

7. Faire de l'évaluation un outil de négociation - Compte-rendu d'une expérience d'évaluation formatrice

Joëlle Aden, Lycée Saint Charles, Athis Mons

Abstract

Réussir en classe d'anglais suppose que les élèves se soient construit une image positive d'eux-mêmes en train d'apprendre ou en train d'utiliser cette langue. Comment amener une classe à évaluer le désir de progresser ? L'évaluation peut-elle permettre à l'élève d'acquérir une autonomie dans son apprentissage ? Cet article propose une réflexion sur l'extension des pratiques évaluatives en classe de langue à partir de la présentation d'une expérience mise en œuvre avec un groupe d'élèves de BTS.

The negative image that most French students have of themselves as English language learners and of the English language itself is very counterproductive. How can these students be given the desire to progress? Could an evaluation lead to more student autonomy? This paper discusses the use of evaluations-in class through the description of an experience with a group of post-secondary school students.

Introduction.

Evaluer l'apprentissage d'une langue vivante dans le système scolaire français consiste à vérifier si ce que l'élève produit à l'oral, mais surtout à l'écrit, est conforme à une langue dont la norme académique semble poser peu de questions. Cette évaluation se traduit par une série de notes chiffrées ou bien pour les enseignants plus téméraires par des appréciations ou des annotations accompagnées de conseils. La pratique évaluative ne se défie pas assez d'un écueil qui, bien que connu des enseignants, ne semble guère remettre en cause la sacro-sainte note d'expression écrite et orale de fin de trimestre : en donnant une note, nous transcrivons du «qualitatif» en «quantitatif» par une alchimie qui tient souvent du mystère, en particulier dans les classes de lycée. Si la pédagogie par objectif est maintenant bien ancrée dans les mœurs de l'éducation nationale, elle questionne cependant de façon trop systématique la production finale et l'erreur et pas encore assez les processus que les élèves mettent en œuvre pour réussir «leurs expressions écrites ou orales». Les Instructions Officielles ont sans nul doute

donné un nouveau statut à l'évaluation en proposant de distinguer l'évaluation sommative, qui renseigne l'élève comme le professeur sur la somme des acquisitions au terme de l'étude d'une séquence, et l'évaluation formative, outil d'apprentissage mis à la disposition de l'élève qui devient, en partie, constructeur de son savoir. Notre pratique de formateur nous laisse à penser que les représentations sociales sur l'évaluation, en particulier celles liées à et renforcées par le système institutionnel d'évaluation des enseignants perçu comme «sanction» plutôt que comme «aide à la formation professionnelle», sont loin de refléter le niveau théorique des connaissances maintenant à la disposition des professeurs de langue.

Le travail de recherche que j'ai entrepris en 1995 et qui m'a amenée à mettre en place un dispositif d'évaluation participative dans une classe de BTS est né d'un triple questionnement : Pourquoi les élèves restent-ils dans une attitude passive de «consommateurs» face à l'apprentissage de la langue ? Pourquoi sont-ils si peu motivés pour une discipline dont ils pensent a priori qu'elle est indispensable pour la réussite de leur formation professionnelle ? Pourquoi leur niveau en anglais est-il si limité malgré les efforts consentis par certains ?

Une première évaluation-bilan des représentations

Réussir en classe d'anglais suppose que les apprenants se soient construit une image positive d'eux-mêmes en train d'apprendre ou en train d'utiliser cette langue ; cela suppose également qu'ils aient une représentation positive de la langue étrangère et qu'ils soient psychologiquement prêts à faire la démarche qui consiste à prendre du recul par rapport aux certitudes liées à la langue maternelle. Afin de comprendre, dans un premier temps, leur attitude à l'égard de l'anglais, j'ai fait un repérage des représentations liées à l'anglais en leur proposant de me donner individuellement les trois premiers mots qui leur venaient à l'esprit quand ils pensaient à l'anglais en général puis trois autres mots pour la discipline scolaire. C'est sur la base de l'analyse de ces résultats que, par la suite, j'ai pu avec eux décider d'un plan d'action pour un projet d'année fédérateur des motivations diverses.

Les résultats du premier bilan

Il a mis en évidence une représentation sociale de type utilitariste : l'anglais est un atout nécessaire à la reconnaissance professionnelle, c'est un moyen de s'identifier

à la catégorie socioprofessionnelle des décideurs. Cette vision est d'autant plus douloureuse que beaucoup des étudiants se voient comme de mauvais apprenants en anglais et donc par-là même, le travail sur la langue étrangère est vécu comme un handicap. L'anglais est aussi vu comme une langue universelle : la perception des étudiants reflète une vision stéréotypée d'une langue permettant contacts et échanges, donc vecteur d'ouverture d'esprit et de tolérance. Le caractère dominant de cette langue est toujours associé à une vision positive, l'anglais est par conséquent une langue à laquelle il est intéressant de s'identifier étant donné son statut social dominant. D'autre part, l'évaluation des représentations met en exergue les sentiments d'échec et de souffrance liés à l'apprentissage : « difficulté ; ennui ; fardeau ; repoussant ; rébarbatif ; peur ; efforts ... ». Pour ce qui est de la représentation de la discipline scolaire, elle est majoritairement négative : 3,5% de représentations positives contre 63% de représentations négatives. Quant aux représentations culturelles, elles sont globalement pauvres et stéréotypées et se regroupent autour des thèmes suivants : des lieux (Londres, Liverpool, Angleterre...), des termes liés au mode de vie (*pubs, music, sea, sex and sun, tea, whisky* ...).

Evaluation de la perception

Une séance de debriefing avec les classes a permis de mettre à jour le malaise provoqué par l'inadéquation entre les désirs individuels d'accéder à l'outil de communication et l'évaluation très négative que beaucoup d'étudiants font d'eux-mêmes. Cette perception semble être à la source d'un désinvestissement en amont de la formation. Un autre niveau de dysfonctionnement est aussi apparu ayant pour origine un décalage entre les motivations des enseignants et celle des apprenants. Le professeur qui, par exemple, souhaite la réussite de ses élèves à l'examen pense pouvoir compter sur ce facteur de motivation externe puissant. Cependant beaucoup d'élèves disent qu'ils ne pourront pas atteindre le niveau requis ou bien alors qu'ils ne sont pas dans la section par choix mais par défaut et que s'investir n'a pas de sens pour eux. Si l'enseignant pense qu'il est important d'élargir la culture personnelle de ses élèves en vue d'une promotion à moyen ou long terme, les élèves estiment que le niveau des tâches demandés représente une surcharge de travail impossible à gérer. Les décalages de perception sont très nombreux et dans la mesure où ils ne sont pas mis en évidence au préalable, n'importe quelle programmation savante d'objectifs linguistiques ne peut avoir les effets escomptés par l'enseignant.

Chacun des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage s'enferme alors dans ses représentations et développe des stratégies de protection. Dans ce cas de figure l'attitude de consommateur peut être comprise comme un dispositif visant à se protéger du danger que représente cette discipline exigeante pour l'intégrité personnelle. En effet, il est insupportable de se voir dans son échec uniquement. Pour certains, ne rien faire permet de justifier une situation qui autrement ne serait pas acceptable. Cette première étape de l'évaluation a permis de verbaliser les motivations internes et externes du professeur et de ses élèves et de dédramatiser l'échec, de ne pas le figer mais de prendre la mesure du chemin qui a déjà été parcouru et de ce qui peut être fait.

L'évaluation pour quoi faire ?

Une fois le bilan réalisé se pose la question de l'action adaptative. On voit trop souvent des collectes d'information rester sans effet. Dans le meilleur des cas, le bilan sert à faire des groupes de niveaux. Je pense par exemple aux suites des évaluations nationales en classe de seconde. Ne pas demander aux élèves de s'investir dans la prise de décision qui doit avoir lieu après l'évaluation-bilan, revient à une nouvelle prise de pouvoir de l'enseignant qui se persuade de pouvoir reprendre toutes les ficelles de la programmation du cours en main. Il domine ainsi à nouveau la relation pédagogique et les mêmes effets ne tardent jamais à réapparaître. L'évaluation devrait permettre une négociation des contenus et des méthodes pour que l'élève devienne vraiment acteur de son apprentissage. Négociation veut dire ici pouvoir partagé mais aussi responsabilité partagée. L'acte d'apprentissage est intimement lié à une démarche, une prise de décision personnelle de l'élève. S'il échoue, toute la responsabilité n'en revient pas à l'enseignant mais s'il réussit non plus ! Dans le cadre de notre recherche, la négociation des activités à mettre en place s'est faite autour de ce qui apparaissait comme fondamental pour les élèves : aller faire l'expérience dans le pays de la capacité à se débrouiller dans la langue étrangère, utiliser cette langue en contexte pour mieux l'apprendre et à la fois se préparer pour les épreuves de l'examen. Un programme d'échange avec l'Irlande du Nord a été mis en place par l'équipe pédagogique et les deux classes d'élèves participant à l'étude. Tous n'ont pas décidé de partir en stage à Belfast mais tous ont accepté l'idée de recevoir pendant un mois des jeunes britanniques de l'échange et deux de leurs professeurs pour partager leur vie scolaire. C'est autour de ce projet commun que la progression du cours d'anglais a été élaborée sur l'année.

Mise en place du dispositif d'auto-évaluation

Etudiants et professeurs ont ensemble déterminé les savoirs et les savoir-faire qu'il était indispensable de maîtriser pour mener à bien ce projet. Il s'agissait, entre autres, d'écrire son CV, de pouvoir téléphoner, de connaître la structure de l'entreprise, de pouvoir se débrouiller pour prendre les transports en commun sur le lieu de stage, etc.

Savoir où l'on veut arriver, c'est-à-dire se fixer des objectifs, est loin d'être suffisant pour entretenir la motivation. Encore faut-il pouvoir réfléchir sur les démarches et stratégies qui permettent de les atteindre et être capable de mesurer le chemin parcouru. La procédure que j'ai choisi de mettre en place visait à faire prendre conscience aux élèves que chacun allait faire au cours de cette expérience des apprentissages de nature différente puisque chacun partait d'un endroit différent, avec des acquis et des représentations différentes et que leurs motivations internes étaient aussi singulières. Pour mettre ceci en évidence, et «mesurer» qualitativement les domaines d'acquisition pour l'anglais, j'ai proposé aux élèves un dispositif d'auto-évaluation organisé selon le schéma ci-dessous :

Questionnaire n°1

Repérage des motivations et des attentes individuelles des élèves participant à l'expérience.

Journal de bord

Repérage de la nature des acquisitions *in situ* par les étudiants eux-mêmes.

Fiches d'évaluation

Evaluation des compétences communicationnelles et langagières faites par les tuteurs britanniques en entreprise.

Entretiens individuels

Reconstruction de la perception évoquée dans le journal de bord et évaluation des acquisitions avec le professeur.

Questionnaire n°2

Le questionnaire de départ est soumis de nouveau aux élèves en vue d'une comparaison avec celui du début d'année.

Evaluation du groupe classe

Les résultats collectés auparavant sont portés à la connaissance de tous et soumis à discussion. Un bilan final ouvre sur des recommandations pour reconduire un projet du même type.

Cette construction constitue le cœur d'une évaluation «formatrice» en cela qu'elle met en œuvre une réflexion métacognitive sur les processus d'apprentissage et les représentations au niveau individuel.

Evaluation du projet

Les effets de ce dispositif ont été très nombreux et il serait impossible de les répertorier de façon exhaustive dans le cadre de cet article. Je serai donc amenée à faire un choix quant aux résultats présentés ci-dessous. Le premier effet visible relevé par toute l'équipe pédagogique aura été l'enthousiasme et l'investissement colossal des étudiants dans ce projet. Les représentations de l'anglais se sont transformées : pour 63% de représentations négatives en début d'année, il n'en reste que 27% en fin d'année. De plus la nature des représentations négatives a changé. Si la discipline scolaire reste théorique et pesante pour certains, plus aucun élève ne mentionne «la peur de ne pas comprendre» ou «le manque de confiance en soi». Le professeur qui en début d'année était omniprésent dans les représentations négatives n'est plus cité ; en effet, il n'a été qu'un partenaire dans l'évaluation. En particulier les responsables d'entreprises britanniques ont fait des évaluations positives basées sur les compétences adaptatives et sur les savoir-faire et non sur les compétences strictement morpho-syntaxiques comme c'est le cas dans l'institution. La qualité de la maîtrise linguistique à l'écrit est restée sensiblement la même alors que 78 % des élèves disent avoir progressé contre 13 % qui ne savent pas et 9,5 % qui disent n'avoir pas progressé.

Les entretiens individuels ont montré que les progrès ont eu lieu à l'oral à des niveaux très divers. Des élèves très en difficulté ont pu, après une semaine, faire l'expérience que dans le bain linguistique ils avaient développé des stratégies compensatoires qui leur permettaient de communiquer. Une fois cette confiance gagnée ils commençaient à pouvoir «entendre» la chaîne parlée qui leur était inaccessible auparavant. D'autres ont eu l'impression d'apprendre sur place des mots ou des concepts qui avaient été enseignés mais non retenus en France. Ceux dont la maîtrise de la langue était à peu près satisfaisante se sont vus confier des

tâches de responsabilité auxquelles ils ne s'attendaient pas. Ils sont devenus autonomes et ont surtout perdu cette peur de parler dont beaucoup d'entreprises disent qu'elle caractérise les jeunes diplômés qui n'ont appris la langue qu'en milieu captif.

Un de nos étudiants a écrit un court article dans le *Belfast Telegraph*, d'autres en stage à la BBC ont été interviewés en direct et se sont étonnés de la facilité avec laquelle ils ont pu répondre à l'antenne alors qu'ils avaient tant de mal à faire un exposé en anglais en classe. Une de nos élèves a pu dès son retour montrer un changement radical dans des compétences transversales en français. Alors qu'il lui avait été impossible jusque là de réaliser des synthèses de documents en matière professionnelle ou en français, elle s'était approprié cette technique. Je pose l'hypothèse que la distanciation qu'elle a pu prendre par rapport à sa langue maternelle dans laquelle elle se sentait enfermée d'une certaine façon, lui a permis d'accéder à une attitude d'emphase qui autorise la prise de distance nécessaire à tout travail analytique.

Pour conclure

L'évaluation en classe de langue ne peut pas se contenter d'informer sur la qualité tant phonologique que morpho-syntaxique du produit fini, ni même de collecter des informations sur les stratégies et les profils d'apprentissage permettant à l'apprenant de prendre conscience de sa démarche personnelle mais ne lui donnant pas les moyens de comprendre ce qui est en jeu dans l'appropriation d'un autre code de communication. Les réussites en langue, tout comme les échecs, se font au hasard de courants souterrains liés le plus souvent à des histoires de vie qui ont déclenché ou éteint des motivations internes. L'apprentissage des langues, loin de se faire de façon compartimentée dans des lieux et des conditions particulières, est un acte global qui se fait avec tout son être. Le sentiment qui m'habite après l'expérience décrite ci-dessus, c'est que le désir d'apprendre, de connaître, de se perfectionner dans une langue étrangère est aussi un moyen d'apprendre à se connaître soi-même. C'est une sorte de voyage intérieur qui invite à quitter la sécurité de la langue maternelle. En apprenant à se connaître, l'apprenant apprend à co-naître, c'est-à-dire à naître à une nouvelle vision du monde avec les autres. Les expériences vécues par les étudiants ont été faites d'émotions qui régulent le système cognitif. Cette expérience met en avant le caractère unique que revêt l'acte d'apprentissage dans l'acquisition. L'apprenant s'approprie la connaissance selon un rythme propre,

dans une histoire individuelle, ce qui rend le désir de progresser, cet outil indispensable à l'acte d'apprentissage, extrêmement difficile à saisir et donc difficile à évaluer.

Joëlle Aden teaches business English to BTS students at Saint Charles Lycée in Athis-Mons and is currently working on a doctorate at the University of Paris VII. Her research interests are English for specific purposes and cross-cultural communication. She is also a teacher-trainer in didactics at CERAL (Centre d'Etudes et de Recherches Appliquées aux Langues et Littératures) at the Université Catholique de l'Ouest, Angers.