

Évaluation des compétences langagières au collège et au lycée. – Quelles alternatives ?

Marianne Molander Beyer
Département des Sciences de l'Éducation
Université de Göteborg, Suède
marianne.molander-beyer@ped.gu.se

Synergies Pays Scandinaves n° 7 - 2012 pp. 125-138

Résumé: Un monde globalisé, où la mobilité des élèves et des enseignants augmente chaque jour, exige des évaluations de plus en plus transparentes et de plus en plus internationales. On sait aussi que les rôles de l'enseignant et de l'élève ont changé dans le monde de l'éducation et que les modèles prescriptifs d'enseignement et d'évaluation ne correspondent pas toujours aux théories de l'apprentissage et au statut du savoir. À cet effet, le Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Göteborg a initié en 2006 une étude nationale, financée par le Conseil suédois de la Recherche Scientifique, sur l'évaluation chez les professeurs de langues modernes : le projet LUB. Nous avons tenu à connaître les attitudes des enseignants à l'égard de la notation et de l'évaluation en général et voulu savoir selon quels critères ils notaient les élèves. À cette fin nous avons adressé un questionnaire à 800 professeurs de langues modernes enseignant au collège et au lycée. Ensuite nous avons complété le sondage par des entretiens personnels et une étude empirique. Dans cet article nous présentons quelques résultats de ce projet.

Mots-clés: apprentissage des langues, notation, auto-évaluation, co-évaluation, portfolio

Assessment of Secondary School Student's language Competences - What are the Alternatives?

Summary : A globalised world, with ever increasing mobility among students and teachers, requires assessments which are progressively more transparent and international. It is also the case that the roles of the teacher and the student have changed in the sphere of education and that the prescriptive models of teaching and evaluation do not always correspond with current theories of learning and the state of the art. For this reason, the Department of Educational Sciences of the University of Gothenburg, Sweden, launched a national survey in 2006 (the LUB project¹), sponsored by the Swedish Research Council, with the aim of investigating methods of assessment among teachers of modern languages. We wanted to explore the attitudes of the teachers with respect both to grading and assessment in general and also wanted to find out what criteria they use when awarding students' grades. For this purpose we administered a questionnaire involving 800 teachers of modern languages at secondary level. Subsequently we supplemented the investigation with individual interviews and an empirical trial of classroom activities. In this article we present some results from this project.

Key words : language learning, language education, grading, self-assessment, peer-assessment, portfolio assessment

1. Le système éducatif et l'apprentissage des langues modernes en Suède

En Suède, les théories de la « révolution cognitive » de Vygotsky ont beaucoup influencé la philosophie de l'éducation, comme l'ont fait également les travaux de Carl Rogers (1972) et de John Dewey (1968) : « apprendre veut dire apprendre à penser ». Dans ce processus, la Direction nationale des Établissements scolaires, s'inspirant à la fois des travaux de Vygotsky et de Bakhtine, insiste sur le fait que les élèves augmentent leur savoir en le construisant avec d'autres.

Le système éducatif suédois est un système libéral en ce qui concerne les options et les plans de cours. Les objectifs nationaux, les plans de cours et les barèmes de notation sont formulés de manière très générale. En fait, la Direction nationale des Établissements scolaires ne veut pas décider le travail à accomplir à par décrets, elle préfère pour cela utiliser les expériences des professeurs et les résultats des recherches menées en pédagogie et en didactique; elle veut créer une atmosphère stimulante favorisant la réflexion, un milieu où, justement, l'*apprentissage* et non l'enseignement sera au centre. Le gouvernement suédois a ainsi chargé chaque école d'établir un plan de travail basé sur le programme national d'enseignement et donné aux enseignants de chaque établissement la responsabilité de formuler leur propre plan de cours. Chaque enseignant peut développer ses propres techniques et ses propres méthodes de travail pour réaliser les objectifs à atteindre. On souligne également que l'élève doit pouvoir assumer la responsabilité de son travail scolaire et réfléchir sur son apprentissage. Aussi bien le rôle du professeur que celui des élèves a ainsi changé. Le professeur doit guider l'élève afin qu'il apprenne à apprendre et devienne autonome (Holec 1990). Grâce à cette réforme, on est parvenu à obtenir un meilleur échange, un dialogue plus vivant, plus approfondi non seulement entre les enseignants de l'établissement, mais aussi entre les élèves et les professeurs. Les élèves doivent en effet avoir la possibilité d'influencer les choix faits pour le contenu des cours, le matériel d'enseignement et les méthodes de travail.

Pour l'apprentissage d'une langue, l'accent est mis en classe sur la partie sociale de la procédure langagière et des phénomènes d'interaction. L'enseignement focalise ainsi sur les fonctions langagières elles-mêmes et la pratique d'activités ayant pour objectif de développer une compétence communicative. Cette approche, issue du Conseil de l'Europe et du Cadre Européen Commun de Référence, implique que le professeur ne doit pas seulement juger la compétence linguistique de l'apprenant, mais aussi ses compétences communicative, interactionnelle, stratégique et interculturelle. On souligne à cet effet que l'on apprend une langue par des *actes de paroles* en communiquant. Apprendre la grammaire et le vocabulaire n'est donc pas un but en soi mais ces derniers deviennent des outils pour communiquer.

En Suède, comme dans plusieurs autres pays, l'anglais est une langue obligatoire, mais selon les indications de la Commission européenne, on a pour but que chaque citoyen sache parler deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle. Cependant, les élèves abandonnent souvent l'étude de leur troisième et/ou quatrième langue, trouvant que « ça suffit avec l'anglais », que l'apprentissage d'une langue implique trop de travail et arguant souvent que l'enseignement devrait être plus varié et authentique.

2. Évaluation - théories et pratiques

Il est certain que l'introduction d'un nouveau système en Suède a eu un effet positif, car il a donné lieu à de vifs débats dans les salles des professeurs. Mais il a aussi créé beaucoup de frustration parmi les enseignants, qui trouvaient les critères de notation trop vagues. Les inspections scolaires, de leur côté, ont pu constater que les enseignants ne prennent pas toujours en considération les nouvelles théories d'apprentissage et qu'ils ont tendance à se concentrer plus sur le produit que sur le processus. En ce qui concerne les élèves, ils se plaignent de ce qu'il n'existe pas toujours de lien entre l'enseignement et l'évaluation, du fait qu'on ne leur donne pas la possibilité de montrer ce qu'il savent (Korp 1998:1).

Certes, le rôle de l'enseignant en tant que médiateur dans le processus d'apprentissage implique de nouveaux modèles pour l'évaluation. Comme l'a constaté Denise Lussier (1992), il faut développer des pratiques évaluatives qui assurent une valeur « pédagogique » à l'évaluation dans une approche communicative de l'enseignement des langues, étrangères ou secondes. Les travaux du Conseil de l'Europe (*Common European Framework of Reference for Languages*, Conseil de l'Europe, 2001 et 2009) sur la définition de la compétence linguistique ont eu dans ce domaine une importance prépondérante. L'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi, mais repose sur une démarche qui doit s'intégrer à la démarche d'enseignement planifiée par l'enseignant et à la démarche d'apprentissage vécue par les étudiants. Plusieurs chercheurs (Black & Wiliam, 1998, Gipps, 2002, 2004, Lynch, 2003, Hughes, 2003) ont souligné la différence entre la mesure et le jugement dans ces démarches. Une évaluation peut être faite à des fins formatives pour mesurer certains objectifs d'apprentissage spécifiques ou à des fins sommatives pour mesurer l'ensemble des objectifs d'un programme d'études. Christine Tagliante (2007:99), ainsi que Mats Oscarson (1997), prescrit qu'il faut, dans l'évaluation des acquis, séparer clairement tout ce qui relève du domaine du contrôle (évaluation sommative), de ce qui relève de l'information réciproque entre l'enseignant et l'apprenant (l'évaluation formative et l'auto-évaluation). Tagliante signale (2007: 33) à juste titre que le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), définissant les six niveaux de compétences en langues (de A1, utilisateur élémentaire, à C2, utilisateur expérimenté) permet à chacun de « définir plus précisément ses objectifs d'apprentissage, de savoir quel niveau de compétence il souhaite maîtriser, et cela dans chacune des compétences langagières ». Elle continue (2007:34) : « la possibilité de se référer, pour toutes les langues, aux mêmes six niveaux de compétences offre l'immense avantage de pouvoir comparer entre eux les résultats des évaluations en langues. » Aussi bien les étudiants que les enseignants et les évaluateur peuvent trouver dans le Cadre Européen Commun la marche à suivre pour atteindre les objectifs d'apprentissage ou d'enseignement qu'ils se sont fixés.

3. Étude suédoise sur l'évaluation des professeurs de langues modernes: le projet LUB

Maintes études internationales traitant des connaissances et des expériences de l'enseignant concernant l'apprentissage des élèves en classe ont été réalisées,

comme par exemple les travaux publiés sur le « Teacher thinking » et sur l'évaluation sommative. Mais en Suède il existe peu d'études portant sur l'utilisation des méthodes d'évaluation formative et leurs effets sur l'apprentissage. À cet effet, le Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Göteborg a initié une étude nationale (financée par le Conseil suédois de la Recherche Scientifique) sur l'évaluation des professeurs de langues modernes, le projet LUB. Ce projet, dirigé par le professeur émérite Mats Oscarson de l'Université de Göteborg, expert en évaluation et ayant collaboré à plusieurs projets du Conseil de l'Europe, s'est étendu de 2006 à 2010. Il avait pour objectif de prendre connaissance des attitudes des enseignants à l'égard de la notation et de l'évaluation en général à fin de savoir selon quels critères ils notaient leurs élèves. De quel type d'évaluation se servent les professeurs? Cette évaluation tient-elle compte de tous les objectifs du programme, de toutes les compétences langagières? L'enseignant utilise-il, par exemple, l'auto-évaluation, la co-évaluation, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) ou les Portfolios Européens des Langues (PEL) pour permettre à chaque apprenant de définir ses objectifs d'apprentissage ? Afin de cerner les critères dont se servent les enseignants pour mettre des notes, nous avons adressé à 800 professeurs de langues modernes enseignant dans 140 collèges ou lycées suédois (choisis au hasard) un questionnaire avec réponses fermées et brèves réponses ouvertes. Ce questionnaire fut ensuite complété par des entretiens personnels. Afin de permettre à quelques enseignants de faire connaître et de tester de nouvelles méthodes pour l'évaluation, une étude empirique fut également effectuée.

3.1 Quelques résultats : l'enquête et les interviews

Les résultats montrent que presque la moitié des enseignants (42 %) trouvent qu'il est « assez difficile » de mettre des notes et que 2% considèrent cette tâche comme « difficile ». Les participants utilisent surtout des méthodes traditionnelles pour attribuer leurs notes, se basant notamment sur les résultats des devoirs et des interrogations écrites, sur des observations faites durant les cours, sur des contrôles ou tests construits par eux-mêmes et sur les épreuves nationales.

Les contrôles élaborés par le professeur mettent souvent l'accent sur la grammaire et la traduction et ne sont pas toujours en accord avec les objectifs des plans de cours. En fait, il semblerait que l'on ne teste que ce qui est facile à mesurer (Gipps: 2002). Le matériel d'évaluation des épreuves nationales, de son côté, est conçu comme un moyen de concrétiser les perspectives communicatives et fonctionnelles contenues dans les plans de cours et les programmes d'enseignement. Certes, ce matériel ne peut évaluer toutes les compétences linguistiques d'un apprenant. Mais son objectif est d'aider les professeurs à juger des compétences de leurs élèves par rapport aux objectifs fixés par les programmes nationaux et cette aide est très appréciée. Les résultats des épreuves nationales jouent un rôle prépondérant pour la note finale, même si la Direction nationale des Établissements scolaires souligne que les épreuves doivent être un *complément* à l'évaluation continue effectuée en classe. Selon notre étude, les enseignants font une évaluation de type bilan, donc une évaluation sommative pour déterminer les notes à mettre.

Les résultats de l'enquête ainsi que certains entretiens montrent que, pour mesurer les objectifs d'apprentissage, les enseignants utilisent rarement des méthodes alternatives, par exemple les évaluations formatives, c'est-à-dire des méthodes exigeant une approche plus autonome et plus active de la part de l'apprenant qui l'inciterait à s'évaluer lui-même. En fait, un très petit nombre de participants utilisaient ou connaissaient par exemple l'auto-évaluation, la co-évaluation (évaluation par les pairs ou évaluation par les camarades), le CECR et le Portfolio. Ils expliquent que ces méthodes ne correspondent pas à leur personnalité en tant que professeur, disant que le portfolio n'est pas pratique dans des classes nombreuses ou encore que les élèves du collège sont trop jeunes pour mener à bien une évaluation de leur propre compétence ou de celle de leurs camarades.

Notre étude montre (voir le tableau-ci-dessous) que, pour ces professeurs, c'est surtout la compétence linguistique, notamment la connaissance de la grammaire et du vocabulaire, qui compte pour la notation (c'est-à-dire les observations faites durant les cours, les contrôles ou tests construits par les professeurs, la production écrite sur un sujet et les contrôles des devoirs). Cependant, les participants sont d'accord pour constater qu'on doit non seulement évaluer la compétence écrite mais aussi la compétence orale. Or, ils trouvent cette évaluation difficile à réaliser : le grand avantage de la production écrite étant, selon eux, qu'elle est bien documentée, ils peuvent relire les textes des élèves pour en vérifier l'évaluation. Ces remarques prouvent que les professeurs de langues n'ont pas pour habitude d'enregistrer la production orale, ce qui est pourtant recommandé tant par les responsables des épreuves nationales que par les autorités scolaires.

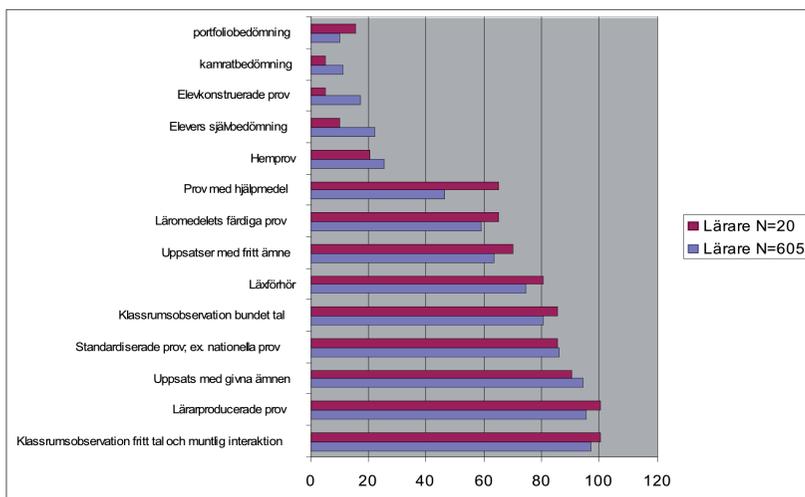


Tableau : Résultat des méthodes dont se servent les professeurs pour mettre des notes ; entretien personnel avec 20 professeurs, enquête distribuée à 605 professeurs (projet LUB).

3.2. Étude empirique

Afin d'approfondir nos connaissances sur le travail réalisé en classe sur les différentes façons d'évaluer et sur l'utilisation de méthodes alternatives, nous avons invité neuf enseignants à participer à une étude empirique. Quatre d'entre eux enseignaient au niveau du collège (Sara A, Ulla B, Carine C et Annette D) et les cinq autres travaillaient au lycée (Anna E, Susanne F, Marie G, Sigrid H et Jean J).¹ Pendant tout un semestre, ces enseignants testèrent l'emploi de l'auto-évaluation, de la co-évaluation, du CECR et du Portfolio. Aucun des participants, à l'exception d'une enseignante, Marie G, n'avait utilisé ces méthodes auparavant. Les chercheurs engagés dans le projet rencontraient régulièrement les participants pour suivre leur travail et leur donner des conseils. Parfois ils assistaient à leurs cours pour servir de « coach » et faire des observations.

3.2.1 Résultats et analyse

3.2.1.1 Auto-évaluation de la compétence orale

Sara A enseignait le français et l'anglais au collège depuis vingt-cinq ans. Elle souhaitait que ses débutants en français, des élèves de 12 ans, testent l'auto-évaluation de leur compétence orale en utilisant les objectifs du plan de cours et du CECR. Anna E fit la même chose avec ses lycéens qui, eux, étudiaient le français depuis quatre ans et Susanne F testa également l'auto-évaluation de la compétence orale de ses élèves, qui avaient choisi l'espagnol comme nouvelle langue au lycée. Il n'y a rien d'étonnant au fait que ces enseignantes se soient concentrées sur les compétences orales, car les étudiants en langues modernes tiennent surtout à apprendre à parler, persuadés que les compétences de communication orale sont fondamentales aussi bien dans la vie professionnelle que dans la vie quotidienne.

Vers la fin de l'année scolaire, Sara A présenta une auto-évaluation individuelle à ses élèves, afin de voir quels objectifs du programme ils pensaient avoir atteints. Nous avons pu constater alors que les élèves ne comprenaient ni la tâche à accomplir, ni le vocabulaire utilisé et encore moins le contenu des critères de notation des plans de cours. Mais lorsque le professeur et deux chercheurs leur avaient présenté les descripteurs du CECR (les niveaux A 1-A2) pour l'expression orale et l'auto-évaluation contenue dans le Portfolio des langues (12-16 ans), puis avaient discuté avec eux de l'évaluation en petits groupes, la tâche des élèves a été plus facile. D'après notre expérience, il faut donc présenter les objectifs et les critères de notation aux élèves en début d'année scolaire et leur permettre d'essayer de les interpréter en petits groupes. Les descripteurs du CECR et surtout les domaines contenant la description analytique et concrète des activités de communication, comme l'auto-évaluation qui figure dans « le Passeport » du *Portfolio européen des langues, 12 -16 ans*, aident beaucoup les apprenants à comprendre le contenu des objectifs nationaux et à s'entraîner à l'auto-évaluation. Les descripteurs du CECR contiennent des exemples concrets des différentes compétences langagières permettant à l'apprenant d'évaluer son niveau (de A à C2) de

la production orale et écrite ainsi que de la compréhension réceptive. Il faut procéder par étapes et lentement pour apprendre aux élèves à s'auto-évaluer. On peut tenter de favoriser la métacognition chez les élèves en leur donnant l'habitude de se poser par exemple les questions suivantes :

- Qu'est-ce que je veux apprendre pendant les deux semaines à venir ?
- Quel est le but de mon apprentissage ?
- Pourquoi ?
- Comment procéder ?
- Comment planifier mon travail ?
- Où chercher l'information ?

Lorsqu'ils ont terminé une tâche, on peut les inciter à mener la réflexion suivante :

- Qu'est-ce que j'ai appris ?
- Comment ai-je réussi ?
- Pourquoi ce résultat ?
- Qu'est-ce que j'aimerais savoir de plus ?

Aujourd'hui Sara A procède de cette façon et trouve pour la première fois que ses jeunes élèves sont conscients de leur apprentissage et qu'ils savent s'évaluer en dialoguant avec leur professeur.

La quatrième enseignante du projet, Anna E, était également professeur de français mais ses élèves étaient plus avancés, à l'étape 3 du système suédois (correspondant à peu près au niveau A.2.2 de CECR). Les apprenants souhaitaient élaborer un programme d'actualités et l'envoyer à une école partenaire en Hollande. Anna E trouvait pourtant que ses élèves devaient perfectionner leur expression orale avant d'enregistrer leur travail et, à cette fin, elle leur fit écouter le matériel d'évaluation non-confidentiel des épreuves nationales et étudier les niveaux du CECR. Elle a préféré le Cadre européen aux critères de notation nationaux parce qu'elle l'a trouvé plus détaillé grâce aux nombreux exemples concrets et commentés correspondants à chaque niveau. En petits groupes les élèves s'entraînèrent à s'attribuer des notes et à commenter la prononciation et la compétence orale des acteurs enregistrés par le CECR. Avant d'envoyer leur cassette vidéo à l'école partenaire, les élèves s'évaluèrent mutuellement à partir de leur production enregistrée. Aussi bien le professeur que les élèves étaient d'accord pour constater que leur expression orale s'était beaucoup améliorée, car les élèves étaient beaucoup plus conscients des différents éléments de la compétence orale. De plus, l'authenticité de la tâche, c'est à dire le fait qu'il y avait un vrai destinataire, a certainement augmenté leur motivation.

La collègue d'Anna E, Susanne F, était au premier abord fort sceptique face à cette étude empirique. Elle avait un grand groupe de débutants en espagnol, 32 élèves, qui n'étaient pas très enthousiasmés par l'enseignement et dont la motivation était peu élevée. Susanne F se sentait un peu découragée et tint à nous préciser qu'elle était une enseignante plutôt traditionnelle, s'appuyant sur les manuels, et que ses cours n'étaient ni très variés ni très captivants.

Elle souhaitait pourtant participer à l'étude proposée afin de voir si elle pouvait apprendre de nouvelles techniques d'enseignement et approfondir ses connaissances de didactique. Elle voulait tester la compétence orale de ses élèves et faire aussi bien une évaluation mutuelle qu'une auto-évaluation, en mettant surtout l'accent sur la prononciation, la production et l'interaction. Comme instruments, elle utilisa les critères nationaux du plan de cours, étape 1 du système suédois, et le CECR. Elle procéda de la façon suivante:

- a) Les élèves devaient d'abord définir en petits groupes ce qu'ils entendaient par expression orale, stratégies et interaction.
- b) Deuxièmement, ils devaient étudier ensemble les critères de notation du plan de cours, écouter des conversations *benchmark*² tirées des épreuves nationales et devaient ensuite essayer, toujours en petits groupes, de formuler des critères correspondant à différents niveaux de compétence orale. À partir de leurs résultats, le professeur produisit une matrice contenant les critères suivants : prononciation, interaction, production, vocabulaire, grammaire, stratégies et aisance.
- c) Ensuite, les élèves prirent part, par deux, à un test oral qui comportait un test de prononciation et un test interactif qu'ils devaient enregistrer.
- d) Puis ils s'écoutèrent et s'évaluèrent, aussi bien individuellement que mutuellement, et se notèrent selon la matrice du professeur.
- e) Finalement Susanne F mit sa note d'après la même matrice, sans connaître les résultats des évaluations de ses élèves.

Elle put constater que pour 25 élèves sur 29 (soit plus de 85%), ses notes personnelles et les notes que s'étaient attribuées les élèves correspondaient tout à fait.

Susanne fut fort satisfaite de cette nouvelle expérience et trouva l'attribution des notes finales beaucoup plus facile qu'avant. De plus, après ce projet, l'ambiance s'était améliorée et la motivation des élèves avait considérablement augmenté. Pourtant, elle dut aussi reconnaître qu'elle avait vécu, en utilisant cette méthode, de sporadiques pertes de contrôle sur ses élèves. Selon notre expérience, les enseignants ont parfois peur du bruit provoqué par le travail en groupe et l'interaction. Mais, à notre avis, il faut que les élèves parlent et soient actifs dans les cours de langue. Il n'est pas certain qu'une salle de classe silencieuse favorise nécessairement l'apprentissage. Susanne F a réalisé son objectif : rendre les élèves conscients du processus d'apprentissage et des critères utilisés pour la notation. Et elle a retrouvé son enthousiasme en tant que professeur.

3.2.1.2 La production orale et écrite

Ulla B, professeur d'espagnol et Carine C, professeur de français, planifiaient souvent leurs cours ensemble. Elles avaient plusieurs fois essayé d'individualiser leur enseignement dans des classes hétérogènes. Pendant quelques leçons, les enseignantes ont donné aux apprenants la possibilité de choisir une tâche selon leurs besoins et intérêts. Elles ont ainsi déplacé les meubles de la salle en formant par exemple six « stations » proposant des tâches différentes (production orale, travail sur la grammaire, rédaction d'un texte, lecture

d'un article, etc).³ À leur grande déception, ce système avait pourtant échoué puisque les élèves, très enthousiastes au début, avaient fini par ne plus rien faire ou par s'occuper d'autres choses. Les deux enseignantes prirent pourtant la décision de tenter un dernier effort en testant une organisation plus stricte. Tout d'abord, les professeurs et les élèves analysèrent ensemble les plans de cours, les objectifs et les critères. Ensuite, les élèves se proposèrent par écrit un but d'apprentissage pour la période pendant laquelle la classe devait travailler par « stations ». Ils devaient choisir eux-mêmes les tâches et le matériel tout en argumentant pour les choix qu'ils ont faits. Pour les entraîner à cette conduite métacognitive et à l'auto-évaluation, ils eurent comme soutien des formulaires, des textes et des auto-évaluations tirés du *Portfolio européen des langues*, 12-16 ans. Pour apprendre à s'évaluer ils ont également utilisé le matériel de Dialang⁴. Après trois semaines, une fois le travail terminé, ces élèves produisirent une auto-évaluation de leur apprentissage pour cette période : ils avaient apprécié cette nouvelle façon de travailler et surtout le fait qu'elle offre la possibilité de pouvoir choisir les tâches. Les professeurs, de leur côté, furent en général satisfaits du travail de leurs élèves qui avaient fait preuve d'une grande activité et montré un nouvel enthousiasme pour l'enseignement de la langue. Ce qui avait le moins bien fonctionné fut la 'station' de la production orale. L'élève aurait fallu enregistrer sa production orale. De plus, plusieurs élèves avaient perdu leurs textes et les comptes rendus sur lesquels ils avaient travaillé. Un portfolio aurait été une aide excellente pour rassembler le travail fourni, améliorer la structure de la méthode et faciliter l'évaluation. Vers la fin de l'année scolaire, les élèves évaluèrent eux-mêmes leurs connaissances en langues modernes et en anglais avant la notation finale. Les enseignants virent alors que leurs notes correspondaient en gros à celles des apprenants. On pouvait toutefois remarquer que les filles avaient tendance à sous-estimer leurs compétences, tandis que les résultats des garçons semblaient plus exacts. Plusieurs chercheurs (par exemple Oscarson et Apelgren, 2005) ont fait la même expérience : les élèves se surestiment parfois en ce qui concerne l'anglais.

3.2.1.3 Emploi d'un portfolio au collège et au lycée

Deux enseignants utilisèrent un portfolio pendant un semestre. Annette D s'en servit pour ses trois groupes d'espagnol à partir de la première année de collège. Comme les élèves mettaient dans leurs portfolios tout ce qu'ils faisaient pendant les cours d'espagnol et s'évaluaient continuellement, ils purent, pendant leurs quatre années de collège, suivre avec le professeur leur propre processus d'apprentissage. Lors de l'un des premiers cours, ils commencèrent par remplir les premières pages du « Passeport » du *Portfolio européen des langues*. Les élèves y racontent quelles langues ils ont apprises, quand et comment ils les ont apprises et font une auto-évaluation en utilisant les descripteurs du CECR. Ce portfolio est en réalité un classeur avec table des matières et séparateurs. Une partie du contenu du classeur leur était imposée, alors qu'ils pouvaient insérer dans les autres chapitres des documents correspondant à des matières choisies à leur gré. Un chapitre très apprécié des élèves fut le chapitre intitulé « Moi ». Ici les apprenants documentaient petit à petit leur production langagière et linguistique sur des domaines personnels : famille, hobbies, etc. Pour développer la production écrite des élèves, Annette

D se servit de la co-évaluation. Les élèves travaillaient en petits groupes et commentaient d'abord le contenu des textes, puis la forme, c'est-à-dire la compétence linguistique de leurs camarades. Vers la fin de l'année scolaire les élèves firent un choix parmi les documents à garder pour l'avenir.

Marie G, l'une des enseignantes associées au projet, avait, elle aussi, utilisé un portfolio pendant plusieurs années lorsqu'elle enseignait les langues et s'en était trouvée fort satisfaite. D'après elle, les problèmes relatifs à la mise de notes avaient presque disparu. L'enseignant et les apprenants presque toujours à cent pour cent d'accord sur la note à mettre. Elle souligne pourtant qu'il est indispensable, même en classe terminale, de procéder lentement, d'établir un dialogue au début des études et d'avoir continuellement des entretiens portant sur les portfolios. Avant ces entretiens, l'élève s'est préparé en choisissant dans son portfolio des documents qui illustrent les progrès réalisés lors de son apprentissage. D'après les évaluations finales, tous les élèves du lycée ont beaucoup apprécié le 'système-portfolio' qui, selon eux, avait contribué à les rendre conscients du processus d'apprentissage, leur permettant à la fois d'apprendre à apprendre et de réaliser certains souhaits, comme celui de vouloir parfois travailler individuellement. Le résultat de ces expériences confirme les recherches de David Little (2003, 2005, 2009a, 2011) qui signale que l'emploi d'un portfolio motive aussi bien les élèves doués que les élèves plus faibles, car ils apprennent à s'évaluer et à suivre leur processus d'apprentissage. Le portfolio favorise et stimule également le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant. De plus, les élèves gardent souvent leurs portfolios personnels après le cours afin de pouvoir, à l'avenir, faire valoir leurs connaissances de la langue étudiée, à l'occasion par exemple d'un entretien d'embauche. Ce portfolio peut naturellement être inséré à son tour dans *Le Portfolio européen des langues*.

3.2.1.4 La production écrite au lycée

Pour terminer, Sigrid H et Jean J travaillèrent pendant notre étude sur l'auto-évaluation de la production écrite en anglais dans un lycée connu pour la motivation très élevée de ses élèves. Les deux professeurs étaient cependant déçus par le fait que leurs élèves ne faisaient, à leur avis, aucun progrès dans leur production écrite. C'est pourquoi ils souhaitaient tester l'auto-évaluation et la co-évaluation, pour voir si cette façon de travailler pouvait rendre les apprenants conscients de leurs points forts et de leur points faibles.

Sigrid H tenait à tester la co-évaluation en tant qu'instrument pour améliorer la qualité de la production et s'efforça ainsi tout d'abord de créer une bonne atmosphère dans la classe, afin que les élèves osent se commenter les uns les autres. Ils s'habituaient très vite à cette tâche. Même si Sigrid H ne fit jamais d'évaluation formelle de sa nouvelle méthode, elle put observer de nombreux signes montrant que les élèves s'organisaient pour pouvoir commenter leurs textes. Les discussions, traitant aussi bien du contenu que de la langue, témoignaient d'une nouvelle compétence pour identifier les qualités et les défauts de la production écrite. De plus, les élèves avaient acquis un vocabulaire nouveau pour juger les textes qu'ils avaient écrits et en parler. Ces résultats

confirment ceux de l'étude de Dragemark Oscarson (2009) qui montrent que les élèves surtout en groupe sont capables d'évaluer leurs textes alors que cela est plus difficile lorsqu'ils le font individuellement.

Jean J n'était pas satisfait du développement de la production écrite de ses élèves d'anglais en classe terminale et souhaitait donc élaborer un instrument qui permette à ses élèves d'évaluer eux-mêmes leur production et surtout de l'améliorer. Il construisit un questionnaire à insérer dans un journal dans lequel les apprenants documenteraient régulièrement leur travail et leurs progrès. Comme tâches à accomplir, ils devaient écrire trois textes de genres différents. Vers la fin du semestre, Jean J pensait avoir échoué dans son projet: il ne voyait aucune progression chez ses élèves. Pourtant, lorsqu'il leur eut présenté et expliqué les critères de notation pour la production écrite et les descripteurs du CECR (B1-C2), leur demandant de faire une auto-évaluation à partir de ces documents, ils s'engagèrent à fond dans ce travail et leur réflexion s'approfondit. Mais, comme le dit Jean J, c'était trop tard; il aurait dû faire cela au début de l'année. La prochaine fois, il a l'intention de demander à ses élèves d'analyser d'abord des modèles correspondant aux trois genres des textes avant de commencer le travail individuel.

4. Conclusion

En définitive, nous pouvons constater que les enseignants de notre étude ayant testé de nouvelles pratiques évaluatives sont très favorables vis-à-vis de ces méthodes, même s'ils ont trouvé difficile de 'démarrer'. Ils pensent tous qu'ils ont acquis de nouvelles connaissances et mieux atteint les objectifs, tant explicites qu'implicites, de leur enseignement. Ils se sentent également détenteurs d'une nouvelle conscience didactique qui leur a permis d'initier de nouvelles formes de travail ayant à leur tour enrichi leur enseignement. Cette nouvelle forme de conscience les a aidés à réaliser les objectifs visés par les plans de cours, à proposer un enseignement plus communicatif, plus varié et à créer un milieu d'apprentissage où les élèves peuvent assumer une plus grande responsabilité vis-à-vis de leur travail scolaire. Les apprenants sont devenus plus autonomes et disent avoir éprouvé du plaisir à apprendre. Dans le milieu scolaire, l'évaluation est désormais intégrée dans l'apprentissage. L'évaluation de l'apprentissage est devenue une évaluation *au service de* l'apprentissage. Des liens plus forts ont été tissés entre l'enseignement et l'évaluation. Car, comme le dit Christiane Tagliante (2007:15), pour que l'évaluation devienne vraiment partie intégrante de la formation, elle doit remplir un rôle à la fois informatif et formatif. De plus, les enseignants ont trouvé que leur travail de notation était devenu plus facile, avant tout grâce au dialogue continu établi avec les élèves, qui avaient appris eux-mêmes à s'évaluer. La note finale n'était plus une surprise. Les enseignants ont enfin appris l'importance d'étudier avec leurs élèves, au commencement du semestre, les objectifs et les critères des plans de cours. Différentes sortes de matériel de diagnostic, comme le CECR et le Dialang, sont des outils précieux dans le travail d'auto-évaluation. Les descripteurs des « domaines » du CECR furent ici utiles pour concrétiser et exemplifier les critères nationaux suédois, considérés comme un peu trop vagues. Pour motiver les apprenants et initier chez eux un comportement métacognitif,

il a été fructueux de leur donner parfois la possibilité de choisir les tâches et le matériel, mais surtout l'occasion de travailler à partir d'un matériel qui les intéresse, un matériel authentique et qui ne leur semble pas dénué de sens. Les élèves reçurent ainsi un enseignement adapté à leur niveau, à leurs besoins et à leurs intérêts. L'emploi d'un portfolio aida à planifier et à créer un certain ordre et une certaine structure dans l'enseignement, surtout pour le travail individualisé. En outre, le contenu et les documents du portfolio permirent aux apprenants de voir et d'évaluer leurs progrès (Molander Beyer: 2012). Notons ici qu'un portfolio digitalisé est une excellente alternative. Certes, un portfolio ne vise pas seulement à motiver une personne à apprendre des langues en contexte scolaire, comme le souligne le *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs* (p.17) : « il contribue également à la mobilité en Europe en fournissant un état clair des capacités langagières d'un individu qui peut s'avérer utile pour poser sa candidature à un poste, entrer dans un organisme de formation, etc. »

Pour conclure, nous voudrions dire (ou plutôt redire) qu'un apprenant qui s'engage vraiment dans son processus d'apprentissage, qui a, de temps en temps, la possibilité de choisir les tâches à accomplir, qui peut travailler à partir d'un matériel qui l'intéresse, qui a un but pour son travail, parvient à l'atteindre et se révèle de surcroît capable de faire une auto-évaluation sérieuse, est un apprenant qui éprouvera du plaisir à apprendre. Nous sommes persuadés qu'à la longue, tout cela peut augmenter la motivation des élèves à poursuivre leurs études de langues et favoriser ainsi le multilinguisme et le multiculturalisme qui sont l'avenir de notre société.

Bibliographie

Apelgren, B-M. 2010. Constructing Learning and Assessment in the Foreign Language Classroom: the teacher as the meaning-maker. In: *Construing PCP: New contexts and perspectives* (Eds. Bourne, D.J. & Fromm, M.) Tyskland: Books on Demand. GmbH Norderstedt.

Apelgren, B-M., Molander Beyer, M.2009. Lärande och bedömning - ett språklärarperspektiv. In: *Språkdidaktiska perspektiv - Om lärande och undervisning i främmande språk*. Stockholm : Liber, 174-189.

Black, P. & Wiliam, D.1998. Inside the black box: Raising standard through classroom assessment. In : *Phi Delta Kappan* 80 (2), 139-148.

Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs, Bailly, S. et al., sous la direction de Trim, J. division des Politiques Linguistiques, Éditions du Conseil de l'Europe Strasbourg.

Common European Framework of Reference for Languages, Conseil de l'Europe, 2001 et 2009.

Dewey, J. 1968. *Experience and Education*. Paris : Armand Colin.

Dragemark-Oscarson, A. 2009. *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language*. A Study at the Upper Secondary Level. Doctoral Dissertation at the Department of Education, University of Gothenburg. Göteborg Studies in Educational Sciences 277. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Erickson, G. 2006. Bedömning av och för lärande. En kollaborativ ansats i arbete med nationella prov i språk. In :*Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker*,pp.188-207. Tornberg,U.(red). Rapporten från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 13.
- Gipps, C. 2002. Sociocultural perspectives on assessment. In :G. Claxton & G. Wells (red). *Learning for life in 21st century: Sociocultural perspective on the future of education*, pp.73-83. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gipps, C. 2004. *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London and New York : Routledge Falmer.
- Holec, H. 1990.Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*. <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3pdf> (novembre 2012)
- Hughes, A. 2003. *Testing for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Korp, H. 1998. Social perspektiv på kunskapsbedömning - erfarenheter och reflektioner i anslutning till projektet 'Att mäta förståelse'. In :*Perspektiv på bedömning av kunskap*, 101-116. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Korp, H. 2003. *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Little, D. 2003. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. 2005. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. In : *Language testing* 22.3, 321-336.
- Little, D. 2009a. *The European Language Portfolio:Where pedagogy and assesment meet*. Strasbourg: Council of Europe.www.coe.int/portfolio
- Little, D.2011.The Common European Framework of Reference for Languages : A research agenda . In : *Language teaching* 44.3, 381-393.
- Lussier, D. 1992. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- Lussier, D., Turner, C. 1995. *Le Point sur l'évaluation en didactique des langues*, Centre éducatif et culturel/ Anjou/Québec/Canada.
- Lynch, B. 2003. *Language assessment and Program Evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Molander Beyer. M., Dragemark Oscarson, A. 2007. « Några preliminära erfarenheter från Vetenskapsrådsprojektet Lärarens utvidgade bedömarroll (LUB) ». *LMS Lingua* 4, 29-36.
- Molander Beyer, M. 2008. Alternativa bedömningsformer i språk. In Granfeldt, J., Håkansson, G., M., Källkvist, Schlyter, S. *Språkinläring, språkididaktik och teknologi*. Rapport från ASLAs höstsymposium i Lund 8-9 november 2007, 143-162.
- Molander Beyer, M.2012. Referensramen i lärarutbildningen i främmande språk. In : *Lärarens stora blå?* Uppsala universitet, 60-67.
- Oscarson, M. 1997. Self-assessment of foreign and second language proficiency. In : C. Clapham, C., och. Corson, D. (eds.), *The Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 7 (Language Testing and Assessment). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 175-187.

Oscarson, M., Apelgren, B-M. 2011. Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry SYSTEM, 39 (1), 2-16.

Rogers, C. 1972. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

Notes

¹ Les noms des enseignants sont fictifs.

² *Benchmark* = des conversations enregistrées qui illustrent le niveau correspondant à une certaine note.

³ Pendant quelques cours, l'enseignant donne aux apprenants la possibilité de choisir une ou plusieurs « stations ». On déplace les meubles en formant 5-6 endroits avec du matériel différent pour perfectionner, par exemple, la production écrite, l'expression orale, le vocabulaire, la grammaire.

⁴ Dialang = *Diagnosis of language ability* (www.lancs.ac.uk) un système diagnostic pour évaluer les compétences langagières.