

Les professeurs de Français Langue Etrangère et leurs représentations sociales sur l'évaluation

Noëlle Groult

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México



Synergies Mexique n° 2 - 2012 pp. 11-19

Reçu le 4/06/2012 - Accepté le 20/09/2012

Résumé : Dans cet article, nous présenterons une recherche que nous avons entreprise, à partir de la théorie des représentations sociales, sur les représentations de professeurs du Centre d'Enseignement de Langues Etrangères (CELE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) au sujet de l'évaluation en classe de FLE. Connaître les représentations des acteurs sociaux aide à anticiper, à comprendre, et, *a posteriori*, à expliquer leurs actions. Nos sujets ont montré avoir une identité bien définie en tant que groupe, dans un contexte social, historique et professionnel précis ; la majorité d'entre eux se représentent l'évaluation comme un processus, ce qui coïncide avec ce qu'ils disent être leurs pratiques d'évaluation en classe.

Mots-clés : représentations, évaluation, professeurs universitaires, FLE

Los profesores de Francés Lengua Extranjera y sus representaciones sociales acerca de la evaluación

Resumen: En este artículo, presentaremos una investigación, llevada a cabo basándonos en la teoría de las representaciones sociales, sobre las representaciones de profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) acerca de la evaluación en clase de Francés Lengua Extranjera. Saber cuáles son las representaciones de los actores sociales ayuda a anticipar, entender y, *a posteriori*, explicar sus acciones. Nuestros sujetos demostraron tener una identidad de grupo bien definida, en un contexto social, histórico y profesional preciso; la mayoría se representan la evaluación como un proceso, lo que coincide con lo que dicen ser sus prácticas de evaluación en clase.

Palabras clave: representaciones, evaluación, profesores universitarios, Francés Lengua Extranjera

Teachers of French as a Foreign Language and their social representations about assessment

Abstract: In this article, we will deal with research, based on social representations theory, about representations on assessment in French as a Foreign Language classes managed by teachers of the Foreign Language Teaching Center (CELE) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). Knowing what the social actors' representations are, is useful to anticipate, understand, and, *a posteriori*, explain their actions. Our subjects revealed they have a well-defined group identity, within a precise social, historical and professional context; most of them think of assessment as a process, which matches what they say about their assessment practices in the classroom.

Key words: representations, assessment, university teachers, French as a Foreign Language

Introduction

En didactique des langues étrangères, on a mentionné et on mentionne le sujet des représentations avec une fréquence et une insistance variables, selon l'époque ou la méthodologie en vogue. On associe l'idée de représentation à la réflexion sur les rôles de l'apprenant et de l'enseignant, sur ce que c'est qu'apprendre une langue, sur la culture de la langue maternelle et de la langue étrangère. On a accordé une place et un poids différents aux représentations dans le processus d'enseignement et apprentissage au cours du temps ; ainsi, par exemple, au moment où la méthode directe était à la mode, on pensait que les erreurs de *culture* étaient dues à un manque d'information et non pas au fait d'avoir une attitude ou des valeurs différentes vis-à-vis de certains sujets. Cette situation a désormais changé car dans les formations en didactique des langues et des cultures, les langues sont présentées comme indissociables des cultures dans lesquelles elles s'inscrivent et qu'elles véhiculent et l'on travaille sur l'interculturalité; en outre, on essaie aussi de faire réfléchir les acteurs -professeurs en formation ou en exercice et étudiants de langues- sur leurs attitudes et leurs positions vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage des langues en général. Cependant, du moins au Mexique, il nous semble qu'il ne s'est pas encore assez effectué de recherches sur le sujet des représentations sociales dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. C'est pour cette raison que nous avons centré notre travail de doctorat en pédagogie, entre 2006 et 2010, sur un thème bien particulier : les représentations de professeurs de FLE, au niveau universitaire, sur l'évaluation en classe.

Dans cet article, après une brève explication de la théorie des représentations sociales et de la pertinence de son utilisation, nous présenterons notre recherche : notre institution, la population enquêtée, la méthodologie utilisée et les résultats que nous avons obtenus.

1. La théorie des représentations sociales et l'évaluation en didactique

La théorie des représentations sociales (TRS) a été formulée en tant que telle par Moscovici dans son œuvre, *La Psychanalyse, son image et son public* en 1961. À l'intersection de différentes disciplines, la TRS a été utilisée, depuis, pour étudier des phénomènes de toutes sortes, en sociologie, en ethnographie, en anthropologie, en psychologie sociale, etc. Par ailleurs, Moscovici (1961) a toujours insisté sur l'étroite relation qui existe entre la TRS et le discours des acteurs sociaux, affirmant que la linguistique et la psychologie sociale sont liées. En effet, les représentations sociales (RS) surgissent en grande partie du sens commun et se forment à travers la communication et l'interaction, et ce, à un moment donné, dans un contexte historique, social et culturel spécifique. À l'interface entre le psychologique et le social (Jodelet, 1984), les RS nous servent de grille de lecture de la réalité ; elles sont utiles pour gérer les phénomènes inconnus, les comprendre et les rendre accessibles. De plus, elles aident à former ou consolider l'identité des groupes et des individus et à anticiper et justifier leurs conduites (Abric, 2001). Les RS sont présentes dans tous les domaines de la vie quotidienne et en relation étroite avec les pratiques sociales. Elles comportent trois dimensions étroitement liées : l'attitude

(préparation à l'action ou conduite anticipée), l'information (le contenu de la représentation et son organisation) et le champ (la structure où se placent de façon hiérarchisée les différents éléments de la RS) ; elles dépendent de deux mécanismes de base pour leur formation : l'objectivation et l'ancrage. Les travaux de recherche sur les RS ont suivi deux tendances principales jusqu'à maintenant (Banchs, 2000). Certains chercheurs travaillent dans une approche plus processuelle et essaient de vérifier comment et pourquoi les RS se sont formées alors que d'autres se concentrent plutôt sur une approche structurale qui cherche à trouver l'organisation du contenu des RS, en noyau central et éléments périphériques.

Cependant, il est nécessaire de mentionner que tous les phénomènes qui peuvent prêter à une communication sociale ne sont pas forcément des objets de RS. Certains ne provoqueront que des opinions ou des discussions sans conséquence qui ne dériveront pas vers la création d'une RS. Un objet de RS doit présenter certaines caractéristiques (Pereira de Sá, 1998 ; Moliner, 2001) :

- être important pour les sujets,
- représenter un défi pour l'identité, la cohésion du groupe et des individus,
- être au centre de l'interaction et de la communication sociales,
- être l'objet de normes et de régulations produites par des experts.

Or, si l'on prend en considération ce que représente et implique l'évaluation, on se rend compte immédiatement qu'elle peut bien être un objet de représentation. En effet, dans la vie de tous les jours, et encore plus dans un processus d'enseignement-apprentissage, l'évaluation est un des moments cruciaux. Bien souvent pour les professeurs, elle est encore une manière d'exercer un certain pouvoir sur les étudiants et en même temps de s'affirmer vis-à-vis de l'institution et des collègues, comme un enseignant accommodant ou strict, juste ou pas, etc. « *L'ethos de l'évaluateur semble être couvert du voile de cet obscur objet du désir : le pouvoir* » (Jorro, 2006 : 85). Quant aux étudiants, les résultats de l'évaluation peuvent être décisifs pour leurs études et pour leur futur professionnel ; de même, ils impliquent une remise en question de leurs capacités et de leur savoir face à ceux des autres ; ils peuvent être vécus comme une reconnaissance de leurs efforts, une injustice ou une sanction. Par ailleurs, on ne peut nier que l'évaluation suscite maintes discussions et provoque une interaction qui peut être très vive, entre les pairs, professeurs ou étudiants, et entre professeurs et étudiants. Finalement, il existe bien des instances de régulation de l'évaluation : que ce soit des didacticiens experts en la matière ou tout simplement l'institution dans laquelle les enseignants exercent et qui impose certaines règles et mécanismes. Le problème se pose alors du respect ou du non-respect de ces normes. Il est clair, comme l'affirme Hugo Aboites que « *la culture de l'évaluation annonce la proposition même de la culture de l'éducation* » (2000 : 120).

C'est à partir de ces réflexions que nous avons décidé d'étudier la problématique de l'évaluation en classe de FLE à partir de la TRS, car celle-ci, de par le fait qu'elle s'occupe de phénomènes qui intéressent les sujets à un moment et dans des circonstances données, nous a paru des plus pertinentes.

2. La recherche

2.1. Les objectifs

Nous avons plusieurs objectifs de recherche :

- Identifier et analyser les représentations des professeurs sur l'évaluation en classe de FLE,
- Détecter et interpréter leurs positions vis-à-vis des modalités d'évaluation proposées par le Département de Français,
- Vérifier si les représentations des professeurs coïncidaient, d'une part, avec les modalités d'évaluation du Département, d'autre part avec leurs pratiques d'évaluation.

Nos hypothèses de départ étaient que les représentations des professeurs pourraient varier selon leur formation, leur qualité de natif ou non natif et leurs années d'expérience dans l'enseignement.

2.2. L'institution et les sujets

Nous avons mené notre recherche dans le cadre du Département de Français du CELE de l'UNAM, qui est un des centres les plus reconnus au Mexique ; on y enseigne 16 langues à un public composé d'étudiants de licence, master et doctorat, de professeurs et de personnel administratif. Le CELE offre aussi un Cours de Formation de Professeurs de Langues et Cultures (CFPLC) ; de même, le Centre assure, en collaboration avec la Faculté de Philosophie et Lettres et l'Institut de Recherches en Philologie, les cours d'un master en linguistique appliquée et d'un doctorat en linguistique. Son personnel enseignant réalise des recherches en linguistique appliquée. Le Département de français est le deuxième en importance, après celui d'anglais, quant au nombre de professeurs et d'étudiants.

Nous avons enquêté auprès de 24 des 25 professeurs du Département. Ce groupe était composé de :

- 6 hommes et 18 femmes,
- 9 locuteurs natifs francophones, et 15 locuteurs natifs hispanophones,
- 10 professeurs âgés de moins de 41 ans, 7 âgés entre 41 et 50 ans, 7 âgés de plus de 50 ans,
- 5 sujets ont fait des études en sciences exactes, 19 en sciences humaines,
- 6 enseignants ont choisi d'être professeurs, 18 le sont devenus « par hasard »,
- 12 d'entre eux ont plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement.

2.3. La méthodologie et les outils utilisés

Nous avons décidé de travailler selon une approche processuelle et qualitative. Nous souhaitions en effet savoir pourquoi les sujets avaient telle ou telle représentation de l'évaluation et quel avait été le processus de formation de cette dernière.

En fonction de la complexité des RS et de la difficulté pour bien les cerner, il est fortement recommandé d'utiliser plusieurs outils de collecte de données

afin de pouvoir croiser les résultats obtenus et les corroborer le mieux possible (Abric, 2001). Nous avons donc élaboré une panoplie d'outils auxquels nous avons eu recours pour enquêter auprès de nos sujets au cours d'entretiens individuels que nous avons enregistrés.

Nous nous sommes servi dans un premier temps d'un questionnaire pour connaître le parcours de formation des sujets, le choix du métier, leur apprentissage de la langue étrangère, français ou espagnol selon les cas, leur expérience dans l'enseignement ; nous leur demandions aussi quelle était leur attitude vis-à-vis des étudiants, de la profession, de leur langue maternelle, de leur seconde langue -espagnol ou français selon le cas-, et vis-à-vis des locuteurs de chacune d'elles, de la manière d'enseigner au Département de français. Puis, nous leur proposons de répondre par écrit à un questionnaire ouvert sur leurs pratiques d'évaluation. Ils réagissaient ensuite oralement à deux questions : quels conseils donneraient-ils à un professeur qui aurait récemment terminé le CFPLC et qui ne saurait comment évaluer ses élèves et quels commentaires auraient-ils à faire sur les modalités d'évaluation du Département. De nouveau par écrit, les sujets réalisaient un exercice d'association libre en fonction du mot « évaluation » et finalement, ils répondaient à un questionnaire fermé d'une cinquantaine d'items qui englobaient des questions sur le rôle du professeur et des étudiants, l'évaluation, l'importance de la culture, etc.

Nous avons fait une analyse de contenu et une analyse du discours pour les questions ouvertes, un calcul de fréquence des termes de l'association libre et des réponses au questionnaire fermé.

3. Analyse des résultats

3.1. Profil du groupe de professeurs

Étant donné l'importance de la relation entre l'identité des sujets et leurs représentations sociales (Costalat-Founeau, 1997), il nous a paru important de préciser le profil du groupe de professeurs afin de savoir s'ils avaient une identité en tant que communauté et si certaines variables pouvaient exercer une influence sur leurs représentations.

Mis à part les données objectives présentées en 2.2, nous avons trouvé que les enseignants sont passionnés par leur travail : « je pourrais dire que c'est ma raison de vivre » ; qu'ils sont à l'aise dans l'institution : « L'UNAM offre énormément de possibilités » ; qu'ils ont une opinion très favorable des étudiants : « Ils sont toujours prêts à participer, ils sont créatifs » ; que les langues les intéressent : « les langues me passionnent ». Par contre, ils ont parfois des opinions plus mitigées vis-à-vis des natifs de la L1 et de la L2 : « il vaut mieux être chacun chez soi » dit un des sujets et il explique qu'il aime bien être avec des français en France et avec des mexicains au Mexique ; ainsi que sur la manière d'enseigner du Département : « Il y a beaucoup à faire » (pour améliorer ce qui se fait, en ce qui concerne les examens, le choix du matériel de classe). Nous pouvons affirmer que le groupe présente une identité collective, que le degré de préparation des professeurs est plus élevé que dans

le passé et que des variables comme l'âge, le sexe, l'origine nationale, le fait d'avoir choisi consciemment ou non la profession n'influencent pas vraiment leurs opinions.

3.2. Attitudes, information et champ de représentation

Nous avons procédé à un classement et à une catégorisation des données obtenues grâce aux différents outils en fonction des trois dimensions d'une RS. Tout d'abord, nous avons réuni les résultats quant aux attitudes et à l'information car ces deux aspects dépendent en grande partie l'un de l'autre. Les enseignants ont affirmé que pour eux, l'évaluation est utile aussi bien pour les professeurs que pour les étudiants ; elle devrait être formative, cohérente en fonction des programmes, personnalisée, qualitative et continue ; c'est une responsabilité partagée par le professeur et les étudiants qui exige un changement d'attitude ; cependant, elle provoque de l'anxiété pour tous les acteurs impliqués dans le processus.

Les outils utilisés pour évaluer doivent être variés et englobent aussi bien des examens, des devoirs en classe ou à la maison et des activités quotidiennes d'apprentissage que la rétroalimentation, l'autoévaluation et la négociation. De plus, les professeurs pensent que les règles du jeu doivent être claires dès le début du cours.

En outre, ils évaluent plutôt par séquence d'apprentissage, en prenant en considération les quatre compétences ainsi que la capacité à communiquer et les connaissances interculturelles. La représentation qui ressort de tous les résultats est que pour la majorité des professeurs (21 sur 24), l'évaluation est un processus.

Par ailleurs, les professeurs ont exprimé des critiques très dures au sujet des examens du Département. D'après eux, ils sont peu cohérents en ce qui concerne la progression et les contenus pour chaque niveau de compétence visé ; ils ne sont pas significatifs pour les étudiants et ne coïncident pas vraiment avec l'approche communicative utilisée dans les cours. Autrement dit, les professeurs appliquent les examens, en partie parce que les étudiants les demandent, en partie parce que c'est la pratique habituelle mais ils leur octroient une importance assez relative car cette façon d'évaluer va à l'encontre de leurs propres représentations sur l'évaluation et de ce qu'ils disent faire dans leur pratique. Ces deux dernières semblent être cohérentes et coïncider les unes avec les autres, d'après ce que les enseignants ont exprimé. Il est intéressant de constater que les enseignants affirment par exemple qu'ils n'ont pas réellement besoin d'appliquer des examens pour savoir quels étudiants pourront passer d'un niveau à un autre ; de même, ils apprécient particulièrement chez leurs élèves la curiosité intellectuelle, l'intérêt pour l'apprentissage de la langue, la prise d'initiative, le fait de poser des questions. Ils pensent aussi que l'autoévaluation est une très bonne option à laquelle les étudiants peuvent être formés.

Finalement, nous pouvons affirmer que le champ de la représentation est bien structuré. Les enseignants ont une formation solide, ils manient beaucoup de concepts théoriques mais peuvent aussi parler de leurs pratiques. Ils présentent clairement leurs arguments et l'information dont ils disposent. Ils se situent eux-mêmes dans un contexte social, historique et culturel précis. En effet ils sont conscients que faire cours à l'UNAM n'est pas la même chose que le faire dans une autre institution, que la situation des étudiants et de l'enseignement a évolué depuis qu'ils ont commencé à travailler, etc.

3.3. Analyse du discours des sujets

Nous avons analysé le discours des sujets dans leurs réponses aux deux questions ouvertes (sur les conseils à donner à un professeur et leurs commentaires sur l'évaluation proposée par le Département) et avons relevé certaines tendances assez claires.

Tout d'abord, la difficulté à parler du sujet de l'évaluation, en fonction de tous les éléments sociaux, affectifs, cognitifs qu'elle véhicule, et la possibilité de « perdre la face » vis-à-vis de l'autre est reflétée dans la structure même du discours qui a été exprimé. En effet, les sujets hésitent beaucoup, se répètent, interrompent leurs phrases puis les reformulent. Ils commencent par dire des généralités et ensuite donnent des exemples ou des explications. Ils essaient de convaincre, critiquent, comparent et donnent leur opinion. Ils utilisent différentes modalisations, déontiques et appréciatives surtout. Par exemple, ils expriment l'obligation de manière répétitive : « il faut », « nous devons », « il est nécessaire de ». Cela est assez notoire quand ils critiquent ce qui est fait par le Département. Ils se servent aussi d'adjectifs et d'adverbes comme : « important, essentiel, obligatoire, facile, normal » ; ou bien : « toujours, forcément ». Ils prennent position clairement avec des verbes tels que : « je crois », « je considère », « j'aime bien », et ce, surtout quand ils parlent de ce qu'ils font eux-mêmes pour évaluer et qui leur a donné de bons résultats. Cependant, on peut relever une utilisation notoire du conditionnel, qui leur sert à prendre un peu de distance et à ne pas s'impliquer complètement : « je dirais », « on pourrait faire ». Ils l'utilisent plus particulièrement quand ils expriment des conseils, comme s'ils voulaient se protéger, au cas où finalement les résultats escomptés ne seraient pas positifs. Dans cette même ligne de pensée, les sujets jouent d'une certaine manière avec le « je », « nous », « on ». En effet, dans certains cas, le « je » les représente vraiment et parfois le sujet se protège derrière le « nous » qui implique tout le groupe de professeurs ; il y a une distance encore plus grande quand c'est le « on » impersonnel qui est utilisé.

Si on se rappelle que les représentations sociales sont toujours inscrites dans une réalité spécifique, il est intéressant de remarquer que les sujets ont utilisé une grande quantité de déictiques : « au CELE, ici, maintenant, pour ce niveau ».

Les entretiens se sont passés dans la langue maternelle de chacun des sujets et donc nous ne pouvons passer sous silence l'utilisation des diminutifs et des augmentatifs chez les hispanophones : « una pruebita », « un esfuercito », « un ejercicito » (« un petit examen », « un petit effort », « un petit exercice »). Les

professeurs donnaient l'impression de s'excuser de faire passer des épreuves aux élèves ou, dans d'autres cas, de ne pas vouloir accorder trop d'importance à ces activités qui finalement ne sont pas les plus concluantes pour l'évaluation. Un autre élément important du discours est l'utilisation de métaphores qui reflètent en partie le phénomène de l'objectivation, fondamental pour la formation des RS. L'objectivation consiste à rendre plus concret, plus accessible ce qui nous est inconnu, à le nommer en quelque sorte. Dans notre cas, les sujets ont utilisé des métaphores qui reprennent l'idée de l'évaluation comme un processus, la maturité, la santé mentale, la négociation avec les étudiants : « les élèves montent dans un bateau et nous devons les amener à bon port » ; « nous cueillons un fruit qui a mûri » ; « il faut mettre les choses au clair » ; « évaluer, ce n'est pas les faire passer à la guillotine » ; « ils ne doivent pas porter le péché d'une mauvaise note du début du semestre ». De même, il est intéressant de voir l'utilisation d'analogies : « le français, c'est comme une religion ».

Conclusion

À partir des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que les professeurs du CELE de l'UNAM ont une identité de groupe assez clairement définie : ils sont bien formés, sont informés et prennent position de manière claire et argumentée. Par ailleurs, ils conçoivent presque tous l'évaluation comme un processus. Les données reflètent bien une représentation sociale consensuelle et pas simplement une construction individuelle et particulière des sujets. Ils se situent enfin dans un contexte précis, ce qui est aussi un des éléments importants pour comprendre les RS.

En outre, il est nécessaire de réfléchir sur d'autres aspects importants. D'un côté, l'utilisation de la TRS nous a semblé pertinente car elle s'occupe de phénomènes où les acteurs sont engagés, remis en question dans leurs attitudes et savoirs. De l'autre, les RS sont des phénomènes difficiles à cerner, diffus dans la réalité sociale. Parler de RS implique le risque d'être « bien vu » ou « mal vu » selon les circonstances et en conséquence les sujets interrogés peuvent avoir tendance à ne pas dire exactement ce qu'ils pensent. Il faut donc toujours considérer les résultats obtenus avec une certaine prudence. Par ailleurs, le sujet de l'évaluation est délicat en lui-même et peut prêter à des distorsions dans l'expression de l'opinion. Par exemple, il aurait été utile de pouvoir observer sur le terrain comment les professeurs mènent l'évaluation pour corroborer les coïncidences entre le dire et le faire.

Finalement, nous pensons qu'il serait utile que la TRS soit beaucoup plus utilisée dans le domaine de la didactique des langues au Mexique car elle permettrait aux chercheurs et aux preneurs de décisions de mieux comprendre les prises de positions et les actions des enseignants, des étudiants et des institutions et, en conséquence, de faire des propositions pour des agissements futurs, après avoir réfléchi avec les acteurs sur leurs représentations.

Bibliographie

- Aboites, H. 2000. Examen único y cultura de la evaluación en México. In: *Evaluación académica*. México: UNAM-CESU.
- Abric, J.-C. (ed.) 2001. *Prácticas sociales y representaciones*. México: UNAM-Facultad de Psicología-Ediciones Coyoacán.
- Aubégny, J., Clavier, L. 2004. *L'évaluation en IUFM*. Paris : L'Harmattan.
- Banchs, M. A. 2000. « Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones ». *Papers on Social Representations*, vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- Barbot, M. J. 2000. « Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ? ». *Mélanges*, n°25, pp. 129-151.
- Bardin, L. 2003. L'analyse de contenu et de la forme des communications. In : *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Costalat-Founeau, A. M. 1997. *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes : PUR.
- Holec, H. 1991. « Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre ». *ELA*, n°79, pp. 39-47.
- Jodelet, D. 1984. Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In : *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Jorro, A. 2006. L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan, pp. 67-75.
- Moliner, P. 2001. *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Pereira de Sá, C. 1998. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Puren, C. et al., 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris : Éditions Ellipse.
- Wagner, W. 1993. « Can Representations Explain Social Behavior? A Discussion of Social Representations as Rational Systems ». *Papers on Social Representations*, vol. 2, pp. 236-249.