, la Résidence** et **la Nationalité**, ou **TEF IRN**. Sa finalité est quelque peu différente de celle du TEF qui s'adresse à des apprenants allophones désireux de connaître et valider leur niveau en langue française dans un objectif d'étude, de travail ou encore privé.

Cette nouvelle version du test, disponible depuis 2020, a été passée par un grand nombre de candidats, répartis dans des centres de langue agréés. Le TEF IRN s'adresse à des candidats non francophones, âgés de plus de seize ans, dont la

finalité est de s'établir en France de façon durable. D'ailleurs, ce test officiel est reconnu par le Ministère de l'Intérieur français. Sa conception globale a été pensée en adéquation avec les objectifs des publics concernés, ce qui se traduit par une modulation dans les niveaux requis :

- pour un parcours citoyen OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration) → niveau A1
- pour une demande de carte de résident de longue durée → niveau A2
- pour une demande de nationalité française → niveau B1

Le TEF IRN évalue les quatre compétences :

- la compréhension écrite : treize questions QCM à traiter en trente minutes
- la compréhension orale ; dix-sept questions QCM à traiter en dix minutes
- l'expression écrite ; deux sujets à traiter en trente minutes
- l'expression orale ; deux sujets à traiter en cinq minutes chacun, soit dix minutes

La compréhension écrite et la compréhension orale ainsi que l'expression écrite se réalisent sur ordinateur dans un centre de passation agréé. L'expression orale est un échange en face à face avec un examinateur. L'ensemble des épreuves se déroulent sur une même journée, en une heure vingt minutes environ.

Dans un délai de deux à quatre semaines, une attestation numérique est envoyée aux candidats. Elle comporte un score et un niveau pour chaque épreuve, assortis du niveau global atteint (A1, A2 ou B1). En cas de non-conformité avec ses attentes, le candidat peut repasser l'ensemble du test après un délai de trente jours entre chaque passation. L'attestation numérique a une durée de validité de deux ans. Au-delà, le candidat doit passer à nouveau le test[1].

Note

1. Toutes les informations sont disponibles sur : tef@cci-paris-idf.fr [consulté le 15 novembre 2023].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies France n° 17 / 2023

Annexes

GERFLINT

Synergies France n° 17 - 2023 p. 243-247

ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Profils des auteurs

• Coordinatrice scientifique et auteur •

Valérie Soubre est enseignante de français langue étrangère (FLE) depuis 1998 dans différentes institutions en France et dans différents pays, formatrice de formateurs et responsable de formation. Titulaire d'un DESS langue française et coopération éducative, ainsi que d'un Master 2 didactique des langues, elle est titulaire d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation sur l'évaluation soutien d'apprentissage (Université de Genève). Actuellement, directrice adjointe à l'Institut de langue et de culture françaises (ILCF) et enseignante-chercheuse en FLE et en sciences de l'éducation dans l'Unité de recherche « CONFLUENCE : Sciences et Humanités » (Université Catholique de Lyon), auditrice pour le Label Qualité FLE (France Éducation International) et formatrice habilitée pour la formation d'examinateurs DELF-DALF. Elle est membre du laboratoire EReD (Évaluer, réguler et différencier pour apprendre, Université de Genève) et du secteur langues du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle).

• Auteurs des articles •

Justin Kwaku Oduro Adinkra est doctorant à l'Université du Manitoba au Canada et enseignant-chercheur au département des langues et des études générales à l'University of Energy and Natural Resources, Sunyani-Ghana où il enseigne depuis 2016 le français sur objectifs spécifiques (FOS) dans les filières scientifiques, hôtelières et des affaires. Il enseigne aussi la littérature francophone africaine postcoloniale.

Diplômée de la Sorbonne-Nouvelle en 2000, **Isabelle Bernard** est professeur des universités au Département de Français de l'Université de Jordanie (*University of Jordan*) à Amman depuis 2009. Ses domaines de recherches sont la littérature française et francophone, la culture et la pensée françaises contemporaines. Elle a publié une monographie intitulée « Patrick Deville : "une petite sphère de vertige". Parcours dans une œuvre contemporaine » (Paris, L'Harmattan, 2016) ainsi qu'une cinquantaine d'articles sur le roman français contemporain. Elle a également fait paraître des travaux en didactique de la littérature, notamment sur l'apport du journal d'étudiants et de la pratique du théâtre en FLE, grâce à des expériences menées avec ses étudiants. Par ses collaborations régulières à des traductions en langue française, elle prend part au processus de valorisation du patrimoine littéraire arabe ancien et contemporain. Elle a co-organisé plusieurs colloques francophones en Jordanie.

Ghislain Chasme est docteur en Sciences de l'Information et de la Communication et membre associé au Laboratoire *Dynamique du Langage In Situ* (Dylis, Université de Rouen). Il est également responsable du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MRRF) et coordonnateur de l'enseignement Culture numérique - Éducation aux médias et à l'information à l'Institut supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Normandie (Rouen - Le Havre).

Sylvain Coulange est concepteur et responsable R&D pour le Système d'Évaluation en Langues à visée Formative (SELF), co-responsable de l'action Didactique des Langues et Multimodalité au laboratoire de linguistique et didactique des langues de Grenoble (LIDILEM). Spécialiste de l'acquisition de la phonologie et du traitement automatique de la parole, il démarre sa thèse au LIDILEM et au Laboratoire d'Informatique de Grenoble (LIG) sur le diagnostic automatique de la prononciation en langue étrangère.

Soraia Dimas est enseignante de langues étrangères. Ses recherches sont centrées sur l'apprentissage du portugais en contexte universitaire français et sur les enjeux des relations de pouvoir entre les langues dans la motivation et l'implication d'apprenants plurilingues. Précédemment, elle était lectrice de portugais de l'Institut Camões, ainsi qu'enseignante de culture et de traduction à l'Université Jean Monnet, Saint-Étienne, et à l'Institut de Langue et Culture Lusophones de Lyon.

Elisabeth Elisme Pierre est doctorante qui s'intéresse à des microcultures de classe plurilingues de maternelle. Sa recherche porte, plus précisément, sur l'évaluation formative et la régulation du langage oral d'élèves allophones dans une visée de circulation des langues (*translanguaging*). Lucie Mottier Lopez dirige sa thèse tout en lui permettant de collaborer avec l'équipe EReD (Évaluer, réguler et différencier pour apprendre).

Marie-Christine Fougerouse est Maitre de conférences à l'Université Jean Monnet à Saint-Étienne en FLE/S. Elle est rattachée à l'équipe du DILTEC (EA 2288) à l'Université Sorbonne Nouvelle à Paris. Ses domaines de recherche sont la didactique du FLE/S, la grammaire, la méthodologie et l'évaluation. Titulaire d'un Doctorat en Didactologie des langues et des cultures (Paris 3), elle a enseigné une dizaine d'années le FLE de A1 à C2 en France et à l'étranger où elle a été Attachée de coopération pour le français. Elle est auditrice dans le Label Qualité FLE à FÉI. Depuis 2018, elle est rédactrice en chef de la revue *Synergies France* du GERFLINT.

Rachid Hanchi obtient son diplôme de Maitrise en sciences du langage en 2006 au CLA de l'Université de Franche-Comté et son Master en didactique du français et des langues en 2012 à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle (Paris). Il est titulaire d'un doctorat en didactique du français et des langues, obtenu en 2018 à l'Université d'Aix-Marseille et rattaché au programme PRODILE de cette même université. Il exerce les fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire de langue française en Algérie. Sur la base de la contextualisation

didactique, la théorie de l'action conjointe en didactique et l'interdidacticité, ses travaux de recherche ont pour double objectif de comprendre les réalités effectives des classes par le moyen de la méthode ethnographique surtout et d'améliorer certaines situations, notamment par l'entremise des ingénieries didactiques coopératives.

Yuanjing Li-Fromaget est titulaire d'un master en Sciences du langage à l'Université Montpellier 3. Puis elle s'est spécialisée en didactique du FLE et à l'anthropologie du langage. Son projet de recherche porte sur le rapport au savoir et s'inscrit dans une démarche transdisciplinaire. Ainsi, après une année d'études en master1 dans le département de Philosophie, Esthétique et Psychanalyse, elle a intégré en 2012 le laboratoire Dipralang de l'Ecole Doctorale 58 et mené une recherche conséquente durant sept ans. Elle est également enseignante de chinois dans différents établissements.

Bruno Marchal est enseignant-chercheur et professeur adjoint à l'université Thammasat à Bangkok, où il enseigne le français langue étrangère, la traduction français-thaï et le cinéma. Titulaire d'un master 2 professionnel en Sciences de l'Éducation et d'un doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, ses recherches portent sur les médiations informationnelles, les environnements hybrides et les pratiques informelles en FLE sur les réseaux sociaux. Il intervient dans de nombreuses formations en pédagogie et ingénierie du numérique en Asie du Sud-Est, Afrique du Nord et de l'Ouest, Europe orientale pour les services de coopération de l'Ambassade de France, l'Institut français, l'OIF et comme chargé de cours à l'université de Rouen Normandie dans le projet JEDA (Jeunes enseignants débutants en action).

Perrine Mathorez est diplômée d'un « Master FLE » de l'Université de la Réunion. Elle a commencé sa carrière d'enseignante de français langue étrangère à l'Alliance Française de Mendoza, en Argentine, et dans différentes structures éducatives. Entre 2019 et 2023, elle a été la coordinatrice pédagogique de l'Alliance Française du Costa Rica, en charge de la formation continue de l'équipe pédagogique. Elle s'intéresse à la rénovation des pratiques et à l'innovation pédagogique.

Maria-Alice Médioni a enseigné l'espagnol et la didactique des langues au Centre de langues de l'Université Lumière Lyon 2, après 25 ans de travail en collège et en lycée, aux Minguettes, dans la banlieue lyonnaise. Sa thèse, soutenue en 2009, à Paris 8, portait sur les situations d'apprentissage et l'activité des élèves, à partir d'une mise en situation en espagnol. Elle participe depuis de nombreuses années à la formation des enseignants de langues. Elle est responsable du Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'Éducation nouvelle) et, à ce titre, a coordonné plusieurs ouvrages. Membre du comité éditorial de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV), elle est coordinatrice de deux numéros de la revue *Les Langues modernes* (*Littérature et plaisir de lire,* 2010, *Éthique et enseignement des langues* (avec Jean-Paul Narcy-Combes). Elle travaille également avec la

revue *Dialogue* du GFEN et le CRAP (centre de recherche et d'action pédagogiques, coordination de deux numéros des *Cahiers pédagogiques*, consacrés aux langues et à la perspective actionnelle, 2005 et 2010).

Thomas Meszaros est maitre de conférences en science politique à la faculté de droit de l'Université Lyon 3. Il a dirigé l'Institut international pour la francophonie. Il est directeur scientifique de l'Institut d'Étude des Crises, de l'Intelligence Économique et Stratégique (IEC-IES). Il dirige depuis 2016 le parcours Intelligence Stratégique et Gestion des Crises (ISGC) du master Relations internationales à la faculté de droit de l'Université Lyon 3. Ses travaux de recherche portent sur les relations internationales, les questions stratégiques et la francophonie. Il a publié plusieurs ouvrages et articles scientifiques et de vulgarisation sur ces sujets.

Professeur ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, **Lucie Mottier Lopez** dirige le groupe de recherche « Évaluer, réguler et différencier pour apprendre » (EReD). Ses principaux objets de recherche portent sur les pratiques d'évaluation et de régulation dans le contexte de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et dans des contextes de professionnalisation.

Mónica Nieto Escobar est professeur de français langue étrangère au département de « Filología francesa » de l'Université de Grenade (Espagne) et doctorante dans la même université. Elle est membre du groupe de recherche « Lenguas y Culturas (HUM-354). Grâce à sa double formation en philologie française et en pédagogie en enseignement primaire, ses travaux de recherche portent sur la linguistique appliquée à l'enseignement, à la didactique du français langue seconde/étrangère, à l'apprentissage et l'enseignement du français langue seconde/étrangère, ainsi qu'à l'apprentissage et l'enseignement du FLE à l'aide des réseaux sociaux.

Chancelline Armelle Nongni est professeur de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Elle est titulaire d'un master de français langue étrangère de l'Université Jean Monnet, Saint-Etienne (France). Doctorante en didactique du FLES à l'Université de Liège (Belgique) depuis 2018, elle travaille sur le statut des représentations de la grammaire chez les élèves et les enseignants de FLES au Cameroun, sous la direction du professeur Jean-Marc Defays.

Anca Porumb est docteur ès lettres, avec une thèse soutenue en 2010 en littérature française contemporaine sur le sida dans les œuvres de Dominique Fernandez, Hervé Guibert et Yves Navarre. Elle est maître-assistante à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de Cluj-Napoca, Roumanie, où elle dispense des cours de Didactique du FLE, de Gestion de classe et d'Enseignement assisté par ordinateur. Ses centres d'intérêt sont la didactique du FLE, l'enseignement /apprentissage du français et les TICE, le texte littéraire en classe de français et les littératures française et francophone contemporaines, notamment

les romans français et francophone actuels où les thèmes de prédilection sont l'écriture du moi et la maladie.

Marc Rollin est enseignant d'espagnol dans le second degré. Titulaire d'un doctorat en Sciences du Langage, il s'intéresse dans ses recherches aux places, rôles, usages et modalités d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et régionales. Ses travaux s'inscrivent dans le champ de la sociolinguistique, de la sociodidactique et de l'analyse du discours.

En 2016, **Grace Salazar** obtient sa licence en français langue étrangère à l›Université du Costa Rica son pays natal puis, en 2022, son Master 2 à l'Université des Antilles. Son mémoire porte sur l'évaluation par compétences du public d'apprenants adolescents de l'Alliance Française du Costa Rica, où elle est enseignante depuis l'année 2019.

• Auteur du compte rendu de thèse •

Jean-Claude Meyer est docteur en sciences de l'éducation, professeur de français et formateur d'enseignants de collège et de lycée. Il a été directeur adjoint du Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (CEPEC) de Lyon. Ses recherches se centrent sur l'évaluation, l'innovation, la formation continue des enseignants dans l'éducation secondaire.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

GERFLINT

Synergies France n° 17 - 2023 p. 249-251

ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Projet pour le n°18, Année 2024

Formation en français langue étrangère et développement de la francophonie : évolution de la professionnalisation et transformation des compétences

Coordination : Sandrine Cazals (Formatrice en anthropologie, consultante en ressources humaines et accompagnement professionnel, Mouans-Sartoux, France) et Julie Tadeo Dominguez (Université San Martin, Tarapoto, Pérou)

La francophonie connaît actuellement un développement exponentiel dans le monde, variable selon les continents, et plus particulièrement en Afrique. Pilhon distingue trois cercles de francophones dans le monde : les francophones de langue maternelle, les pays ou régions partiellement francophones qui utilisent le français comme langue d'usage ou langue seconde, les francophones occasionnels qui ont appris le français dans des contextes non francophones soit comme langue d'enseignement, soit comme langue étrangère. Cet espace linguistique représente environ 300 millions de personnes. Ce rayonnement de notre langue et de notre culture amène à s'interroger sur la formation des enseignants de langue, qu'elle soit initiale ou continue.

En France, la formation universitaire en didactique du français langue étrangère est apparue en 1983 avec des diplômes de deuxième et troisième cycles puis des doctorats. Auparavant, les formations en français langue étrangère (FLE) étaient assurées par le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (Crédif) et le Bureau d'études pour la langue et la civilisation française (Belc), en relation avec le Ministère des affaires étrangères (MAE). Ainsi, une (pas) nouvelle discipline a vu le jour en contexte universitaire pour former des enseignants diffuseurs de la langue française.

La formation des enseignants de FLE passe d'abord par une formation initiale en langues étrangères, en sciences du langage ou en lettres. Le FLE arrive seulement en troisième année (L3) où il est proposé en option pour figurer alors sur les diplômes de licence où il apparaît comme une mention. Depuis la création du FLE comme champ universitaire autonome, les programmes ont évolué, même si des constantes demeurent ou perdurent. La formation universitaire s'articule autour de matières telles que la linguistique, la didactique des langues, l'anthropologie culturelle, la sociologie, la grammaire, etc. avec des variantes selon

les universités. Les publics ont aussi évolué, la formation initiale a dû s'adapter pour être en phase avec l'évolution sociétale afin de répondre aux exigences d'employabilité dans une perspective nationale ou internationale. Depuis une quarantaine d'années maintenant, la formation initiale des enseignants de FLE se déroule dans les universités françaises, mais aussi à l'étranger dans des cursus en langues.

La formation des enseignants de FLE à travers le monde est quelque peu différente de celle qui est élaborée en France quant à son déroulement. Elle est définie et conçue dans une politique linguistique nationale qui prend en compte les attentes de la discipline, les traditions pédagogiques, et les débouchés sur le marché du travail de chaque pays. Ainsi, chaque professionnel du FLE est un professionnel singulier, il possède certainement des compétences qui diffèrent les unes des autres, en accord avec leur pays d'origine et les systèmes éducatifs universitaires institutionnalisés. Les compétences professionnelles des enseignants de FLE sont présentées comme un profil qui englobe les savoirs nécessaires pour l'exercice du métier.

La formation d'un individu ne prend pas fin lorsqu'il a validé un diplôme qui lui permet d'exercer une activité professionnelle. On parle aujourd'hui de la formation tout au long de la vie, expression utilisée assez fréquemment au sein de la société éducative en général, qui trouve son origine dans les années 1920. Elle est apparue initialement en anglais comme *life long education, recurrent education ou continuing education* et a été utilisée à ce moment-là pour parler de l'éducation des adultes. En France, le terme a été employé et répandu grâce à la loi de 1971 concernant l'enseignement professionnel pour adultes et nous observons qu'aujourd'hui elle prend de l'ampleur dans les politiques éducatives en tant que formation continue, formation professionnalisante ou formation tout au long de la vie, en mettant en avant un processus d'apprentissage permanent.

Les compétences pédagogiques des enseignants font l'objet d'une transformation tout au long de la carrière. En effet, se former en permanence suppose se transformer dans plusieurs aspects humains. Cela indique, par conséquent, des changements de pratiques de classe, un renouvellement des savoirs, une évolution et un enrichissement des compétences professionnelles, enfin, se renouveler constamment en intégrant des apports nouveaux au métier afin de s'adapter aux contextes d'enseignements pluriels résultant de l'évolution de la société.

Le contexte de la formation en FLE est maintenant riche et varié. Les contributions pourront s'inscrire dans l'une des thématiques proposées ci-dessous ou traiter d'une problématique transversale.

1. La formation initiale en français langue étrangère ici et ailleurs

- L'historicité de la formation initiale
- Les programmes de formation initiale
- L'évolution dans la formation initiale
- Les atouts, les manques, les limites de la formation initiale
- Se former en FLE en autodidacte
- La formation initiale en FLE dans la diversité des contextes

2. La formation continue en français langue étrangère

- Les enjeux de la formation continue
- L'offre en formation continue dans les centres de formation
- Les domaines de formation continue les plus prisés
- Se former en autonomie, se former à distance
- Les moyens pour se former continuellement
- Se former aux technologies numériques en FLE

3. L'articulation entre formation initiale et formation continue

- Les définitions du concept de formations
- La faisabilité et la planification des formations
- L'évaluation de la formation
- Les opinions, attentes, conseils des enseignants sur les formations en FLE
- Les parcours professionnels, les biographies professionnelles
- La formation et la variation des publics : du jeune enfant à l'adulte

Un appel à contributions a été lancé en juillet 2023.
Contact et remise des propositions : synergies.france.redaction01@gmail.com
https://gerflint.fr/synergies-france

© GERFLINT- 2023 - Pôle éditorial international-
-Tous droits réservés -

GERFLINT

Synergies France n° 17 - 2023 p. 253-255

ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Consignes aux auteurs

1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.france.redaction.01@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.

2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. S'il y a deux auteurs, ils préciseront en note la répartition des responsabilités rédactionnelles de chacun.

3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.

4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.

5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6 La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et

son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme

10 L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii…iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, nº16, p. 41-61.

20 **Pour les références électroniques** (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ….], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22 Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » Gerflint de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue

© GERFLINT- 2023 - Pôle éditorial international-
-Tous droits réservés -

Synergies France, n° 17 /2023

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin
Fondateur et Président : Jacques Cortès
Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t
http://viaf.org/viaf/141015430
ISNI 0000 0001 1956 5800
https://ror.org/02fek2d03
IdRef : 077342070

Le *Réseau des Revues Synergies du GERFLINT*

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest
Synergies Afrique des Grands Lacs
Synergies Algérie
Synergies Argentine
Synergies Amérique du Nord
Synergies Brésil
Synergies Chili
Synergies Chine
Synergies Corée
Synergies Espagne
Synergies Europe
Synergies France
Synergies Inde
Synergies Italie
Synergies Mexique
Synergies Monde
Synergies Monde Arabe
Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Pays Germanophones
Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Pays Scandinaves
Synergies Pologne
Synergies Portugal
Synergies Roumanie
Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Sud-Est européen
Synergies Tunisie
Synergies Turquie
Synergies Venezuela

***Essais francophones* : Collection scientifique du GERFLINT**
Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :
Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)
Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : https://www.gerflint.fr
Administration du site : : Thierry Lebeaupin (France), Kévin Salamanca (Espagne)

***Synergies France,* n° 17 / 2023**
Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France
© GERFLINT – Évreux – France – Copyright n ° 24XM4E1
ARK : https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v
Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2023

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro de *Synergies France* propose de contribuer à la réflexion sur l'évaluation comme soutien de l'apprentissage dans la didactique des langues-cultures. L'apport bénéfique de l'évaluation conçue comme soutien d'apprentissage, à la différence des épreuves normatives visant à mesurer la performance de l'apprenant, fait l'objet d'un large consensus au niveau conceptuel (Mottier Lopez, 2016 ; Hadji, 2012 ; Allal, 2007). Les démarches d'évaluation soutien d'apprentissage sont de précieux leviers de formation car elles suscitent et dynamisent la participation des étudiants, permettent la conscientisation et la régulation des processus d'apprentissage grâce au regard rétrospectif qu'elles suscitent sur le travail accompli (Mottier Lopez, 2012). Toutefois, qu'en est-il dans les classes ? Ce numéro est donc l'occasion de mettre en lumière des définitions et des dispositifs de formation visant la mise en œuvre de cette évaluation soutien d'apprentissage. Ces pratiques de classe seront abordées du point de vue de l'enseignant, puis du point de l'apprenant, en tant qu'acteur de sa propre évaluation.

ISSN 1766-3059