

Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur

Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (éds.)



Évaluer les compétences
langagières et interculturelles
dans l'enseignement supérieur

Publication du département d'études françaises 10
Université de Turku, Finlande

Évaluer les compétences
langagières et interculturelles
dans l'enseignement supérieur

Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (éds.)

Couverture par F. Dervin
© Image: Laura Keihäs

© Département d'études françaises, Université de Turku, Finlande, 2007
<http://www.hum.utu.fi/ranskakk/fran.htm>

Il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement, par photocopie ou tout autre moyen, le présent ouvrage sans autorisation des auteurs.

Contact: freder@utu.fi

Imprimé en Finlande par Åbo Akademi Tryckeri / Digipaino

ISBN: 978-951-29-3241-2

ISSN: 1456-9957

Table des matières

Introduction à l'ouvrage (Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi)	9
I. Cadrage théorique : Introduction à l'évaluation des compétences langagières et interculturelles (Milla Luodonpää)	15
II. Perceptions des pratiques <i>multidimensionnelles</i> d'évaluation de l'écrit par des apprentis-experts en études françaises (Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi)	65
III. Evaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail (Fred Dervin)	95

Introduction à l'ouvrage
Fred Dervin et Eija Suomela-Salmi

Assessment probably provokes more anxiety among students and irritation among staff than any other feature of higher education. It occupies a great deal of time that might otherwise be devoted to teaching and learning, and it is the subject of consideration debate about whether it is fair, effective and worth spending so much effort on. Assessment is a topic about which people have strong opinions, though whether those opinions are backed up by a good understanding of what it is and how it works is less certain.

David Boud, 2006: xvii

L'évaluation est une activité à laquelle chaque individu a recours au quotidien, sous des formes et selon des degrés divers. On pourrait même dire que *tout est évaluation*, ou que tout mène à l'évaluation de soi et des autres : satisfaction du client (service impeccable), critiques d'un livre (roman mal écrit), excuses (évaluation d'une situation), achat d'un produit (bonne ou mauvaise qualité)...

S'il y a un lieu où l'évaluation est omniprésente, c'est l'institution éducative, où l'évaluation est, en quelque sorte, le centre nerveux des pratiques d'enseignement-apprentissage, et ce dès le début de la scolarité. Ainsi, chaque institution a pour obligation d'évaluer ses élèves ou ses étudiants afin de remplir les objectifs fixés par les ministères de l'Éducation nationale, pour rendre des comptes à la société, pour justifier de son existence, pour assurer une certaine qualité de l'éducation qu'elle offre... et surtout une « conformité » des apprentissages.

Les chapitres de cet ouvrage se concentrent sur des pratiques bien spécifiques d'évaluation éducative, à savoir celles de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur (universités, écoles de commerce, écoles supérieures...). Comme le note Boud *supra* en référence à ce contexte, la pratique d'évaluation ne peut pas laisser ses utilisateurs indifférents : elle peut irriter aussi bien enseignants qu'apprenants, elle peut demander un temps parfois considérable, elle pose des questions essentielles de fiabilité et d'équité, et elle semble d'ailleurs n'être pas toujours entièrement réfléchie, discutée ou négociée. L'évaluation exaspère également, car, selon Jean-Pierre Le Goff, elle va de paire avec les clés de la *Barbarie Douce* généralisée contemporaine (1999 : 7) : « l'autonomie », « la transparence » (objectivité), « la convivialité » et « le culte de la performance » (1999 : 10). Tout en acceptant ces arguments, notre ouvrage tentera de les remettre en question, et de justifier une réflexion approfondie sur les pratiques évaluatives des langues étrangères, qui peuvent être, nous en sommes convaincus, des « instruments de libération » (Bryan & Clegg, 2006 : 1) si celles-ci sont bien utilisées.

En effet, à une époque où l'enseignement supérieur est touché par diverses réformes (le Processus de Bologne ; influences grandissantes du Cadre Européen Commun de Référence sur les programmes ; intégration de portfolios de compétences diverses), où l'enseignant est plus que jamais confronté et influencé par de multiples pratiques didactiques (explosion de la formation continue en présentiel et par le biais des NTIC, multiplication des colloques, accès presque illimité à la littérature sur internet, etc.), l'évaluation doit prendre une place centrale dans les réflexions didactiques qui accompagnent ces phénomènes. Les changements qui sont en train de s'opérer ont permis d'établir de nouveaux cursus, de « rafraichir » les cours dans la plupart des départements, et donc de poser de nouveaux objectifs qui se doivent d'être plus rapprochés des nouvelles exigences sociétales et institutionnelles, non seulement locales mais surtout globales. L'évaluation, quant à elle, si elle n'a pas été délaissée, semble pourtant n'avoir guère profité de cette nouvelle ère pour se renouveler en profondeur. Pourtant, comme le souligne Boude (2006 : xviii), l'évaluation influence de manière croissante l'apprentissage. Qui plus est, les changements dans les pratiques évaluatives peuvent avoir une influence beaucoup plus importante sur l'apprentissage des étudiants que les modifications opérées dans les programmes d'études. Les innovations sont donc nécessaires dans l'évaluation pour améliorer les apprentissages.

Bien entendu, le cas du supérieur est bien particulier, et diffère largement de celui du secondaire. Tout d'abord, les publics apprenants ont des profils multiples, parfois au sein d'une même institution : on trouve ainsi des étudiants *apprentis-experts* en langues (« philologues », départements de langues), des étudiants qui se spécialisent dans un domaine scientifique dans une langue étrangère (droit, sciences politiques, histoire...), des étudiants souhaitant simplement développer des compétences communicatives en langues, et enfin des étudiants suivant un cursus dans une langue étrangère et devant pour ce faire s'initier au discours académique dans celle-ci. Ainsi, entre chacune de ces catégories d'étudiants, les objectifs d'enseignement-apprentissage subissent des variations considérables, de même que les méthodes et les pratiques évaluatives afférentes. En outre, les enseignants de langues du supérieur ont des formations très diversifiées, ce qui a bien sûr un impact sur l'enseignement-apprentissage, et en conséquence sur les méthodes d'évaluation utilisées : certains enseignants ont été formés localement et/ou à l'étranger (en formation initiale ou continue), alors que d'autres n'ont reçu aucune formation de base en didactique et pédagogie et se sont formés sur le tas (cas marginal). Enfin, les universitaires, par exemple, jouissent d'une liberté académique (liberté de recherche et d'enseignement) qui leur laisse le choix des objectifs et méthodes spécifiques appliquées dans leurs cours (s'ils n'ont pas été négociés officiellement avec leurs départements).

Tous ces aspects mettent en évidence la variété des pratiques évaluatives qui semblent prendre place dans l'enseignement supérieur. Les conceptions de l'évaluation divergent, et ce parfois au sein même d'un département : certains enseignants pratiquent essentiellement du « sommatif » (l'évaluation est alors un simple

instrument de mesure), quand d'autres préfèrent du « formatif » (leurs méthodes d'évaluation tentent d'aider les apprenants à progresser), et qu'au final la majorité des enseignants ont sans aucun doute recours à des méthodes hybrides sommatives et formatives (une simple correction-renforcement en classe peut d'ailleurs servir la cause du formatif). L'un des problèmes qui se posent, lequel est source de malentendus et d'un sentiment d'hétérogénéité incontrôlée dans les pratiques, est que le recours à certains types d'évaluation dépend de la formation même des enseignants. En effet, tous n'ont pas été, par exemple, introduits à l'évaluation formative « consciente » lors de leur formation – ou alors ils n'ont pas eu l'occasion de l'expérimenter. On notera enfin aussi que certains enseignants ne croient pas en l'utilité de certaines pratiques (ex : auto-évaluation, évaluation assistée par ordinateur,...).

L'ensemble de ces réflexions nous a incité à publier *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, lequel se veut une introduction à diverses thématiques et problématiques touchant à l'évaluation des langues étrangères dans l'enseignement supérieur. Il est destiné aux enseignants du supérieur, aux formateurs de formateurs, aux étudiants d'IUFM et de centres de formation pour enseignants, aux divers publics d'étudiants universitaires en langues, aux adultes ou à toute personne qui s'intéresse aux problématiques de l'évaluation. Le lecteur qui s'interroge sur des pratiques évaluatives (les siennes – un enseignant - ou celles dont il a l'expérience - un apprenant -) ou qui fera bientôt ses premiers pas dans la mise en place d'un système d'évaluation en langues y trouvera un intérêt tout particulier. En effet, ce lecteur se sera vraisemblablement déjà posé les questions suivantes sans toujours être capable d'y apporter des réponses catégoriques :

- « Can you honestly claim that your assessments :
- Enhance the student learning experience?
 - Provide useful and timely feedback?
 - Help students to understand and recognize quality?
 - Lead to improved performance? »
- (Bryan & Clegg, 2006 : 2)

Même si l'ouvrage n'offre pas véritablement de recettes miracles, adaptées aux divers contextes d'enseignement-apprentissage déclinés plus haut, il s'efforce du moins d'apporter des réponses et des pistes à ces quatre questions. Une problématisation des nouvelles approches de l'évaluation en langues (auto-évaluation, évaluation par des pairs,...) permettra également d'écarter certains malentendus (telle l'application « sauvage » de ces méthodes).

Le texte qui va suivre se compose de trois parties :

- La première, intitulée « cadrage théorique », a été rédigée par Milla Luodonpää, sous la direction des éditeurs, en guise d'introduction théorique aux questions d'évaluation

dans l'enseignement supérieur. Ce chapitre interroge et motive d'abord l'évaluation des compétences langagières, pour ensuite passer en revue les définitions des termes associés à l'évaluation (compétences, compétences langagières, composantes linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques) ainsi que les paramètres d'une évaluation réussie, et enfin synthétise les différents types d'évaluation que l'enseignant en langues a à sa disposition. Luodonpää poursuit son propos en se penchant sur les différents outils de la politique linguistique de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe, moteurs de nombreuses innovations en didactique, et des effets potentiels de ceux-ci dans le supérieur. Le chapitre se termine par un état des lieux des pratiques évaluatives dans l'enseignement-apprentissage dans les départements d'études françaises en Finlande, en guise d'illustration. Une bibliographie thématique sur différents aspects de l'évaluation a été compilée à la fin du chapitre pour que le lecteur puisse poursuivre ses réflexions dans la riche littérature générale disponible sur l'évaluation.

- Dans le deuxième chapitre, Fred Dervin et Eija Suomela-Salmi laissent la parole à des étudiants de l'université en études françaises sur leurs perceptions des pratiques d'évaluation auxquelles ils ont été introduits dans un département finlandais (Université de Turku). L'objectif est d'estimer, entre autres, la réception de l'introduction de nouveaux modes de travail (auto-évaluation et évaluation par pairs) dans le curriculum du département par ses étudiants. De plus, la voix des étudiants se fait entendre à travers l'analyse d'évaluations effectuées par des étudiants eux-mêmes (évaluation par des pairs). Ce chapitre, qui servira d'étude de cas, fait émerger de nombreuses ambiguïtés et malentendus auxquels le chapitre précédent aura permis d'apporter quelques réponses : transparence des pratiques évaluatives, rôles de l'enseignant et des pairs dans l'évaluation, intérêts d'une réflexion métacognitive et méta-réflexive, etc.

- Dans le troisième et dernier chapitre du livre, Fred Dervin aborde la problématique des compétences interculturelles (dont on semble ne pouvoir se dispenser lorsque l'on traite de l'enseignement-apprentissage des langues) et délimite certains principes et pistes de travail pour l'intégration et l'évaluation de ces compétences dans l'enseignement supérieur. Après une synthèse des diverses définitions et interprétations de la compétence interculturelle, l'auteur remet en question et examine les appels réitérés à évaluer l'interculturel et démontre, à partir des réflexions autour d'un modèle général mis en place à Turku, que la question de l'évaluation est sensible, et nécessite un renouvellement des pratiques d'enseignement-apprentissage et un approfondissement théorique de longue haleine.

Bibliographie

Boud, D. (2006). Foreword. In : Bryan, C. & K. Clegg (eds.). *Innovative assessment in higher education*. London: Routledge. Xvii-xix.

Bryan, C. & K. Clegg. (2006). Introduction. In: Bryan, C. & K. Clegg (eds.). *Innovative assessment in higher education*. London: Routledge. 1-7.

Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.

I. CADRAGE THEORIQUE :
INTRODUCTION A L'EVALUATION DES
COMPETENCES LANGAGIERES ET INTERCULTURELLES
Milla Luodonpää

1. Introduction
 - 1.1. Pourquoi évaluer les compétences langagières?
 - 1.2. Parcours historique
 - 1.3. Synthèse
2. Paramètres de l'évaluation réussie
 - 2.1. Validité
 - 2.2. Fidélité
 - 2.3. Praticabilité et équité
 - 2.4. Authenticité
 - 2.5. Synthèse
3. Différents types d'évaluation
 - 3.1. Evaluation formative vs. évaluation sommative
 - 3.2. Evaluation normative vs. évaluation critériée
 - 3.3. Evaluation directe vs. évaluation indirecte
 - 3.4. Evaluation holistique vs. évaluation analytique
 - 3.5. Evaluation sans examen
 - 3.6. Autoévaluation, évaluation par pairs, évaluation par groupe
 - 3.7. Synthèse
4. Evaluation en langues étrangères
 - 4.1. Compétence, performance, capacité
 - 4.2. Composantes de la communication langagière
 - 4.3. Compétences langagières
 - 4.4. Evaluation des compétences interculturelles
 - 4.5. Synthèse
5. Outils de la politique linguistique de l'Union européenne
 - 5.1. Qu'est-ce que le *CECR*?
 - 5.2. Niveaux communs de référence
 - 5.3. Portfolio européen des langues (*PEL*)
 - 5.4. Enquête européenne sur les compétences linguistiques
 - 5.5. Synthèse
6. Enseignement-apprentissage des langues et son évaluation en Finlande
 - 6.1. Défis actuels d'éducation langagière au niveau supérieur en Finlande
 - 6.2. Evaluation en langues en Finlande
 - 6.3. Programmes d'études des départements d'études françaises en Finlande
 - 6.4. Synthèse
7. Conclusion du cadrage

Références

Bibliographie thématique

Liste des tableaux et figures

Tableau 1. Terminologie des paramètres de l'évaluation réussie.

Tableau 2. Facteurs de validité.

Tableau 3. Facteurs d'authenticité.

Tableau 4. Grille d'autoévaluation (CECR, 2001 : 26-27).

Tableau 5. Aspects de l'évaluation.

Tableau 6. Composantes de la compétence de communication langagière.

Tableau 7. Echelle globale des niveaux communs de référence (CECR, 2001 : 25).

Figure 1. Vue globale de l'authenticité (Newby, 2002 : 23).

Figure 2. Compétence, performance, capacité (Tagliante, 2005 : 28).

Figure 3. Niveaux communs de référence (CECR, 2001 : 25).

1. Introduction

De nombreuses publications récentes (par exemple Bryan & Clegg, 2006 ; Noël-Jothy & Sampsonis, 2006 ; Tagliante, 2005 ; Veltcheff & Hilton, 2003) montrent que l'évaluation est un objet de recherche qui suscite un intérêt grandissant auprès des chercheurs en linguistique appliquée. La publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR, 2001) a notamment inspiré beaucoup de recherches et de projets sur l'évaluation cherchant à lier différents tests de langues au CECR. Cependant, la plupart des théories se sont concentrées sur l'évaluation en milieu scolaire et, ayant effectué une recherche bibliographique, l'on a pu constater qu'il était très difficile de trouver des travaux relatifs à l'évaluation au niveau universitaire. Il conviendra par ailleurs de n'appliquer qu'avec prudence au milieu universitaire les théories issues des études réalisées dans le milieu scolaire.

Si on jette un regard sur notre propre contexte, on remarque que l'évaluation des compétences langagières en Finlande est hétérogène. En effet, malgré le fait que beaucoup d'institutions, hormis les universités, aient adopté les principes du CECR, de l'autoévaluation et de la compétence de communication, en pratique, l'approche dominante qui semble demeurer dans les universités finlandaises reste le structuralisme. Ainsi, le présent chapitre a été réalisé :

- afin de mieux faire connaître les recherches les plus récentes sur l'évaluation,
- pour promouvoir une certaine diversité dans l'évaluation,
- pour combler une lacune dans les publications sur l'évaluation au niveau universitaire.

Dans ce qui suit, nous discuterons des problématiques liées au domaine de l'évaluation, et ce notamment en langues étrangères au niveau universitaire. Ce premier chapitre est réparti en six sections. Nous commencerons par discuter des paramètres d'une évaluation réussie et des différents types d'évaluation en général. Ensuite, nous nous focaliserons sur l'évaluation en langues étrangères, sur les outils de la politique linguistique de l'Union européenne et, finalement, sur l'enseignement-apprentissage des langues et son évaluation en Finlande.

1.1. Pourquoi évaluer les compétences langagières¹?

L'évaluation joue un rôle important dans nos sociétés ; tout le monde a été testé à un moment ou à un autre pour différentes raisons : pour entrer dans un établissement d'éducation, pour attester de ses progrès dans l'apprentissage, ou encore pour obtenir un diplôme. Selon Leblanc (2002 : 200), c'est surtout après avoir décliné des objectifs d'apprentissage que l'évaluation devient essentielle de manière à contrôler si ceux-ci

¹ Nous renvoyons le lecteur à la contribution de Fred Dervin dans ce volume sur l'évaluation des compétences interculturelles. Nous traiterons largement des compétences langagières dans ce qui suit.

ont bien été atteints. Comme le dénote cette auteure, ce sont les institutions qui exigent un contrôle continu des performances ; mais elle fait aussi remarquer que l'évaluation est bénéfique et pour l'apprenant et pour l'enseignant. De fait, l'évaluation montre à l'apprenant ses points forts et ses points faibles, et elle l'aide à améliorer ses performances. Par ailleurs, l'évaluation permet à l'enseignant de réfléchir à l'efficacité de l'enseignement qu'il prodigue et de se rendre compte des points qui n'ont pas encore été compris par les apprenants. (ibid.)² Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 57) font eux remarquer que d'un point de vue institutionnel, les tests certifiants fonctionnent comme une validation de la qualité de l'enseignement. Les étudiants qui détiennent un diplôme sont des représentants de l'institution en question et contribuent aussi à sa crédibilité (ibid.).

Gibbs (2006 : 23) rappelle que l'action d'évaluer dirige toute action d'apprentissage. Puisque, généralement, les individus veulent bien réussir les tests, ils étudient particulièrement ce qu'ils jugent susceptible d'être testé. Gibbs fait également remarquer que même un test fidèle, voire valide³, ne peut évaluer que des points isolés (ibid.). Selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 56), les évaluateurs devraient veiller à ce que les examens n'aient pas d'effet négatif sur l'apprentissage, mais renforcent autant que possible les effets positifs de l'évaluation décrits supra. Pour atteindre ce but, il faudrait que les tests correspondent bien aux objectifs d'apprentissage. Lussier et Turner (1995 : 220-221) sont d'avis que beaucoup de recherches sur les impacts de l'évaluation restent encore à faire. De fait, d'après elles, ce sont surtout les études empiriques qui manquent dans ce domaine (ibid.). Comme nous venons de le voir, le domaine de l'évaluation est donc loin d'être simple, et il devrait être considéré du point de vue de l'institution, de l'enseignant et de l'apprenant. Ainsi, le domaine de l'évaluation constituera un sujet de recherche important en didactique et en linguistique appliquée dans les années à venir.

1.2. Parcours historique

Comme l'ont fait constater Lussier et Turner (1995 : 3), les chercheurs ne sont pas d'accord sur la façon de dater les débuts de l'acte d'évaluation. De fait, si, pour certains, les origines de l'évaluation remonteraient aux examens oraux de Socrate et aux universités de Bologne et de Paris au Moyen Age, pour d'autres, elles se situent plutôt au début du XVI^e siècle, époque où les Saxons ont commencé à tester les enfants des écoles primaires (ibid.). Lussier et Turner (id. 5-13) établissent que jusqu'aux années 1950, l'évaluation a joué le rôle d'un simple outil de mesure sans aucune implication pédagogique. Il n'existait pas encore d'étude systématique de l'évaluation, et l'action de mesure était menée d'une façon entièrement intuitive et subjective. L'explication des règles de grammaire, les traductions et les dictées étaient les activités de mesure les plus utilisées. La fidélité et la validité du test n'étaient pas

² Nous utilisons ici la technique de référence scandinave où la référence est placée après le point lorsqu'elle réfère à tout le paragraphe qui précède.

³ Cf. chapitre 2. pour les critères de l'évaluation.

vérifiées, et les conditions d'examen variaient d'un correcteur à un autre, et d'un environnement à un autre. (ibid.)

Dans les années 1950, du fait du développement de la fréquentation scolaire obligatoire dans plusieurs pays, de nouvelles exigences se sont posées à l'évaluation. Les institutions se sont trouvées dans une situation où elles ont dû être plus rigoureuses avec leurs examens d'entrée et de certification. Les spécialistes ont commencé à exiger une objectivité plus grande des instruments d'évaluation. Afin de pouvoir vérifier l'objectivité du test, les notions de fidélité et de validité ont été empruntées à la psychologie. Selon le principe de fidélité, le résultat d'un test doit rester le même entre deux occasions d'évaluation rapprochées ; le principe de validité sert lui à vérifier si le test mesure effectivement les performances qu'il cherche à mesurer. (Lussier & Turner, 1995 : 15-17) En langues étrangères, on a cherché à automatiser les structures langagières par le conditionnement behavioriste (l'approche structuraliste et behavioriste) : l'enseignement passait par la mémorisation et la répétition. Ainsi, les questionnaires à choix multiples et les phrases à traduire ont été les instruments de mesure les plus utilisés. Par contre, les activités de communication étaient très rares, et l'apprentissage des éléments de la langue d'une façon isolée a conduit à la mise à l'écart de la vision globale des messages langagiers. (id. 19-22)

L'enseignement et l'évaluation des langues étrangères ont beaucoup évolué dans les années 1960 et 1970. Des travaux de chercheurs en linguistique comme Carroll et Chomsky ont marqué en même temps le passage de l'approche behavioriste à l'approche psycholinguistique ou sociolinguistique. L'évaluation ne s'est plus basée sur la mesure des éléments de langue séparés les uns des autres, mais sur des tests intégrés mesurant les quatre habilités linguistiques : lire, écouter, écrire et parler. On considère la dictée, le test lacunaire ou à trous, la composition et l'entrevue orale comme des outils pertinents pour l'évaluation holistique des connaissances linguistiques. Le savoir interculturel est également compris comme étant inhérent à l'apprentissage d'une langue. Chomsky a introduit les notions de performance et de compétence linguistique en ce qui concerne la communication langagière. Les didactiques ont appliqué sa théorie dans l'évaluation des compétences langagières, et la performance est désormais censée inclure le savoir culturel du contexte social. (Lussier & Turner, 1995 : 25-27, 31-32, 36-37) Nous reviendrons sur ces questions dans la section 4.

Malgré le fait que dans certains pays, l'évaluation soit encore trop perçue d'un point de vue institutionnel et normatif, l'idée de l'évaluation pédagogique intégrée au processus d'apprentissage gagne de plus en plus de terrain. Les notions d'évaluation formative et sommative ont été mises en place lors de l'établissement des programmes d'études. Ainsi, une fois les objectifs d'études définis, l'évaluation peut être conduite pour vérifier si ceux-ci ont effectivement été atteints. Cependant, l'idée de l'évaluation critérielle en opposition à l'évaluation normative n'avait pas encore été

précisée dans les années 60 et 70. (Lussier & Turner, 1995 : 39, 42-43) Nous discuterons des différents types d'évaluation dans la section 3.

Dans les années 1980, la notion de compétence langagière évolue encore. Elle n'est plus seulement comprise à travers la composante linguistique et le contexte : la compétence de communication englobe, en plus de la composante linguistique, la composante discursive et la composante sociolinguistique. La connaissance de la langue et la capacité à l'utiliser sont désormais considérées comme étant inséparables. En conséquence, l'évaluation de la langue cherche à tester la capacité de l'apprenant à utiliser la langue dans des situations aussi authentiques que possible. Afin d'atteindre ce but, on emploie des documents authentiques et des simulations (e.g. les jeux de rôles) dans les tests de langue (cf. 2.4.). Aujourd'hui, les stratégies métacognitives sont également perçues comme étant de plus en plus importantes dans le processus d'apprentissage des langues. (Lussier & Turner, 1995 : 64-65, 67-70)

Avec les recherches des linguistes Canale et Swain, et Bachman, une nouvelle approche actionnelle de l'enseignement et l'apprentissage de langue a été proposée. Cette approche adopte tous les principes de l'approche communicative, mais elle est encore plus concernée par les actes que l'utilisateur de langue peut effectuer en employant la langue. L'apprenant devient donc un utilisateur actif de la langue accomplissant des tâches langagières dans différents contextes de la vie, à la fois personnel, public, éducationnel et professionnel. (Tagliante, 2005 : 36) De telles tâches peuvent être par exemple faire ses courses, demander son chemin ou téléphoner à un ami pour l'inviter à sa fête d'anniversaire. Ce concept de « tâche » est central pour le *Cadre européen*, qui adopte les principes de l'approche actionnelle. Nous reviendrons sur les questions liées au *CECR* dans la section 5.

1.3. Synthèse

Ainsi, la compréhension de l'évaluation est passée d'une simple mesure des connaissances à un outil pédagogique qui n'est pas forcément élaboré par l'enseignant. Le domaine de l'évaluation puise dans les fonds de la psychologie, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique pour retenir des notions pouvant lui permettre de développer ses théories. Aujourd'hui, l'évaluation en langues étrangères dispose d'une variété d'approches qui peuvent être plus ou moins favorisées en fonction des objectifs de l'évaluation. Le rôle des apprenants semble évoluer du récepteur au participant actif dans le processus d'apprentissage. L'évolution de l'approche communicative à l'approche actionnelle marque un changement du rôle de l'apprenant qui devient un acteur social : en utilisant la langue étrangère, il accomplit des tâches au quotidien. Les principes de l'approche actionnelle ont été adoptés par le *CECR*.

2. Paramètres de l'évaluation réussie

Afin d'être pertinent, chaque acte d'évaluation doit remplir certains critères. Dès les années 1950 (cf. 1.2.), les notions de validité et de fidélité, empruntées à la psychologie, sont devenues les critères fondamentaux d'un bon test. Dans les années 1980, le principe de l'authenticité est devenu de plus en plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A présent, l'on apporte une grande attention à l'équité des examens et au fait qu'ils ne défavorisent pas certains apprenants à cause de leur race, sexe ou origine ethnique. Cependant, même si l'on développe un test qui prend en compte tous ces critères, il ne sera appliqué que s'il est praticable. Dans le tableau ci-dessous, nous illustrons les termes utilisés par les différents chercheurs et les termes que nous utilisons dans ce chapitre.

Termes utilisés ici	validité	fidélité	praticabilité		équité
Tagliante 2005	validité	fidélité			univocité
Lussier & Turner 1995	validité	fidélité	praticabilité		
Noël-Jothy & Sampsonis 2006	validité	fiabilité/fidélité	faisabilité	objectivité	équité
Bailey 1998	validity	reliability	practicality		
CECR 2001	validité	fiabilité	faisabilité		
Facciol & Kjartansson 2005	validité	fiabilité			

Tableau 1. Terminologie des paramètres de l'évaluation réussie.

Comme on peut le voir, les trois concepts de validité, fidélité/fiabilité et praticabilité/faisabilité sont traités par la plupart des chercheurs cités ici. Nous avons choisi d'utiliser la terminologie de Lussier et Turner, puisqu'elles proposent une présentation exhaustive des paramètres de l'évaluation réussie que nous présenterons ici. Dans ce chapitre, nous ne traiterons pas des concepts d'univocité et d'objectivité dans des sections indépendantes, mais nous les incluons dans la partie 2.2. puisque ce sont des facteurs de fidélité. En outre, nous discutons également la question de l'authenticité surtout à partir de l'article de Newby (2002).

2.1. Validité

Selon Lussier et Turner (1995 : 180-183), la validité est considérée comme le critère le plus important d'un bon test. Ainsi, un instrument d'évaluation est valide quand il mesure exclusivement et exactement ce qu'il doit mesurer. Cela signifie qu'un test valide est directement lié aux objectifs d'apprentissage et aux finalités de l'activité de mesure. De ce fait, un test donné peut être valide pour certains usages mais pas pour d'autres. Aujourd'hui, l'authenticité est souvent considérée comme un critère intégral d'un test valide, en raison de l'intérêt croissant pour la mesure de la performance linguistique de l'apprenant. (ibid.)

Là où Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 43-47) se concentrent sur la validité de contenu, Lussier et Turner (1995 : 180-183) discutent des différents types de validité. Selon Noël-Jothy et Sampsonis (id. 44), un test valide donne une image réaliste des capacités langagières des apprenants en situation authentique. Ils maintiennent donc qu'un test ne peut être valide que s'il prédit les compétences en situation réelle. Puisque leur approche est liée au *Cadre européen*, Noël-Jothy et Sampsonis font remarquer que l'évaluation doit tenir compte des critères du *CECR* niveau par niveau, c'est-à-dire que les outils d'évaluation doivent correspondre aux critères de l'évaluation. En effet, selon eux, les outils évaluatifs doivent être variés, afin de mesurer les différents domaines de compétence, par exemple lire, écouter, écrire, parler, mais également les compétences langagières dont on a besoin dans la vie privée, familiale, publique, etc. Les chercheurs critiquent l'utilisation unique des questions à choix multiple du fait que cette tâche favorise les apprenants habitués à ce type d'activités et donne seulement des informations sur la compétence de l'apprenant à faire ce genre d'exercice. (id. 44-45)

En plus de la validité de contenu, Lussier et Turner (1995 : 180-183) discutent de la validité critérielle, de la validité de construit et de la validité apparente. Selon le principe de la validité critérielle, les résultats d'un test sont comparés aux résultats obtenus dans un autre test ou aux notes. Toujours selon elles, le but est de vérifier que les résultats du test vont dans le même sens que les résultats antérieurs qui deviennent ainsi des critères (ibid.). La « validité de construit » indique la correspondance entre les outils de l'évaluation et les modèles théoriques adoptés dans l'enseignement. Si, par exemple, l'on a adopté la théorie de la compétence communicative et que l'on a employé des tâches communicatives dans l'enseignement, le test doit également refléter ces choix communicatifs. La validité apparente indique l'impression générale du test. Selon ce principe, le test doit être acceptable à la fois pour les évaluateurs et pour les candidats. (ibid.)

Validité de contenu	Validité de construit
Validité critérielle	Validité apparente

Tableau 2. Facteurs de validité.

Lussier et Turner (1995 : 181-182) font remarquer que la notion de validité systémique a reçu un intérêt croissant chez les chercheurs. Ce type de validité indique comment le choix d'un certain instrument de mesure peut influencer les pratiques de l'enseignement. Par exemple, comme les institutions cherchent à préparer les étudiants aux examens finaux, les types de tâches utilisées dans ces examens influencent les types de tâches utilisées dans l'enseignement. Les chercheurs font pourtant remarquer que ce domaine n'a pas encore été suffisamment étudié de manière empirique (ibid.).

Gibbs (2006 : 23), pour sa part, s'intéresse à la manière dont les pratiques de l'évaluation peuvent influencer le processus de l'apprentissage. Selon lui, les apprenants étudient surtout les contenus qu'ils jugent susceptibles d'être testés (ibid.). Ainsi, l'évaluation oriente le processus de l'apprentissage à tous les niveaux. Pour cette raison, les tests devraient bien correspondre aux objectifs de l'apprentissage.

2.2. Fidélité

Les implications de la notion de fidélité pour l'enseignant sont les suivantes. Selon le principe de fidélité, la notation doit toujours rester la même, bien que le test soit répété après un laps de temps, ou bien qu'il soit corrigé par une personne différente. Les tests à choix multiples sont le plus souvent fidèles, mais ils sont rarement valides pour mesurer la performance linguistique de l'apprenant. Les tests de production orale ou écrite, par contre, sont considérés plus valides pour atteindre ce but, mais leur problème constant est la subjectivité de la correction. La notion de fidélité est donc liée à la notion de validité. Cependant, la correspondance de la note entre les différents correcteurs peut être accrue si l'on applique une grille comportant les critères d'évaluation (univocité). (Tagliante, 2005 : 23-24 ; Lussier & Turner, 1995 : 183-185)

Du point de vue de l'étudiant, Tagliante (2005 : 12-13) énumère plusieurs facteurs qui peuvent nuire à la fidélité. Les conditions de correction peuvent avoir une influence sur l'évaluation. La fatigue due à la quantité élevée de copies à corriger peut, en conséquence, influencer la correction des dernières copies. L'ordre des copies et le contraste entre deux productions successives affectent également l'évaluation. Normalement, la correction devient plus stricte vers la fin et une copie moyenne donne l'impression d'être plus mauvaise qu'elle ne l'est en réalité après la correction d'une excellente copie. La personnalité de l'apprenant constitue aussi un défi pour la fidélité (objectivité). Les enseignants ont tendance à être moins sévères avec leurs favoris, et les apprenants extravertis sont favorisés, en particulier dans les tests oraux. Dans les tests écrits, une copie facilement lisible et soignée est préférée à une bonne copie d'apparence mauvaise. Les enseignants tendent à catégoriser leurs apprenants de telle façon qu'ils leur attribuent des notes semblables tout au long des études. Parfois une seule idée intelligente ou une seule erreur qui se répète peut affecter le jugement global de la copie. Finalement, le dernier fait qui peut nuire à la fidélité de l'évaluation est que certains enseignants n'utilisent pas toute l'échelle de notation, c'est-à-dire ni les mauvaises notes ni les notes excellentes. (ibid.)

Comme nous l'avons vu supra, la fidélité d'un test peut être accrue par l'application d'une grille de correction comportant les critères à évaluer. Ce qui est important, c'est que les critères soient bien clairs. Quand il s'agit de tests standardisés, la formation des évaluateurs est importante afin de pouvoir garantir au maximum l'équité de l'évaluation. En fonction des ressources, on peut également utiliser une double notation effectuée par deux correcteurs.

2.3. Praticabilité et équité

Même un test valide et fidèle ne sera pas utilisé s'il n'est pas praticable. Afin d'être faisable, l'instrument d'évaluation doit prendre en considération les ressources humaines, matérielles et techniques. Les pratiques de mesure de la performance des apprenants demandent beaucoup de temps aux évaluateurs, ce qui peut créer des problèmes lorsque le nombre des candidats est élevé. C'est surtout l'évaluation de la production orale qui peut requérir de nombreuses ressources lorsque la présence de l'examineur en face-à-face avec les candidats est nécessaire. Pour que le test soit praticable, du point de vue du candidat, il faut que le temps pour accomplir les tâches évaluatives soit adapté au type de tâche, et que les consignes soient claires et sans ambiguïté. (Lussier & Turner, 1995 : 185-186 ; Bailey, 1998 : 3 ; COM, 2007 : 3)

Selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 51), le critère d'équité est le critère le plus récent dans le domaine de l'évaluation. Les chercheurs invitent à la réflexion sur l'égalité des chances entre des candidats de race, de sexe et d'origine ethnique différents. Ils font remarquer que les sujets tabous, comme par exemple la mort, la guerre et la religion, peuvent stresser le candidat au point qu'il n'est pas capable de montrer sa compétence réelle dans une situation d'examen (ibid.). Le critère d'équité gagne de l'importance et devient de plus en plus pertinent avec l'augmentation de la liberté de circulation des personnes en Europe, par exemple.

2.4. Authenticité

De plus en plus de curricula d'apprentissage des langues étrangères ont adopté l'approche communicative, et ainsi, la question de l'authenticité est donc devenue cruciale. Comme l'objectif de l'apprentissage est le plus souvent d'être capable de se positionner en langue étrangère dans une situation réelle de communication, Lussier et Turner (1995 : 101) maintiennent que l'enseignement et l'évaluation d'une langue devraient privilégier les tâches qui sont les plus proches possible de ces situations réelles.

Newby (2002 : 19) divise la notion d'authenticité en trois types différents : authenticité du texte, authenticité du comportement et authenticité personnelle. D'après lui, l'authenticité du texte concerne les textes oraux et écrits utilisés dans l'apprentissage pour développer ou tester les compétences de compréhension orale ou écrite. Selon une approche stricte, un texte est considéré authentique lorsqu'il n'a pas été créé à des fins pédagogiques, mais qu'il a seulement été emprunté à ce but. Le contraire d'un texte authentique est donc un texte inventé. Le problème avec les textes authentiques est cependant que l'ampleur du vocabulaire et la vitesse d'élocution peuvent poser des difficultés, surtout aux apprenants débutants. D'autre part, la simplification de la langue d'un texte original peut nuire à l'authenticité du texte. Selon Newby (id. 20), un compromis entre ces deux approches peut être les textes inventés qui ont l'air authentiques. Le critère de cette authenticité de surface

est que les apprenants et les enseignants trouvent le texte plausible et acceptent son authenticité potentielle. (id. : 19-20)

Authenticité du texte	Authenticité personnelle
Authenticité du comportement	Authenticité de surface

Tableau 3. Facteurs d'authenticité.

L'authenticité du comportement concerne les tâches, les activités et les exercices linguistiques utilisés en classe. Les activités linguistiques sont définies comme authentiques lorsqu'elles contiennent une communication conventionnelle afin de parvenir à un but précis. Dans les activités intégrées à un contexte, comme par exemple les simulations, les jeux de rôle, la rédaction d'une lettre officielle, etc., les apprenants sont invités à développer un comportement langagier normal en fonction d'une situation de communication donnée. (Newby, 2002 : 20-21 ; Facciol & Kjartansson, 2005 : 87)

L'authenticité personnelle est liée à l'attitude de l'apprenant envers l'activité qui lui est proposée. Ainsi, l'authenticité peut être comprise comme un processus mental où l'apprenant détermine lui-même si l'activité qui lui est proposée correspond à ses propres critères d'authenticité (ses besoins et ses intérêts). Cette conception d'authenticité accentue l'autonomie de l'apprenant : il est libre de s'engager dans l'activité langagière ou de la refuser. Comme on le voit dans la figure 1, Newby (2002 : 22) maintient que, d'un point de vue global, on doit tenir compte de tous les différents types d'authenticité, même si les différentes approches pédagogiques peuvent mettre davantage l'accent sur une certaine catégorie. (ibid.) La question de l'authenticité demeure donc un sujet intéressant pour de futures recherches.

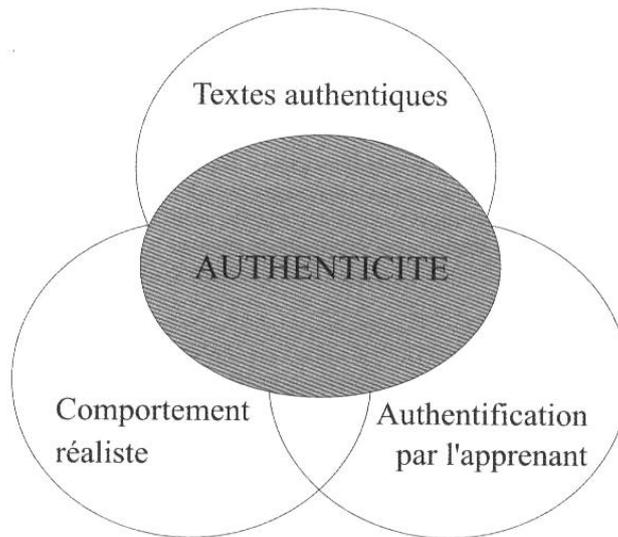


Figure 1. Vue globale de l'authenticité (Newby, 2002 : 23).

2.5. Synthèse

Nous venons donc de voir que l'auteur d'un instrument de mesure devrait toujours tenir compte de différents critères pour faire un bon test. Une tâche évaluative devrait d'abord être valide pour évaluer ce qu'elle est censée mesurer. Sa notation devrait être fidèle, ce qui veut dire que le résultat du test obtenu ne devrait pas varier selon le correcteur, et que le résultat devrait rester le même si le test est répété après un laps de temps. Un bon test est praticable et prend en considération les moyens humains et économiques. Les sujets des tâches évaluatives devraient être équitables pour tous les candidats et ces tâches devraient être équitables pour tous les apprenants. Dès les années 1980, le critère d'authenticité est devenu de plus en plus important dans les tests axés sur la compétence de communication. Dans des situations évaluatives, il s'agit souvent de trouver le meilleur compromis entre ces critères parfois antagonistes.

3. Différents types d'évaluation

L'évaluation peut être menée afin de collecter de l'information sur la compétence langagière de l'apprenant à des fins différentes. La littérature sur l'évaluation distingue trois grandes fonctions de l'évaluation qui servent à mesurer (1) le savoir initial de l'apprenant, (2) le progrès continu pendant le processus de l'apprentissage et (3) le niveau final atteint après le processus de l'apprentissage. Différentes catégories de tests ont été développées pour répondre à ces besoins d'évaluation. Comme nous l'avons vu dans la section 1.2., l'évaluation sommative et l'évaluation formative sont les catégories de tests les plus anciennes. Dans cette section, nous comparerons

également les paires opposées de l'évaluation normative et critériée, de l'évaluation directe et indirecte, de l'évaluation holistique et analytique. En plus, nous discuterons des types plus récents d'évaluation, c'est-à-dire l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, l'évaluation par les groupes et l'évaluation sans examen.

3.1. Evaluation formative vs. évaluation sommative

La plupart des tests que les apprenants passent pendant leur formation sont du type formatif. L'évaluation formative remplit la deuxième fonction de l'évaluation mentionnée supra. Elle sert à réguler le processus d'apprentissage de deux manières : elle fournit des informations qui peuvent guider l'apprentissage et elle améliore l'enseignement. Ce type de test est utilisé en cours de formation afin de vérifier l'acquisition des objectifs de la formation étape par étape. Les tests formatifs permettent la reconnaissance des points forts de l'étudiant et de ses difficultés éventuelles. Ainsi, l'évaluation continue devient un instrument d'apprentissage (évaluation pédagogique). L'évaluation formative peut également être effectuée sous la forme d'exercices autocorrectifs ou de grilles d'autoévaluation. (Tagliante, 2005 : 16-17 ; Veltcheff & Hilton, 2003 : 9) Nous reviendrons sur cette question dans la section 3.6.

Utilisée de façon bien réfléchie, l'évaluation sommative est un bon outil pour accomplir la troisième fonction de l'évaluation que nous avons mentionnée supra. Elle sert à décrire la compétence langagière globale en fin de formation ou à la fin d'un programme de formation. Les tests sommatifs bien justifiés cherchent à savoir si l'étudiant maîtrise les objectifs de formation, et la réussite dans ce type de test est souvent rétribuée par un diplôme. Les tests certifiants ont une signification sociale dans la mesure où ils sont reconnus dans le monde professionnel, notamment. (Tagliante, 2005 : 17-18 ; Veltcheff & Hilton, 2003 : 10)

En France, on trouvera par exemple comme examens de type sommatif le *Diplôme initial de langue française* (DILF), le *Diplôme d'études en langue française* (DELFF), le *Diplôme approfondi de langue française* (DALF) et le *Test de connaissance du français* (TCF). Délivrés par le Ministère de l'Éducation nationale, ces examens évaluent les quatre compétences en français des candidats étrangers : la compréhension écrite et orale, la production écrite et orale. (CIEP, 2007) Le *Diplôme de Compétence en Langue* (DCL), créé par l'Éducation nationale française, est une certification qui peut être accomplie en quatre langues étrangères : allemand, anglais, espagnol et italien. L'approche sur évaluation du diplôme DCL est actionnelle et, pendant le test, des tâches communicatives sont proposées au candidat. L'examen DCL évalue les compétences du candidat en compréhension écrite et orale, en interaction et en production écrite et orale. (Bourguignon et al., 2007 : 11-16) En Finlande, les examens du *Yleiset kielitutkinnot* (YKI), « *certificat national finlandais de langue étrangère* », sont organisés en

neuf langues : anglais, espagnol, italien, français, suédois, sami⁴, allemand, finnois et russe. Ils représentent le type sommatif des tests, et ils sont également constitués de tests évaluant les quatre compétences langagières.⁵ (SOLKI, 2007).

Selon Lussier et Turner (1995 : 164), l'emploi excessif des tests de type sommatif peut être problématique. Comme un test sommatif ne mesure la compétence langagière de l'apprenant qu'à la fin de la séquence d'apprentissage, il peut inciter les apprenants à n'étudier que quelques jours avant l'examen. Au lieu de motiver les apprenants, un tel test ne servirait donc qu'à sanctionner l'apprentissage. (ibid.) A cause de cela, le nombre d'examens sommatifs devrait être limité à l'intérieur d'un programme d'études. En outre, Faccioli et Kjartansson (2005 : 87) critiquent le type sommatif du fait que les résultats ne représentent que la réussite d'un matin ou d'un après-midi donné.

Une autre fonction de l'évaluation sommative est de faire connaître le niveau initial de l'apprenant, la première des fonctions d'évaluation mentionnées supra. Le test pronostique est normalement utilisé avant le cursus et il peut faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant lui-même, les points forts et les faiblesses. En outre, cette information peut être utilisée dans la réflexion sur le contenu d'une formation. (Tagliante, 2005 : 16-17) Le test initial peut également donner une idée des progrès possibles de l'apprenant au cours de la formation, ce que les tests d'entrée cherchent à prédire (Veltcheff & Hilton, 2003 : 9).

Les tests standardisés, comme les tests mentionnés supra, ont une valeur sociale quand ils servent à délivrer des certificats aux personnes et leur ouvrent la porte du monde professionnel. L'évaluation a une grande influence sur ses cibles : elle peut motiver ou démotiver, elle peut aider à l'apprentissage, mais elle a également le pouvoir de discerner les candidats. Grand pouvoir associe grande responsabilité et les évaluateurs devraient faire attention à ce que leurs tests mesurent vraiment les compétences qu'ils cherchent à mesurer.

3.2. Evaluation normative vs. évaluation critériée

L'information recueillie dans un test peut être interprétée d'une façon différente selon les finalités de l'évaluation. Selon le principe de l'évaluation normative, les résultats ou les notes sont basés sur une comparaison des candidats. Le niveau de compétence d'un candidat est donc évalué par rapport aux performances des autres candidats dans le même examen. Ainsi, la moyenne du groupe testé devient la norme à partir de laquelle on classe les apprenants. Afin de pouvoir discriminer les apprenants les uns par rapport aux autres, une évaluation normative doit contenir des tâches faciles, des tâches de niveau moyen et des tâches difficiles. Le plus souvent, le résultat d'un tel

⁴ Langue parlée par le peuple originaire de Laponie.

⁵ Pour en savoir plus, visiter le site <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/yki/english/>.

test est annoncé en pourcentage des tâches réussies. (Lussier & Turner, 1995 : 166-168 ; Bailey, 1998 : 35-36)

Le résultat d'un certain apprenant, 40% des tâches réussies par exemple, ne fournit donc aucune information détaillée sur les compétences de cet individu. La seule fonction du pourcentage est de permettre de situer les candidats par référence au groupe testé. L'évaluation normative est donc un bon outil dans les situations où on doit discriminer un certain nombre de candidats, par exemple dans les tests d'entrée. (Lussier & Turner, 1995 : 166-168 ; Bailey, 1998 : 35-36)

Selon Bailey (1998 : 36), l'évaluation normative n'est pourtant pas très souvent appropriée en situationnel. Selon elle (id. 37), dans les programmes d'apprentissage, il est plus important de recueillir des informations sur la maîtrise ou sur la non-maîtrise des compétences décrites dans les objectifs d'apprentissage. Bailey maintient que, dans les situations de classe, la forme d'évaluation dominante devrait être l'évaluation critériée (ibid.). Dès les années 1980 et avec l'essor de la théorie de la compétence communicative, l'évaluation critériée a graduellement pris de l'ampleur dans l'apprentissage des langues.

Selon le principe de l'évaluation critériée, la performance de l'apprenant n'est pas comparée aux performances des autres candidats dans un même test. Par contre, la performance de l'apprenant est mesurée en référence aux objectifs d'apprentissage définis avant la rédaction du test. L'évaluation à partir des critères de performance diminue également la subjectivité de l'évaluation. L'évaluation critériée permet à l'enseignant de suivre les progrès de chaque apprenant et de mettre en lumière ses points forts et ses points faibles. (Lussier & Turner, 1995 : 168-172) Nous venons donc de voir que les tests normatifs et les tests critériés ont leurs fonctions propres. Il s'agit de réfléchir aux finalités du test et de décider quelle forme d'évaluation est la mieux adaptée.

3.3. Evaluation directe vs. évaluation indirecte

Les compétences de l'apprenant peuvent être testées soit de façon directe, soit de façon indirecte. Bailey (1998 : 75) définit les épreuves directes comme des examens où il est demandé à l'apprenant de pratiquer effectivement la compétence langagière évaluée. Le plus souvent, les examens directs sont liés à l'évaluation de la production puisque avec la mesure de savoir-écrire et de savoir-parler, il y a toujours un rendement observable. Bailey fait pourtant remarquer qu'il est parfois nécessaire d'évaluer des capacités sous-jacentes des compétences langagières. Les tests indirects visent à mesurer ces capacités sous-jacentes à partir des réponses de l'apprenant. En guise d'exemple, la chercheuse cite un test où le savoir-parler est évalué indirectement par une tâche de distinction phonémique. (ibid.) L'expression orale de l'apprenant peut donc être évaluée indirectement par sa capacité à distinguer et à produire les différents phonèmes.

Selon Bailey (1998 : 75), l'utilisation des tests indirects est d'une part liée au fait que beaucoup de tests indirects sont des tests à éléments discrets, une fois considérés comme les instruments de mesure les plus objectifs et les plus précis. Le principe des tests à éléments discrets est que chaque tâche est censée mesurer un seul élément linguistique. Le test de la distinction phonémique (supra) peut être considéré comme un exemple d'une telle tâche. Pour autant, la rédaction d'une tâche qui mesure seulement un élément linguistique est tout de même très difficile. Le test opposé au test indirect à éléments discrets est le test intégratif. Au lieu de se concentrer sur la maîtrise d'un seul élément linguistique, un instrument d'évaluation intégrative mesure plusieurs éléments à la fois (la phonologie, la morphologie, le lexique, la syntaxe, etc.). (id. 75-76)

Bailey (1998 : 75) critique les examens indirects en raison de leur rétroaction potentiellement négative. D'après elle, les tâches indirectes conduisent les apprenants à étudier davantage les éléments de la langue testées (ibid.). Dans cette optique, au cas où le savoir-parler serait évalué à partir d'un test de distinction phonémique, au lieu de développer leur compétence de communication, les apprenants seraient plutôt entraînés à étudier les règles phonémiques. En plus, Bailey trouve la validité des tests indirects problématique : elle se demande si les épreuves indirectes mesurent effectivement ce qu'elles sont censées mesurer (ibid.).

L'utilisation des tâches qui évaluent une capacité langagière de façon indirecte est compréhensible dans les cas où les moyens matériels (le temps, les ressources, l'espace) ne permettent pas une évaluation directe de la compétence en question. Cela peut être le cas en particulier avec l'évaluation de la production orale. Là où les entrevues orales prennent beaucoup de temps et de ressources, les examens de distinction phonémique sont plus facilement réalisables. L'évaluateur devrait pourtant tenir compte de la problématique liée aux tests indirects et les utiliser de façon bien réfléchie.

3.4. Evaluation holistique vs. évaluation analytique

Selon le principe de l'évaluation holistique, une note globale est suffisante pour décrire la performance de l'apprenant. Le correcteur d'une production écrite, par exemple, ne mesure pas les différents éléments du savoir-écrire, mais émet son jugement à partir de son impression générale du texte. Selon Bailey (1998 : 188-189), les atouts de l'évaluation holistique sont que les critères de l'évaluation sont facilement compréhensibles pour les enseignants et pour les étudiants, et que la fidélité de correction des rendements évalués par un même correcteur est élevée. L'évaluation holistique est également considérée comme appréciant davantage les points forts de l'apprenant que ses faiblesses. Cependant, le problème avec ce type d'évaluation est qu'elle n'offre pas d'information détaillée susceptible d'être utilisée pour le développement de l'apprentissage des pratiques en classe. (ibid.)

Une autre approche de l'évaluation est l'évaluation analytique. Avec cette dernière, les correcteurs portent leur jugement sur différentes catégories linguistiques. (Bailey, 1998 : 189-190) Par exemple, dans une évaluation d'un rendement écrit noté de 0 à 20 points, un maximum de 5 points peut être attribué au contenu, 5 autres points sont consacrés pour l'organisation, 5 points renvoient au vocabulaire et enfin 5 points concernent la correction grammaticale. La note finale est donc composée de la somme des points attribués à chaque catégorie linguistique. Ainsi, les critères pour une bonne composition sont définis par les catégories notées. L'évaluation analytique fournit donc à l'apprenant une information importante sur ses points forts et sur ses faiblesses, et permet ainsi un développement conscient des compétences.

3.5. Evaluation sans examen

Les portfolios et les dossiers d'apprentissage sont des types d'évaluation qui intéressent particulièrement les chercheurs en évaluation. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage sont définis comme étant une collection significative des tâches effectuées par l'apprenant. Le plus souvent, il s'agit de demander à l'apprenant de rendre compte des progrès qu'il a accomplis pendant une période de temps donnée. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage peut contenir plusieurs versions d'une même tâche, ce qui permet en outre de donner des indications quant au processus d'apprentissage. Souvent, ils contiennent aussi une analyse effectuée par l'apprenant lui-même de son propre travail - une forme d'autoévaluation du progrès réalisé. (Bailey, 1998 : 217 ; Lussier & Turner, 1995 : 146-147)

L'atout du portfolio et du dossier d'apprentissage est qu'ils permettent une énorme variation dans les réponses acceptées. Ils promeuvent l'autonomie de l'apprenant et l'engagent davantage dans son propre processus d'apprentissage. L'autonomie est vue comme un caractère bénéfique de l'apprentissage, dans la mesure où, tout apprentissage étant individuel, elle permet aux apprenants une démarche personnelle dans leurs études (Fenner, 2002 : 80). Cependant, le problème avec l'évaluation sans examen du côté de l'évaluateur peut être la subjectivité dans le jugement. Cela peut pourtant être diminué par des critères explicites tels que la créativité, l'organisation et l'évidence du progrès qui peuvent être appréciées. (Bailey, 1998 : 217 ; Lussier & Turner, 1995 : 146-147)

D'autres types d'évaluation sans examen sont les questionnaires, les entrevues et les journaux de bord. Les questionnaires et les entrevues peuvent être utilisés afin de recueillir des informations sur les expériences antérieures de l'apprentissage de langue, des attentes et des besoins des apprenants. Les questionnaires peuvent servir de moyen pour collecter des rétro-informations sur la formation et permettre ainsi le développement du programme d'un cours, par exemple. Le journal de bord est un outil d'évaluation assez diversifié. Ce qui est essentiel, c'est que ce soit l'apprenant lui-même qui décide de son contenu et qu'il consiste en une réflexion personnelle de l'apprenant sur ses progrès. (Lussier & Turner, 1995 : 143-146)

L'évaluation sans examen a donc toute sa raison d'être et elle complète bien l'évaluation par les tests. Les possibilités du portfolio dans l'apprentissage des langues étrangères ont inspiré de nombreuses recherches. L'Union européenne propose un *Portfolio européen des langues (PEL)* qui a été largement accepté par les formateurs en langues étrangères. Nous discuterons du *PEL* plus en détail dans la section 5.3.

3.6. Autoévaluation, évaluation par pairs, évaluation par groupe⁶

D'une façon générale, les programmes de formation en langues mettent de plus en plus l'accent sur la responsabilité de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage. Avec l'éducation centrée sur l'apprenant, l'évaluation cherche également à utiliser davantage de modes d'évaluation centrés sur l'apprenant. Ainsi, si les apprenants étaient davantage engagés dans la planification des contenus à partir de leurs besoins, le rôle de l'enseignant serait celui de guide d'études. Selon Bailey (1998 : 227-228), l'autoévaluation gagne en reconnaissance parmi les chercheurs et les enseignants. Selon elle, l'élément le plus prometteur de celle-ci est qu'elle peut accroître la conscience des apprenants de leurs propres connaissances (ibid.).

Afin d'être efficace, l'activité d'autoévaluation doit être basée sur des critères clairement définis et être accompagnée d'une formation des apprenants à son utilisation. Le *Cadre européen* (2001), par exemple, propose une grille d'autoévaluation à partir de laquelle les apprenants peuvent évaluer leurs propres capacités langagières d'une façon plus fidèle (voir tableau 4.). Cette grille porte sur différents aspects de la compétence langagière, et incite l'apprenant à réfléchir sur ses capacités à écouter, lire, prendre part à une conversation, parler et écrire. La grille d'autoévaluation permet à l'apprenant de comparer sa performance langagière aux descriptions des niveaux communs de référence⁷. Les descriptions ont été formulées à la première personne du singulier (« Je peux... ») afin de faciliter leur emploi pour l'autoévaluation. Elles peuvent être aussi négociées et négociables avec l'apprenant.

⁶ Le lecteur trouvera des développements théoriques complémentaires sur ces thématiques dans la contribution de Fred Dervin et Eija Suomela-Salmi dans ce volume (chapitre II).

⁷ Pour les niveaux communs de référence, voir la section 5.2.

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

Tableau 4. Grille d'autoévaluation (CECR, 2001 : 26-27).

Selon Barbot (2000 : 63), les atouts de l'autoévaluation résident en ce que les apprenants peuvent vérifier que leurs performances correspondent bien à leurs objectifs, et qu'ils peuvent ainsi corriger leur processus d'apprentissage en cas de problèmes. Une fonction importante de l'autoévaluation est qu'elle peut motiver les apprenants, puisqu'elle leur permet de constater les progrès effectifs qu'ils ont réalisés (ibid.). Gibbs (2006 : 27) ajoute que l'autoévaluation peut en partie se substituer à l'évaluation réalisée par l'enseignant, ce qui permet à ce dernier de consacrer plus de temps à d'autres tâches.

Selon Lussier et Turner (1995 : 150), l'évaluation par les pairs est un bon complément à l'autoévaluation. Selon elles, l'évaluation par les pairs à partir de critères bien définis permet aux apprenants de vérifier l'objectivité de leur propre jugement sur leurs capacités (ibid.). Facciol & Kjartansson (2005 : 90) maintiennent que, dans l'évaluation des exposés, le meilleur juge est l'auditoire. Dans un milieu universitaire par exemple, cela veut dire que la façon la plus authentique d'évaluer un exposé est d'engager tout le groupe dans ce travail. C'est donc au groupe d'évaluer à quel point les objectifs d'exposé (informer, influencer) ont été atteints. (ibid.) Gibbs (2006 : 33) fait encore remarquer que la pression des pairs évaluateurs peut inciter les apprenants à travailler plus soigneusement que si le travail était destiné au seul professeur. D'après lui, l'intériorisation des critères pour la correction des travaux des pairs contribue aussi au contrôle de ces aspects dans leurs propres productions (ibid.).

L'autoévaluation est donc un outil d'apprentissage prometteur. Son utilisation efficace dans les programmes de formation a pour condition des objectifs clairs et bien compréhensibles pour les apprenants. L'emploi continu de l'autoévaluation permet aux apprenants de développer leurs stratégies métacognitives, c'est-à-dire de reconnaître et d'apprendre à identifier leurs points forts et leurs points faibles. Les besoins de l'apprenant étant le principal centre d'intérêt, l'importance de l'autoévaluation augmente. L'évaluation par les pairs peut aussi avoir un effet positif sur l'apprentissage sous la forme de l'apport de connaissances en matière de critères pour un bon travail. L'autoévaluation est une partie intégrale des portfolios et des dossiers d'apprentissage qui seront discutés dans la section suivante.

3.7. Synthèse

Dans cette section, nous avons considéré différentes approches de l'évaluation. Les différents types d'évaluation fonctionnent comme des paires opposées, mais chacune de ces formes d'évaluation a ses raisons d'être. Le type d'instrument de mesure approprié dépend de son utilisation, et, ainsi, il revient toujours à l'évaluateur de réfléchir quant à son choix à partir des finalités de l'évaluation. L'utilisation d'instruments d'évaluation multiples permet à l'apprenant de montrer sa capacité langagière à différentes occasions et contribue au recueil d'informations diverses sur

sa performance. C'est pour cela que l'idée de l'évaluation continue d'être importante en milieu d'apprentissage et qu'une évaluation variée ayant recours à plusieurs instruments évaluatifs (les tests divers, l'autoévaluation, le portfolio, etc.) semblerait entrer dans les normes.

Dans le tableau 5., nous avons recueillis différents aspects de l'évaluation présentés dans cette section illustrés par des exemples de modes d'évaluation. Le choix du mode de l'évaluation dépend de l'objectif d'évaluation. Ce qui est important, c'est donc la transparence de l'évaluation vis-à-vis de l'apprenant, et la multiplication des modes d'évaluation par rapport aux finalités de l'évaluation.

Evaluation formative	Evaluation du progrès continu Evaluation pédagogique Par ex. autoévaluation
Evaluation sommative	Evaluation du niveau initial Evaluation finale Evaluation certifiante Par ex. DILF, DELF, DALF, TCF, DCL et YKI
Evaluation normative	Evaluation par rapport aux performances d'autres candidats dans le même examen Par ex. tests d'entrée dans une institution
Evaluation critériée	Evaluation par rapport aux objectifs d'apprentissage Par ex. évaluation en situationnel
Evaluation directe	Examen où il est demandé au candidat de pratiquer la compétence évaluée Evaluation de la production Par ex. test intégratif
Evaluation indirecte	Evaluation des capacités sous-jacentes des compétences langagières Par ex. tests à éléments discrets
Evaluation holistique	Evaluation globale de la performance
Evaluation analytique	Evaluation des différentes catégories de la performance
Evaluation sans examen	Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord, questionnaire, entrevue
Autoévaluation, évaluation par pairs, évaluation par groupe	Apprentissage autonome Grilles d'autoévaluation (par ex. <i>CECR</i>)

Tableau 5. Aspects de l'évaluation.

4. Evaluation en langues étrangères

Les pratiques de l'évaluation en langues étrangères sont fortement liées aux théories d'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans la section 1.2., la théorie d'apprentissage adoptée dans l'enseignement-apprentissage a toujours influencé les manières de tester les connaissances en langue étrangère. Dans cette section, nous discuterons de quelques notions qui ont un grand impact sur les pratiques d'évaluation aujourd'hui. D'abord, nous présenterons les définitions des notions de compétence, de performance et de capacité. Ensuite, nous étudierons les composantes de la communication langagière. Finalement, nous discuterons des différentes compétences langagières et de la manière dont elles peuvent être évaluées en langues étrangères dans l'enseignement supérieur.

4.1. Compétence, performance, capacité

Comme on l'a vu dans la section 1.2., les notions de compétence et de performance ont été empruntées à Chomsky, et ces termes ont ensuite été appliqués dans les théories de l'évaluation en langues étrangères. Dans la littérature sur l'évaluation en langues étrangères, l'utilisation des notions de compétence, de performance et de capacité varie. Selon De Ketele (2006 : 23), la compétence peut être définie comme une « potentialité à agir », un « savoir-agir » ou une « capacité à mobiliser des ressources pertinentes ». Tagliante (2005 : 28), pour sa part, comme on le voit dans la figure 2. sur la page suivante, définit la compétence comme un « ensemble intériorisé d'apprentissages non observables directement ». Elle précise encore que la compétence est ce que l'élève sait (ibid.). La définition de Tagliante est en ligne avec le *Cadre européen* (2001 : 15) : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir. » Les compétences générales selon le *CECR* (2001 : 82-86) sont les savoir (culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle), les savoir-faire (aptitudes pratiques et interculturelles), les savoir-être (attitudes, motivations, valeurs etc.) et les savoir-apprendre (conscience de la langue et de la communication, aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et à la découverte). Toutes ces compétences contribuent à définir la capacité de l'apprenant à communiquer (ibid.). En raison de l'évolution constante de la société, De Ketele (2006 : 24) propose encore une notion de savoir-devenir, qui jouera peut-être un rôle important à l'avenir :

Si nous osons un pronostic, nous dirons que l'évolution de la société civile [...] nous amène à penser que le futur accordera peut-être une priorité à l'apprentissage du savoir-être et du savoir-devenir. Ce serait une nouvelle étape dans le processus d'intégration qui caractérise le développement du savoir. En effet, si la compétence intègre les savoirs et les savoir-faire dans un processus d'intériorisation habituelle et le savoir-devenir les intègre dans des projets qui engagent tant le devenir de la personne que de la société. (De Ketele, 2006 : 24).

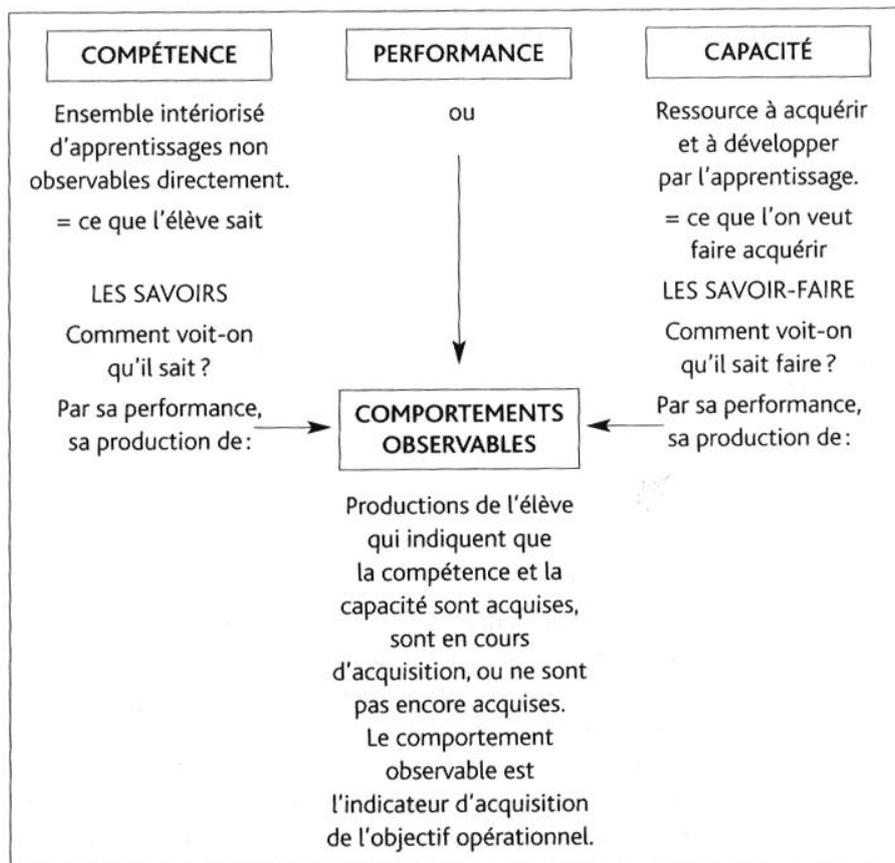


Figure 2. Compétence, performance, capacité (Tagliante, 2005 : 28).

Tagliante (2005 : 28) fait remarquer qu'il faut tenir compte du fait que la compétence n'est pas observable directement. L'évaluation de celle-ci s'effectue donc indirectement, par l'évaluation de la performance linguistique de l'apprenant : sa production indique quelles capacités ce dernier a déjà intériorisé, lesquelles sont en cours d'intériorisation et lesquelles n'ont pas encore été intériorisées. Par la performance, Tagliante (2005 : 28) entend donc les comportements (langagiers) observables. Là où la compétence est un savoir sous-jacent de l'apprenant, la capacité est essentiellement le savoir-faire que l'on cherche à développer par l'apprentissage. Ainsi, de la même façon que l'évaluation de la compétence, l'évaluation de la capacité passe par la performance de l'apprenant. (ibid.) Par exemple, la compétence phonétique du français est ce que l'apprenant sait sur ce système. La capacité phonétique de l'apprenant peut correspondre au fait qu'il sache distinguer différents phonèmes et qu'il sache les produire. Un exemple de cette capacité pourrait être que l'apprenant sache distinguer le phonème [s] du phonème [z] dans les mots *son* et *zone*. La compétence et la capacité phonétique ne sont pourtant évaluables que par la performance, c'est-à-dire par la performance dans le cadre d'un test de prononciation par exemple.

4.2. Composantes de la communication langagière

La capacité linguistique seule ne suffit donc pas à une utilisation efficace de la langue. Il faut également savoir l'utiliser de manière adéquate dans des situations réelles de communication. L'utilisation de la langue varie d'une situation à l'autre (par exemple la famille, les magasins, les fêtes, le travail, l'école) et chaque contexte d'utilisation de la langue a ses exigences propres.

Selon le *Cadre européen* (id. 17-18), la compétence de communication langagière comprend plusieurs composantes. La composante linguistique englobe la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. Par la compétence lexicale, le *CECR* (id. 87-88) comprend la capacité à utiliser les expressions toutes faites (« Bonjour ! Comment ça va ? »), les locutions figées (« Blanc comme neige »), les mots isolés (noms, adjectifs, verbes, adverbes) et les éléments grammaticaux (articles, quantitatifs, démonstratifs, etc.). La compétence grammaticale est une connaissance de l'organisation grammaticale, de la morphologie et de la syntaxe telle que l'utilisateur de la langue dispose d'outils lui conférant de bonnes capacités de compréhension et d'expression. La compétence sémantique est un contrôle du sens des mots, des structures grammaticales et des relations logiques. La compétence phonologique traite de la distinction et de la production des phonèmes, de l'intonation, de l'élision, etc. La compétence orthographique comprend la capacité à percevoir et à produire les différents types de lettres (imprimées ou écrites, minuscules ou majuscules), l'orthographe correct des mots, les signes de ponctuation, etc. La compétence orthoépique est la capacité à lire un texte à haute voix en produisant une prononciation et une intonation correctes. (id. 89-92)

La composante sociolinguistique présente les compétences liées aux normes sociales, c'est-à-dire les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et l'accent. La capacité à utiliser les marqueurs des relations sociales traite de l'usage des salutations (« Bonjour !, Salut ! »), de l'usage des formes d'adresse (« Monsieur, Madame, Chéri »), des conventions de prise de parole et de l'usage des exclamations (« Mon Dieu ! »). En connaissant les règles de politesse, l'utilisateur de langue sait bien se comporter, prendre les autres en considération, utiliser des formules de politesse, comme « merci », « s'il vous plaît », de façon convenable, mais la compétence sociolinguistique permet également d'ignorer délibérément les règles de politesse. La connaissance des expressions de la sagesse populaire permet à l'utilisateur de la langue d'employer les proverbes, les expressions idiomatiques, etc. La reconnaissance des différences de registre permet de choisir le niveau de formalisme approprié à la situation (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime). La connaissance du dialecte et de l'accent traite de la capacité à reconnaître le langage particulier aux différentes communautés linguistiques. (CECR, 2001 : 93-95)

Et, finalement, la composante pragmatique comprend les compétences discursive et fonctionnelle. La compétence discursive est la capacité de l'utilisateur d'une langue à produire des rendements cohérents au niveau des phrases, du texte, du style, etc. La compétence fonctionnelle comprend elle la capacité à produire un discours oral ou écrit à des fins spécifiques, au niveau des micro-fonctions (donner et demander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, suggérer, établir des relations sociales, structurer le discours et remédier à la communication) et au niveau des macro-fonctions (décrire, commenter, expliquer, instruire, argumenter, persuader, etc.). (CECR, 2001 : 96-99) En plus de la composante linguistique, les composantes sociolinguistique et pragmatique sont indispensables pour une communication efficace. Sans connaissances sociolinguistiques et pragmatiques, des malentendus peuvent survenir et être des sources de problèmes dans les relations entre les individus. Les composantes de la compétence de communication langagière sont illustrées dans le tableau 6.

Composante linguistique	Compétence lexicale Compétence grammaticale Compétence sémantique Compétence phonologique Compétence orthographique Compétence orthoépique
Composante sociolinguistique	Marqueurs des relations sociales Règles de politesse Expressions de la sagesse populaire Différences de registre Dialecte et accent
Composante pragmatique	Compétence discursive Compétence fonctionnelle

Tableau 6. Composantes de la compétence de communication langagière.

4.3. Compétences langagières

Traditionnellement, la compétence langagière a été divisée en quatre activités langagières : écouter, lire, parler et écrire. On parle de la réception, lorsque l'apprenant « reçoit » la langue (écoute ou lit) et de la production, lorsque l'apprenant produit la langue lui-même (parle ou écrit). (Bailey, 1998 : 3) Ce sont ces deux dimensions de la compétence langagière qui ont retenu le plus d'attention dans l'enseignement traditionnel des langues, sous la forme d'activités de compréhension orale et écrite, ainsi que sous la forme d'activités d'expression orale et écrite. Selon le *Cadre européen* (2001 : 18), en plus de la réception et de la production, les activités langagières d'interaction et de médiation sont des composantes importantes de la

compétence langagière. Ces deux activités enchaînent constamment la réception et la production dans la réalité de l'usage de la langue. Quand un individu est en interaction avec d'autres, il ne mobilise pas uniquement ses qualités d'expression orale. Ce dernier doit aussi savoir écouter l'autre simultanément et réagir à son message. La compétence de médiation comprend les activités de reformulation du message à un tiers qui n'a pas d'accès direct au discours. Ces activités peuvent être orales ou écrites ; la traduction, le résumé ou le compte-rendu en sont des exemples. (ibid.)

Selon le *CECR* (2001 : 73), afin de pouvoir réaliser des activités langagières, l'apprenant a besoin de capacités humaines générales. Pour savoir parler, il doit être capable d'anticiper et d'organiser le message, de produire une phrase et de la prononcer. Comme activités d'expression orale, le *CECR* (id. 48) propose par exemple la lecture à haute voix, l'exposé et le jeu de rôle. Pour l'expression écrite, les capacités d'organisation et de formulation du message ainsi que la capacité d'écrire à la main ou à l'ordinateur sont indispensables (id. 74). Comme activités d'expression écrite, le *CECR* (id. 51) donne par exemple les activités qui consistent à remplir des questionnaires, à prendre des notes ou à écrire des articles, des rapports ou des lettres. Toujours selon le *CECR* (2001 : 74), l'opération d'écouter exige de l'apprenant qu'il soit apte à entendre, à comprendre et à interpréter le message. Les activités de compréhension orale peuvent inclure par exemple l'écoute de renseignements, de la radio, d'une conversation ou d'une conférence (id. 54). Pour la compréhension écrite, l'apprenant doit être capable de savoir lire un texte, de comprendre un message et de l'interpréter (id. 74). Des exemples d'activités de lecture sont, entre autres, lire pour s'informer ou pour se distraire (id. 57). L'ensemble de ces activités sont pratiquées de façon variée dans l'enseignement supérieur.

4.4. Evaluation des compétences interculturelles⁸

Le terme *compétence interculturelle* peut porter à confusion. Souvent, ce terme est utilisé sans définition et, ainsi, ce qu'on entend par *la compétence interculturelle* n'est pas toujours clair. La notion est souvent comprise comme l'étude de la culture, et elle est appliquée aux programmes scolaires en Finlande par exemple (OPS, 2004 : 92-96).

Dès les années 1980, les programmes d'étude ne consistent plus seulement en l'étude de la linguistique, mais comportent aussi des aspects pragmatiques dans son acception la plus étendue. Malgré le fait que la compétence interculturelle figure dans les programmes, en pratique, le côté interculturel n'est que rarement testé. Selon Lussier et Turner (1995 : 214), l'évaluation de la compétence interculturelle est problématique : quels éléments culturels devrait-on évaluer et comment ? Quels instruments de mesure utiliser ? Les chercheurs estiment important que les objectifs

⁸ Pour une discussion plus approfondie de l'évaluation des compétences interculturelles, se référer à la contribution apportée par Fred Dervin dans ce volume (chapitre III).

d'apprentissage interculturel soient très précis (ibid.). Comme on est censé évaluer ce que l'on enseigne, l'évaluation de la compétence interculturelle deviendrait plus transparente. Pourtant, selon l'étude de Larzén (2005 : 129), les enseignants finlandais, par exemple, ne trouvent pas le programme d'étude national assez précis en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage interculturel. Selon elle, les enseignants n'auraient pas de consignes sur ce qu'ils devraient enseigner et ce qu'ils devraient évaluer, et selon quelle méthode (ibid.).

Les enseignants dans l'étude de Larzén (id. 127-130) ont conçu plusieurs stratégies pour faire face à ce problème. Quelques-uns ne trouvent pas utile d'évaluer la compétence interculturelle, mais la traitent tout de même quand la thématique du cours permet une discussion interculturelle. Certains autres évaluent le savoir sociolinguistique sous la forme d'un dialogue où les lignes de l'interlocuteur ont été supprimées et doivent être remplies par l'apprenant. Cet instrument de mesure de l'interculturel ne prend pourtant pas en compte l'intonation et la communication non-verbale. La plupart des enseignants dans l'étude de Larzén trouvent que le meilleur moyen d'évaluer la compétence interculturelle sont les exercices pratiques, comme les discussions, les projets, les jeux de rôle et les simulations. Selon les enseignants, l'évaluation de la compétence interculturelle est importante puisque si le contenu interculturel n'est pas testé, les apprenants ne considèrent pas forcément ce contenu important. Plusieurs enseignants dans l'étude de Larzén considèrent pourtant qu'ils devraient prêter plus d'attention à l'interculturel dans leur travail. (ibid.)

4.5. Synthèse

Nous venons donc de voir que la compétence langagière n'est pas une compétence séparée des autres compétences humaines. Pour pouvoir s'exprimer, l'individu a besoin des compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre). En outre, la compétence langagière est composée de plusieurs éléments. La composante linguistique seule ne suffit pas pour une communication efficace. L'utilisateur d'une langue devrait aussi avoir une certaine connaissance sociolinguistique et pragmatique de la langue en question. Dans l'apprentissage ou l'évaluation complète de la langue, il est aussi important de prendre en compte les différentes activités langagières : la réception (orale et écrite), la production (orale et écrite), l'interaction et la médiation. L'évaluation ne devrait pourtant pas être uniquement portée sur la compétence langagière et les compétences interculturelles pourraient aussi être prises en compte. Il y a plusieurs problèmes liés à l'évaluation de la compétence interculturelle : quel type d'*interculturel* évaluer et comment, et quels sont les instruments de mesure qui conviennent le mieux à l'évaluation de l'interculturel.

Dans les quatre premières sections, nous avons présenté le domaine de l'évaluation en général. Nous avons vu son histoire, les paramètres de l'évaluation réussie, ses différents types et les spécificités de l'évaluation en langues étrangères. Dans les deux

sections qui suivent, nous nous concentrerons sur des sujets un peu plus spécifiques, tels que les outils de la politique linguistique de l'Union européenne et l'enseignement-apprentissage des langues et son évaluation en Finlande.

5. Outils de la politique linguistique en Europe

La politique linguistique en Europe est basée sur un objectif général visant à promouvoir une certaine unité entre les Etats membres, surtout dans le domaine culturel. Dans cet objectif, l'Union européenne par exemple cherche à faire progresser le plurilinguisme en Europe. Après dix ans de recherche, le Conseil de l'Europe a publié en 2001 *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Comme nous l'avons vu supra, ce document est largement cité dans la littérature sur l'apprentissage et l'évaluation. D'ailleurs, plusieurs grands examens en Europe sont basés sur les principes de ce document. Récemment, le *CECR* a été au centre de la thématique d'un Colloque international⁹ de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) qui s'est tenu du 19 au 21 juin 2007 au CIEP à Paris et qui tentait de faire le point sur les apports et l'application du *CECR* dans l'enseignement-apprentissage des langues. En 2002, le *CECR* a été suivi du *Portfolio européen des langues (PEL)*. Dans cette section, nous nous pencherons sur ces documents plus en détail. D'abord, nous présenterons les fondements du *CECR*; ensuite nous nous familiariserons avec les niveaux communs de référence, et finalement, nous discuterons du *PEL* et de l'enquête européenne sur les compétences linguistiques prévue pour 2009.

5.1. Qu'est-ce que le *CECR*?

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), document concernant l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation, est le résultat de dix années de collaboration de spécialistes de langues européennes. Il a été rédigé dans le but de faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications en Europe et ainsi de promouvoir l'unité européenne et la mobilité internationale. Ce document cherche à accroître « la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes ». Selon l'approche plurilingue de l'UE citée supra, l'idée est que chaque élève étudie au moins deux langues étrangères. Ainsi, on arriverait à diminuer la domination de l'anglais dans la communication internationale. (CECR, 2001 : 9-11)

Le *CECR* est destiné aux administrateurs, aux auteurs des tests et des programmes éducatifs, ainsi qu'aux enseignants et à leurs formateurs, etc. Ce document propose une base commune pour l'enseignement des langues vivantes en Europe. Il décrit

⁹ Pour la synthèse du colloque, voir *Échanges* N° 24 – Juillet 2007.

l'apprentissage d'une langue étrangère étape par étape, et cherche à définir chaque étape signifiante d'une façon aussi complète que possible. Une formulation explicite des objectifs et des contenus devrait faciliter l'élaboration des programmes éducatifs dans la mesure où l'on peut supposer qu'un certain nombre de bases communes ont été acquises. En proposant des niveaux communs de référence (cf. 5.2.), le *CECR* favorise également la transparence des tests standardisés. En outre, il cherche à développer l'auto-apprentissage, en facilitant l'autoévaluation et la fixation des objectifs autodirigés. (CECR, 2001 : 9-12)

L'opinion des chercheurs sur ce document est plutôt positive. Selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 21), les principes les plus importants du *CECR* sont les suivants :

- Prise en compte du parcours linguistique de l'individu, y compris ses savoirs antérieurs, son patrimoine familial, son trajet personnel, éducationnel ou professionnel.
- Réalisation d'activités langagières variées : réception, production, interaction et médiation.
- Primauté de la compétence sociolinguistique : les actes de parole sont toujours socialement situés, le locuteur met en œuvre ses stratégies en fonction des situations, des besoins, des échanges.
- Défense d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.
(ibid.)

Depuis sa publication en 2001, le *CECR* a déjà servi de référence dans plusieurs pays pour l'élaboration des programmes de langue, pour la rédaction de manuels et d'examens. En Finlande, par exemple, le programme scolaire national est adapté aux principes du *CECR* et les objectifs d'apprentissage sont définis en termes de niveaux communs de référence (OPS, 2004). Il est intéressant que beaucoup d'examens certifiants (DILF, DELF, DALF, TCF, DCL et YKI) aient été harmonisés avec le *CECR*. Bourguignon et al. (2007 : 53) font pourtant remarquer que certains tests de langue ont été harmonisés avec le *CECR* de façon mécanique, même s'ils évaluent presque uniquement la composante linguistique de la communication langagière¹⁰.

Malgré son utilité pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, le *CECR* ne devrait pas être considéré comme une réponse à tous les problèmes dans tous les contextes d'enseignement et d'apprentissage. Rosen (2007 : 133) fait en effet remarquer que « le Cadre n'est pas fait pour tous les publics ». Comme exemple de public auquel le *CECR* n'est pas adapté, elle cite le milieu professionnel (ibid.). En plus, le *CECR* semble mieux convenir pour le milieu scolaire que pour le milieu universitaire, auquel nous nous intéressons ici, car ce dernier rencontre des situations d'enseignement-apprentissage variées (publics spécialistes vs. non-spécialistes, etc.).

¹⁰ Cf. chapitre 4.2. pour les composantes de communication langagière.

5.2. Niveaux communs de référence

L'approche adoptée par *Le Cadre européen commun de référence* (2001 : 15) sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en langues étrangères est l'approche actionnelle¹¹. Selon cette dernière, les utilisateurs d'une langue sont compris comme :

[...] des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (ibid.)

Le *CECR* divise la compétence langagière en trois niveaux généraux : l'utilisateur de langue élémentaire, l'utilisateur indépendant et l'utilisateur expérimenté. Afin d'accroître l'univocité et la reconnaissance de ces niveaux, ils sont désignés respectivement par les lettres A, B et C. Chacun de ces niveaux généraux est encore divisé en deux et les six niveaux qui résultent de ce découpage sont donc A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le niveau de compétence de l'utilisateur de langue est déterminé à partir des tâches langagières qu'il sait accomplir correctement. Le niveau de langue A1, niveau introductif ou de découverte, signifie que l'apprenant est au premier niveau de compétence élémentaire dans son apprentissage de la langue. Il est capable de répondre aux questions simples qui le concernent et d'en poser à une autre personne. Au niveau A2, le niveau intermédiaire ou de survie, le vocabulaire et la prononciation de l'apprenant sont développés de telle manière que l'apprenant adulte est capable de se débrouiller dans la vie quotidienne à l'étranger. (CECR, 2001 : 25, 32)

Au niveau B1, le niveau seuil, l'apprenant a atteint le premier niveau de compétence indépendant. Il est capable d'exprimer ce qu'il veut dans des situations différentes de façon compréhensible. Au niveau B2, le niveau avancé ou indépendant, il ne s'agit plus d'être capable de se débrouiller dans l'interaction seulement mais, à ce niveau, l'apprenant peut déjà discuter avec spontanéité et assez longtemps avec des locuteurs natifs. Au niveau C1, le premier niveau de l'utilisation expérimentée de langue, l'usage de la langue est déjà autonome et aisé. Au niveau C2, intitulé niveau de maîtrise, l'apprenant a atteint une aisance et une précision dans tous les domaines linguistiques. Le niveau C2 ne désigne pourtant pas le niveau d'un locuteur natif, mais celui du discours d'un apprenant de haut niveau. (CECR, 2001 : 32-34) Les niveaux communs de référence sont illustrés dans la figure 3.

¹¹ Voir le chapitre 1.2. pour l'approche actionnelle.

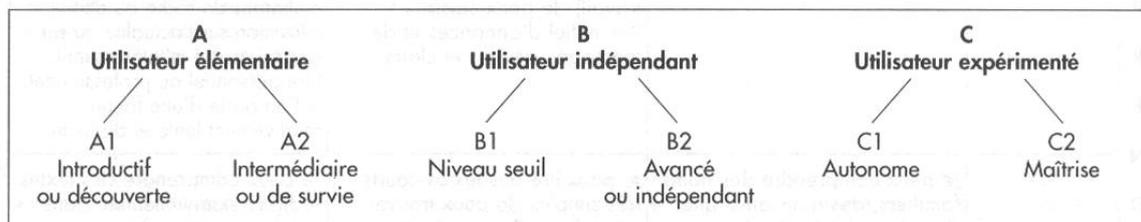


Figure 3. Niveaux communs de référence (CECR, 2001 : 25).

Le *CECR* offre des descripteurs détaillés de chaque niveau de la compétence langagière A1-C2 et les descripteurs de chaque « capacité à faire » sont présentés séparément pour la réception (orale et écrite), l'interaction et la production (orale et écrite) (CECR, 2001 : 25). Dans le tableau 7, nous avons une description globale des compétences langagières à chaque niveau. Le *CECR* (2001) propose également une échelle propre pour chaque composante de la compétence langagière. L'utilisation de telles échelles prend en considération le fait qu'un apprenant peut être au niveau B1 dans la compréhension écrite mais que sa capacité à s'exprimer oralement peut n'être qu'au niveau A2, par exemple. Si nécessaire, ces niveaux peuvent encore être subdivisés. Par exemple, dans le programme scolaire national finlandais, le niveau A1 a été subdivisé en trois niveaux : A1.1, A1.2, A1.3 (OPS, 2004). Comme le progrès d'un niveau à l'autre peut prendre plusieurs années, notamment s'il s'agit de jeunes élèves ou d'un programme peu intensif, la subdivision des niveaux communs de référence aide l'apprenant à voir et à suivre ses progrès.

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 7. Echelle globale des niveaux communs de référence (CECR, 2001 : 25).

Outre l'intérêt pour l'apprenant, les descripteurs des niveaux communs de référence facilitent également le travail de l'évaluateur. En proposant des critères précis, ils promeuvent une évaluation fidèle et cohérente des apprenants. L'univocité d'évaluation entre différents évaluateurs peut aussi être accrue lorsque les critères sont clairs. Ainsi, l'évaluation devient plus cohérente et plus facile à reconnaître dans les différents pays européens.

5.3. Portfolio européen des langues (*PEL*)

Le *Portfolio européen des langues* est un document personnel de l'apprenant qui contient des informations sur sa compétence langagière. L'idée est que ce document accompagne l'apprenant pendant toute son éducation et même au delà. Le *PEL* est adapté aux principes du *Cadre européen* et la valorisation de la capacité linguistique de l'apprenant est basée sur les niveaux communs de référence. L'objectif du *PEL* est de promouvoir le plurilinguisme en Europe, en motivant les apprenants. Pour ce faire, cet outil propose des autoévaluations de la compétence langagière formulées d'une façon positive : « Je peux... , je suis capable de... ». Les échelles d'autoévaluation peuvent également fournir un guide dirigeant l'apprentissage autonome. Le *PEL* peut être utilisé dans le monde du travail lorsque le futur employeur souhaite voir un

document sur la compétence langagière du candidat par exemple. (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006 : 22 ; Tagliante, 2005 : 75-76)

Le Conseil de l'Europe propose une structure commune pour les *PEL*, mais chaque pays est libre de développer sa propre version du document. Les *PEL* devraient contenir trois parties. Dans le passeport de langue, l'apprenant indique son niveau pour chaque compétence langagière et pour chaque langue sous la forme de grilles d'autoévaluation. La biographie langagière permet à l'apprenant de démontrer ce qu'il a déjà acquis et ce qu'il a encore l'intention d'effectuer. Dans le dossier, l'apprenant rassemble les documents qui peuvent servir à prouver ses compétences, par exemple ses travaux, ses certificats et ses diplômes. (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006 : 22 ; Tagliante, 2005 : 76)

En Finlande, une version pilote du *PEL* a été créée pour différents niveaux d'éducation (pour les enfants de 9 à 10 ans, pour les jeunes de 11 à 15 ans, et pour les lycéens/étudiants en formation professionnelle). Le développement du *PEL* en Finlande se poursuit au sein du projet OSKU, géré par Raili Hildén du département des sciences de l'éducation de l'université de Helsinki. (Communication personnelle de Viljo Kohonen, le 6 août 2007) Cependant, comme la Finlande n'a pas encore validé son propre *PEL*¹², nous présenterons ici les documents correspondants français.

En France, le *PEL* a été validé aux trois niveaux. *Mon premier portfolio des langues* est un *PEL* destiné aux enfants de 6 à 11 ans. Les descripteurs de niveau ont été reformulés de façon à être bien compréhensibles pour les apprenants les plus jeunes. L'apprenant doit juste cocher ce qu'il sait faire. *Le Portfolio pour le collège* comporte déjà les trois parties du *PEL* : le passeport de langue, la biographie langagière et le dossier. En plus, *le Portfolio pour le collège* propose des méthodes pour aider l'apprenant à mieux apprendre et des sujets de réflexion sur la diversité culturelle. (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006 : 23-24 ; Tagliante, 2005 : 77-80) Le troisième *PEL*, *le PEL pour les jeunes et adultes* est destiné aux lycéens et aux adultes, et il consiste en un passeport de langue et en un document principal qui englobe la biographie langagière et le dossier. En outre, un *portfolio électronique* est disponible en français. (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006 : 23-25) *Le portfolio électronique* correspond aux besoins de chaque individu. Il sert de récipient et permet de stocker des documents électroniques. (EAQUALS-ALTE, 2005) A notre avis, l'atout du portfolio, en général, est qu'il amène à réfléchir sur ses propres compétences d'un point de vue positif et réaliste. Il peut également aider dans l'organisation de l'auto-apprentissage et dans le choix des méthodes d'apprentissage les plus efficaces pour l'individu concerné.

¹² Pour une version pilote, voir le site <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/kaikki.pdf>.

5.4. Enquête européenne sur les compétences langagières

Une enquête européenne sur les compétences linguistiques est une suite logique à la politique linguistique de l'Union européenne. A l'heure actuelle, le niveau des compétences acquises pendant la scolarité n'est que difficilement comparable entre les pays européens. L'enquête européenne contribuera à la planification de la politique linguistique européenne, et elle permettra aux bonnes pratiques de l'apprentissage et l'évaluation des langues, de la pédagogie et des programmes d'études, qui semblent avoir de bons résultats à l'apprentissage, d'être diffusées en Europe.

Dans sa communication au Conseil de l'Europe, la Commission des communautés européennes (COM, 2007 : 3) propose une enquête européenne sur les compétences linguistiques, qui serait réalisée au début de 2009. L'objectif de l'enquête est le suivant :

L'enquête européenne vise à fournir aux États membres, aux décideurs, aux enseignants et aux praticiens des données fiables et comparables décrivant les compétences en langues étrangères dans l'Union européenne (UE). L'enquête permettra de connaître les capacités des jeunes en langues, de savoir où trouver bonnes pratiques et résultats de qualité et d'évaluer les progrès accomplis pour atteindre l'objectif poursuivi, à savoir l'amélioration de l'apprentissage des langues. (ibid.)

Puisque l'évaluation de la production orale (parler) requiert beaucoup de ressources, seules les données concernant les compétences langagières de la compréhension orale et écrite ainsi que la production écrite (écouter, lire, écrire) seront recueillies en premier lieu. Cependant, l'évaluation de la capacité de production orale sera intégrée dans de prochaines enquêtes. En plus des données sur la compétence linguistique, cette enquête cherche à collecter une certaine information contextuelle sous la forme d'un questionnaire proposé aux élèves, aux enseignants, aux directeurs d'établissements et au personnel administratif. L'idée est que les différents facteurs de l'apprentissage des langues, de la pédagogie et des programmes d'études peuvent influencer les capacités langagières des apprenants. (id. 3, 5)

La Commission (COM, 2007 : 4) recommande que l'enquête soit menée dans les deux langues les plus enseignées dans chaque Etat membre parmi les langues suivantes : l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien. L'enquête devrait porter sur les élèves de la deuxième année du secondaire (de 14 à 16 ans). A ce point de la scolarité, les élèves devraient avoir acquis un certain niveau de langage, mais les tests finaux de dernière année ne risquent pas de nuire à la coopération des élèves et des enseignants lors de l'enquête. Encore une fois, le *CECR* fournit la base pour l'évaluation des compétences langagières. L'enquête sera menée pour les niveaux

allant de A1 à B2, ce qui correspond aux objectifs d'enseignement en langues étrangères au secondaire dans plusieurs pays européens. (id. 4-7)

5.5. Synthèse

Pendant ces dernières années, l'Union européenne a proposé plusieurs outils dans le but de faire progresser les objectifs de sa politique linguistique : le plurilinguisme et la mobilité des individus. Le *Cadre européen* y contribue en proposant six niveaux communs de référence qui devraient faciliter la comparaison et la reconnaissance des compétences langagières en Europe. Le *Portfolio européen* vise à développer l'auto-apprentissage qui semble être une aptitude importante dans l'avenir. En 2009, l'enquête européenne sur les compétences linguistiques fera un bilan sur les capacités langagières des élèves du secondaire, ainsi que sur les informations contextuelles qui peuvent en partie expliquer les résultats de leur apprentissage. Toutes ces mesures prises par l'UE cherchent à encourager l'apprentissage des langues en Europe, et à accroître la compréhension interculturelle.

6. Enseignement-apprentissage des langues et son évaluation en Finlande

Jusque là, nous avons traité la question de l'éducation langagière et l'évaluation en général. Dans cette section, nous discuterons plus spécifiquement de l'éducation langagière et de l'évaluation en Finlande. D'abord, nous présenterons les résultats les plus importants du projet KIEPO 2005-2007 (*kielikoulutuspoliittinen projekti*, le projet sur la politique de l'éducation langagière) concernant l'éducation langagière au niveau supérieur. Ce projet a étudié la base et les objectifs de la politique linguistique finlandaise. Ensuite, nous traiterons la pratique de l'évaluation en langues en Finlande toujours d'après le rapport du projet KIEPO. Finalement, pour illustrer, nous discuterons des programmes d'études des sept universités finlandaises qui donnent une formation en langue française.

6.1. Défis actuels d'éducation langagière au niveau supérieur en Finlande

Le projet KIEPO était un projet national finlandais visant à influencer le contenu et l'organisation de l'éducation langagière selon le principe de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce projet, lancé en décembre 2005, a été mené par le Centre de linguistique appliquée de l'université de Jyväskylä. (Sajavaara & al., 2007 : 13) Le projet KIEPO a étudié tous les aspects les plus importants de l'éducation langagière, et ce à tous les niveaux de l'éducation. Plusieurs spécialistes y ont contribué. Nous nous concentrons, dans cette section, sur l'éducation au niveau supérieur et sur les recommandations du projet qui le concernent.

Les langues peuvent être étudiées comme matière principale dans huit universités en Finlande : à Helsinki, à Joensuu, à Jyväskylä, à Oulu, à Tampere, à Turku, à Vaasa et à

Åbo Akademi¹³. Les programmes d'études sont élaborés par les départements, mais les universités sont responsables de la qualité et du développement des diplômes. Ainsi, les programmes d'études ont des traits communs et des traits spécifiques pour le département en question. (Pyykkö & al., 2007 : 123-126) Chaque département a ses propres domaines de recherche dans lesquels il est spécialisé. Comme les programmes d'études sont variés, on peut en déduire que les pratiques de l'évaluation divergent également plus ou moins entre les différentes universités. Selon le principe de la liberté académique, les départements ont le droit de déterminer le contenu enseigné, y compris l'évaluation.

Selon Pyykkö et al. (2007 : 127), un problème actuel au sein des départements de langues est que la durée des études s'est allongée. Les apprenants tardent par exemple à rédiger leurs mémoires de Master. Les raisons de cette prolongation des études sont diverses. Etant donné le niveau de base initial, le développement de la compétence langagière prend beaucoup de temps au début des études. Ainsi, les compétences nécessaires pour faire de la recherche ne sont-elles pas toujours atteintes. Au cours des dernières années, on a apporté une attention tout particulière à la direction des mémoires, et la qualité de la direction des mémoires s'est beaucoup améliorée. Souvent, le retard dans la rédaction du mémoire est dû à des raisons personnelles à l'étudiant. Si l'étudiant ne vise pas à devenir enseignant ou traducteur par exemple, l'absence de profil professionnel risque de nuire à la motivation. (id. 127-128, 131-132)

Un autre problème au niveau des départements des langues est que ceux-ci sont souvent de taille réduite, et que l'enseignement prend la plupart de leur temps et de leurs ressources. Il ne reste que peu de temps pour la recherche, qui est pourtant une tâche importante de l'université. Pour résoudre cette difficulté, Pyykkö et al. (2007 : 129-131) proposent, entre autres, une collaboration plus intense entre les départements de langues. Les chercheurs trouvent que les établissements au niveau supérieur pourraient davantage collaborer de manière bénéfique au plan local (id. 144). Pour résoudre le problème du faible niveau de la compétence initiale, les lycéens devraient être davantage encouragés à apprendre les langues. Les départements de langues pourraient accroître la coopération avec les Centres de langues universitaires pour organiser des cours préparatoires. Dans la planification individuelle des études, l'attention devrait surtout être portée sur la combinaison des matières et sur les besoins du monde de travail. (id. 133)

12 Université suédophone située à Turku.

6.2. Evaluation en langues en Finlande

Malgré le fait qu'il y ait eu des projets sur l'évaluation en Finlande (par exemple KIEPO 2005-2007, ECC-Lang 2005-2007, KORU 2003-2005, Tarnainen 2002), selon Tarnainen et al. (2007 : 382), les questions et les problèmes d'évaluation ne sont pas bien connus par le public, les décideurs, et, parfois même, par les enseignants. Selon eux (id. 382-383), ceci est dû à diverses raisons. Traditionnellement, les tests n'ont pas joué un rôle important dans la société finlandaise. Le seul examen qui concerne de nombreuses personnes et qui est sujet de discussion publique est le baccalauréat finlandais (ylioppilastutkinto). D'après Tarnainen et al., le discours sur le baccalauréat finlandais est pourtant superficiel. Les questions les plus importantes liées à l'évaluation, comme la question de l'effet du contenu de l'enseignement et des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage, ne sont pas abordées. Tarnainen et al. estiment qu'une autre raison derrière la mauvaise connaissance de l'évaluation en langues est que les spécialistes en la matière sont encore rares. Puisque, le plus souvent, l'évaluation est liée à l'enseignement de la matière, on pense facilement que l'évaluation va de soi comme une partie de l'enseignement. Les chercheurs rappellent qu'elle a pourtant ses propres critères. (ibid.)

En Finlande, l'évaluation en langues ne passe pas par des examens nationaux, mais elle est de la responsabilité des enseignants. Les objectifs et les contenus d'apprentissage, ainsi que les critères de l'évaluation, sont décrits dans les programmes d'études, mais pas les pratiques évaluatives dans le cadre des enseignements. La grande responsabilité de l'enseignant sur l'évaluation rend possible l'évaluation pédagogique, mais, en même temps, cela nécessite une bonne connaissance de la théorie et de la pratique de l'évaluation de la part de l'enseignant. Les objectifs d'apprentissage en langues sont décrits dans le programme d'études national et ils sont adaptés aux principes du *Cadre européen* (OPS, 2004). Selon Tarnainen et al. (2007 : 384-385), les pratiques de l'évaluation varient pourtant entre les écoles secondaires et les enseignants. Parfois, l'évaluation est basée sur des examens qui testent surtout la compétence grammaticale ; parfois on utilise, en plus de l'évaluation réalisée par les enseignants, des fiches d'autoévaluation et des tâches écrites et orales variées. En outre, les manuels ont aussi une influence sur les pratiques d'évaluation. (ibid.)

Selon Tarnainen et al. (2007 : 385-386), le problème de l'évaluation en Finlande est donc l'incohérence de l'évaluation. L'écart de compétence entre des apprenants ayant eu la même note peut être important. Les chercheurs maintiennent que cela prouve que le principe de l'évaluation critériée n'est pas encore entré dans les pratiques. L'interprétation des notes est difficile, et les futurs institutions ou employeurs ne peuvent pas savoir quelle(s) compétence(s) ont réellement été évaluées. (ibid.) Tarnainen et al. (2007 : 405-406) proposent que l'évaluation en langues soit adaptée aux principes du *CECR* à une échelle la plus large possible. On devrait également organiser davantage de formations pour les enseignants sur l'évaluation critériée.

Pyykkö et al. (2007 : 148-149) estiment que les universités devraient également utiliser les niveaux communs de référence du *CECR* dans leur pratique d'évaluation. Selon elles, l'emploi du *CECR* dans l'évaluation facilite la mobilité internationale des étudiants, et la compétence linguistique atteinte au cours de l'enseignement-apprentissage devient plus transparente. Elles maintiennent que l'évaluation critériée améliore également la protection juridique des étudiants et des enseignants. (ibid.) Le processus pour adapter l'éducation et l'évaluation en langues aux principes du *CECR* a donc été lancé en Finlande à tous les niveaux. Beaucoup reste pourtant à faire. On devrait notamment accroître la formation des enseignants sur le *CECR* et sur l'évaluation critériée, afin que les principes déjà indiqués dans les programmes d'études entrent dans la pratique.

Le *CECR* ne peut pourtant pas être appliqué aveuglément. L'interprétation des descripteurs des niveaux communs de référence varie entre les différents pays et institutions. Une des critiques portée sur le document est qu'il ne propose pas de critères pour l'évaluation du savoir interculturel, même si son importance en a été reconnue dans le *CECR*. Aussi, comme nous l'avons vu dans la section 5.1., le *CECR* n'est pas adapté pour tous les domaines de l'apprentissage de langue.

6.3. Programmes d'études des départements d'études françaises en Finlande

Dans cette section, nous donnons un aperçu rapide des pratiques d'évaluation des départements d'études françaises en Finlande. La discussion est basée sur les programmes d'études qui sont disponibles sur les pages Internet des universités. Puisque les programmes d'études ne traitent les pratiques de l'évaluation que très brièvement, nous ne pouvons pas faire d'analyse approfondie des méthodes d'évaluation. Les programmes d'étude présentent les modes d'évaluation pour chaque cours, mais les méthodes de celles-ci ne sont pas indiquées. L'absence d'informations sur les méthodes d'évaluation peut être due au fait que le renouvellement des postes est important dans les universités parmi le corps enseignant. Nous trouvons pourtant utile de voir quels sont les modes d'évaluation signalés dans les programmes d'études à l'heure actuelle. Par contre, nous ne pouvons pas établir de conclusions sur la réalisation pratique de l'évaluation à partir de ces programmes d'études.

Puisque le français ne peut être étudié comme discipline principale que dans les universités de Helsinki, de Jyväskylä, de Tampere, de Turku et à Åbo Akademi, nous focaliserons sur les deux premiers niveaux d'études (études de base et études spécialisées, i.e. DEUG et Licence). Ainsi, nous pourrions étudier aussi les pratiques d'évaluation des départements d'études françaises des universités de Joensuu, d'Oulu et de Vaasa. Nous incluons à la discussion les études françaises du Centre de langues de l'université de Jyväskylä.

Selon le guide d'études du département de philologie française de Helsinki, tous les cours qui ne sont pas obligatoires peuvent être suivis individuellement et évalués par

un examen basé sur un livre. La plupart des cours sont évalués à partir de la participation au cours et d'un examen final. (www 1) Au département de français de Joensuu, l'évaluation semble être variée. Comme à Helsinki, une participation active aux cours et un examen final sont signalés comme étant des pratiques d'évaluation de certains cours. A Joensuu, plusieurs cours sont évalués de façon continue. L'évaluation porte sur différents exercices oraux et écrits, essais, traductions et journaux de bord. (www2) A la section des langues romanes et classiques de Jyväskylä, les modes d'évaluation comprennent au moins les examens finaux, la participation active aux cours, différents exercices oraux et écrits, mais aussi des tests effectués en ligne (www3). Les études françaises du Centre de langues de Jyväskylä mettent l'accent sur l'évaluation continue et sur l'autoévaluation, mais les examens oraux et écrits sont également utilisés (www4).

Selon le guide d'études du département des études de français d'Oulu, les modes d'évaluation utilisés sont a minima la participation au cours, un examen final, des exercices oraux et écrits et des essais (www5). Au département de langue française de Tampere, l'évaluation est basée sur des examens oraux et écrits, différents exercices, des essais et des travaux de groupe (www6). A Turku, au département d'études françaises, les modes d'évaluation signalés sont des examens oraux et écrits, la participation active aux cours, des exercices oraux et écrits, des essais, le contrôle continu et des portfolios (www7). Au département de langue française de Vaasa, l'évaluation est faite par le biais d'examens oraux et écrits, de la participation aux cours, d'exercices oraux et écrits, d'un contrôle continu, de journaux de bord et de l'autoévaluation (www8). A Åbo Akademi, les modes d'évaluation en langue française comprennent au moins les examens oraux et écrits, la participation aux cours, des fiches de lecture et des dossiers (www9).

Comme nous venons de le voir, la participation active aux cours, les essais et l'examen final sont des modes d'évaluation communs à tous les départements d'études françaises en Finlande. Les autres modes sont plutôt liés au type de cours ; par exemple, les cours de grammaire ou de traduction sont souvent évalués à partir d'exercices faits pendant les cours ou à la maison. Les cours de production orale ou écrite profitent souvent de l'évaluation continue en raison de la nature du cours. Les « nouvelles » formes d'évaluation, c'est-à-dire les journaux de bord, les portfolios, les fiches de lecture et les dossiers, sont utilisés selon des programmes d'études à Joensuu, à Turku, à Vaasa et à Åbo Akademi. L'autoévaluation semble être systématiquement employée au Centre linguistique de Jyväskylä et au département de langue française de Vaasa. La section des langues romanes et classiques de Jyväskylä est la seule à signaler l'utilisation des outils en ligne dans l'évaluation, et Tampere est le seul département à indiquer l'emploi des travaux de groupe. Cela ne veut pas dire que, par exemple, l'autoévaluation ne serait pas utilisée dans les autres départements (nous ne pouvons pas le savoir) mais que le Centre linguistique de Jyväskylä et le département de langue française de Vaasa sont les seuls à signaler l'usage de

l'autoévaluation dans leurs guides d'études. Aucun de ces départements n'a indiqué une adaptation des principes du *Cadre européen* dans son évaluation.

6.4. Synthèse

L'éducation langagière en Finlande a quelques défis à résoudre. Afin d'accroître le nombre de masters et l'importance de la recherche dans les départements de langue, le projet KIEPO a proposé, entre autres, une plus intense collaboration entre les différents départements. Un autre problème concerne l'incohérence de l'évaluation en langues. Comme solution, le projet KIEPO propose que davantage de programmes de formation soient proposés aux enseignants sur l'évaluation. Cela améliorerait également l'adaptation des principes du *Cadre européen* déjà signalés dans les programmes d'études nationaux dans la pratique de l'enseignement des langues. Au niveau supérieur, les pratiques d'évaluation sont également variées et le projet KIEPO recommande que les niveaux communs de référence soient appliqués dans l'évaluation des compétences langagières également au niveau supérieur. L'importance du *CECR* pour l'apprentissage des langues en Europe est déjà grande, et les institutions devraient davantage le prendre en compte. Pourtant, il ne faudrait pas appliquer ce document aveuglément, son application devant être bien réfléchi et étudiée.

7. Conclusion du cadrage théorique

En conclusion du cadrage théorique, nous récapitulerons les points qui nous semblent les plus importants et qui sont à retenir pour l'évaluation dans l'enseignement supérieur :

- L'évaluation n'est pas une recette miracle pour l'apprentissage.
- Le choix du mode d'évaluation dépend de l'objectif de l'évaluation.
 - Les critères pour l'évaluation devraient être transparents et en liaison avec les objectifs d'apprentissage.
- L'évaluation ne devrait pas être portée sur le linguistique seulement.
- L'insertion des compétences interculturelles dans la réflexion sur l'évaluation est nécessaire.
- Les évaluateurs devraient multiplier les modes d'évaluation.
 - Le rôle de l'étudiant dans le processus d'apprentissage et de l'évaluation pourrait être plus actif.
 - Le *Cadre européen* n'est pas la réponse à tous les problèmes.

Références

- Bailey, K.M. (1998). *Learning about Language Assessment : Dilemmas, Decisions, and Directions*. USA : Heinle & Heinle.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Collection didactique des langues étrangères. Clé internationale.
- Bourguignon, C. et al. (2007). *Évaluer dans une perspective actionnelle: L'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre: Éditions Delbopur.
- Bryan, C. & K. Clegg (éds.) (2006). *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- CECR, Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- CIEP, Centre international d'études pédagogiques (2007). <http://www.ciep.fr/>. Visité le 8 mai 2007.
- COM, Commission des communautés européennes (2007). *Communication de la commission au Conseil – Cadre pour l'enquête européenne sur les compétences linguistiques*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_fr.pdf. Visité le 11 mai 2007.
- EAQUALS-ALTE (2005). *L'ePortfolio d'EAQUALS-ALTE*. <http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>. Visité le 6 juin 2007.
- Facciol, R. & R. Kjartansson (2005). L'heure du test – Tester la compétence en communication interculturelle (CCI). In *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Fenner, A. & D. Newby (éds.) (2002). *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- Fenner, A.-B. (2002). L'autonomie de l'apprenant. In *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 80-88.
- Figari, G. & L.M. Lopez (éds.) (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation – Problématiques, méthodologies et épistémologie*. Paris: L'Harmattan.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge. 23-36.
- Ketele De, J-M (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. In *Recherche sur l'évaluation en éducation – Problématiques, méthodologies et épistémologie*. Paris : L'Harmattan. 17-24.
- Larzen, E. (2005). In *Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching – Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers*. Åbo Akademi University Press.
- Lázár, I. (éd.) (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement – Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Lussier, D. & C.E. Turner (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Québec : Centre Éducatif et Culturel.
- Newby, D. (2002). L'authenticité. In *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 18-26.
- Noël-Jothy, F. & B. Sampsonis (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

OPS, Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala : Opetushallitus.

Pyykkö, R. & al. (2007). Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä : korkeakoulujen kielikoulutus. In *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopistopaino. 123-151.

Pöyhönen, S. & M.-R. Luukka (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopistopaino.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Sajavaara, K. & al. (2007). Kielikoulutuspolitiikka Suomessa : Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. In *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopistopaino. 13-42.

SOLKI, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (2007). <http://www.solki.jyu.fi/yki/index.htm>. Visité le 8 mai 2007.

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

Tarnainen, M. (2002). *Arvioija valokeilassa : suomi toisena kielenä –kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylän yliopistopaino.

Tarnainen, M. & al. (2007). Mitä on osaaminen ? Kielitaidon arviointi vastaajana. In *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopistopaino. 381-412.

Veltcheff, C. & S. Hilton (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

www1, Helsingin yliopisto, Ranskalainen filologia (2007). <http://www.helsinki.fi/hum/tutkintovaatimukset/ranska.htm>. Visité le 15 mai 2007.

www2, Joensuun yliopisto, Ranskan kieli ja kulttuuri (2007).

<http://www.joensuu.fi/fld/opinto-opas/opasran.pdf>. Visité le 15 mai 2007.

www3, Jyväskylän yliopisto, Romaaninen filologia (2007).

http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet_ks/romklass/Opiskelu/Opetussuunnitelmat/romfil0709. Visité le 15 mai 2007.

www4, Jyväskylän yliopisto, Ranskankielisten maiden kieli ja kulttuuri –opintokokonaisuus (2007).

http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet_ks/romklass/Opiskelu/Opetussuunnitelmat/etudes0709. Visité le 15 mai 2007.

www5, Oulun yliopisto, Ranskan kieli (2007). <http://www.oulu.fi/srpkl/ranska/ra-opas05-07.pdf>. Visité le 15 mai 2007.

www6, Tampereen yliopisto, Ranskan kieli (2007). http://www.uta.fi/opiskelu/opas/hum/hum-opas_59-68.pdf. Visité le 15 mai 2007.

www7, Turun yliopisto, Ranskan kieli (2007). <http://www.hum.utu.fi/opiskelu/opaat/opas06-07/raki.html>. Visité le 15 mai 2007.

www8, Vaasan yliopisto, Ranskan kieli (2007).

<http://www.uwasa.fi/humanistinen/opaat/opas2006/ranska>. Visité le 15 mai 2007.

www9, Åbo Akademi (2007).

http://www.abo.fi/fak/hf/administration/studiehandboken/pdf_studbok_2004/14_Franska.pdf. Visité le 15 mai 2007.

Source non-publiée

Communication personnelle de Viljo Kohonen, le 6 août 2007.

Bibliographie thématique

Ouvrages en relation avec l'évaluation

Bailey, K.M. (1998). *Learning About Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. USA: Heinle & Heinle.

Bronckart, J.-P. & al. (éds.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Bourguignon, C. et al. (2007). *Évaluer dans une perspective actionnelle: L'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre: Éditions Delbopur.

Bryan, C. & K. Clegg (éds.) (2006). *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge.

Candelier, M. (éd.) (2004). *Janua Linguarum — The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg : Council of Europe.

Coleman, J.A. & al. (éds.) (2001). *Language-learning futures : Issues and strategies for modern languages provision in higher education*. London : CILT

Dalgalian, G. & al. (2003). *L'apprentissage et l'enseignement des langues dans le contexte des villes jumelées*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Figari, G. & L.M. Lopez (éds.) (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation — Problématiques, méthodologies et épistémologie*. Paris: L'Harmattan.

Fitzpatrick, T. & al. (2003). *Information and Communication Technologies in Vocationally Oriented Language Learning*. Strasbourg : Council of Europe. (CD-ROM inclu).

Heyworth, F. (2003). *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues. Etudes de cas*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Kolodziejska, E. & S. Simpson (éds.) (2002). *Les langues à travers le curriculum : travail en réseau et élaboration de supports pédagogiques dans un contexte international*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Kolodziejska, E. & S. Simpson (éds.) (2000). *Language across the Curriculum : Network Processing and Material Production in an International Context*. Strasbourg : Council of Europe.

Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement — Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Lussier, D. & C.E. Turner (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Québec : Centre Éducatif et Culturel.

Nikolov M. & H. Curtain (éds.) (2003). *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Noël-Jothy, F. & B. Sampsonis (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Rádai, P. (éd.) (2004). *Le statut des enseignants en langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Veltcheff, C. & S. Hilton (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Le CECR

Beacco, J.-C. & al. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) : Un référentiel*. Paris : Didier.

CECR, Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

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

Compétence interculturelle

Byram, M. & M. Tost Planet (éds.) (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Fenner, A. & D. Newby (éds.) (2002). *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Grima Camilleri, A. (2002). *HOW STRANGE! The use of anecdotes in the development of intercultural competence – COMME C'EST BIZARRE! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Lázár, I. (éd.) (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg : Council of Europe.

Lázár, I. (éd.) (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Living together in Europe in the 21st century/ Vivre ensemble en Europe au XXI^e siècle : the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue. Proceedings of the 3rd colloquy of the European Centre of Modern Languages. 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Zarate, G. et al. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Zarate, G. A. Gohard-Radenkovic (éds.) (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris : Didier.

Apprenant autonome

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Collection didactique des langues étrangères. Clé international.

Camilleri, A. (éd.) (2002). *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Camilleri, A. (éd.) (2002). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Fenner, A. & D. Newby (éds.) (2002). *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Harris, V. (2002). *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Les CD-ROM

Conseil de l'Europe (2004). *The Council of Europe and languages / Le Conseil de l'Europe et les langues*.

Goodfellow, D. (éd.) (2003). *The educational use of ICT in teacher education and distance language learning / L'utilisation pédagogique des TIC dans la formation des enseignants et dans l'apprentissage des langues à distance*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Muresan, L. & al. (éds.) (2003). *Quality Management in Language Education / Assurance de qualité dans l'éducation langagière*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

II. PERCEPTIONS DES PRATIQUES *MULTIDIMENSIONNELLES*
DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT
PAR DES APPRENTIS-EXPERTS EN ÉTUDES FRANÇAISES
Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi

Perceptions des pratiques *multidimensionnelles* de l'évaluation de l'écrit par des apprentis-experts en études françaises

Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi

L'évaluation des compétences langagières est souvent considérée du point de vue des enseignants, et s'accompagne habituellement d'une batterie de questions du type : *que faut-il évaluer ? Quelles techniques utiliser pour évaluer ? Mon évaluation est-elle transparente et juste ?*, etc. Toutefois, peu de chercheurs se sont penchés sur la perception que peuvent avoir de ce phénomène des apprenants-utilisateurs d'une langue étrangère, et, qui plus est, dans le contexte qui nous intéressera ici, des « apprentis-experts » universitaires d'une langue.

Cette section s'intéresse à la manière dont ces derniers perçoivent les pratiques d'évaluation au sein d'un département d'études françaises en Finlande (Université de Turku), lequel a tenté d'inscrire dans son curriculum une multitude de pratiques issues des dernières innovations didactiques (auto-évaluation, évaluation par pairs...). Nous avons ici opté pour l'appellation de « pratiques d'évaluations « multidimensionnelles » » (cf. le titre de l'article) en référence à une citation d'une étudiante de Master qui décrit de la manière suivante l'évaluation au sein du département où elle étudie le français : « je pense que l'évaluation est un processus « multi-dimensionnel » (étudiante SO). On traitera ici essentiellement des compétences de production à l'écrit à partir des trois corpus suivants : un questionnaire général sur l'évaluation des compétences écrites distribué électroniquement en janvier 2007 (étudiants de première année à Master), un questionnaire de fin de cours (étudiants de première année) et une tâche de correction de copies (effectuée par des étudiants de première année et de Licence). L'objectif de l'article est double : il s'agit d'une part de faire émerger les perceptions, les représentations, mais aussi les malentendus des étudiants face aux diverses pratiques d'évaluation qu'ils rencontrent lors de leurs études, et d'autre part, à partir de ces éléments, des réflexions sur les pratiques d'évaluation des compétences langagières à l'université.

1. Contextualisation : les études françaises en Finlande

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans les universités finlandaises revêt deux étiquettes : celle des départements de langues (ancienne « philologie ») et celle des centres de langues. Les objectifs de ces deux institutions diffèrent : alors que l'une prépare des *apprentis-experts* (Dervin & Johansson, à paraître) en langues (cursus entièrement centré sur le langage, le discours académique, la littérature, etc.) se destinant à des carrières d'enseignants, de diplomates, de journalistes... , l'autre propose des cours de langues délivrant aux étudiants des aptitudes de communication générale ou spécialisée (droit, sciences politiques...) et de discours académique. Le

contexte de notre étude est celui des départements spécialistes en langues étrangères, notamment les études françaises. Pour être admis dans un département d'études françaises en Finlande, les candidats passent un concours d'entrée, majoritairement en français, qui vise à tester leurs compétences langagières et académiques. Chaque département décide du contenu de ses examens, et accepte des étudiants de matière principale et secondaire selon la règle du numerus clausus.

L'évaluation des compétences langagières est un thème qui touche tous les départements de langues dans le supérieur, car celle-ci permet à la fois de valider les études (le diplôme s'obtient par le calcul d'une moyenne et l'attribution d'une mention), mais aussi de garantir la qualité de l'enseignement-apprentissage, et, en quelque sorte, l'adéquation entre enseignement et apprentissage. Grâce à l'influence grandissante des réflexions issues des travaux du Conseil de l'Europe (et notamment du Cadre Européen Commun de Référence, CECR), les départements de français finlandais ont tenté de rendre l'évaluation de ces compétences plus transparentes au sein de chaque département et entre chaque département (cf. le projet ECC-Lang¹). La tâche n'est pas simple, ce pour diverses raisons :

- chaque département mais aussi enseignant détermine lui-même les objectifs de ses enseignements, ainsi que ses propres méthodes et critères d'évaluation des apprentissages ;
- les types de tâches et de techniques d'évaluations retenus (sommativ, critériée, formative... , cf. chapitre I, section 3) sont nombreux et variés ;
- les types de cours susceptibles de conduire à une évaluation différent (ex : en DEUG, travaux dirigés généraux de compétences langagières, en Licence et Master, travaux dirigés de discours académique et cours magistraux sur l'ensemble du cursus) ;
- enfin, autre élément non négligeable, les enseignants ont des formations et intérêts distincts en pédagogie, didactique et recherche (par exemple, enseignants formés dans divers pays ; préférence pour le linguistique, le culturel, la littérature...).

Malgré cela, on retrouvera tout de même à l'écrit quelques formes d'évaluation types :

- Examens sur table (l'étudiant s'inscrit à un examen de « cours » et passe l'examen auprès des facultés ; il peut s'agir de questions de cours ou d'un essai à rédiger) ;
- Examens de fin de cours (questions de synthèse d'un cours ou de connaissances) ;

¹ <http://www.ecc-lang.fi/fr/> Le projet ECC-Lang (Évaluation des Compétences Culturelles et Langagières, 2005-2007) tente de définir des moyens d'évaluation des compétences des étudiants universitaires de première année.

- Tâches de type savoir-faire académiques (synthèse, résumé, compte-rendu, plan...) ;
- Discours académique (rédaction de mémoires en Licence et en Master) ;
- Essais (dissertation scientifique).

Dans l'ensemble, les différents types de tâches sont clairs, mais les critères d'évaluation ne semblent pas pour autant être toujours transparents.

Les objectifs d'apprentissage du département d'études françaises de Turku peuvent se résumer par la déclinaison des Compétences Académiques Interculturelles et Plurilingues (CACIP), définies par Dervin et Johansson (à paraître). Les compétences de l'apprenti-expert en études françaises doivent l'amener à développer, avant tout, une compétence professionnelle (professionnalisme, précision dans les tâches remplies...), une compétence dialogique (co-construire un discours clair, structuré et convaincant en langue maternelle, français et *lingua franca*), une compétence de médiateur, ainsi qu'une compétence protéophilique (Dervin, 2006).

Suite aux réformes dites de Bologne, mises en place depuis 2005, les influences du Cadre Européen Commun de Référence se font ressentir dans le curriculum du département (même si l'application du Cadre n'y est pas systématique). Entre autres, le corps enseignant aura retenu les éléments suivants :

- prise en compte de trois compétences langagières distinctes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique pour fixer nos objectifs d'apprentissage et évaluer subséquemment les productions écrites (CECR, 2001 : 86-101). La compétence linguistique représente les composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique (Rosen, 2007 : 26) ; la compétence pragmatique, qui « désigne la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours, des types et genres textuels » (ibid.) ; la compétence sociolinguistique, quant à elle, touche à « la connaissance et les habiletés nécessaires pour utiliser correctement la langue dans la vie de tous les jours » (ibid.) (i.e. le domaine de spécialisation des étudiants, le discours académique). Nous sommes d'ailleurs d'accord avec Evelyne Rosen qui propose que cette dernière compétence soit au centre des compétences communicatives langagières, et qu'elle « permette d'articuler composantes linguistique et pragmatique » (ibid.) ;
- transparence dans les objectifs d'apprentissage fixés et de l'évaluation (feedback oral et écrit) ;
- développement de savoirs, savoir-faire et savoir-apprendre — tout en écartant la notion de savoir-être proposée par le Cadre (cf. Dervin dans cet ouvrage) ;

- recours à la perspective actionnelle dans la majorité des tâches à effectuer (Bourguignon et al., 2007), et donc à la notion d'acteur social plutôt qu'apprenant² ;
- rassemblement des activités langagières au sein de mêmes modules d'enseignement-apprentissage (réception-production-interaction-médiation ; oral et écrit) ;
- recours à des formes d'évaluations formatives diverses (en classe : auto-évaluations, évaluations informelles, évaluations par pairs, évaluations avec des stagiaires francophones, finnophones, etc.) (cf. Chapitre I, section 3) ;
- introduction d'une approche réflexive sur l'interculturel dès les premiers cours.

Même si nous nous sommes entendus sur ces principes, et, au vu de la diversité des enseignements et des tâches d'évaluation, le département n'a pas adopté de grille commune d'évaluation.

Dans ce qui suit, nous observerons comment les étudiants du département perçoivent les changements qui se sont opérés avec le processus de Bologne, surtout en matière d'évaluation de l'écrit. Nous avons tenté de faire participer des étudiants de tout niveau (DEUG à Master), car cela nous permettra de mettre en abîme les perceptions d'étudiants qui ont connu ou non l'évolution de nos pratiques.

2. Bilan général, critiques et ouvertures

Les premiers témoignages, traités ici, sont issus du questionnaire en français³ distribué électroniquement en janvier 2007 sur la base du volontariat et permettront de faire un bilan général des perceptions des étudiants sur l'évaluation. 36 étudiants du département ont répondu à ce questionnaire (9 étudiants de première année, 15 Licence et 11 Master). Le questionnaire était composé de 5 questions sur l'évaluation au sein du département (1. Qu'est-ce que les enseignants évaluent à l'écrit ? 2. Comment évaluent-ils ? 3. Est-ce que les critères sont clairs et transparents ? 4. Comment pourrait-on évaluer l'écrit ? La cinquième question s'intéressait à l'auto-évaluation et sera traitée dans la section 3). Le taux de réponses était de 4 sur 9 pour les étudiants de première année, 8 sur 15 pour les Licence et 8 sur 11 pour les Master.

2.1 Bilan : conscience de ce qui est évalué ?

Nous nous concentrerons d'abord sur les réponses des quatre étudiants en première année. Ces étudiants avaient commencé leurs études au département trois mois avant

² Cf. l'argumentaire de Zarate (2003) : « si ce dernier terme (apprenant) renvoie bien à une réalité effective, celle d'un apprentissage en cours, il enferme l'individu dans une tâche. (...). Indépendante de toute marque d'appartenance nationale, la notion d'acteur social situe tout individu dans un environnement social pluriel et promeut une vision dynamique de ses compétences ».

³ Pour une critique de la méthode de recherche, cf. Dervin & Rosa, 2006 : 11-12.

de remplir le questionnaire, et n'avaient donc reçu que peu d'enseignement formel sur l'écrit (ils avaient suivi surtout des cours magistraux d'introduction aux études françaises et de littérature) ; par ailleurs, ces étudiants avaient déjà étudié le français au lycée pendant au moins trois ans. À la première question (ce que les professeurs évaluent), les critères que ces étudiants retiennent (questions 1 et 2) sont la correction linguistique (qui se résume à l'orthographe) et ce qu'ils appellent « le contenu » (sans préciser ce qu'ils entendent par cela). Ces deux éléments semblent correspondre aux « critères » qu'on leur aurait proposés au lycée dans le cadre d'activités de production écrite⁴. Les quatre étudiants trouvent que l'évaluation n'est pas assez transparente au département (question 3) et qu' :

Il est très important que les professeurs reportent son attention sur les fautes d'orthographe⁵ (PA1) ;

Les professeurs ont les façons différentes à évaluer (PA2) ;

Ils n'expliquent pas toujours très bien ce qu'ils attendent de nos travaux (PA3).

On relèvera l'importance accordée à l'orthographe dans le premier commentaire et le fait que la même étudiante ait mentionné, dans sa réponse à la question 1, que cet aspect était déjà présent dans les critères d'évaluation de ses enseignants. Les deux derniers commentaires supra laissent déjà s'esquisser deux critiques omniprésentes dans l'ensemble des réponses au questionnaire : les différences dans les pratiques et le manque de transparence. Le fait que très peu d'étudiants de première année aient répondu au questionnaire peut sans doute s'expliquer par le manque d'habitude à opérer des réflexions métacognitives sur l'évaluation, mais aussi et surtout à répondre à ce type de questionnaire en français.

Nous nous intéresserons à présent à ce que les apprentis-experts des autres niveaux (Licence et Master), qui ont entre deux et six années d'expérience de l'évaluation de l'écrit au département, ont répondu. Les réponses aux questions 1 et 2 (qu'est-ce que les enseignants évaluent ? Comment ils évaluent ?) seront d'abord prises en compte. Seul un étudiant de niveau master semble avoir compris la deuxième question (comment ?), lorsqu'il détaille une méthode concrète d'évaluation :

Je ne sais pas vraiment comment ils le font mais je pense que d'abord ils lisent le texte entier et font déjà quelques corrections. Après ils doivent sûrement relire le texte en évaluant les

⁴ Voir les objectifs d'apprentissage en langues au lycée finlandais proposés par le Ministère de l'Éducation finlandais dans le document *LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2003 Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*, où l'accent est mis sur la grammaire, le vocabulaire et la comparaison entre la langue maternelle et étrangère.

⁵ Les citations tirées des réponses des étudiants sont (sic) dans l'ensemble de ce chapitre. Les abréviations suivantes sont utilisées pour désigner le niveau des étudiants : PA = première année, L = niveau Licence, M = niveau Master.

points que j'ai expliqués tout à l'heure. Je pense qu'ils comparent quelque fois avec les textes des autres étudiants pour mieux noter (M4).

Les autres étudiants ont simplement répété les critères qu'ils déclinaient pour répondre à la première question, ce qui tendrait à laisser penser que les étudiants ont du mal à faire la différence entre objectifs d'apprentissage (et donc points à évaluer) et méthodes d'évaluation. Nous rassemblons donc les réponses à ces deux questions pour tenter de voir quel bilan les étudiants tirent de leurs expériences et retiennent de ce que les enseignants évaluent à l'écrit.

Au niveau Licence, le linguistique est mentionné par tous les étudiants par le biais des mots *grammaire* et *orthographe*. Puis vient le lexique, pour lequel un certain nombre de précisions est opéré : « *vocabulaire (riche, varié et sans répétition)* » ; « *utilisation des bonnes expressions* » ; « *utilisation de termes corrects* »... L'omniprésence de la référence à la correction (bon, correct) marque un besoin prononcé des étudiants à avoir recours à une norme langagière fixe. Le critère du « contenu » (certainement équivalent à une composante de la compétence pragmatique) apparaît également souvent et fonctionne avec l'organisation des textes produits : « *intro, développement et conclusion* » (format introduit et travaillé dès la première année d'étude) ; « *bien structuré* » et « *progression logique et facile du texte* ». En outre, la cohérence des productions est commentée : « *texte cohérent, connecteurs...* » ; « *cohérent et correspond aux critères (règles communes pour rédiger tel ou tel travail écrit)* » et « *unité du texte (cohérence structure)* ». Cet aspect de l'écrit, relativement inédit pour les étudiants de première année, est introduit dès la fin de la première année et travaillé amplement en deuxième année - d'où une sorte de conditionnement des étudiants, ressenti dans ces extraits. Finalement, on trouve une seule allusion à l'argumentation (« *idées présentées dans le texte bien justifiées* ») et à divers savoir-faire académiques, comme l'insertion correcte de citations dans les productions, le respect des conventions d'écriture à la française, et la correspondance entre la production et le genre proposé dans une tâche. En somme, il apparaît que la compétence sociolinguistique soit minoritaire à ce niveau, et que le linguistique et le pragmatique, justement définis par les étudiants, prévalent dans ce qu'ils estiment être évalué.

Les étudiants en Master, quant à eux, font moins référence à la composante linguistique (grammaire et orthographe) ou bien lui attachent moins d'importance que les étudiants des niveaux précédents, et apportent une plus grande variété de critères d'évaluation. Ces étudiants ayant suivi au minimum cinq années d'enseignement, et ayant pour la plupart passé une année dans une institution supérieure francophone, il semble normal que leur réflexion métacognitive sur la langue soit plus développée. En outre, ces étudiants ont déjà rédigé un mémoire de recherche de Licence et sont, pour la plupart, engagés dans des activités de rédaction d'un mémoire de fin d'études (Master). En tout, c'est la structuration (ex : « *ordre et contenu des différentes parties du travail* » ; « *comment on développe nos idées* »), la cohérence (ex : « *cohérence syntaxique et sémantique* »), le niveau de langue (« *le niveau du français utilisé* », « *le niveau de langues* »,

compétence sociolinguistique) et l'adéquation avec le genre de texte à produire (« *ils vérifient si le texte écrit correspond bien au titre et au genre donnés, c'est-à-dire, si un résumé en est bien un ou pas* ») qui sont les plus commentés. Notons l'absence de remarques sur l'argumentation, aspect qui semble remporter peu d'attention chez l'ensemble des étudiants de notre étude. Enfin, seuls deux étudiants tentent d'avoir une vision plus globale de leur cursus, et précisent l'adaptation des critères d'évaluation utilisés par les enseignants du département au niveau d'études. Par exemple, l'étudiant suivant (M5) explique que :

Je pense (ou j'espère que) le département a mis ensemble des règles ou un cadre des conseils selon lesquelles il fallait évaluer les travaux. Ainsi l'évaluation dépendrait du niveau des études et du type de travail en question.

2.2 Regards critiques et ouvertures

Passons à présent en revue les regards critiques et propositions d'amélioration de l'évaluation relevés dans les questionnaires (questions 3 et 4). À ce sujet, nous n'avons observé aucune différence dans les réponses des étudiants de Licence et de Master. Ainsi, on aura constaté que même si, de façon générale, les étudiants disent être satisfaits de l'évaluation pratiquée au sein du département (par exemple, une étudiante de master écrit : « *En générale, je crois que les critères deviennent plus claires quand on a étudié plus longue temps* »), on notera tout de même quelques pistes d'amélioration, comme, tout d'abord, un besoin central de feedback supplémentaire sur les productions rendues :

En ce qui concerne le contenu, les enseignants pourraient ajouter plus des opinions sur les textes que nous avons écrits (L3) ;

Feedback régulièrement donné serait important (M4).

L'utilisation systématique du conditionnel semble ici signifier que cela ne se pratique pas au département, alors que dans l'ensemble des cours de nombreuses séances et occasions sont réservées au feedback, parfois multiple avec des interventions d'enseignants francophones, finnophones, de tuteurs français et finlandais, évaluations par pairs... (cf. par ex. la réflexion autour d'un cours d'écriture académique dans Dervin, Mutta & Johansson, 2007).

La critique se retrouve également dans le commentaire : « *souvent ils marquent « mal dit » mais ils ne donnent pas de proposition pour une meilleure alternative* ». On note ici un certain manque d'initiative autonome de cette étudiante, qui semble vouloir une correction de type sommatif (ce n'est pas correct, donc l'enseignant ne fait que donner la bonne réponse). En outre, on peut voir également ici un signe du besoin de normes (l'enseignant est un professionnel qui connaît LES réponses). Le feedback se retrouve également dans l'expression du besoin de recevoir « *des conseils pour améliorer les textes* »

« même s'il y a aucune faute ». L'argument des critères d'évaluation plus transparents ressort également à plusieurs reprises :

- pour chaque enseignant : « précisez ce qui est le plus important (langue, contenu, structure ???) » ; « expliquer bien les critères avant le travail » ;
- pour l'ensemble du personnel : critique : « j'ai l'impression que les critères varient entre les enseignants » ; « il faut que les différents enseignants respectent les mêmes critères » ; « on pourrait aussi avoir une liste des critères généraux sur un tableau d'affichage au département et sur le site internet »).

Trois étudiantes de niveau Master vont même jusqu'à proposer des échelles d'évaluation que les enseignants pourraient utiliser, ce qui montre qu'elles ont conscience de la variation et de la progression dans les objectifs langagiers et académiques fixés par le département :

Par composante (on retrouve grossièrement les composantes linguistique, pragmatique et sociolinguistique) :

- Contenu 40%, structure 30% et français correct 30% (L2) ;

Par niveau d'étude :

- Création d'une échelle : critères de base [DEUG]: orthographe et compréhension ; pour niveau SO [Master] : critères liés au style et à l'utilisation du vocabulaire pertinent et varié (M6)
- Cela dépend des études (PO...) Niveau PO [DEUG]: évaluation très détaillée AO [Licence] : évaluation se concentre sur le niveau de langue académique, Niveau SO : tout à évaluer (M7)

Ainsi, la progression proposée ici reflète une prise en compte accrue des compétences langagières académiques au fil du cursus. Par exemple, la composante sociolinguistique semble être réservée surtout aux derniers niveaux de l'échelle : style, utilisation du bon vocabulaire et niveau de langue. Ces échelles correspondent, grosso modo, aux échelles déjà utilisées par les enseignants et qui sont travaillées avec les apprenants.

2.3 Discussion

La première remarque à faire est qu'il semble que les étudiants soient bien conscients des mécanismes d'évaluation mis en place au sein du département. On a noté, dans les critiques, que les étudiants savent aussi ce qui pourrait se faire (transparence objectifs/évaluation, feedback régulier, grille d'évaluation commune, progression...) – même si dans leurs premières réponses aux questions (ce que les enseignants évaluent), ils avaient affirmé que les enseignants le faisaient déjà. Les éléments

proposés par les étudiants correspondent d'ailleurs à la « philosophie » du CECR, et donc aux objectifs que le département s'est fixés (cf. section 1).

En outre, on observe que, selon les niveaux et l'ascension dans les études, les critères retenus s'affinent et se multiplient : même si la composante linguistique demeure, le pragmatique et les savoir-faire académiques prennent une importance croissante dans les réactions des étudiants de niveau Licence et surtout Master. Cela reflète tout le travail de *débroussaillage* dans l'acquisition des compétences langagières qui a été fait au fil du cursus (le répertoire linguistique des étudiants s'étend au fur et à mesure). Il y a donc bien prise de conscience des objectifs d'enseignement-apprentissage et des critères proposés par les enseignants. D'ailleurs, à plusieurs reprises, les voix de ces enseignants se font entendre dans la déclinaison des critères (par exemple dans l'utilisation du déontique dans « le vocabulaire doit être riche, varié et sans répétition »). La multiplication des voix est souvent demandée par les étudiants dans leurs réponses (feedback clair et nombreux). On retiendra la critique souvent adressée aux enseignants de manque de précision dans leurs commentaires (ex. : « il y a seulement un mot ou un phrase souligné »), laquelle montre que les étudiants peuvent avoir une attitude très passive face à l'évaluation (ils pourraient toujours demander des précisions) et qu'ils ne comprennent pas toujours le rôle formatif de la correction de l'enseignant, qui choisit souvent d'indiquer les fautes sans les corriger dans les écrits des étudiants, de manière à inviter ces derniers à le faire eux-mêmes. On retrouverait ici un signe de l'insécurité linguistique, ce même pour les étudiants de Master.

Si l'on revient sur les objectifs issus du CECR implantés dans notre curriculum, on se rend compte que les étudiants intègrent largement deux des trois compétences langagières (linguistique et pragmatique). La composante sociolinguistique, même si elle couvre les autres composantes, apparaît dans les commentaires des niveaux supérieurs – car les étudiants sont amenés à travailler plus précisément sur celle-ci au fil des années. De surcroît, l'absence notable de commentaires sur les types d'évaluation (comment les enseignants évaluent) et sur le recours à diverses formes d'évaluations formatives (pour lesquels l'enseignant est toujours le moteur), montrerait qu'un travail de conscientisation plus poussé serait nécessaire dans l'enseignement-apprentissage. Au total, le type d'évaluation que semblent retenir les apprenants serait plutôt de type sommatif (une forme langagière est correct ou non, la structure du texte est juste ou non...). Concentrons-nous à présent sur les perceptions de deux types d'évaluation « alternative » : l'auto-évaluation et l'évaluation par pairs.

3. Autoévaluation

3.1. Le concept d'autoévaluation

Le concept de l'autoévaluation est aujourd'hui étroitement lié au Portfolio Européen des Langues et au CECR, dont les grilles d'autoévaluation sont une référence en la matière. C'est peut-être au moins en partie grâce aux grilles d'autoévaluation proposées dans le CECR (cf. Lenz & Schneider, 2002)⁶ que l'auto-évaluation est souvent assimilée à des check-lists proposées aux étudiants pour vérifier leur niveau de compétences. Il en résulte que la signification et la portée de la notion d'autoévaluation sont interprétées de manière variable, et parfois le terme même reste opaque pour le groupe cible, c'est-à-dire les apprenants (comme on le verra infra). Or, comme le souligne Ohki (à paraître), l'autoévaluation ne se limite pas à l'autocorrection, mais est intrinsèquement liée à la réflexion critique de son propre apprentissage (cf. aussi Pillonet & Rouiller, 2002 sur l'ambivalence conceptuelle de la notion d'autoévaluation et ses définitions plus ou moins restrictives).

L'autoévaluation est un outil qui permet de parvenir à l'autonomie de l'apprentissage, en d'autres mots qui essaye d' « apprendre à apprendre ». Comme le constate M.-J. Barbot (2000 : 21), l'apprenant devient alors responsable de son apprentissage, et « apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement ». Selon Holec (1979 : 3) sont inclus dans l'apprentissage autonome, entre autres, la capacité à déterminer ses objectifs, la définition des progressions et l'évaluation de l'acquisition réalisée. On pourrait y ajouter la prise de conscience de son processus d'apprentissage et la capacité à le réajuster (Coco, 2004).

Les concepts d'autonomie de l'apprentissage et de l'autoévaluation sont nés dans le cadre de la réflexion pédagogique générale s'inspirant des théories socioconstructivistes accordant à l'enseignant le rôle de personne ressource et à l'apprenant celui d'acteur dans son apprentissage. Ces postulats ont également trouvé rapidement (fin des années 70, dans les années 80) leur place dans la réflexion sur l'apprentissage des langues, mettant l'accent sur la centration de l'apprenant et sa responsabilisation (cf. Barbot, 2000 : 18-19). Ainsi, comme nous venons de le signaler, au cœur de cette réflexion se trouve donc l'idée que l'autoévaluation est un outil qui mène vers l'autonomie d'apprentissage. Pourtant, comme le note Ohki (à paraître), cette thèse n'a été corroborée que dans peu d'études dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi, à travers l'analyse de réponses à la question sur l'autoévaluation (question 5 dans le questionnaire) auprès des étudiants, nous tâcherons dans un premier temps de faire entendre les voix des étudiants, puis, dans un second mouvement, nous discuterons de la problématique de

⁶ Les grilles d'autoévaluation sont utilisées à un moment donné au cours de l'apprentissage d'une langue pour voir ce qui a été acquis et ce qui reste encore à acquérir (Rosen 2007: 61).

l'autoévaluation dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur.

3.2. Comment les étudiants conçoivent-ils l'autoévaluation et son impact ?

La question relative à l'autoévaluation était formulée de la manière suivante : Vous connaissez certainement l'autoévaluation (*itsearviointi*)⁷. L'utilisez-vous lorsque vous écrivez/après avoir écrit en français ? Comment ? Donnez des exemples.

Dans un premier temps, il ressort de l'analyse que le concept d'autoévaluation n'est pas familier à nos étudiants, et surtout à ceux de première année :

Pas beaucoup d'expérience sur ce sujet (PA2) ;

Non, je ne utilise pas, parce que je ne sais pas comment je peux cela faire (PA3).

mais c'est aussi le cas de certains étudiants plus avancés (niveau Licence et même Master), comme le montrent les citations ci-dessous :

Non, je n'utilise pas l'autoévaluation après avoir écrit en français. En fait je n'ai jamais entendu qu'on peut faire ça (L2) ;

Je ne comprends pas trop... Bien sur je lis mon texte et j'essaye de voir s'il faut l'améliorer mais cela n'a rien à voir avec la langue. Je le fais toujours, normale quoi ! (L5) ;

Non, en fait, je ne sais pas comment l'utiliser... Bien sûr, si je ne suis pas contente de mon texte, je réfléchis s'il y a quelque chose à améliorer, mais c'est tout (M1).

Ces réponses sont d'autant plus étonnantes si on les met en relation avec les pratiques pédagogiques en cours. Les professeurs responsables de l'entraînement aux compétences langagières et académiques demandent très fréquemment, et ce sous différentes formes, aux étudiants d'évaluer et de réfléchir à leurs propres prestations (commentaires dans des journaux de bord, comparaisons de deux versions de productions écrites par l'étudiant lui-même...). Au début des études, les enseignants n'utilisent pas le terme d'autoévaluation, de manière à ne pas rendre encore plus perplexe les étudiants, certains éprouvant une très grande insécurité linguistique et ayant à ce stade des ressources linguistiques en français encore relativement limitées.

Les deux dernières citations ci-dessus montrent qu'une autoévaluation implicite est tout de même pratiquée par ces étudiants. Pourtant, si l'on considère que l'autoévaluation nécessite un regard critique conscient sur soi et son parcours

⁷ Nous avons donné la traduction en finnois du concept d'autoévaluation pour aider ceux qui ne le comprendraient pas en français.

d'apprentissage, force est de constater que ces étudiants n'en sont encore qu'à un stade préliminaire dans le processus d'autoévaluation.

La majeure partie des réponses montre également que le concept d'autoévaluation est surtout compris dans le sens de refaire et améliorer son travail avant de le rendre au professeur.

Non pas vraiment, bien que cela puisse être utile ou peut-être que je le fais sans m'en rendre compte, car je relie toujours mes travaux et j'essaie de trouver les choses qui ne sont pas très bonnes (L2) ;

J'essaie de vérifier que j'ai tout fait (introduction, conclusion etc.) et que j'ai bien choisi les termes et les verbes par exemple (L1) ;

Oui je suis très rigide par rapport à mon écrit, J'efface souvent ce que je viens d'écrire pour améliorer mon texte. (L7) ;

J'utilise l'autoévaluation en écrivant et après avoir écrit en français. J'essaie toujours de remarquer les fautes de grammaire possibles ainsi que les fautes d'orthographe pour éviter d'en faire trop. J'évalue toujours également le contenu de mes textes. (M3).

L'autoévaluation est ici interprétée comme un synonyme d'autocorrection, ce qui est une définition très restrictive du concept (cf. supra). Evidemment, les réponses peuvent aussi refléter le souci de se conformer aux attentes des professeurs ayant rédigé le questionnaire (ce qui est d'ailleurs valable pour l'ensemble des réponses au questionnaire).

Un certain nombre d'étudiants développent, au cours de leurs études, et ce grâce à l'approche prônée au département, des capacités métacognitives suffisantes pour pouvoir porter un regard critique sur leurs productions et arriver à se décentrer (L2 ; M8), et parfois même à se fixer des objectifs (M7), composante essentielle dans la définition de l'autonomie d'apprentissage visée par le département :

Quand je reçois mon texte, je le lis de niveau et essaie d'apprendre de mes erreurs. Alors j'ai eu un peu de distance au texte, et c'est plus facile à le voir par les yeux des autres (L2) ;

J'utilise. Par exemple, si l'enseignant m'a précisé ce qui ne va pas dans mon texte, j'essaie de ne plus répéter les fautes où des mauvaises habitudes dans mon écriture. De plus, avant de rendre mes travaux écrits aux enseignants, j'évalue le texte moi-même (M8) ;

Oui, dans la plupart des cas, pour être consciente du niveau et du but de mon texte. Aujourd'hui, je travaille surtout avec la cohérence du texte (M7).

Ces citations sont indicatives d'une certaine capacité d'autoévaluation suite à un apprentissage. Cela montre, comme l'avaient déjà fait remarqué, entre autres, Ohki (à paraître) et Barbot (2000 : 23), que les apprenants ne sont pas autonomes au départ, et qu'il ne s'agit donc pas de livrer l'apprenant à lui-même, mais de lui trouver des modalités d'aide et de guidage dans son parcours vers l'autonomie

Cependant, dans un bon nombre de cas (aussi bien au niveau Licence que Master), ce guidage n'a pas porté ses fruits, comme on peut le remarquer dans les citations infra. La première série de citations est illustrative d'un refus complet de l'idée d'autoévaluation et de ses pratiques :

Je n'utilise jamais si je n'en suis pas obligé. Son utilité ne m'est pas tout à fait ouverte (M6) ;

Cela m'arrive mais uniquement quand les enseignants me demandent de l'utiliser. Je n'en ai pas l'habitude et, franchement, je ne suis pas sûr que l'autoévaluation puisse changer en quoi que ce soit la qualité de mes productions en français (M2) ;

Je n'ai jamais voulu faire un autoévaluation de mon travail en écrit, mais j'ai dû le faire pendant quelques cours, en particulier durant les études pédagogiques. Je suis une personne analytique et ainsi j'évalue mes actions toujours, même inconsciemment. Pour moi, écrire ces analyses est une perte de temps, il me suffit d'évaluer en pensant à mes travaux, sans rien écrire ou enregistrer (M6).

La deuxième série de réponses ci-dessous traduit une contradiction intellectuelle : je ne la pratique pas, bien que je sache que cela puisse me servir.

Non, j'écris toujours la version finale en une fois sans faire plusieurs versions. Je sais que cela n'aide pas non plus de son côté à trouver les expressions « pas françaises », mais c'est une habitude (L5) ;

Très rarement. Il serait bien de prendre des notes sur les difficultés qui se répètent pour que l'on puisse se perfectionner dans les travaux (L3).

Comme le constatent Pillonet & Rouillet (2000), « [...] l'autoévaluation peut parfois conduire à des prises de conscience désagréables. [...] En effet, qui aime dévoiler ses lacunes, ses errements, ses tâtonnements, en somme son incompétence, alors que l'excellence est demandée ? ». Comme le processus d'autoévaluation est risqué et chargé d'enjeux affectifs menaçant la face (Goffman, 1974) de l'étudiant, il est fort compréhensible qu'un recours à une stratégie d'évitement soit adopté pour échapper à une telle situation angoissante.

3.3. Les enjeux de la pratique de l'autoévaluation dans la communication exolingue au niveau de l'enseignement supérieur

L'autoévaluation est un processus d'autant plus ardu pour les étudiants universitaires en langues étrangères, censés devenir futurs experts en communication exolingue, et qui, parfois même à la fin de leurs cursus, se ressentent des apprentis éternels (Dervin & Suomela-Salmi, 2007 : 73). Ainsi, les défis interactionnels de l'enseignement dans les départements universitaires de langues requis pour surmonter ces barrières affectives liées à la protection de la face positive de l'étudiant, nécessaire pour la poursuite des études, sont d'une ampleur considérable. De ce fait, modifier les relations de pouvoir traditionnelles entre enseignants et étudiants, et parvenir à discuter et à négocier le sens entre les interlocuteurs dans une situation expert-novice n'est pas toujours évident, ni pour l'un ni pour l'autre ; cependant, cela semblerait être l'un des seuls moyens de parvenir à responsabiliser l'étudiant. De plus, un travail de conscientisation auprès des étudiants en ce qui concerne la signification du terme autoévaluation et de sa portée, ainsi que de son importance et de ses implications pour l'apprentissage et la réflexion intellectuelle mériteraient une attention plus poussée. Arriver à une capacité métacognitive et réflexive est pourtant incontournable, une condition *sine qua non* de l'expertise langagière académique et du rôle d'acteur social plénipotentiaire. Mais, comme le soulignent Pillonet & Rouillet (2002), « une démarche réflexive ne peut se faire qu'avec la volonté du sujet de s'impliquer réellement sans son apprentissage ».

4. Évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs fait partie des pratiques pédagogiques mises en œuvre régulièrement dans l'entraînement des compétences langagières académiques dans notre département. Elle peut prendre différentes formes (écrites ou orales), et sert surtout d'outil métacognitif de réflexion. Comme cette forme d'évaluation met l'accent sur l'engagement actif des étudiants tout au long de leur processus d'apprentissage, elle bouleverse également la distribution traditionnelle des rôles entre enseignant et apprenant ; c'est pour cela qu'il nous a paru intéressant d'essayer de savoir ce qu'en pensent les étudiants eux-mêmes, et de voir comment ils évoluent dans la mise en œuvre de cette pratique au cours de leurs études.

4.1. Evaluation par les pairs : définitions

L'évaluation par les pairs (*peer assessment*) est une autre forme alternative d'évaluation, également issue des théories du constructivisme social (cf. Vygotsky 1962), de l'apprentissage autonome (cf. supra, section 3) et de l'apprentissage coopératif (Brown, 2004). On peut la définir en tant qu'évaluation et retour (feedback) apportés par des étudiants sur la qualité du travail de leurs pairs étudiants (Dochy & al., 1999). L'évaluation par les pairs est une forme d'apprentissage coopératif (*peer learning*),

définie comme suit par Topping (2005 : 631) : « *Peer learning can be defined as the acquisition of knowledge and skills through active helping and supporting among status equals or matched companions. It involves people from similar groupings who are not professional teachers helping each other to learn and learning themselves by so doing.* » L'évaluation par les pairs est souvent combinée avec l'autoévaluation, dans la mesure où elle peut amener à faire progresser cette dernière : en évaluant les travaux des autres, les étudiants arrivent à opérer en même temps un retour sur leur propre performance. C'est aussi une forme d'apprentissage coopératif, dont l'utilisation se répand davantage, surtout dans l'enseignement supérieur (Topping, 2005). Selon van den Berg & al. (2006 : 135), l'intérêt de l'évaluation par les pairs dans l'enseignement supérieur est lié à l'entraînement des compétences académiques. Il existe également d'autres facteurs qui contribuent à la popularité de ce type d'évaluation, tels que la possibilité de fournir aux étudiants du feedback plus fréquent et plus varié que ne pourrait le faire un seul enseignant. De plus, cela s'apparente à la pratique professionnelle de la vie du travail. Tous ces facteurs énumérés sont liés aux nouveaux enjeux de l'enseignement supérieur : apprendre à travailler en collaboration avec ses pairs, et savoir mettre à profit correctement ses compétences académiques de manière professionnelle.

Selon différents auteurs tels que Brown, Rust et Gibbs (1994), Zariski (1996), Race (1998) et Brown (1998), les avantages de l'évaluation par des pairs sont, entre autres :

- L'amélioration de la motivation ;
- La responsabilisation des étudiants quant à leur propre apprentissage ;
- La prise de conscience de l'évaluation comme composante intégrante de l'apprentissage ;
- Une conception des erreurs comme étant des possibilités d'apprentissage plutôt qu'un échec ;
- La sensibilisation aux critères d'évaluation contribue à l'autoréflexion ;
- L'encouragement à un apprentissage profond au lieu d'un apprentissage superficiel et instrumental.

De plus, en recourant à l'évaluation par des pairs, on peut donner aux étudiants le sentiment d'être intégrés dans la communauté scientifique, d'être considérés en tant que membres de cette communauté (Rowland, 2000).

L'évaluation par les pairs peut être soit quantitative et sommative (évaluer dans le but de donner une note) ou bien qualitative et formative (commentaires sur le travail, suggestions pour son amélioration). Plusieurs recherches (cf. Topping, 2005 ; van den Berg & al, 2006 ; Liu & Carless, 2006) ont montré que grâce à l'évaluation qualitative, bien que celle-ci soit plus laborieuse et plus exigeante, les étudiants se sentent plus à l'aise, et que, de plus, elle est l'évaluation la plus bénéfique pour les étudiants.

Nous allons maintenant voir comment les étudiants perçoivent l'évaluation par les pairs, et si leurs propos correspondent à ce qu'en dit la littérature. L'analyse de cette section de notre article est fondée sur deux corpus différents : d'une part, un questionnaire adressé par un stagiaire français à des étudiants de français finlandais à la fin de leur première année d'études, et d'autre part, des évaluations de copies effectuées par quatre étudiants volontaires plus avancés (niveau Licence et Master)⁸. Nous traiterons d'abord assez brièvement des perceptions des étudiants de première année sur l'évaluation effectuée par des pairs.

4.2. Le professeur – la seule autorité en matière d'évaluation

Dans ce qui suit, nous comparons les réponses aux deux questions posées par un stagiaire francophone aux étudiants de première année : 1) Pensez-vous que l'évaluation du professeur vous a aidé à améliorer vos compétences ; 2) Et l'évaluation de vos camarades ?

Les commentaires des étudiants sont relativement succincts (cela est sans doute en partie dû au fait qu'ils aient des compétences linguistiques restreintes).

L'attitude des étudiants est globalement positive envers l'évaluation du professeur (appelée le plus souvent « *correction* » par les étudiants), même si des propositions pour améliorer celle-ci ont parfois été ajoutées.

On apprend toujours quand on obtient de l'évaluation (L 3) ;

Oui, beaucoup. Quant à mon écriture, il y a toujours des choses à améliorer, mais j'ai beaucoup appris. Il n'y a pas besoin de me concentrer à parler français. Plus automatique (L9) ;

Oui, bien sûr. Si le professeur n'avait pas corrigé mes textes et n'avait pas donné des exemples et de plus n'avait pas demandé si tellement de nous, je n'aurais jamais devenu mieux (L5) ;

Oui, mais il aurait pu donner plus critique ou des commentaires (L 10).

Ces réponses marquent un contraste avec les commentaires de ces mêmes étudiants sur l'évaluation par les pairs (« *camarades* » dans le questionnaire), ceux-ci exprimant soit un refus de ce type d'évaluation, soit un doute sur les capacités de leurs pairs de leur proposer une évaluation pertinente. Comme le remarque Savic (à paraître), plusieurs recherches (cf. Liu & Careless, 2006 ; Smith et al., 2002) ont montré qu'un certain nombre d'étudiants estiment que leurs collègues étudiants ne sont pas qualifiés

⁸ Nous avons demandé à tous les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire de participer à cette deuxième phase de notre recherche. Malheureusement, seuls quatre étudiants se sont aventurés à cet exercice intellectuel.

pour leur apporter du feedback pertinent, ou bien qu'ils ne sont pas objectifs dans leur retour.

Ce n'est pas si important (L2) ;

Les camarades ne sont pas francophones donc ils ne peuvent pas évaluer le niveau de langue de la même façon (L1) ;

Peut-être pas autant que celle du professeur et des stagiaires (L4) ;

Ca n'était pas si utile, je ne crois pas que personne m'a dit la vérité de mes compétences parce qu'ils sont trop polis et pas dans une position d'autorité (L6).

Ces citations témoignent de la croyance fermement ancrée dans les esprits d'un certain nombre d'étudiants (et aussi de quelques enseignants) selon laquelle le professeur, et surtout le professeur natif, est le seul évaluateur fiable (cf. Savic, à paraître), soit parce qu'il est locuteur autochtone, soit parce que sa position institutionnelle lui accorde un pouvoir légitime. De plus, la troisième citation révèle aussi un scepticisme quant à la capacité des pairs à prendre du recul par rapport aux pressions sociales du groupe.

Elles n'ont pas beaucoup évalué (L3) ;

Selon moi, mes camarades n'ont pas évalué mes prestations. Mais elles m'ont encouragé beaucoup (L10).

Ce qui ressort également de ces commentaires, c'est que l'idée même de l'évaluation par les pairs (incluant le feedback positif - « *mais elles m'ont beaucoup encouragé* ») ne leur est pas vraiment claire, bien qu'une telle pratique pédagogique fasse partie de leur quotidien étudiant. L'évaluation est prise dans un sens prescriptif ; elle est constamment confondue avec la correction (normative).

Tel est le bilan qui semble se dresser à la fin de la première année d'études. Comme l'évaluation par les pairs est un mode d'évaluation alternatif menant vers une plus grande autonomie de l'apprenant, il n'est pas étonnant de voir que les étudiants débutants dans leur carrière universitaire n'arrivent pas encore à l'apprécier et à en comprendre l'utilité, d'une part parce qu'ils semblent encore avoir besoin d'autorités à qui se fier, sans doute du fait de l'insécurité linguistique éprouvée dans la langue étudiée, et d'autre part parce que leur entraînement vers une plus grande autonomie ne fait que commencer. Les recherches ont d'ailleurs montré que la résistance éprouvée par les étudiants envers ce mode d'évaluation tend à diminuer après que les étudiants aient été amenés à le pratiquer régulièrement. Ainsi, comme nous l'avons mentionné supra (cf. 3.2), les étudiants ne sont pas autonomes au départ, mais le

deviennent progressivement pourvu qu'on leur apporte un guidage et des outils adéquats.

4.3 Les étudiants en tant qu'évaluateurs

La discussion qui suit est basée sur un corpus d'évaluations effectuées par quatre étudiants volontaires de la 3^{ème} à la 5^{ème} année. Ils ont eu à évaluer deux textes écrits par deux étudiants différents et appartenant à deux genres textuels différents : une lettre personnelle et un compte rendu. Les consignes pour accomplir la tâche d'évaluation étaient les suivantes :

Lisez ces documents et évaluez-les, c'est-à-dire écrivez un petit document en français par texte qui résume vos impressions face à face aux deux documents (commentaires sur la langue et la composition du texte, par exemple...). Il n'y a pas de limite de mots, vous pouvez écrire autant que vous voulez.

Ces consignes étaient volontairement assez ouvertes, de manière à ne pas trop orienter les étudiants dans leurs évaluations. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons expliqué aux étudiants que leurs évaluations seraient utilisées pour une recherche, et qu'elles ne seraient jamais transmises aux étudiants évalués. Si l'on se réfère aux définitions de l'évaluation par les pairs, force est de constater que, *stricto sensu*, il ne s'agit pas véritablement d'une évaluation par les pairs, puisque la phase du feedback aux collègues étudiants est absente (pour une démarche identique, voir Slavic, à paraître).

Une première constatation qui apparaît dans les évaluations des étudiants (à l'exception d'une seule) porte sur le niveau des étudiants auteurs des deux textes. La différence de niveaux s'explique, selon les évaluateurs, par des écarts en compétence linguistique⁹.

Les deux textes que j'ai lus sont tout à fait différents et il est évident qu'ils sont écrits par les étudiants qui ne possèdent pas les mêmes connaissances des langues étrangères (E1) ;

Les deux textes à évaluer semblent être écrits par deux apprenants finnois de différents niveaux. L'auteur du premier texte est du niveau moins avancé que celui du deuxième texte. Le texte 1 contient plus de fautes d'orthographiques et grammaticales que l deuxième. Dans le deuxième il s'agit plutôt des problèmes au niveau de construction des phrases, de choix de mots, surtout de verbes (E2) ;

⁹ Dans cette partie, nous désignons tous les étudiants par le symbole E, comme il n'y avait pas de différence dans la nature et/ou la qualité des commentaires entre les étudiants de niveau licence et master.

[...] elle (la lettre) est plutôt du niveau débutant avec des fautes de vocabulaire ou des structures de base... Le deuxième document a été plus difficile à évaluer, parce que le niveau de langue est plus élevé que dans le premier document (E1).

Ce sont surtout les commentaires portant sur les éléments linguistiques qui ont provoqué la plupart des remarques, notamment dans l'évaluation du texte 1. Ceci en soi n'est nullement surprenant, les étudiants-évaluateurs étant bien entraînés aux analyses linguistiques dans leurs études, et disposant généralement d'outils métalinguistiques et métacognitifs pour en parler.

Par exemple, dans la phrase qui commence dans la ligne sept [...] la personne mélange évidemment les pronoms toniques et atonique [...] Il y a aussi quelques fautes dans l'accord du participe passé. Il s'agit probablement des étourderies parce que parfois, la personne les utilise correctement. Une autre explication pourrait être que l'utilisation du participe passé n'est pas encore devenue automatique et que l'apprenant ne sait pas encore l'utiliser correctement (E1) ;

Je comprends aussi souvent l'origine d'une faute : ce sont des fautes dû à une traduction directe du finnois qui produit des formes qui ne marchent pas en français. Par exemple : « Dans le premier soir, j'ai entendu de l'histoire »... on voit l'influence du finnois (E4) ;

Le rédacteur semble avoir eu des problèmes avec les prépositions (ce qui n'est pas surprenant pour un finnophone. L'expression dans le soir était utilisée plusieurs fois (probablement l'influence du finnois illalla ou de l'anglais in the evening a donné l'impression qu'il faut une préposition) (E3) ;

Quant au niveau du vocabulaire, je n'ai pas remarqué grand-chose. [...] Là-dedans est utilisé systématiquement à la place de là-bas. Le verbe finnois « kertoa » est traduit par raconter ou expliquer, qui ne convient pas toujours au texte (E3).

Les commentaires portant sur des composantes pragmatiques et socio-linguistiques ne sont pas toujours aussi détaillés, mais ils apparaissent également de manière assez régulière dans les évaluations effectuées par les étudiants. Ceci témoigne du fait que les étudiants ont bien assimilé le principe selon lequel la compétence langagière serait composée de trois sous-composantes et qu'ils se sont sensibilisés aux critères d'évaluation (cf. section 2, réponses aux questions 1 et 2).

Même si j'ai fait une liste de fautes dans ce texte, il y a beaucoup de bon à dire aussi. Et cela grâce à la composition du texte qui me fait penser à un journal intime. La personne écrit ce qui vient de sa tête dans un ordre chronologique. Il y donc une structure dans le texte... [Il n'utilise pas énormément des connecteurs mais parce que les phrases sont assez courtes, il est facile à suivre le texte (E1) ;

Malgré ces problèmes, de fois assez graves, il est possible de trouver une cohérence dans le texte 1. L'auteur commence en donnant des informations générales et ses propres impressions sur les faits. Il décrit les choses vécues et vues aussi en donnant des faits historiques. A la fin du texte l'auteur ouvre vers le futur en souhaitant une rencontre avec son correspondant (E2) ;

Quant à la structure du texte, il y a aussi quelques défauts — les phrases ne sont pas toujours liées de manière logique [...] Surtout aux lignes 43-55, l'argumentation est assez difficile à suivre... (E3) ;

Quant à la structure du texte, il suit la forme d'une lettre. Les fautes sont plutôt dans le niveau « micro » et semblent issues d'un vocabulaire qui n'est pas assez large. Pour moi, ce sont de fautes qui pourraient être évitées avec plus de contact avec la langue en question (E4) ;

[...] je peux bien dire que la personne utilise quelques mots de la langue parlée (E1).

L'évaluation du texte 2, un compte rendu, s'est avérée être une tâche beaucoup plus complexe, comme en témoigne la citation suivante :

Le deuxième document a été plus difficile à évaluer, parce que le niveau de langue est plus élevé que dans le premier document. Il est d'un tel niveau que, même si un mot ou une formule me paraît bizarre, je ne peux pas être sûre que ce soit faux ou simplement un mot / une formule que je ne connais pas encore. Je n'ai donc que quelques petites remarques sur ce texte (E4).

Les commentaires sur les variables linguistiques sont de nature assez différente de ceux effectués en rapport au texte 1. On signalera que le compte rendu était relativement bien rédigé, et qu'en plus, son sujet était beaucoup plus abstrait que celui de la lettre. Ainsi, les quelques commentaires sur les aspects linguistiques touchent d'une manière ou d'une autre à l'authenticité du français du texte : choix de mots, des prépositions, constructions et la richesse de son vocabulaire...

Je n'ai pas trouvé énormément de fautes dans le texte mais il y a quelque chose qui m'a fait penser que la personne ne peut pas être un français. Je veux dire l'utilisation des prépositions [...] je pourrais aussi faire quelques remarques sur le choix du mot. Par exemple, dans la ligne six le mot « souvent » a l'air un peu étrange (E1) ;

Les problèmes se traduisent par des constructions ou choix de mots qui ne sont pas propres à la langue française (E2) ;

[...] il n'y avait que quelques erreurs grammaticales : le texte s'agit (donc, le rédacteur ne savait pas que le verbe s'agir exige le il impersonnel comme sujet) comparaison de et en même temps avec (E3).

Les commentaires portant sur les compétences pragmatiques traitent de l'enchaînement et de la structuration des idées, ainsi que de l'organisation du texte. On remarque aussi l'attention toute particulière accordée aux moyens typographiques (ponctuation, division en paragraphes) comme marqueurs de l'organisation textuelle.

La structure de ce texte est très claire et il me semble que la personne sait bien disposer ses pensées. On peut distinguer l'introduction, le développement et la conclusion dans ce texte (E1) ;

Le texte est construit de trois parties différentes : l'introduction, la présentation du texte étudié et la conclusion. L'auteur a réussi de construire son texte à base de ces trois éléments principaux mais sa propre réflexion reste faible. Il m'est impossible de dire s'il s'agit d'un résumé d'un article ou d'un texte argumentatif à partir d'un texte étudié (E2) ;

Le tiret est utilisé à la ligne 11 à la place d'un connecteur logique, ce qui n'est pas la meilleure solution possible. [...] Le lien entre les deux phrases finales est un peu vague. [...] En ce qui concerne la structure du texte, je trouve que la division en paragraphes est réussie et il est facile d'identifier le texte comme un compte rendu (E3).

Les deux dernières citations évaluent aussi la manière dont le texte a adopté / suivi les conventions génériques. Pour l'un (E3), le texte produit se laisse facilement catégoriser comme un compte rendu, tandis que pour l'autre (E2), assigner ce texte dans une catégorie générique pose quelques problèmes, bien que celle-ci se réfère elle-même au manque d'argumentation personnelle. Mais, de toute façon, cet évaluateur (E3) a raison lorsqu'il dit que la voix du texte source prime, et que la voix du rédacteur du texte produit est effacée. C'est là une chose à laquelle E1 n'a peut-être pas pensé lorsqu'il affirme que la personne (l'étudiant qui a écrit le texte) « *sait bien disposé ses pensées* » ?

4.4. Discussion

L'évaluation de la lettre (texte 1) n'a donc posé problème à personne, sans doute parce que c'est un genre quotidien avec lequel nous sommes tous familiers, aussi bien au niveau de variables d'ordre sociolinguistique (salutations, formes de politesse, niveau de langue), que pragmatique (organisation et enchaînement des idées, argumentation) ou encore linguistique. On peut également constater que les étudiants sont entraînés à l'évaluation par les pairs, puisqu'ils s'efforcent de trouver aussi des éléments positifs, au lieu de faire un simple relevé des fautes. De même, ils ne se contentent pas de simples commentaires descriptifs, mais fournissent aussi des propositions pour améliorer la structuration du texte ou pour le perfectionnement linguistique de l'individu en question. Comme le souligne Topping (2005 : 643), la pratique de l'évaluation par les pairs fait progresser la compétence de communication et de négociation interpersonnelle, et démontre les vertus de l'entraide, de la coopération et de l'écoute des collègues, compétences hautement appréciées dans les

milieux professionnels, mais aussi de plus en plus dans le milieu académique. Qui plus est, à travers cette activité évaluative, ils arrivent réellement à opérer un retour sur leur propre apprentissage : un étudiant affirme d'ailleurs à ce propos avoir repéré « *des fautes de vocabulaire et de structure de base que je connais bien* ». En témoignent également les petites analyses contrastives entre les français et le finnois qu'ils effectuent pour expliquer les erreurs typiques d'interlangue des étudiants finnophones.

En analysant ces évaluations d'un point de vue interactionnel, on pourrait affirmer que leurs énoncés reflètent le fait que ces étudiants font déjà partie d'une communauté discursive (*speech community*, cf. Hymes, 1968), une communauté qui se constitue par l'adaptation et la validation interlocutoire des comportements langagiers et interactionnels avec des normes collectivement reconnues et attendues (points à repérer, efforts d'opérer un équilibre entre commentaires critiques et positifs, commentaires constructifs pour améliorer le texte...).

La deuxième tâche d'évaluation, quant à elle, fut un véritable défi pour les étudiants, du fait qu'il s'agissait d'un texte plus abstrait et d'une transposition des idées plus académique. En fait, on pourrait dire qu'ils viennent juste de franchir le seuil de compétences requises pour produire un texte du même type que celui qu'ils ont eu à évaluer, ce qui rend leurs évaluations par moment quelque peu hésitantes. Pourtant, ils s'en sortent relativement bien, que ce soit au niveau des commentaires d'ordre linguistique que pragmatique, même si les propositions pour d'éventuelles améliorations sont assez peu nombreuses, bien que pas inexistantes (« *La ponctuation rendrait quelques phrases plus claires, par exemple... . A mon avis faudrait mieux écrire par exemple... on aurait peut-être aussi pu essayer d'éviter la répétition* »)

En examinant les évaluations effectuées par les quatre étudiants de niveau Licence et Master, on constate que ceux-ci ont déjà acquis une certaine maîtrise dans la pratique évaluative de leurs collègues. On notera par ailleurs la place importante accordée à la composante linguistique dans les deux textes évalués, mais aussi l'absence quasi-totale de remarques portant sur le développement de l'argumentation – élément que nous avons déjà souligné dans le bilan général des perceptions (2.). Pour le moment, notre échantillon est trop réduit pour que l'on puisse en tirer des conclusions générales et fiables.

Ce résultat est opposé à celui de Savic (à paraître). Dans sa recherche, les éléments qui posaient le moins de difficultés aux étudiants d'anglais langue étrangère de 3^{ème} année étaient le développement d'arguments, l'enchaînement et la structure phrastique et enchaînement des paragraphes. Par contre, l'identification des erreurs grammaticales, surtout celles liées à l'emploi des articles et prépositions, ainsi que le choix de mots, s'était avéré plus problématique. Pourtant, comme elle le fait constater, 50% pour cent des étudiants ayant participé à sa recherche ont été capables d'identifier toutes les zones problématiques.

Une deuxième remarque un peu contradictoire par rapport à la première s'impose : les étudiants finlandais sont très tolérants dans l'ensemble de leurs évaluations. Malgré le fait que le texte 1 contienne un certain nombre de fautes linguistiques graves, les Finlandais le trouvent « *compréhensible pour la plupart du temps, que les fautes n'entravent que rarement sa lisibilité, les fautes ne sont qu'au niveau micro* ». Nous avons également fait lire et commenter les deux textes évalués par nos étudiants, par deux stagiaires françaises non-linguistes, parce qu'il nous a semblé intéressant de voir comment un locuteur autochtone non-linguiste évaluerait les productions de scripteurs finnophones. Leurs remarques d'ensemble mettent aussi en exergue les lacunes linguistiques, mais aussi l'effet perturbateur qu'elles ont sur la compréhension du contenu et du message dans son ensemble pour le texte 1 (« *de nombreuses phrases manquent de précision, des difficultés langagières qui nuisent à la compréhension du message, qu'il faut beaucoup supposer pour comprendre ; contenu intéressant, mais d'importantes faiblesses langagières restent à dépasser* ») et dans une moindre mesure pour le texte 2 (« *en conclusion, quelques erreurs, mais le fond est beaucoup plus compréhensible que dans le premier texte ; des qualités, malgré une expression encore trop peu maîtrisée* »). Ces remarques sur le contenu et le message dans son ensemble sont absentes des commentaires des étudiants de français finlandais. Il est à noter que ce sont le genre de remarques/critiques que les étudiants eux-mêmes adressent au corps enseignant dans leurs réponses à notre questionnaire (cf. section 2).

De telles différences entre les évaluations par les étudiants finlandais de français langue étrangère et les stagiaires françaises non-linguistes peuvent s'expliquer en partie par des biographies langagières et formations différentes : les uns sont plus tolérants, dans la mesure où ils veulent et peuvent comprendre plus facilement un texte lacunaire, puisqu'ils arrivent à s'identifier aux scripteurs et à leur parcours d'apprentissage. Les autres sont des locuteurs autochtones, donc très habiles dans leur langue maternelle - ce dont témoigne leur capacité très élevée de repérage des fautes linguistiques - qui pourtant n'ont pas d'expérience personnelle en tant qu'étudiant de français langue étrangère¹⁰.

Pour que l'évaluation par les pairs soit pertinente et utile du point de vue des collègues-étudiants, il faudrait que les étudiants soient systématiquement aidés à trouver l'équilibre entre commentaires positifs (par exemple, identification « sympathique » des faiblesses) et propositions constructives destinées à améliorer la qualité académique et professionnelle des prestations. Ainsi, avec un entraînement explicite à l'évaluation par les pairs, en négociant avec les étudiants les modalités de sa mise en place, et en mettant en valeur les vertus de l'apprentissage autonome et coopératif dont elle fait partie, on pourrait peut-être éviter dans l'avenir que soient proférés des commentaires du style comme celui qui suit, émis après un séminaire de Licence (*proséminaire*, à la fin du 3^{ème} année) où les étudiants avaient reçu tout au long

¹⁰ Leurs remarques auraient pu être différentes si nous leur avions demandé d'évaluer des productions langagières dans les langues étrangères qu'elles sont en train d'étudier.

du processus des commentaires de leurs pairs, mais aussi de leurs professeurs. La responsabilisation de cet étudiant n'en est visiblement qu'à ses débuts...

*« Que pensez-vous du feedback que les autres étudiants vous ont donné sur vos travaux ?
- c'est intéressant c'est bon mais parfois les conseils sont contradictoires, par exemple je crois que ... oui et aussi entre les deux professeurs pas des choses très grandes et aussi les tuteurs bien sûr il faut faire comme les profs dit et pas comme les camarades... ».*

4. En guise de conclusion

Pour conclure ce passage en revue des perceptions de pratiques multidimensionnelles d'évaluation de l'écrit par des apprentis-experts finlandais, nous retiendrons quelques aspects essentiels qui ont émergé des analyses qui ont précédé. D'abord, il semble évident qu'une transparence plus marquée à la fois des objectifs et des critères liés à l'évaluation est davantage nécessaire, ceci même pour des apprentis-experts universitaires. Ainsi, l'importance de l'évaluation *multidimensionnelle* des trois composantes-clés des compétences langagières (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) doit être explicitée, mise à plat et discutée dans l'acte d'enseignement-apprentissage. Le rôle de l'enseignant demeure donc primordial car c'est lui qui doit accompagner les apprenants en les guidant et en les motivant dans les parcours évaluatifs qu'ils empruntent durant leurs études. Par exemple, le besoin de feedback exprimé à plusieurs reprises par les étudiants de notre étude doit être pris mieux en compte et un véritable *déconditionnement* (Holec, 1979) doit être enclenché avant toute activité d'auto-évaluation ou d'évaluation par des pairs.

Les compétences langagières ne constituent d'ailleurs qu'une partie des compétences académiques attendues des étudiants (en plus des compétences et savoir-faire analytiques et scientifiques dont la réalisation est avant tout discursive, dans la mesure où elles sont mises en œuvre à travers la langue, qui est, dans le cas de nos étudiants, une langue qui n'est pas la leur). Cette double contrainte, à savoir la maîtrise d'une langue étrangère ainsi que l'atteinte d'un haut niveau disciplinaire, complique le parcours universitaire de ces étudiants, notamment dans le cas des langues peu étudiées à l'école, comme c'est le cas du français en Finlande.

Le savoir étant une des valeurs fondamentales de l'institution universitaire, l'acquisition de compétences, telles que les compétences en langues étrangères, sont parfois prises comme allant de soi, ou comme quelque chose qui se passe, de manière implicite, parallèlement à l'acquisition d'autres savoirs. Cela pourrait en partie aussi expliquer le refus de certains étudiants de la décentration et de la pratique des moyens d'évaluation alternative (autoévaluation, évaluation par les pairs) comme moyen d'apprendre à apprendre. En plus, aussi bien les étudiants que le corps enseignant sont aujourd'hui confrontés aux « lois du marché » et aux contraintes d'efficacité. Une telle logique n'invite pas au premier abord à une autoréflexion critique, mais favorise

plutôt une approche instrumentaliste et passive, opposée à toute idée d'autonomie d'apprentissage (et donc à l'évaluation « alternative »), et qui est néfaste à long terme, et pour l'institution universitaire, et pour ses étudiants et enseignants.

Bibliographie

- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.
- Bourguignon, C., Delahaye, P. & C. Puren (2007). *Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du diplôme de compétence en langue*. Le Havre: Editions Delbopur.
- Brown, H.D. (2003). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. New York : Pearson Education, Inc.
- Brown, S., Rust, C. & G. Gibbs (1994). Involving students in the assessment process. In: *Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- CECR (2001). Paris: Didier & Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Coco, M. (2004). *Un MOO dans la formation des enseignants de langues étrangères: Quel potentiel pour la didactique des langues et l'autonomie de l'apprenant?* www.utc.fr/~untele/2004ppt/coco visité le 8. août 2007.
- Dervin, F. & M. Johansson (à paraître). Curriculum en études françaises et constructions identitaires: de la production académique sur les mondes contemporains. In: Aden, J. et al. *Construction identitaire et curriculaire en didactique des Langues*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Dervin, F., Johansson, M. & M. Mutta (2007). Écriture académique: collaboration multimodale et « co-constructions identitaires » en FLA. *Synergies Europe 2*. Gerflint : France.
- Dervin, F. et E.L. Rosa (2006). *Research on Academic Mobility: An overview, list of researchers and bibliography*. Foreword by Martine Abdallah-Pretceille. Turku: The University of Turku.
- Dervin, F. & E. Suomela-Salmi. Solidité et liquidité des stéréotypes d'étudiants universitaires finlandais. In : Boyer, H. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Tome 3 : éducation, école, didactique. Paris: l'Harmattan. 65-79.
- Dervin F. (2006). Quality in Intercultural Education: the *Development* of Proteophilic Competence. *EU-Bildung 2010, Regionalveranstaltung fur Wien, Niederosterreich und Burgenland*. BM: BWK, Stadtschulrat fur Wien. 75–87.
- Dochy, F., Segers, M. & D. Sluijsmans (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*. 331-350.
- Gumperz, J.J.([1968] 1972). The Speech Community. In: Giglioli, P.P (éd) *Language and Social Context*. London : Penguin. 219-231
- Holec, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier
- Lenz, P. & G. Schneider (2002). Developing the Swiss model of the European Language Portfolio. In: Council of Europe/Alderson, J.C. (Hrsg.): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 68-86.
- Lin, N.F. & D. Careless (2006). Peer feedback : the learning element of peer assessment. In: *Teaching in Higher Education*. 11 (3). 279-290.
- Ohki, M. (à paraître). L'auto-évaluation pour développer l'autonomie, la motivation et la compétence linguistique – étude de cas pour l'enseignement de la grammaire française dans une université japonaise.

- Pillonel, M. & J. Rouillet (2001). L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. In : *Educateur*, n° spécial 15. 30-32.
- Pillonel, M. & J. Rouiller (2002). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. In : *Résonances*, 7. 28-21.
- Race, P. (1998). Practical Pointers in Peer Assessment. In : Brown, S. (ed.). *Peer Assessment in Practice*. Birmingham: SEDA. 113-122.
- Rosen, E. (2007). *Didactique des langues étrangères : le point sur le cadre européen commun de référence*. Paris : CLE International.
- Rowland, S. (2000). *The Enquiring University Teacher*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Savic, M. (à paraître). Peer Assessment - A Path to Student Autonomy.
- Smith, H & al. (2002). Improving the quality of Undergraduate peer Assessment : A case for Student and Staff Development. In: *Innovations in Education and Teaching International*. 39 (1). 71-81.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology* 25 (6). 631-645.
- Van den Berg, I. & al. (2006). Designing student peer assessment in higher education. Analysis of written and oral feedback. In: *Teaching in Higher Education*. 11 (2). 135-147.
- Vygotsky, L. (1962). *Language and Thought*. MIT Press.
- Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism : preconditions for the recognition of intercultural competences. In: Byram, M. (ed.). *Intercultural competence*. Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Zariski, A. (1996). Student peer assessment in tertiary education: Promise, perils and practice. In: Abbott, J. and L. Willcoxson (eds.). *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*. Proceedings of the 5th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February 1996. Perth: Murdoch University. 189-200.

III. EVALUER L'INTERCULTUREL: PROBLEMATIQUES ET PISTES DE TRAVAIL

Fred Dervin

Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail Fred Dervin

Vos enseignants évaluent-ils l'interculturel dans leurs cours ?

- Je ne sais pas répondre à cette question. Du moins, il n'y a pas d'indications transparentes en ce qui concerne l'interculturel.

- Oui, je pense qu'ils le font, mais c'est certainement de façon abstraite, parce que je ne m'en suis pas rendue compte.

- Je pense que cela dépend du cours (et du professeur).

(Étudiants de Licence et Master en études françaises, Université de Turku, Finlande)

Today intercultural competence forms part of general education, of the background knowledge and qualifications that an individual should have in order to get along in a society which is increasingly dominated by internationalization.

Kirsten Jæger, 1995: 269.

Introduction

L'interculturel est une notion qui a fait florès ces dernières décennies¹ et qui participe à la mode du *culturespeak* décrite par Ulf Hannerz (1999). Impulsé par les travaux du Conseil de l'Europe, les hypermobilités physiques et virtuelles croissantes, et l'arrivée massive d'*étrangers* dans la plupart des pays, l'interculturel ne semble pas toutefois être vraiment complètement intégré dans les classes de langues (Sercu et al. 2005), ce malgré les multiples projets de recherche et les publications sur la thématique. On pourrait même dire que la « mode » de l'interculturel semble actuellement s'essouffler, au profit d'autres termes en vogue comme le plurilinguisme. Mais alors, pourquoi donc consacrer un chapitre à l'évaluation de l'interculturel dans le contexte de l'enseignement des langues dans le supérieur ?

Comme le note Jæger, citée en exergue, la compétence interculturelle (résultat principal escompté de l'insertion de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage) est une compétence vitale dans les mondes contemporains, surtout pour les spécialistes de médiation entre individus issus de pays différents (diplomates, enseignants en langues, consultants, journalistes, traducteurs...). Introduire cette compétence comme objectif didactique sous-entend développer des moyens de s'assurer de son acquisition (ou de son développement, selon la conception que l'on a de la compétence, cf. infra). Ce dernier aspect est extrêmement problématique et l'on voit dans le discours des étudiants, mentionné en exergue, que, même si l'interculturel fait partie intégrante d'un curriculum (cas du département de Turku), l'évaluation de la compétence interculturelle semble demeurer un mystère.

¹ Voir l'historique de la notion dans Ogay (2000 : chapitre 1) et Varro (2007).

Dans la plupart des départements de langues des universités, la notion d'interculturel semble avoir eu moins de succès que dans le secondaire, par exemple, et elle demeure relativement insatisfaisante. Quelques initiatives font exception tout de même (*l'intercultural awareness* au Royaume-Uni par ex., cf. Phipps & Gonzales, 2004 ; Roberts et al., 2001 ; Kelly, et al. 2001 au niveau européen ; Dervin, 2006a, 2007b en Finlande). La variété de ces initiatives est d'ailleurs si complexe et éclectique, qu'il semble bien difficile d'en faire une véritable synthèse².

De façon générale, la tradition humboldtienne et philologique (qui a une vision structuraliste et cognitive de l'apprentissage culturel) et la liberté académique, qui laisse le choix aux départements et enseignants d'introduire les objectifs qui leur semblent les mieux adaptés et les plus proches de leurs intérêts de recherche, semblent freiner ainsi l'expansion de l'interculturel (Jaeger, 1995 : 267). En outre, si tentés que soient les départements d'avoir recours à *l'interculturel*, il n'est pas sûr que celui-ci soit véritablement compris de la même façon par les enseignants eux-mêmes, mais aussi par les apprenants : en effet, le terme est souvent confondu, par ex. avec le *culturel*, le *multiculturel* et le *transculturel*. Ainsi, certains enseignants se réclament de l'interculturel alors qu'ils ne pratiquent en fait que du culturel. Enfin, on peut émettre l'hypothèse que, comme le démontre l'étude de Lies Serco et al. (2005 : 11) sur les perceptions de l'interculturel par des enseignants de langues de divers pays, les enseignants du supérieur sont soit « favourably disposed » ou « unfavourably disposed » à l'interculturel, et que leur position dépend de leurs formations didactiques et disciplinaires, leurs intérêts de recherche, etc.

Ce chapitre se veut exploratoire, et proposera des pistes de travail à la fois sur l'interculturel et sur son évaluation dans le supérieur. En aucun cas il ne s'agira d'imposer l'interculturel à ceux qui ne le « pratiquent pas » mais de partager des réflexions, des expériences et un modèle général³ de compétences pour réfléchir sur la thématique de l'évaluation. À une époque où l'altérité est omniprésente dans l'enseignement supérieur (mobilités académiques physiques et virtuelles), où les replis identitaires face à l'ère liquide (Bauman 2001) sont courants (stéréotypage, xénophobie, pertes de repères...) et où la professionnalisation des études supérieures est devenue un véritable objectif (Jaeger 1995 : 268), il semble important – voire urgent, surtout pour des apprentis-experts en langues étrangères (i.e. des étudiants linguistes e.g. spécialistes en études françaises) de s'intéresser aux questions suivantes : En quoi consistent les rencontres interculturelles ? Comment rencontrer l'autre ? Comment se présenter à l'autre ? En bref, qu'est-ce que rencontrer ?

Puisque nous allons tenter de parler de l'évaluation de l'interculturel (ou de l'hypothèse que l'on peut l'évaluer), il est nécessaire d'abord de s'interroger sur les

² Le lecteur se reportera tout de même à Crawshaw (2005) et Dervin (2006a) qui tentent de spécifier les approches. Des exemples de dispositifs didactiques dans le cadre de la préparation des étudiants en mobilité que propose Anquetil (2006) serviront également de bonne introduction.

³ Il faut comprendre le mot *modèle* ici comme un exemple de pratique et un prototype voué à être imparfait.

diverses définitions de ce concept qui ont été proposées, et de tenter de délimiter des objectifs d'apprentissage — et ainsi de définir les bases d'une compétence interculturelle. Nous prenons donc comme principe de base que si évaluation il doit y avoir, alors des objectifs d'apprentissage de l'interculturel clairs et transparents devraient être déclinés. C'est à partir de là que nous nous demanderons s'il est possible d'évaluer cette compétence, et surtout s'il faut le faire. Nous démontrerons à partir d'un modèle général de compétences, mis au point il y a déjà plusieurs années au sein du département d'études françaises de Turku, le type de questionnement que l'enseignant du supérieur qui souhaite intégrer l'interculturel à son programme pourrait avoir, et en même temps les problématiques auxquelles l'apprenant-utilisateur de la langue pourrait être exposé. L'attitude adoptée ici sera ainsi relativement prudente et critique face aux appels sociétaux et institutionnels à évaluer à outrance — le lecteur ne devra donc pas s'attendre à une solution miracle ou à des réponses fermes. Ainsi, nous émettons d'ores et déjà de grosses réserves par exemple sur la conclusion de Lies Sercu dans son article intitulé *Assessing intercultural competence : a framework for systematic test development in foreign language education and beyond*, dans laquelle elle fait part d'un certain empressement à développer l'évaluation de l'interculturel :

At a time where there is an implicit commandment in education to promote the acquisition of intercultural competence, and where employers demand quality instruments that can predict whether or not employees will function successfully in intercultural contact situations, it is high time that systematic action was taken to develop adequate assessment tools (2004 : 85; nous soulignons).

Définitions de la compétence interculturelle

La compétence interculturelle fait partie de ces concepts qui semblent être transparents, que tout le monde semble comprendre et utiliser, mais qui revêtent en fait de nombreuses définitions souvent contradictoires — si toutefois on prend la peine de les définir. Prenons l'exemple de la Recommandation du Parlement Européen et du Conseil sur les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2005⁴) qui propose un programme de huit compétences de base, dont les « Compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales et compétences civiques ». Il est intéressant de noter qu'à la lecture du document, aucune définition spécifique des compétences interculturelles (notez le pluriel ! nous y reviendrons) n'est donnée par ses auteurs. Sont-ils partis du principe que les Européens se sont entendus sur une définition claire et précise de ces compétences ? Alors que, comme nous allons le voir, les spécialistes eux-mêmes ont parfois du mal à s'entendre sur une définition. Ou bien s'agit-il d'un simple signifiant flottant ?

⁴ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf visité le 12.6.2007.

Pour tenter de donner une définition de la compétence interculturelle, il faut d'abord poser les bases d'un des termes les plus controversés qui la composent : *culture*⁵. Il est inutile ici de s'aventurer à donner la définition d'un terme qui a déjà été défini de multiples façons. En bref, on peut dire que deux acceptations de celui-ci sont disponibles dans la littérature et ont été implantées dans l'enseignement des langues étrangères (Unesco, 1980 ; Morain, 1983) :

- La Culture avec un grand C englobe les productions culturelles d'un pays (art, littérature, cinéma...), mais aussi des connaissances sur une nation (géographie, histoire, institutions...). Liaw (2006) désigne le recours à ce type de culture dans l'enseignement par l'expression *factual transmission*. Cet aspect est depuis longtemps le focus de la majorité des départements de langues spécialisés dans le supérieur. Il est illustré par les travaux sur le développement d'une *compétence culturelle* (cf. par ex. Valette, 1986).
- La culture anthropologique/sociologique (modes de vie d'un peuple, comparaisons sociologiques entre différents pays, etc.) a accompagné l'introduction de l'enseignement communicatif des langues étrangères puis l'approche interculturelle (Kramersch, 1998 ; Byram, 1997). Diverses méthodes pour intégrer ce deuxième type de *culture* dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ont été utilisées dans le supérieur : l'étude de textes (inspirée des *cultural studies*), l'ethnographie (Roberts et al., 2001), etc.⁶ L'un des objectifs principaux de ces méthodes est de faire acquérir à des linguistes spécialistes et non-spécialistes une *compétence interculturelle*.

C'est cette deuxième acceptation du terme *culture* et les méthodes qui y sont afférentes qui seront retenues dans ce chapitre.

Passons maintenant à la compétence en elle-même. Tania Ogay (2000 : 35) nous permet d'abord de souligner que :

Les premiers travaux sur la compétence de communication interculturelle sont particulièrement marqués par le souci pragmatique de la recherche d'une meilleure efficacité ou compétence dans les situations de communication interculturelle.

Ainsi, à ses origines, la compétence interculturelle a été conceptualisée pour trouver des moyens de prouver l'efficacité des apprenants-utilisateurs de langues en matière d'interculturel, mais aussi et surtout pour permettre de sélectionner et de préparer ceux qui se destinent à séjourner à l'étranger (pour un séjour court ou long). Au fil

⁵ Nous retenons également la critique de Tania Ogay qui accuse les chercheurs de ne pas définir systématiquement le concept de *compétence* (2000 : 55) et renvoyons le lecteur à Byram (1997) et à Deardorff (2004 : 25-31), qui ont déjà effectué ce travail.

⁶ Différentes méthodes sont présentées dans Abdallah-Preteuille (2003 : chapitre 6) ; Jæger (1995 : 272-273) ; Morain (1983 : 403-404).

des décennies et des travaux de recherche, la compétence a reçu diverses appellations⁷ : « cross-cultural adaptation, intercultural sensitivity, multicultural competence, transcultural competence, global competence (...) » (Deardorff, 2004 : 32). Comme le terme *compétence interculturelle* est le plus utilisé dans la recherche en français, c'est celui que nous retiendrons ici.

Des centaines de définitions de la compétence ont été proposées par des chercheurs du monde entier (cf. Deardorff, 2004 qui fait une synthèse de ces travaux). Nous en retiendrons ici trois récentes⁸ : une première définition tirée de la *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning* (2000), une définition issue des recherches de Darla Deardorff (2004), négociée par des « top intercultural experts », et la définition (plus complète) proposée par Lies Serçu (2005) :

Intercultural competence is the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own.
Guilherme, 2000: 297

The ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes.
Deardorff, 2006: 238

Arrêtons-nous ici pour souligner l'apparition de l'adverbe « effectively » dans les deux premières définitions, lequel montre que le souci pragmatique décrit plus haut par Ogay est toujours de mise. L'adverbe semble sous-entendre que l'on devrait ainsi être capable de juger si un individu communique de façon *efficace* « interculturellement » ou non (si c'est un objectif, il devrait donc être évaluable). On note également l'emploi de différents verbes dans ces définitions : *interact* chez Guilherme (qui inclut au moins deux personnes, deux interlocuteurs) et *communicate* chez Deardorff (qui n'intègre pas directement l'*Autre*). On observe également que Guilherme mentionne directement les individus concernés par l'acte d'interaction (*people from cultures* et *we*), alors que Deardorff parle simplement de « *intercultural situations* ». Enfin, Deardorff précise en quoi la compétence consiste : « *one's intercultural knowledge, skills and attitudes* » (i.e. les outils à la disposition de l'individu communicant ; nous reviendrons sur ces termes *infra*), ce qui n'est pas le cas de Guilherme. Dans la définition de Deardorff, il semble donc que ce soit surtout l'apprenant-utilisateur qui doit faire preuve de compétences pour communiquer (cf. « one's », qui met l'interlocuteur de côté). En conclusion à ces deux premières définitions, on retiendra le critère d'efficacité, le rôle prépondérant de l'utilisateur de

⁷ Nous avons nous-mêmes utilisé le terme *compétence protéophilique* pour la désigner (cf. Dervin, 2006b).

⁸ Nous retenons essentiellement des définitions proposées par des didacticiens des langues étrangères (Deardorff étant l'exception, mais une partie de ses répondants étaient spécialistes en sciences de l'éducation). Toute une littérature sur la compétence interculturelle, issue des mouvements interculturelistes, est disponible. Cf. par ex. Wiseman (2001) et Bennett (2003).

la compétence dans une interaction réussie et le recours à des « outils » (knowledge, skills...).

La troisième définition, quant à elle, est plus détaillée et comporte davantage de challenges pour tout individu qui (se) veut / devenir compétent :

(...) the willingness to engage with the foreign culture, self-awareness and the ability to look upon oneself from the outside, the ability to see the world through the others' eyes, the ability to cope with uncertainty, the ability to act as a cultural mediator, the ability to evaluate others' points of view, the ability to consciously use culture learning skills and to read the cultural context, and the understanding that individuals cannot be reduced to their collective identities.

Sercu, 2005: 2

Déjà, cette définition montre à quel point, à partir de ces objectifs (idéalistes ? qui peut affirmer les remplir vraiment ?), l'évaluation semble impossible. Prenons simplement le premier item « *the willingness to engage with the foreign culture* » qui pose deux problèmes : 1. comment prouver l'authenticité de cet enthousiasme chez un individu (il peut tout à fait faire semblant) ? 2. peut-on rencontrer *une culture* (et non des individus) ? On peut également se demander s'il est possible/éthique d'évaluer le point de vue de l'*Autre*, comme le suggère la définition (« the ability to evaluate others' point of view »).

Prenons à présent la définition de la compétence interculturelle la plus complète et qui a eu le plus d'influence sur les chercheurs. Cette définition est issue des réflexions de Michael Byram (1997 et plus tard)⁹. Byram¹⁰ a détaillé cinq savoirs (1997 : 50-53), ou composantes de la compétence interculturelle, qui sont complémentaires à la compétence communicative de l'apprenant-utilisateur d'une langue étrangère (il parle d'ailleurs d'une compétence communicative interculturelle). L'auteur explique que les compétences communicatives et interculturelles et leurs diverses composantes ne sont pas isolées les unes des autres, mais qu'elles doivent au contraire former un tout cohérent. Byram définit ces cinq savoirs comme suit :

- Les Savoirs: « Knowledge of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction » (Byram, 2000: 9).

- Les Savoir-comprendre: « ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own » (Byram, 2000: 9).

⁹ Cf. aussi Michael Byram et Geneviève Zarate (1997).

¹⁰ Voir Byram (2005) qui peut servir de synthèse de ses travaux.

- Les Savoir-faire : « ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction » (Byram, 2000 : 9).
- Les Savoir-être : « curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own » (Byram, 2000 : 9).
- Les Savoir s'engager : « critical engagement with the foreign culture under consideration and one's own » (Byram, 1997: 54).

L'avantage du modèle de Byram, c'est qu'il permet de fixer des objectifs d'enseignement-apprentissage plus ou moins précis à partir des différents types de savoirs. Néanmoins, comme nous le verrons infra, ces savoirs ne mènent pas tous à des possibilités d'évaluation (e.g. le modèle se base sur l'*honnêteté* de l'individu ; comment juger en effet de l'authenticité de sa *curiosité* et de son *ouverture* ? Cf. la discussion sur les savoir-être dans Zarate, 2003 et Anquetil, 2006).

Terminons ce parcours de la compétence interculturelle en examinant ce que le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), document phare des dernières années, propose sur la thématique. À la lecture du document, on remarque que le concept de compétence interculturelle est en fait absent¹¹ des compétences définies par les auteurs du Cadre. Celle-ci semble toutefois se retrouver dans les compétences générales (CECR, 2001 : 82-84) du Cadre sous une forme similaire aux savoirs de Byram : savoir (culture générale (connaissance du monde) ; savoir socioculturel et prise de conscience interculturelle) ; aptitudes et de savoir-faire (aptitudes pratiques et savoir-faire / interculturels) ; savoir-être (attitudes, motivations, valeurs, croyances...) ; savoir-apprendre (conscience de la langue et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques...). Si l'on prend par exemple l'élément *prise de conscience interculturelle* (de la catégorie *savoir*), on note que le Cadre le définit de la façon suivante :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre, « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la considération du fait qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.

¹¹ Cf. Les critiques de G. Zarate (2003) sur le CECR en matière d'interculturel et de plurilinguisme.

Trois points essentiels sont à retenir de cette définition. Un premier point souligne très justement la prise de conscience des différences, mais aussi des ressemblances entre les individus (les définitions de la compétence interculturelle ont tendance à se tourner essentiellement vers la compréhension des différences). Le deuxième point qui a retenu notre attention est celui de la *diversité régionale et sociale* de chaque pays et du « plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 », effort de diversification certes louable, mais qui va à l'encontre du singulier du mot *monde* et du binarisme résultant au début de la définition (« le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible »). On appréciera ici l'introduction de la notion de *stéréotypes*, clé du travail de *déconditionnement* et de développement de la compétence interculturelle des apprenants-utilisateurs des langues étrangères (Dervin, 2006a, b) dans la définition du Cadre. Pour finir, rappelons qu'aucune échelle de progression dans ces compétences générales n'a été définie dans le Cadre.

De quelques malentendus sur la compétence interculturelle...

I am struck by people's proclivity to talk as if culture were endowed with mind, feeling, and intention. Nor is this just a layperson's way of speaking. Academics, anthropologists included, are as likely as anyone else to talk this way – as if culture had taken on a life of its own.
Unni Wikan, 2002: 83.

Plusieurs malentendus semblent influencer les définitions et la mise en place d'activités autour de la compétence interculturelle. Nous en avons déjà souligné quelques uns dans ce qui précède. Avant d'engranger une réflexion sur l'évaluation potentielle de la compétence telle qu'elle a été définie par les auteurs cités plus haut, nous passons en revue certains problèmes qui nous semblent primordiaux.

L'anthropologue norvégienne très controversée, Unni Wikan, en exergue, nous permet de souligner le premier mythe qui semble traverser un bon nombre de définitions de l'interculturel : celui de *la rencontre entre les cultures*. Car, comme le souligne Wikan, on ne rencontre pas des cultures, mais des individus. Cette *quasibiologisation des cultures* (Hannerz, 1999 : 42) est apparue au moins dans deux définitions supra : « *the willingness to engage with the foreign culture* » (Sercu) et « *critical engagement with the foreign culture under consideration and one's own* » (Byram). Il semble pourtant qu'il faille éviter cette référence aux « rencontres des cultures », voire même au « clash des cultures », cela n'étant jamais le cas.

Le deuxième malentendu que nous souhaitons aborder est celui de l'impression, ressentie à la lecture de nombreuses définitions, que la culture de l'un et de l'autre sont uniques. Nous avons d'ailleurs déjà souligné le discours contradictoire du Cadre

Européen Commun de Référence à ce propos. Ce malentendu est relevé par Gabrielle Varro (2007 : 36), qui explique que :

Même si l'on s'en tient au sens restreint de la « rencontre », un des problèmes que pose l'emploi du mot « interculturel » est qu'il induit l'idée de combinatoire, qui à son tour repose sur le postulat que ces objets que nous appelons des cultures, avant de s'être « rencontrés », auraient pu être purs de tout mélange.

Nous en venons, à partir de là, aux travaux des dernières décennies des mouvements postmodernes, hypermodernes (Aubert, 2004) ou liquides (Bauman, 2001), qui postulent que les concepts de *culture* et d'*identité* sont dépassés et peu opératoires, et qu'il vaudrait mieux substituer à ceux-ci des concepts qui traduiraient la mouvance et les constructions multiples et illimitées opérées par les individus à partir de ces derniers. Ulf Hannerz (1999 : 402) décrit tout ce travail de construction lorsqu'il écrit que :

It appears increasingly likely that many people have biographies entailing various cross-cutting allegiances – they share different parts of their personal cultural repertoires with different collections of people.

Martine Abdallah-Pretceille (1996) et Michel Maffesoli (1995) ont proposé respectivement les termes *culturalité* et *identification* pour signaler ces diverses « modalités de présence au monde » (Hess et Weigand, 2006 : XII). Ainsi, le sentiment d'homogénéité culturelle ressenti dans certaines définitions, « fondé sur le paradigme positiviste et plus globalement inspiré d'un scientisme mécaniste » (Boumard, 2006 : 1), semble parfois suggérer une sur-adaptation (voire acculturation : on devient l'*autre*) de la part de l'un des interlocuteurs, et donc l'acquisition d'éléments culturels figés permettant de communiquer avec « un natif » de la langue et de la « culture » (tel non-verbal, telle attitude...). Or, certains chercheurs et didacticiens (Byram & Zarate, 1997 : 12 ; Davies, 2003 ; Dervin & Mutta, 2006) ont tenté de d'éloigner des pratiques d'enseignement-apprentissage la notion de « native speaker », celle-ci étant dangereuse. En effet, comment imiter (linguistiquement et culturellement) un modèle natif imaginé (et souvent fondé sur des représentations d'un modèle culturel dominant) de tel ou tel pays ou de telle ou telle langue, quand celui-ci est voué à ne pas être représentatif de la diversité des individus qui forment une communauté ? Michael Byram note très justement à ce propos que les apprenants-utilisateurs devront ainsi être considérés « not as imitators of native speakers but as social actors engaging with other social actors » (Byram 1997 : 21).

Autre malentendu relevé dans les définitions examinées plus haut : celui de l'absence notable de l'interlocuteur (Ruben 1989 : 234). Les définitions font uniquement référence à « l'utilisateur » de la compétence, mais dénigrent entièrement l'influence qu'a son interlocuteur sur le contexte et l'acte d'interaction (nous n'entrerons pas ici

dans le débat de la polyphonie et de la présence de voix multiples invisibles/inaudibles dans le contexte d'interaction, et qui ont également une influence sur le déroulement de celui-ci). En effet, un individu peut être tout à fait « compétent interculturellement » (cf. l'emploi répété de « efficiently » dans les définitions supra), mais il peut être facilement désarçonné par le manque de motivation de l'autre, sa mauvaise volonté, ses propres compétences en langues... L'intégration de cette co-construction de ce qui se dit et fait nous paraît donc primordiale. Se basant sur le même type de réflexion, Tania Ogay propose d'ailleurs (2000 : 53) de parler de *dynamique interculturelle* plutôt que de compétence interculturelle pour traduire cette double responsabilité, ce double engagement. C'est à partir de cette dynamique que la *culturalité* et les *identifications*, relevées supra, sont ainsi formulées dans l'interaction (Abdallah-Preteuille, 1996 : 18).

Au final, nous tomberons d'accord avec Geneviève Zarate (2003 : 113), qui insiste pour parler de compétences interculturelles au pluriel, car celles-ci peuvent être déclinées en plusieurs phases de développement non fixées. En effet, les compétences sont instables dans la mesure où elles sont basées sur du cognitif, mais également de l'affectif et de l'émotionnel ; ainsi, comme nous le soulignons plus haut, une personne qui est normalement « compétente » peut être « incompétente » dans certains contextes. Zarate (ibid.) ajoute également que les compétences interculturelles ne sont pas toujours calibrées avec les compétences langagières, et qu'ainsi un haut niveau en langue ne correspond pas automatiquement à de bonnes compétences interculturelles et vice versa. De même, Zarate souligne que des contacts répétés avec des citoyens d'un autre pays ne signifient pas automatiquement la maîtrise parfaite de compétences interculturelles. Nous adoptons ces ouvertures dans le reste de ce chapitre.

Réflexions sur l'évaluation des compétences interculturelles¹²

Dans un article de 2006, Darla Deardorff affirme, à partir de ses résultats de recherche sur la compétence que l'on peut évaluer la compétence interculturelle (2006 : 246). Elle explique que des niveaux de compétence devraient être définis clairement et qu'une méthodologie de triangulation devrait être mise au point pour l'évaluer. C'est avec la même prudence amorcée en introduction que nous traiterons ici de ces repères.

On sait que dans des mondes où la « barbarie douce » de l'évaluation (Le Goff, 1999) est une pratique courante dans l'enseignement - car on ne peut ne pas évaluer, « learners tend not to pay attention to what is not assessed and therefore demand that good assessment tools be developed » (Sercu, 2004 : 74, cf. également Sørderberg, 1995). Comme nous l'avons déjà annoncé, les compétences interculturelles ont au

¹² Le lecteur se reportera également à Dervin (2004), où la réflexion qui suit trouve ses premières sources.

minimum trois aspects : cognitif, affectif et émotionnel (Chen & Starosta, 1996 ; cf. également Byram (2005) qui base, dans ce document, son modèle de savoirs sur ces aspects). L'affectif et l'émotionnel ont un impact sur ces compétences et les rendent très vulnérables. Le modèle humboldtien de l'université hésite encore à notre époque à s'intéresser à ces deux éléments (même si par exemple l'introduction de portfolios d'études et de tâches d'auto-évaluation des étudiants est en pleine expansion) et privilégie surtout le cognitif – auquel l'interculturel ne peut pas être réduit, cf. supra. Admettons que dans certains cas, les trois éléments soient rassemblés et pris en compte dans le déroulement d'un enseignement-apprentissage ; on est alors en droit de se demander si l'affectif ou les savoir-être déclinés supra (cf. la définition de Byram) peuvent prendre place dans un système d'évaluation des compétences interculturelles.

De nombreuses tentatives d'instauration de méthodes d'évaluation des compétences ont été recensées. On notera tout d'abord les tests standards culturels, qui consistent en questionnaires à choix multiples, faciles à faire et simples à corriger (Hashem, 1995 : 1), mais qui ne donnent pas véritablement d'informations sur les compétences interculturelles, car ils ne testent que des connaissances factuelles, parfois généralisantes et stéréotypées. Largement critiqués aussi sont les outils d'évaluation tels que les échelles diagnostiques (cf. par ex. Fantini, 2006 ; Allen & Herron, 2003) qui sont composées d'items de type Likert (parfois en grande quantité). Ainsi, Ruben les remet en question en arguant que : « The validity of data of this type rests fundamentally on the presumption that respondents have the desire and ability to engage in valid self-assessment » (Ruben, 1989: 231). La problématique de l'auto-évaluation a été soulevée à plusieurs reprises dans cet ouvrage. On soulignera aussi le malaise ressenti par les étudiants face à cette méthode d'évaluation – surtout s'ils n'y ont pas été entraînés.

D'autres chercheurs et praticiens optent pour un assortiment d'outils et de méthodes quantitatives et qualitatives pour évaluer les apprenants-utilisateurs :

- « Case studies, interviews, analysis of narrative diaries, self-report instruments observations by others/host culture, judgment by self and others » (Deardoff, 2006)
- « Surveys, evaluation forms (...) reflective diary entries, critical incident reports, individual and group interviews... » (Jackson, 2005)

Michael Byram propose lui de travailler à partir d'un portfolio qu'il nomme « autobiographie d'expériences interculturelles clés ». Il offre lui-même une critique très juste de cette méthode dans les mots suivants (2005 : 14) :

It is problem-focused, it only deals with experiences which reflect difference and there may be a tendency to focus on difficulties rather than pleasurable experiences, but "key experiences" are not necessarily difficult or problematic.

Il précise finalement à propos des écrits qui composent ce portfolio que (ibid.): « *The discursive account requires a high degree of literacy and analytical skill* », que de nombreux apprenants-utilisateurs n'ont pas à leurs dispositions (et même parfois les enseignants qui leur proposent de travailler à partir de ce portfolio), car, à nouveau, tout un apprentissage de l'autonomisation et de l'acquisition de compétences d'analyse, aussi paradoxal que ceci puisse paraître, est une nécessité.

En tout, de nombreuses critiques peuvent être apportées à ces tentatives. Nous reprenons ici les problèmes soulevés par Ruben (1989 : 235). Tout d'abord, demander à un apprenant-utilisateur de tenir des journaux de bord ou des « diaries » laisse supposer que celui-ci fait preuve de franchise et de conscience de soi, alors que les compétences interculturelles sont souvent construites à partir d'*apprentissages buissonniers* que l'apprenant-utilisateur ne souhaite pas toujours partager. Ensuite, l'analyse effectuée par l'enseignant qui souhaite évaluer à partir de données diverses (journaux, entretiens personnels et de groupe) pose de gros problèmes de validité, d'interprétation et d'objectivité. En outre, l'observation *in vivo* par ex. de rencontres interculturelles pose des problèmes de fiabilité et de validité (critères essentiels pour une bonne évaluation, cf. Chapitre I, section 2) car celle-ci est toujours subjective et influencée par un grand nombre de facteurs extérieurs (fatigue, émotions, représentations...). Enfin, et nous rejoignons ici un commentaire de Michael Byram et de Carol Morgan (1994, cf. également Derrida, 1976 : 52 ; Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 79) qui soulignent le manque de fiabilité entre actes et discours, discours et actes : ainsi un individu peut se comporter « comme il faut » (notion très controversée et polémique, on l'aura compris) dans une certaine situation, alors que son comportement l'écoeure par exemple.

À partir de là, est-il donc envisageable d'évaluer les compétences interculturelles ? Il est clair que, comme le soulignent Geneviève Zarate et Aline Gohard-Radenkovic (2004) et en référence aux points soulevés plus haut, la réponse est plutôt négative vu, d'une part, le manque de maturation théorique et expérimentale (le long-terme) des réflexions sur les compétences interculturelles, et d'autre part, les enjeux éthiques qui semblent mener à une impasse (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004 : 5). Pour compléter cette réflexion et en s'inspirant de la série de questions que Sophie Moirand (1990) propose de se poser sur l'évaluation de la compétence communicative en didactique des langues étrangères avant de mettre en place un système d'évaluation, nous envisageons à présent quelques pistes de travail pour les compétences interculturelles, avant de présenter la réflexion autour de la création d'un modèle général de compétences, ainsi que des ouvertures sur son évaluation.

1) Qui peut évaluer la compétence interculturelle ?

Au fur et à mesure du déroulement de l'enseignement-apprentissage, l'apprenant-utilisateur peut recevoir une évaluation externe formative¹³ (discussions avec un « guide », d'autres apprenants, des étrangers, etc. En d'autres termes, en collaboration avec un individu dans leur langue maternelle, en langues étrangères et/ou en *lingua franca*). Le recours à l'auto-évaluation est également souhaitable, même si, comme nous l'avons vu supra, elle n'est pas fiable ; on retiendra son utilité pour motiver un travail métacognitif et méta-réflexif. Pour tous ces types d'évaluations, il faut que tous les intervenants soient formés (Holec & Huttunen, 1997) et qu'ils aient réfléchi aux problèmes posés par les compétences interculturelles. Chaque intervenant dans l'évaluation devra se rappeler que les compétences interculturelles ne sont pas acquises à vie, et qu'un nombre illimité de facteurs interviennent dans leur application (fatigue, émotions fortes, lieux de rencontre, bruits,...). Müller (1999 : 333) précise que l'évaluateur interculturel (qu'il soit chercheur, guide ou apprenant-utilisateur) devrait remplir les critères d'évaluation afin d'être en mesure de jouer son rôle correctement – ce qui n'est bien sûr pas toujours le cas. C'est pourquoi il devrait donc être conscient des objectifs fixés pour le développement des compétences.

2) Qu'est-ce qu'on évalue exactement ?

Comme nous l'avons vu jusqu'ici, c'est ce qui pose le plus gros problème, lequel est en fait au centre de la problématique de l'évaluation (car il n'y a pas d'évaluation sans objectifs d'apprentissage concrets et clairs). C'est à l'enseignant d'opter pour un modèle de compétences qui lui semble valable et réalisable. Ce modèle peut être d'ailleurs négocié avec les apprenants-utilisateurs. En outre, l'enseignant qui met en place un système d'évaluation (par pairs, auto-évaluation...) devra s'interroger sur les problèmes potentiels éthiques ou personnels que cela pourrait engendrer dans la classe (ex : s'il a face à lui des étudiants « fragiles »).

On retiendra aussi que l'évaluation potentielle des compétences devra prendre en compte l'interlocuteur (ou les interlocuteurs impliqués) soit en l'évaluant lui aussi, soit en l'impliquant dans l'évaluation formative de l'apprenant-utilisateur.

La suite du chapitre proposera des réflexions sur des objectifs d'apprentissage que l'on pourra envisager dans l'enseignement supérieur.

3) Comment on l'évalue ?

À nouveau, cela dépend des objectifs fixés. Parmi les savoirs posés par Byram et présentés supra, une évaluation du développement de savoir-faire et de savoir-apprendre, mais aussi de savoirs pourrait être envisagée (l'apprenant-utilisateur devra par exemple démontrer dans une analyse qu'il possède des outils). Une évaluation

¹³ Le lecteur aura déjà compris les problèmes posés par une éventuelle évaluation sommative (on ne « note » pas les relations humaines).

diachronique continue et formative est également nécessaire (Lewis 2005) afin de permettre aux apprenants-utilisateurs de se rendre compte de leurs apprentissages et surtout de se fixer des objectifs tout au long du cursus (pour assurer une progression). On réfléchira également aux contextes évalués/d'évaluation : l'*in vitro* (activités de classe, « textes ») ou l'*in vivo* (en direct dans le pays même des apprenants-utilisateurs ou à l'étranger), en contact d'acteurs sociaux locaux, étrangers...

Un problème à prendre en considération pour le « comment » est de savoir si les composantes doivent être évaluées dans la langue maternelle de l'apprenant-utilisateur, en langue étrangère ou en lingua franca (ou en utilisant l'ensemble de ces langues).

Même dans le cadre d'une évaluation formative, on évitera par exemple le recours aux *Questions à Choix Multiples* et aux questionnaires culturalistes (au sens connaissances anthropologiques sur un peuple) qui ne font que réduire une réalité qui est si complexe.

Une proposition de travail sur les constructions identitaires

It is best not to pursue the question « what is culture ? » but rather to ask about how we talk about culture and for what purposes.

Barker & Galasinski, 2001: 3

Nor is it possible or necessary to produce an exhaustive description and definition of intercultural competence. What is needed is a description of elements which are “learnable/teachable” and can form the basis of personal development.

Michael Byram, 2005: 4

Cette section propose un modèle général de développement et d'utilisation¹⁴ des compétences interculturelles pour étudiants de l'enseignement supérieur spécialistes en langues. Nous présentons d'abord les paradigmes qui sont à la base du modèle, puis ses composantes, ainsi que des problématisations. Le modèle est issu d'une réflexion de plusieurs années au sein d'un département d'études français en Finlande. Il tient compte du conseil de Byram mentionné en exergue, et est donc composé d'éléments qui pourront être enseignés. Les méthodes d'évaluation retenues sont formatives et se basent sur l'auto-évaluation et l'évaluation par pairs, mais aussi sur l'évaluation par un « guide » (l'enseignant par exemple) de l'acquisition de savoir-faire (compétences d'analyses discursives et énonciatives en l'occurrence).

¹⁴ Nous préférons parler de *développement* et d'*utilisation* plutôt que d'*acquisition* car les compétences interculturelles sont avant tout des compétences « humaines » et « sociétales » de base disponibles à tous et, comme nous l'avons fait remarquer, elles sont instables. Le terme *acquisition* pourrait porter à confusion et donner l'impression qu'elles sont « à vie ».

Des approches de l'interculturel recensées par divers auteurs, et suite aux réflexions qui ont précédé, l'approche retenue se place sous l'étiquette « subjectiviste » (dans la distinction opérée par Martine Abdallah-Pretceille (1996 : 24) entre approches *objectivistes-culturalistes* et *subjectivistes*) et « herméneutique » (Dahl et al., 2006). L'approche s'oriente vers l'examen de la (co-)construction d'identités et de cultures par des analyses de corpus obtenus *in vitro* (romans, films, blogs, podcasts...¹⁵) et *in vivo* (corpus ramassés par les apprenants-utilisateurs sur le terrain, dans leur propre pays ou à l'étranger). Ainsi, l'approche se reconnaît pleinement dans les analyses postmodernes et hypermodernes des mondes contemporains et se concentre avant tout sur le développement de *savoir-faire* et de *savoir-analyser*. Le *savoir-agir*¹⁶, qui découle des savoirs précédents, n'est pris en compte que pour les domaines qui nous intéressent dans notre contexte : les contextes d'apprentissage universitaires (par ex., un apprenant-utilisateur prépare une présentation argumentative avec un étranger ou participe à un forum de discussion en français lingua franca avec des collègues roumains), les contextes de mobilité académique (les étudiants étant amenés à valider une partie de leurs études à l'étranger¹⁷) et les contextes professionnels (stages professionnels obligatoires). Les autres domaines tels que personnel ou familial ne sont pas pris en compte car ils ne correspondent pas aux domaines de compétence définis en général par les départements de langues. Le recours à une perspective actionnelle est souhaitable (Bourguignon et al. 2007) car elle permet de faire intervenir l'apprenant-utilisateur en tant qu'acteur social plutôt que simple apprenant.

Trois éléments-clés ont été retenus pour la définition des composantes des compétences interculturelles infra :

- Nous accordons, avant tout, de l'importance à la relation aux autres dans la (co-)construction des identités et des images que l'on donne de soi, se fait de soi et de l'autre et des contextes d'interaction. Ainsi, « *le sentiment d'exister et d'être soi ne jaillit pas seulement d'une source intérieure : il naît d'une relation, d'une circulation entre notre esprit et ce qui l'entoure — ce qui lui est donné par les sens, par les autres, par la culture et la vie sociale* » (Flahault, 2006 : 76).
- L'emphase est aussi mise sur le fait que chaque individu se construit et que « *dans toute interaction, il est bien connu qu'on ne communique jamais avec la personne telle qu'elle est « réellement », mais bien avec la représentation que l'on a d'elle et de ses groupes d'appartenances, tout comme cette personne apporte dans l'interaction ses propres représentations* » (Ogay, 2000 : 166). Les notions de représentations et stéréotypes sont donc au cœur des diverses analyses proposées aux étudiants

¹⁵ Cf. exemples d'analyses de podcast (Dervin, 2007a), de forums de discussion (Dervin, à paraître), et d'actes de dissociation (Dervin, 2007b).

¹⁶ Nous rejetons les savoir-être qui ne sont pas du ressort de l'enseignant et qui peuvent être ressentis comme des « prescriptions idéologiques » (Anquetil, 2006 : 96).

¹⁷ La littérature sur les phénomènes de mobilité académique est en train de fleurir. Le lecteur se reportera à Dervin (2007c) qui propose un aperçu de la mobilité d'étudiants finlandais en France.

pour qu'ils apprennent à reconnaître ces mécanismes de construction dans le discours des autres et le leur.

- Le concept de « fantasme de l'unicité » (Maffesoli, 1995, ou l'idée que chacun a en soi un moi unique et que son appartenance à un groupe fait de lui un « même ») et, en complément, les phénomènes de dissociation empruntés à la psychologie (« *il faut entendre ici ces situations où je suis à la fois quelqu'un et quelqu'un d'autre* » Boumard, 2006 : 30, cf. Dervin, 2007b pour une adaptation du concept en communication interculturelle) ont également été retenus. Ces deux concepts sont les deux faces de la relation contemporaine à soi et à l'autre : la diversité (dissociation) et l'unicité, le liquide et le solide (Bauman, 2001). Par le biais de ces concepts, l'approche exige des apprenants-utilisateurs un retour sur soi très marqué.

Les objectifs d'apprentissage fixés se résument donc par la déconstruction des discours sur les cultures et les identités (Anderson, 1991 ; Hall, 1996) et des mises en scène, un regard sur les fantasmes d'unicité, ainsi que par l'analyse de cas de dysfonctionnement de l'identité (Abdallah-Pretceille, 1996 : 39-41) et de dissociation. Ces objectifs ont permis de définir les composantes proposées ci-dessous. Les méthodes d'enseignement-apprentissage et d'analyse utilisées sont à la fois « proactives » (l'« *in vitro* » : l'étudiant devra examiner, analyser et tirer des conclusions à partir de textes : émissions de télévision, romans autobiographiques, épisodes de podcast, entretiens transcrits...) et « réactives » (l'« *in vivo* » : en situations de rencontres dans la classe, via internet, via la visioconférence, en situation d'échanges...). Les deux contextes ont chacun leurs avantages et défauts : l'*in vitro* est parfois décontextualisé (extrait de roman autobiographique par ex.), mais est moins risqué pour l'apprenant-utilisateur ; l'*in vivo*, de son côté, peut mettre l'apprenant dans des situations embarrassantes et nécessite des prises de risques, mais elle lui permet néanmoins de mettre directement en œuvre ses compétences interculturelles. L'*in vitro* est un bon début pour les étudiants de première et deuxième année, et au fil de la progression de l'enseignement-apprentissage, l'enseignant pourra introduire de l'*in vivo*, pour enfin le généraliser (études à l'étranger, activités coopératives avec des étrangers...). Tout au long du parcours, et afin de travailler les composantes des compétences interculturelles ci-dessous,

- les étudiants seront amenés à acquérir des outils théoriques anthropologiques, sociologiques, linguistiques et tirés des *Cultural Studies*, entre autres, par la lecture d'ouvrages et d'articles, par des cours magistraux, par l'écoute ou le visionnement de conférences ou interventions par le biais des nouvelles technologies ;
- à tenir un *journal de stratégies* dans lequel les apprenants-utilisateurs relatent des stratégies utilisées pour faire face à certaines situations dans des contextes de rencontres interculturelles ;

- à s'auto-analyser : retour sur un *journal de bord et d'étonnements* tenu au fil des enseignements-apprentissages (l'auto-analyse sera accompagnée d'une véritable formation à l'utilisation de cette méthode) ;
- à discuter le plus possible avec les personnes qui les entourent des composantes ci-dessous et des questionnements qui se manifestent à partir de leur application (séances hebdomadaires avec collègues, enseignants, guides, tuteurs...).

Le modèle général de compétences que nous proposons est constitué de trois composantes : deux savoir-faire et un savoir réagir/agir. Comme dans le modèle de Byram (1997), ces composantes forment un tout. On notera que la progression n'est pas marquée (il n'y a pas de « niveaux ») et que le modèle est ouvert, flexible et qu'il doit être retravaillé en permanence à partir de discussions avec les apprenants-utilisateurs. Chaque composante (1. à 3.) a été exprimée en *je* afin que l'apprenant-utilisateur puisse utiliser le modèle pour s'auto-évaluer. Une solution à certaines problématiques posées par chaque composante est parfois proposée pour que l'étudiant puisse vérifier si ses propres actions/réactions/stratégies sont adéquates ou, le cas échéant, se fixer des objectifs à remplir. Les sections qui suivent les composantes (a. à c.) suggèrent des réflexions ou des remises en question qui sont nécessaires pour enrichir la réflexion engendrée par les composantes.

1. Savoir-faire I : discerner les identifications

Je suis conscient du fait que chaque individu (moi y compris) est multiple et divers (sexe, âge, religion, statut dans la société, etc.) mais que chaque (inter-)locuteur peut s'adapter aux discours, aux contextes de communication et aux interlocuteurs en présentant une identité groupale ou nationale (pour faire plaisir, pour confirmer une représentation que l'*autre* a de son pays ou pour se défendre).

Je possède les outils théoriques qui me permettent de remarquer des indices d'identification dans mon propre discours et dans celui de l'Autre (*in vitro* ou *in vivo*).

Je fais l'effort, quand j'en ai la possibilité, de ne pas me présenter à travers un imaginaire national ou un stéréotype, et de ne pas réduire mon interlocuteur à des stéréotypes.

a.

La pluralité des individus n'est pas toujours visible car, dans tout contexte de rencontre, chacun sélectionne une image de soi (et de l'*autre*!) et la présente aux autres. De même, la classification par la nationalité est très courante dans les relations interculturelles (c'est souvent un point de départ ; une ouverture vers l'autre).

Dans de véritables contextes de rencontres (*l'in vivo*), faire remarquer ou souligner à quelqu'un qu'il utilise des auto- ou hétéro-stéréotypes (« nous les Français on fait toujours comme cela »), peut poser des problèmes : on peut passer pour un moraliste, ou simplement pour quelqu'un de peu plaisant. Plusieurs options sont alors disponibles : jouer le jeu du stéréotypage, mettre fin à la conversation, ou discuter du stéréotype. Un autre problème touche également au respect de la liberté qu'a *l'autre* de se définir comme il le veut, même par le biais de stéréotypes.

En outre, même si l'on est conscient de ces actes d'identification, on n'a pas toujours la possibilité de les éviter soi-même (cf. l'exemple de situations de violence symbolique où l'on ne peut dire/agir comme on le souhaiterait et sans perdre la face).

Dans une réflexion postérieure, je peux, toutefois, me demander pourquoi mon interlocuteur et moi-même avons eu recours à des stéréotypes par exemple.

2. Savoir-faire II : prêter attention aux discours

Je fais un effort pour écouter les discours que je traverse (les miens et ceux des autres) et qui sont potentiellement ethnocentriques, xénophobes, racistes, mais aussi exotiques et xénophiles. Je sais comment les atténuer (par l'utilisation de modalités par exemple) ou les éviter le plus possible. Je sais que je ne peux pas contrôler le discours de *l'autre*, mais je peux essayer de discuter avec lui respectueusement à propos de son discours.

J'essaie également d'éviter un discours naïf sur l'interculturel tel que « je n'ai pas de stéréotypes » (car on ne peut pas ne pas en avoir !), un discours paradoxal (« je ne crois pas aux stéréotypes mais les Finlandais sont... ») ou interculturellement correct (« cet étranger ne me traite pas correctement mais je fais un effort car c'est un étranger »).

b.

C'est ici que les compétences langagières peuvent avoir une grosse influence sur mes compétences interculturelles car, en effet, on ne peut pas toujours contrôler tous les sens et les nuances dans une langue étrangère et donc choquer son interlocuteur sans le savoir (ou bien tel mot ou telle expression peuvent avoir une valeur affective pour mon interlocuteur). Quelle(s) stratégie(s) adopter alors soit pour éviter soit pour décrire ces situations ?

Également, *l'autre* peut avoir un rôle à jouer dans la création de discours négatifs. Comment contrôler par exemple son besoin d'exotisme et de différence lorsqu'il communique avec moi (phénomènes qui ont affaire avec une certaine sensibilité et un certain état d'esprit)? Ou alors comment réagir lorsqu'il y a des enjeux ou une relation hiérarchique établie entre nous deux et recours par exemple à un argument xénophobe par mon interlocuteur?

Même si j'ai un discours d'« ouverture interculturelle » (ou bien mon interlocuteur), je suis conscient que le discours résultant ne correspond pas toujours à la réalité de discours ou d'actes ultérieurs.

3. Savoir-réagir/agir : contrôler ses émotions /ses discours

Dans des situations délicates ou pénibles, situations de malentendus ou discordes, je fais l'effort de me rappeler que les individus sont des êtres humains et qu'ils ont donc des émotions, des sentiments, et qu'ils peuvent être de bonne et de mauvaise humeur et avoir des problèmes personnels, qui influencent leurs réactions.

J'évite donc de tirer des conclusions hâtives culturalistes et stéréotypées à partir de ces situations (ex : les Espagnols sont antipathiques).

C.

Comment contrôler ses émotions dans des situations difficiles ? Quelles stratégies développer pour éviter des réactions qui ne feraient qu'empirer la situation ?

Comment faire face également aux sentiments de *déjà-vus*, *déjà-vécus*, *déjà-sentis*, *déjà-dits*... et la polyphonie afférente qui peuvent m'influencer dans ma perception de l'*autre* (ex : un individu me rappelle une personne que je n'apprécie guère, par son accent dans ma langue maternelle) ?

Conclusion : surtout ne pas évaluer injustement...

Il n'y aura pas, dans la vie de l'apprenant, de moment où il pourra se considérer comme étant un interlocuteur interculturel ayant terminé son apprentissage.

Kirsten Jæger, 2001: 53

Le cheminement parcouru dans ce chapitre a permis de faire le point à la fois sur l'intégration du culturel et surtout de l'interculturel dans les curricula d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les diverses interprétations de la notion d'interculturel et les définitions des compétences interculturelles proposées dans la littérature sur la didactique des langues. Les questionnements et les remises en question multiples qui ont parsemé les diverses sections du chapitre ont permis de souligner que l'évaluation des compétences interculturelles est une thématique qui peut porter à confusion et qui nécessite une réflexion lourde et de longue haleine. Le modèle proposé dans la dernière partie du chapitre représente un exemple d'objectifs d'apprentissage généraux interculturels qui peuvent être fixés comme objectifs sur l'ensemble d'un cursus à l'université, tout en le reprenant constamment avec les

apprenants-utilisateurs¹⁸, le transformant, le complétant, le critiquant... On le limitera, a-t-on besoin de le répéter, à un suivi évaluatif de type formatif qui intégrera une panoplie de méthodes, de contextes et d'acteurs dans sa réalisation.

Ceci entraîne des conséquences sur la position de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de ces compétences, car lui aussi doit reconnaître et accepter qu'il n'est pas le maître absolu en la matière (il traverse également des émotions, des représentations, des discours contradictoires...). En outre, l'enseignant ne peut plus prétendre juger du développement des compétences interculturelles de ses apprenants-utilisateurs en examinant leurs simples paroles dans leurs écrits ou dans le cadre d'entretiens, car celles-ci sont souvent instables, contradictoires et « calculées »¹⁹ (i.e. elles offrent la réponse que l'enseignant attend), surtout si elles touchent à des zones sensibles. L'enseignant peut toutefois guider l'apprenant à acquérir des savoir-faire et savoir-analyser qui leur permettront de réfléchir au savoir-agir. Comme nous le notions, ces savoirs (excepté le savoir-agir sauf dans des cas bien précis de tâches académiques qui nécessitent du travail de type coopératif et dont les objectifs ont été fixés formellement) peuvent mener à des évaluations (on a acquis un savoir-faire académique d'analyse ou non).

Autre élément à retenir, c'est l'importance de l'*autre* (présent, absent, physique ou « virtuel ») dans les constructions des identités et cultures qui s'opèrent dans les rencontres interculturelles (cf. la dynamique interculturelle de Tania Ogay supra). Ainsi, les compétences interculturelles de l'un ne peuvent qu'être mises en œuvre par la négociation et la discussion avec l'autre, qui lui aussi, doit avoir recours à ses propres compétences. Évaluer un individu seul sur ses performances (par des tests de type Likert ou des questionnaires) est alors une injustice qu'il semble falloir éviter.

Du parcours effectué, on retiendra particulièrement l'appel de Jæger supra à prendre conscience que les compétences interculturelles ne sont pas des compétences fixes, « à vie », et que leur pratique et apprentissage ne se terminent jamais (d'où notre refus d'établir une gradation, des « niveaux » dans le développement de ces compétences). L'évaluation formative, dont les principes ont été esquissés dans ce chapitre, pourra servir à accompagner, à stimuler et à encourager l'apprentissage de ces compétences. S'il existe un *apprentissage à vie* (notion encensée par l'Union européenne), l'interculturel en est sans aucun doute l'un des meilleurs représentants car c'est l'un des domaines où « l'homme ne peut aboutir qu'à des à peu près » (Jules Supervielle).

¹⁸ On n'oubliera pas d'ailleurs que, si l'enseignant universitaire a une *liberté académique*, l'étudiant lui devrait pouvoir jouir de sa *liberté d'apprendre*. En effet, il conviendrait également de justifier auprès des étudiants l'imposition de l'*interculturel* à ceux qui y préféreraient par ex. du *culturel*...

¹⁹ Cf. Dervin & Suomela-Salmi (à paraître) où nous avons analysé les perceptions d'étudiantes de première année d'un cours de déconditionnement interculturel qui montraient clairement une confusion et une instabilité dans leurs discours d'ouverture à l'autre et sur les stéréotypes. Cette étude démontrait parfaitement les discordances entre discours et actes.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris31/08/2007: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Allen, H. & C. Herron (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. In: *Foreign language annals*. 36: 3. 370-385.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso Books.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Collection Transversales. Bern : Peter Lang.
- Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne: Collection Sociologie Clinique. Éditions Erès.
- Barker, C. & D. Galasinski (2001). *Cultural studies and discourse analysis*. London: Sage.
- Bauman, Z. (2001). *Liquid modernity*. Cambridge : Polity press.
- Bennett, M. (2003). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R.M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural press. 21-71.
- Boumard, P. (2006). Introduction. In : Boumard, P., Lapassade, G. et M. Lobrot. *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*. Paris : Anthropos. 1-10.
- Bourguignon, C., Delahaye, P. & C. Puren (2007). *Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du diplôme de compétence en langue*. Le Havre: Editions Delbopur.
- Byram, M. & C. Morgan (1994). *Teaching-And-Learning Language-And-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. & G. Zarate (1997). *Socio-cultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. In: *Sprogforum*. No 18, Vol. 6. 8-13.
- Byram, M. (2005). *European Language Portfolio. Theoretical model and proposed template for an autobiography of 'key intercultural experiences'*. Strasbourg, Language Policy Division: Council of Europe.
- CECR (2001). Paris: Didier & Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Chen, G.M. & W.J. Starosta (1996). Intercultural competence: a synthesis. In: *Communication Yearbook*. 19. 353-383.
- Crawshaw, R. (2005). *Intercultural awareness as a component of HE Modern language courses in the UK*. Disponible à: <http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2303> visité le 15.8.2007.
- Dahl, Ø, Jensen, I & P. Nynäs. (2006). *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*. Oslo: Unipub.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker. Myth & Reality*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Deardorff, D. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Unpublished PhD dissertation. North California State University.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Dervin, F. & M. Mutta (2006). Le français, une langue qui fait de la différence ? In : *Lingua*, Riksföreningen för Lärarna i moderna språk. Vol. 1. 57-60.

- Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (à paraître). Déconditionner pour reconconditionner: discours contradictoires et co-construits d'apprentis-expert en langues sur l'interculturalité. In : Auger, N., Dervin, F. et E. Suomela-Salmi (éds.). *La place et le rôle des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*.
- Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. In : *Moderna språk*. Vol. XCVIII : 1. 68-77.
- Dervin, F. (2006a). Reflections on the Deconditioning of Language Specialists in Finnish Higher Education. In Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (éds.). *Intercultural Communication and Education. Finnish Perspectives*. Bern : Peter Lang. 105-127.
- Dervin F. (2006b). Quality in Intercultural Education: the Development of Proteophilic Competence. *EU-Bildung 2010, Regionalveranstaltung fur Wien, Niederosterreich und Burgenland*. BM: BWK, Stadtschulrat fur Wien. 75–87.
- Dervin, F. (2007a). Podcasting and intercultural imagination: Othering and Self solidifying around tapas and siesta. In: *Journal of Culture, Language and Representation*. Vol. 4. May 2007. 67-91.
- Dervin F. (2007b). Dissociation and "complex" interculturality. In: *Research Papers International Nordic-Baltic conference of the World Federation of Language Teacher Associations (FIPLV) "Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context"*. Riga, 15–16 June 2007. Riga: SIA " Izglītības solī". 59–64.
- Dervin, F. (2007c). Mascarades estudiantines finlandaises. In : *Les Langues Modernes*. 27-44.
- Dervin, F. (à paraître). Vastavuoroisia virtuaalinäkemyksiä Ranskasta ja Suomesta. In: Ranki, K. & L. Clerc (éds.). *Kaunis tuntematon. Ranska-kuva Suomessa*. Ajatus Kirjat. Gummerus.
- Fantini, A.E. (2006). *Assessment tools of intercultural communicative competence*. Disponible à : http://www.sit.edu/publications/docs/feil_appendix_f.pdf visité le 17.7.2007.
- Flahault, F. (2006) *"Be yourself!" Au-delà de la conception occidentale de l'individu*. Paris : Mille et une nuits.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge. 297-299.
- Hall, S. (1996) 'Who needs identity?' In Hall, S & P. du Gay (éds). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications.
- Hannerz, U. (2001). Reflections on Varieties of Culturespeak. In: *European journal of cultural studies* 2 (3). 393-407.
- Hashem, M.E. (1995). Assessing student learning outcome in teaching intercultural communication. In: *Speech communication association convention*. San Antonio, Texas. Disponible à : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b/80/26/04/92.pdf. Visité le 1.6.2007.
- Hess, R. et G. Weigand (2006). De la dissociation à l'autre logique. Préface. In : Boumard, P., Lapassade, G. et M. Lobrot. *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*. Paris : Anthropos. I-XXXIII.
- Holec, H. & I. Huttunen (1997). *L'Autonomie de l'apprenant en langues vivantes*. Conseil de l'Europe/ Langues vivantes.
- Jackson, J. (2005). Assessing Intercultural learning through introspective accounts. In: *Frontiers*. August 2005. 165-186.
- Jæger, K. (1995). Teaching intercultural competence to university students. In: Jensen, A.A., Jæger, K. & A. Lorentsen (éds.). *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Volume II: the adult learner*. Aalborg: Centre for languages and intercultural studies, Aalborg University, Denmark. 265-285.

- Jaeger, K. (2001). Le Locuteur Interculturel. In : *Sprogforum*. N. 19. 52-56.
- Kelly, M., Elliott, I. & L. Fant (eds) (2001). *Third space, third level: intercultural communication and language in European higher education*. Bern: Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2002). *L'énonciation*. Collection U. Paris: Armand Colin.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, M. & M. Fleming (eds.). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. 16-31.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.
- Lewis, T. (2005). Assessing intercultural competence – problems, principles and proposals. In: *Research papers of the international conference Intercultural communicative competence in Europe and beyond*. Koper, Slovenia, June 16-18.2005.
- Liaw, M.L. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. In: *Language learning and technology*. 10: 48-64.
- Maffesoli, M. (1995). *The Time of the Tribes: the Decline of Individualism in Mass Society*. London: Sage.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Morain, G. (1983). Commitment to the teaching of foreign cultures. In: *The Modern Language Journal*. Vol. 67: 4 (winter 1983). 403-412.
- Müller, B.K. (1999). L'évaluation, partie intégrante du travail interculturel. In: Demorgon, J. & E.M. Lipiansky. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz. 331-336.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Bern : Peter Lang.
- Phipps, A. & M. Gonzalez (2004). *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: Sage.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A. Jordan, S. & B. Street (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ruben, B.D. (1989). The study of cross-cultural competences: traditions and contemporary issues. In: *International journal of intercultural relations*. Vol. 13. 229-240.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. In: *Intercultural education*. 15: 1. 73-89.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., del Carmen, M., García, M. & P. Ryan (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Søderberg, A.-M. (1995). Teaching (inter)cultural awareness. In: Jensen, A.A., Jæger, K. & A. Lorentsen (éds.). *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Volume II: the adult learner*. Aalborg: Centre for languages and intercultural studies, Aalborg University, Denmark. 285-305.
- Unesco (1980). *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'élucidation et et la promotion de la communication entre les cultures*. Paris : Unesco.
- Valette, R. (1986). The culture test. In: Valdes, J.M. (éd.). *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press. 179-197.
- Varro, G. (2007). Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. In : *Synergies Chili*. Gerflint. 35-44.
- Wikan, U. (2002). *Generous betrayal. Politics of culture in the new Europe*. Chicago: the University of Chicago press.
- Wiseman, R.L. (2001). *Intercultural communication competence*. Disponible à : <http://commfaculty.cullerton.edu/rwiseman/ICCCpaper.htm> visité le 8.8.2007

Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism : preconditions for the recognition of intercultural competences. In: Byram, M. (éd). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Zarate, G. et A.Gohard-Radenkovic (éds.)(2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris: Didier FLE.

Publications du département d'études françaises,
Université de Turku, Finlande

1. Tauno Nurmela: *Lettres de mon paradis perdu*, 1999, 256 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1525-1.
2. *Jalons pour le 75e anniversaire de l'enseignement du français à l'Université de Turku*, éd. Yves Gambier ja Eija Suomela-Salmi, 1999, 323 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1526-X.
3. *Curiosités linguistiques*, éd. Eija Suomela-Salmi, 2000, 313 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1717-3.
4. *Carrefours langagiers*, éd. Eija Suomela-Salmi, 2002, 167 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-2172-3.
5. *Minne vie maisterin tie? Turun yliopiston Ranskan kielen ja kulttuurin oppiaineen työllistymisselvitys vuosina 1981 - 2001 valmistuneista opiskelijoista*. éd. Leena-Maija Vuonokari, 2003, 36 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-2481-1.
6. *Proceedings from the conference Visibility and Collaboration of Researchers in Intercultural Communication in Finland. Visibilité et collaboration de la recherche en interculturel en Finlande* (pdf-document, 502 KB). éd. Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, 2005, 179 p., ISBN 951-29-4012-4.
7. *Research on Academic Mobility: An overview, list of researchers and bibliography*. Fred Dervin & Esmeralda Lopes Rosa. Foreword by Martine Abdallah-Pretceille, 2006, 70 p., ISBN: 951-29-3163-X.
8. *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique / Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse. Volume 1.* (pdf-document, Humanoria Series). éd. Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, 2006, 210 p., ISBN: 951-29-3038-2.
9. *Conference proceedings: Academic Mobility, blending perspectives / Mobilité académique, perspectives croisées.* (pdf-document, Département d'études françaises). éd. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi, 2007, 257 p., ISBN : 978-951-29-3330-3.