



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Pouliot, M. & Giroud, A. (1992). Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à l'évaluation de l'acquis: présentation d'une expérience. *Bulletin CILA*, 55, 63-72.

<https://doi.org/10.5169/seals-978060>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Michèle Pouliot, Anick Giroud, 1992

Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à l'évaluation de l'acquis: présentation d'une expérience

Introduction

Dans cet article, nous nous proposons de rendre compte d'une expérience d'apprentissage du français L2 à l'oral, où l'évaluation joue un rôle central. Dans un premier temps, nous présenterons les principes qui nous ont servi de cadre théorique, pour ensuite décrire en détail le déroulement de notre expérience dans ses diverses étapes. Les commentaires de la dernière partie visent à dégager les implications de notre mode d'évaluation pour l'apprenant et pour l'enseignant.

1. Cadre général

Dans le but de mener à bien cette expérience, nous nous sommes fondées sur les grands principes de l'approche communicative et ceux de l'évaluation formative, principes dont nous allons faire état dans les prochaines lignes.

Notre enseignement-apprentissage vise à l'acquisition d'une compétence de communication intégrant la connaissance des règles sociales, psychologiques et culturelles qui gouvernent l'emploi de la langue dans l'interaction sociale.

Par ailleurs, notre conception est centrée sur l'apprenant: processus cognitifs d'acquisition, situations et tâches favorisant l'acquisition, stratégies d'apprentissage, besoins et motivations de l'apprenant face à l'apprentissage de la L2. Cette perspective permet aussi de sensibiliser les apprenants aux divers outils mis à leur disposition dans leur environnement social et de s'appuyer sur l'expérience qu'ils ont de la communication dans leur langue maternelle.

Cette démarche implique que les contenus de l'enseignement ne découlent plus d'une analyse de la langue mais d'une identification et analyse des besoins langagiers des apprenants. Ainsi, les contenus des cours sont définis en termes de «fonctions» de communication ou d'actes de parole qui, présentés à travers des situations et des tâches diversifiées, favorisent l'acquisition d'une compétence de communication.

Cette approche remet en cause également la notion d'évaluation. Il ne s'agit plus d'une évaluation externe, souvent imposée par l'institution, ou d'une évaluation formelle (tests et épreuves vérifiant l'acquisition de savoirs

enseignés), mais d'une évaluation à but formateur. Celle-ci est prise en charge par l'apprenant, individuellement ou en interaction, guidé éventuellement par l'enseignant.

Vue sous cet angle, l'évaluation devient un outil d'enseignement, c'est-à-dire un ensemble de «procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ses élèves» (ALLAL, 1979). Et ce, selon AMIGUES, dans «le but de transmettre à l'élève des informations qu'il peut utiliser pour optimiser ses stratégies d'apprentissage» (1981). Cependant, ce type d'évaluation qui permet à l'enseignant de gouverner la conduite de son enseignement et de proposer des tâches et des activités centrées sur l'apprenant (stratégies d'apprentissage, besoins de communication, etc.) se veut aussi un outil d'apprentissage chez l'apprenant et est partie intégrante du processus «apprendre à apprendre».

L'auto-évaluation devient, en effet, le moyen principal dont dispose l'apprenant pour gérer son propre apprentissage, repérer ses progrès et ses difficultés et pour orienter ou réorienter son travail en fonction de ses objectifs. Prévue à des moments précis du parcours d'apprentissage et présentée sous diverses formes, l'évaluation interne sous forme d'auto-évaluation ou d'évaluation interactive permet à l'apprenant d'évaluer sa performance par rapport à l'objectif qu'il s'était fixé, sa capacité de transformer des savoirs en savoir-faire en jugeant de ses capacités communicatives selon des critères définis. La prise de conscience du parcours accompli, des moyens utilisés pour y arriver et une analyse des difficultés rencontrées au cours d'une période donnée permettent de mieux connaître les enjeux de l'apprentissage d'une langue et incitent l'apprenant à les modifier en connaissance de cause. C'est ce procédé que nous allons maintenant décrire plus en détail.

2. Description de l'expérience

2.1. Contexte

L'expérience que nous relatons ici prend place dans un cadre institutionnel privé (école de langues pour adultes située dans un environnement francophone). Ce centre, qui propose une formation linguistique axée sur la communication, offre des cours variés (particuliers ou de groupe, intensifs ou extensifs, à différents niveaux, pour différentes langues étrangères). Il ne délivre pas de certification officielle, et l'on ne prévoit pas d'évaluation finale formelle. De ce fait, l'apprenant n'a aucun moyen d'évaluer son apprentissage.

C'est dans ce cadre que nous avons mis en place la démarche exposée ici. Elle a concerné des classes variées mais, pour la clarté de la description, nous allons nous en tenir à un seul cas de figure: un cours de français langue étrangère, de niveau intermédiaire, avec neuf étudiants. Il s'agit d'un enseignement intensif (3 heures par jour cinq fois par semaine) de 4 semaines (60 heures).

Les cours étant relativement chers, il est rare que les apprenants s'inscrivent à plus d'une ou deux sessions mensuelles. C'est pourquoi il est très important de favoriser chez l'apprenant l'aptitude à l'autonomie d'apprentissage. Il faut qu'il soit en mesure de continuer à faire des progrès une fois le cours terminé. C'est une des raisons pour laquelle nous avons choisi d'utiliser Cartes sur Table niveau 2 (de B. SUTER et R. RICHTERICH) comme méthode de base. Cet outil offre en effet des avantages précieux pour notre démarche. Tout d'abord, il permet un travail régulier de réflexion sur l'apprentissage d'une langue, par des activités variées qui amènent les étudiants à «apprendre à apprendre». Mais aussi, la méthode prévoit tout un processus de sensibilisation aux objectifs d'apprentissage, linguistiques et pragmatiques. Elle offre également l'avantage d'être non progressive, et de permettre ainsi une utilisation non linéaire. Ces caractéristiques en font donc un outil tout à fait adapté à notre type de démarche.

2.2. Approche

2.2.1. Etape initiale: identification des objectifs

L'enseignement est basé sur les besoins des étudiants. Il s'agit donc au départ de proposer une activité qui les amènera à formuler leurs besoins en terme de savoir-faire dans la langue-cible. Il s'agit ici d'une première auto-évaluation où l'apprenant, à l'aide d'un questionnaire, devra s'interroger sur le degré de difficulté qu'il éprouve à faire toute une série de choses en français (avec une option ouverte, pour l'inciter à noter des savoir-faire non prévus sur le papier). Une fois le questionnaire rempli, on propose à l'étudiant d'établir, à partir de ses réponses, un choix limité d'objectifs d'apprentissage prioritaires (autour de 5, le nombre pouvant varier selon le type de classes, le type d'objectifs, etc.).

A cette étape, individuelle, succède une première négociation en sous-groupes (2, 3 ou 4) où les apprenants ont pour consigne de se mettre d'accord sur les 5 objectifs qu'ils souhaitent travailler pendant le cours. Ils devront présenter à la classe leurs conclusions en justifiant leurs décisions. S'en suit donc une deuxième négociation, de toute la classe, dont le but est d'établir l'orientation du cours en termes d'objectifs d'apprentissage.

Les stratégies mobilisées lors de cette activité favorisent une première prise de conscience de la diversité des objectifs et de la possibilité de les hiérarchiser. Pour sélectionner et donc éliminer des éléments de la liste, l'apprenant (ou l'enseignant) va par exemple faire appel au concept de sous-objectifs: il va inciter au choix de tel objectif X plutôt que Y, en arguant du fait que Y peut, de toute façon, être «inclus» dans X (exemple: X = convaincre; Y = donner son opinion). D'autre part, cela permet au passage de clarifier la distinction entre savoirs et savoir-faire, et d'amorcer un travail sur les représentations langagières (qu'est-ce qu'une langue et savoir une langue?) et les représentations d'apprentissage (qu'est-ce qu'apprendre une langue?).

Le critère de priorité permet également de «dé-fanstamer» le cours de langue, en pointant le fait qu'en un temps limité, le programme ne peut être que limité, mais aussi que l'apport de techniques d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation permettra la poursuite de la formation.

Les résultats de la négociation collective vont être concrétisés par une affiche préalablement divisée en quatre cases correspondant aux quatre habiletés (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), où l'on inscrit (une ou plusieurs fois) les savoir-faire retenus comme prioritaires, selon la ou les habiletés requises. Dans le cas où l'on n'est pas parvenu à un accord de tout le groupe, il incombe à l'enseignant de prendre en compte tous les objectifs formulés comme prioritaires, en expliquant aux apprenants que son rôle est de proposer des activités qui permettront de travailler plusieurs objectifs en même temps.

L'enseignant termine cette première étape par la présentation de la démarche d'évaluation régulière (hebdomadaire) qui ponctuera le cours, intégrant une évaluation de l'acquis et une évaluation de l'apprentissage, et amenant à une réorientation régulière de la classe. L'affiche est laissée au mur pendant toute la durée du cours, et l'on verra plus loin comment elle est réutilisée.

2.2.2. Fonctionnement de la classe

Nous n'entrerons pas ici dans les détails des activités menées. Précisons simplement quelques caractéristiques importantes pour comprendre notre processus d'évaluation.

- Il va sans dire tout d'abord que les exercices proposés sont choisis et traités en fonction des décisions des apprenants. On choisira dans Cartes sur Table 2, les unités ou activités qui répondent aux objectifs fixés, et l'on sélectionnera selon le même critère des documents dits authentiques,

provenant le plus souvent de l'environnement francophone immédiat des apprenants.

- Comme nous l'avons mentionné plus haut, la méthode Cartes sur Table sensibilise nettement au pourquoi de chaque activité (en termes d'objectifs d'apprentissage, donc). Nous continuons cette approche pour le traitement des documents extérieurs, en amenant les apprenants à faire des hypothèses sur les raisons de nos choix.
- Rappelons encore, très brièvement, que Cartes sur Table apprend à l'étudiant à utiliser différemment les mêmes documents selon les objectifs visés, et encourage à la négociation sur ce point.
- Progressivement, l'étudiant acquiert une «compréhension» de son apprentissage, il devient plus autonome dans le choix de ses stratégies. Notre démarche implique une responsabilisation de l'apprenant, qui se développe également à travers les engagements qu'il prend concernant son travail personnel en dehors de la classe. Face aux objectifs inscrits sur l'affiche, l'enseignant sollicite de la part des étudiants une prise de conscience de ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes, individuellement, à partir de leur environnement.
- Dernier détail à prendre en compte: la majeure partie des activités de la classe se déroule en sous-groupes (de 2 à 4 partenaires, en variant les partenaires), favorisant ainsi la négociation, la prise d'initiatives, et le développement de stratégies communicatives variées.

2.2.3. Processus d'auto-évaluation

Cette séance se répète à la fin de chaque semaine, c'est à dire après vingt heures de classe. Il s'agit globalement d'un retour sur l'affiche mise au point la semaine précédente, en suscitant une réflexion sur le chemin parcouru, des conclusions, et de nouvelles décisions pour la suite de l'apprentissage.

On demande aux apprenants, en sous-groupes, de faire un retour en arrière sur les activités de la semaine. Chaque groupe choisit un des objectifs inscrits et a pour consigne de retrouver les exercices ou activités effectuées jusque-là ayant servi cet objectif précis. La tâche va mobiliser la mémoire de chacun des membres des sous-groupes, les notes de cours, le manuel et les documents, parfois l'enseignant aussi. Quand les listes sont jugées complètes, on passe à une mise en commun des résultats.

Vient ensuite, de nouveau en sous-groupes, la première phase d'évaluation proprement dite où chacun s'interroge sur son niveau de performance pour les savoir-faire retenus sur l'affiche. Cela prend la forme d'une discussion au cours de laquelle chacun donne son impression à ce sujet:

- d'une part, sur son propre apprentissage, en ayant la consigne de faire référence à des expériences communicatives à l'extérieur (comment telle expérience a été vécue, quelles difficultés résistent, quelles sensations nouvelles, quels sentiments de progrès ou de frustration, etc.);
- d'autre part, sur les performances des autres membres du groupe, à l'extérieur ou en classe, soit qu'il ait remarqué une chose intéressante, soit qu'il soit en désaccord avec l'auto-appréciation d'un des apprenants.

On procède ensuite, à partir des premiers constats, évaluatifs de l'acquis, à l'évaluation de l'apprentissage, en prenant en compte une série de questions visant à expliquer ces constats: est-ce que les activités effectuées étaient bien adaptées à tel objectif? est-ce qu'il y en a eu assez? trop? étaient-elles trop faciles? trop difficiles? est-ce que le travail personnel à l'extérieur a été fait? est-ce qu'il était approprié? qu'est-ce qui, pour tel savoir-faire, bloque toujours? et, en revanche, qu'est-ce qui a été surmonté? etc.

On termine par une dernière phase de discussion, issue des précédentes, où les groupes vont tenter de faire des propositions pour la suite de l'apprentissage, en ce qui concerne les objectifs (doit-on maintenir les objectifs initiaux? les modifier? les décomposer? en proposer d'autres, apparaissant plus prioritaires?), le choix, le rythme et le traitement des activités, le travail personnel, etc.

Finalement, on procède à une mise en commun où les rapporteurs de chaque groupe exposent leurs comptes-rendus, qui va permettre au groupe de renégocier l'orientation pour la semaine suivante. L'affiche est éventuellement modifiée, sur proposition des apprenants et sert de nouvelle base au travail. Chaque membre du groupe «part en week end» remotivé par ce réajustement de l'apprentissage...

3. La formation de l'apprenant à l'auto-évaluation

Nous avons pu constater lors de l'expérience décrite ci-dessus et d'expériences ultérieures que la compétence à l'auto-évaluation n'est pas innée chez l'apprenant et qu'il lui faut se former à cette compétence. Pour mener à bien cette tâche, l'apprenant et l'enseignant doivent adopter un nouveau comportement par rapport à l'enseignement-apprentissage, d'une part, et à certaines de leurs représentations, de l'autre.

La formation à l'auto-évaluation est d'ordre pédagogique. Ainsi, nous nous interrogerons d'abord sur le rôle de l'apprenant face à cette situation pour ensuite réfléchir sur la contribution de l'enseignant.

Par diverses techniques et un investissement psychologique, l'apprenant est amené à réfléchir sur le rôle de l'évaluation dans le cadre de son apprentissage. Il est, en effet, inutile de tenter de greffer de nouvelles pratiques évaluatives sans remettre en question des stéréotypes véhiculés par le système éducatif lui-même: notes, examens, performances à réaliser, etc. L'apprenant prend conscience progressivement que l'évaluation n'est pas la prérogative de l'enseignant, mais qu'au contraire, il a le droit de juger lui-même son travail et de tirer profit de cet exercice. En effet, une analyse de ses lacunes peut le conduire à redéfinir ses critères, à estimer l'usage des ressources mises à sa disposition ou à décider de ce qu'il doit modifier dans son processus d'apprentissage. En d'autres mots, il modifie peu à peu la connotation négative de l'évaluation qu'il voyait jusqu'ici comme un verdict.

En même temps, l'apprenant est en mesure de constater que l'évaluation ne se limite pas à la production mais qu'elle porte sur tout le processus d'apprentissage. C'est à ce moment-là qu'une évaluation mutuelle peut aussi jouer un rôle important. Une réflexion individuelle confrontée à celle de ses camarades peut sensibiliser l'apprenant à diverses stratégies d'apprentissage jusqu'ici inconscientes, lui permettre de comparer des techniques de travail, de discuter des critères sur lesquels sont basés son évaluation. Cette évaluation mutuelle donne l'occasion aussi de discuter des choix de supports ainsi que de l'efficacité de telle ou telle activité. Cette interrogation individuelle et commune assure le passage de l'apprenant vers une plus grande indépendance et lui redonne une meilleure confiance en ses propres choix.

La formation à l'auto-évaluation ne saurait être réussie, cependant, si elle s'en tient à un changement de comportement par rapport à l'évaluation.

D'une part, il est tout aussi important que l'apprenant sache que des paramètres personnels interviennent dans son évaluation. Par exemple, sait-il que les critères qu'il utilise sont tributaires des représentations qu'il a de la langue, de son fonctionnement, de ce qu'est savoir une langue et de l'importance qu'il accorde à chacune des composantes de la langue: vocabulaire, syntaxe, prononciation, accent, etc.? Comme ces représentations sont souvent fondées sur des valeurs sociales et culturelles et qu'elles varient d'un apprenant à l'autre, l'enseignant doit créer des occasions (discussions, débats, opinions personnelles) qui permettront à l'apprenant de s'exprimer à ce sujet et de confronter ses représentations à celles de ses pairs.

D'autre part, l'apprenant doit prendre conscience aussi que, lorsque qu'il juge sa performance «satisfaisante» ou «non-satisfaisante», ce jugement est directement fondé sur ses motivations sociales, ses valeurs culturelles et ses traits de personnalité. La prise de conscience de ces dimensions est

un long processus et ne peut être atteinte que par des activités qui favorisent la découverte de soi comme être social, culturel et psychologique. Par exemple, en faisant appel à l'expérience personnelle de l'apprenant dans sa vie quotidienne, l'enseignant peut amener ce dernier à mieux comprendre que s'évaluer implique une remise en question de certaines valeurs.

Enfin, dans le cadre de notre expérience, nous nous sommes aperçues que la formation à l'auto-évaluation consiste aussi à faire prendre conscience à l'apprenant que son apprentissage de la L2, d'une part, et que l'évaluation de ses progrès, de l'autre, ne se limitent pas à la salle de classe. En effet, comme les apprenants avaient le privilège d'apprendre la langue-cible dans un milieu francophone, tout l'environnement favorisait à la fois leur apprentissage et une évaluation continue de leur performance. Par conséquent, une conscientisation des moyens mis à leur disposition (collègues de travail, médias, obligations quotidiennes, etc.) et de l'usage qu'ils peuvent en faire, fait partie de l'aspect «apprendre à apprendre» et, par conséquent, de l'auto-évaluation.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'acquisition de la compétence à l'auto-évaluation n'est pas seulement l'enjeu de l'apprenant mais aussi celui de l'enseignant. En effet, ce dernier joue un rôle très actif dans cette acquisition. Dans un projet d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation, l'enseignant doit faire preuve de nouvelles compétences en matière de savoir et de savoir-faire. Il doit souvent adopter lui-même de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation et ce, dans toutes les étapes du projet.

Au niveau des savoirs, l'enseignant, à partir des recherches effectuées en psychologie cognitive, en sociologie et en didactique des langues, doit pouvoir identifier les informations pertinentes, savoir comment et où se les procurer et comment les traiter. Si les instruments ne sont pas disponibles, il devra les construire et les adapter en fonction de ses apprenants afin de mieux guider ces derniers dans le choix de leurs objectifs, des moyens d'apprentissage mis à leur disposition, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, et à leur faire prendre conscience de certaines contraintes auxquelles ils auront à faire face.

L'enseignant doit aussi se doter d'un cadre théorique qui lui permette de 1) reformuler en termes de savoir-faire les objectifs proposés par les apprenants; 2) catégoriser les objectifs et les sous-objectifs et de trouver ce qui est commun à des objectifs apparemment incompatibles; 3) trouver des remédiations adéquates à certaines erreurs de jugement soit dans la définition des critères, soit dans l'évaluation.

L'enseignant doit aussi transformer son savoir en savoir-faire, aussi bien dans la conduite de la classe que dans les divers moments d'évaluation.

D'une part, il construira des activités correspondant aux besoins et objectifs de l'apprenant, tout en veillant, cependant, à concevoir des instruments qui permettent de mesurer tous les effets d'un apprentissage et non seulement ceux qui étaient prévus. Confronté ainsi à des difficultés non prévues, l'apprenant prend conscience des divers enjeux de l'apprentissage, ce qui l'oblige à trouver d'autres moyens pour dépasser les obstacles identifiés et à mieux ainsi exploiter ses diverses stratégies d'apprentissage. D'autre part, l'enseignant mettra en place des moyens d'interventions, de dialogue, de négociation, de participation, qui permettent de centrer l'apprentissage sur l'apprenant. De même, au niveau de l'évaluation, l'enseignant saura développer des activités qui rendront l'apprenant conscient des paramètres subjectifs mobilisés lors de son auto-évaluation. Celles-ci seront suivies de nouvelles pratiques qui permettront de faire prendre conscience à l'apprenant, le cas échéant, de ses erreurs d'appréciation.

La mise en application de ces divers savoir-faire (techniques, stratégies et pratiques de négociation) qui ont pour but de développer chez l'apprenant une compétence à s'évaluer ne doit pas faire oublier à l'enseignant qu'il doit aussi s'interroger sur son propre comportement par rapport à l'évaluation. Quelle importance donne-t-il lui-même à l'évaluation? Donne-t-il plus d'importance à la production qu'au processus d'apprentissage? Sa propre réaction à ce sujet peut influencer l'attitude des apprenants et ainsi retarder ou accélérer le processus d'auto-évaluation. Adopte-t-il une attitude trop directive vis-à-vis de l'évaluation de la performance: la décision finale est-elle assurée par l'enseignant ou l'apprenant? Il doit aussi s'interroger sur la conduite de la classe et la place qu'occupe chacun des apprenants avec sa spécificité. Sait-il être attentif à chacun et le guider vers l'autonomie à son propre rythme? Sait-il analyser les représentations de l'apprenant, les faire évaluer dans le but de les faire évoluer? Enfin, sait-il fournir à l'apprenant les moyens et ressources nécessaires pour lui apprendre à s'évaluer? En tentant de répondre à toutes ces questions, en enrichissant ses savoirs et en mettant en oeuvre ses divers savoir-faire, l'enseignant n'est plus considéré comme une source de connaissances, mais comme un guide qui dirige l'apprenant vers un nouveau processus d'apprentissage: l'autonomie. Ce nouveau rôle n'est pas toujours facile mais apporte des joies qui ne peuvent qu'encourager l'enseignant à renouveler l'expérience.

Conclusion

Les appréciations des étudiants portant sur l'ensemble de l'expérience font apparaître les quelques avantages suivants:

- ce qu'ils ont appris à faire pour apprendre la langue peut être réutilisé dans leur vie quotidienne. Par exemple, les processus de négociation utilisés lors de l'identification des besoins les aident à prendre la parole, à écouter les autres, à se justifier dans une situation réelle.
- une meilleure compréhension de la cohérence des activités proposées.
- une prise de conscience que tout ce qui les entoure peut contribuer à leur apprentissage et le désir d'en tirer profit.

D'une manière générale, nous avons constaté que la pratique de l'auto-évaluation favorise clairement la motivation des apprenants tout au long de l'apprentissage et leur donne les outils pour continuer leur formation de manière autonome.

Université de Genève
Ecole de langue et de civilisation françaises
CH-1211 Genève 4

ANICK GIROUD
MICHÈLE POULIOT

Ouvrages cités

- ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, Ph.: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne: P. Lang, 1979.
- AMIGUES, R. GUIGNARD-ANDREUCCI, C.: «A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative». In *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV n° 353, 1981.