

Pour une évaluation professionnalisante et bienveillante à l'université. Exemple dans un cours de didactique du français langue étrangère

Margaret BENTO

Université Paris Descartes

Laboratoire Éducation, Discours, Apprentissages

Résumé

Dans cet article, je montrerai un exemple de mise en place d'une évaluation à l'université qui combine à la fois des approches formative, sommative et coopérative dans une perspective de professionnalisation des étudiants, futurs professeurs de français langue étrangère. L'expérience montre que, dans ce cadre, une posture bienveillante peut être adoptée et donner des résultats concluants en matière de maîtrise de compétences professionnelles. Cependant, pour être efficace, cette pratique nécessite un dialogue permanent entre les étudiants et l'enseignant.

Mots-clés

Évaluation bienveillante, évaluation sommative, évaluation formative, évaluation coopérative, professionnalisation en français langue étrangère.

Abstract

In this article, I will show an example of the implementation of an evaluation at the university that combines both formative, summative and collaborative approaches with a perspective of professionalization of students, future teachers of French as a foreign language. Experience shows that, in this context, a benevolent attitude can be adopted and give conclusive results in terms of mastering professional skills. However, to be effective, this practice requires a permanent dialogue between students and teachers.

Keywords

Benevolent evaluation, summative evaluation, formative evaluation, collaborative evaluation, professionalization in French as a foreign language.

1. Introduction

Ces dernières années, plusieurs auteurs, pour des dispositifs différents, postulent que l'évaluation doit tendre vers une valeur pédagogique dans une dimension et une pratique humaniste (Blanvillain et Gremion, 2016 ; Chnane-Davin et Cuq, 2017 ; Hadji, 2018 ; Mencacci, 2009) ou bienveillante (Jellab et Marsollier, 2018). Cette posture est déjà recommandée dans l'enseignement au primaire et au secondaire par de nombreux inspecteurs de l'Éducation Nationale (Jellab et Marsollier, 2018). Elle est apparue dans un discours de Vincent Peillon, en 2012, qui introduisait les termes « d'autorité bienveillante » et de « démarche éducative bienveillante ». On retrouve cette idée en 2013 dans le texte de loi sur la refondation de l'école (B.O. du 9 juillet 2013) qui « pose les fondements d'une école juste, exigeante, bienveillante et inclusive ». Le mot « bienveillance » en éducation fait polémique et suscite des réactions très diverses (Jellab et Marsollier, 2018). Les détracteurs indiquent qu'on ne peut être exigeant et bienveillant à la fois ; les défenseurs de la posture montrent, au contraire, comment allier exigence et bienveillance. Pour ces derniers, il s'agit de mettre en place une bienveillance active avec une valeur éthique (Jellab et Marsollier, 2018) : sensibilisation à la relation entre élèves et professeurs, responsabilisation des élèves, mise en confiance... Pour Marsollier (2018 : 6), la bienveillance consiste « à sécuriser, protéger et à créer les conditions de l'épanouissement de l'autre, de son bien-être et de ses progrès ». Il s'agit donc d'une posture positive vis-à-vis des apprenants. Il propose neuf critères pour une évaluation positive et bienveillante : la transparence, la contractualisation, l'élève acteur de l'évaluation, l'exploitation métacognitive des évaluations de manière positive et formative, la prise de conscience par l'élève de ses progrès, la différenciation des évaluations, la possibilité pour l'élève d'être évalué à sa demande, la création d'espaces et de temps d'évaluation sans note, le ton positif de l'enseignant (Marsollier, 2018 : 45).

Parallèlement, la question de l'évaluation à l'université perd petit à petit son image sclérosée et est envisagée dans une perspective active (entre autres, Huver et Cadet, 2010 ; Bedin, 2009 ; Rege Colet et Romainville, 2006 ; Romainville, 2006). Ce changement de paradigme est sans doute lié à la massification des étudiants dans le supérieur et à la prise en compte des besoins sociétaux (Romainville, 2006 : 8). Il y a déjà 20 ans, une des principales demandes des étudiants tenait aux évaluations qu'ils voulaient plus cohérentes tant au niveau des pratiques que des notations (Blais, Laurier, Van der Mare, Gervais, Lévesque et Pelletier, 1997). D'ailleurs, Tynjälä (1998, cité par Romainville, 2006 : 38-39) constate que généralement, à l'université, l'évaluation consiste « à privilégier des mesures de restitution des matières enseignées », ce qui « inciteraient les étudiants à privilégier une étude en surface des matières » alors que les évaluations encourageant les étudiants à prendre une posture active, où ils sont acteurs de leurs apprentissages, les conduiraient à mettre en œuvre des « opérations intellectuelles de haut niveau (comparaison, généralisation, classification...) ».

Cette prise de conscience d'un changement des pratiques de l'évaluation à l'université est également perceptible dans les arrêtés ministériels. En effet, le nouvel arrêté licence du 30 juillet 2018 stipule, entre autres, que l'évaluation continue tout au long de la formation doit être privilégiée, être en nombre suffisant, qu'elle ne peut compter pour plus de 50% de la note, et qu'elle doit respecter le « principe de seconde chance » (article 11). Cette seconde chance devra prendre la forme soit « d'une évaluation supplémentaire organisée après publication des résultats de l'évaluation initiale ; ou, en cas d'évaluation continue intégrale, être comprise dans ses modalités de mise en œuvre » (article 12). Par ailleurs, les notes et les copies devront être données aux étudiants et des entretiens individuels devront être proposés afin de faire le bilan

avec eux (article 18). Le dernier arrêté concernant les masters¹ du 22 janvier 2014, est, quant à lui, plus laconique sur la question de l'évaluation. Il stipule tout de même que les modalités d'évaluation doivent être en adéquation avec les objectifs indiqués dans le référentiel de la formation (connaissances, savoirs et compétences visés).

La formation universitaire de didactique de français langue étrangère a été créée en 1983 et attire de nombreux étudiants (Barthélémy, 2011). Cette formation a vu le jour au moment où s'est mise en place une politique de renforcement des liens entre l'université et le milieu professionnel (Maillard et Veneau, 2006). Le master s'inscrit aujourd'hui dans le schéma licence-master-doctorat (LMD). La licence n'existe pas, mais présente un parcours de 120 heures qui complète une licence en lettres, sciences du langage ou langues. Dès sa mise en place, ce diplôme a eu une visée professionnalisante : former des futurs professeurs de français langue étrangère aptes à répondre aux besoins de la société en France et à l'étranger. Il s'agit de proposer un cours à la fois théorique et pratique connecté aux besoins des structures d'enseignement des langues.

Compte tenu de ces différents constats, je présenterai, dans cet article, un dispositif de formation mis en place dans une université parisienne pour un public hétérogène d'étudiants inscrits en master de didactique du français langue étrangère (dorénavant FLE). Il s'agira, après avoir défini le contexte et le cadre méthodologique, de décrire un dispositif d'évaluation qui combine à la fois évaluations formative, sommative et coopérative dans une perspective de formation professionnalisante et bienveillante.

2. Cadre méthodologique, contexte et corpus

Le retour d'expérience présenté ici prend pour cadre un cours de méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère d'une première année de master en didactique des langues dans une université parisienne. Ce cours a pour objectif d'amener les étudiants à devenir des enseignants de langue réflexifs, il s'agit donc de les préparer à toujours remettre en question ce qu'ils font/feront dans une classe. L'expérimentation a été menée trois années de suite sur trois promotions différentes. Les classes étaient composées de 30 à 40 étudiants (105 au total) avec des profils relativement divers. On comptait 86 étudiants n'ayant jamais fait de FLE ou très peu et venant de formations diverses (sciences du langage, langues, lettres, économie, histoire...). Sur ces 86 étudiants, 29 arrivaient d'un pays étranger, 19 possédaient déjà une expérience dans le FLE, le français langue seconde (FLS) ou dans le français langue maternelle (FLM) pour des professeurs des écoles, et sur ces 19 étudiants plus aguerris, 10 étaient étrangers.

Du point de vue méthodologique, cette analyse s'inscrit dans le cadre d'un recueil de données qualitatives. Elle consiste à étudier la progression des étudiants dans l'élaboration de trois séquences pédagogiques suite à la mise en œuvre d'une évaluation formative couplée à une évaluation sommative avec un objectif professionnalisant. La démarche d'expérimentation, quant à elle, est résolument socioconstructiviste (Vygotski, 1985 ; Bruner, 1983) : il y a une gestion consciente dans la réalisation des tâches demandées et une interaction constante entre les étudiants et l'enseignante. L'enseignement-apprentissage dans ce cadre relève à la fois de la cognition, puisque le sujet actif est l'étudiant, et de l'interaction, puisque l'étudiant ne peut apprendre seul (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 8).

¹ Arrêté licence, licence professionnelle et master du 22 janvier 2014.

3. Mise en œuvre de l'expérience

3.1. Objectif de l'évaluation

Les didacticiens envisagent l'évaluation comme un outil permettant de mesurer un niveau de compétences. Bourguignon (2010 : 55) indique que « [l']évaluation d'une compétence revient à porter un jugement sur une performance, c'est-à-dire l'usage qui est fait des connaissances et des capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage. [...] L'évaluation vise à vérifier jusqu'à quel point chaque élève a su utiliser et mobiliser ses connaissances ». On relève en général trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Le premier permet d'identifier les acquis des apprenants et d'analyser leurs besoins afin d'ajuster les enseignements en fonction de leur niveau. Le second consiste en une vérification des acquis afin de pouvoir pallier les difficultés si elles sont constatées et le dernier s'effectue en cours ou en fin de processus de formation afin de mesurer les acquis. Longtemps, l'évaluation sommative a été privilégiée au détriment des deux autres. Mais on voit aujourd'hui de plus en plus se mettre en place l'évaluation coopérative qui consiste en une coopération entre l'enseignant et l'étudiant et entre les étudiants. Il s'agit d'un processus collectif de réciprocité (pour ce qui nous concerne, entre l'enseignant et l'étudiant) en vue d'améliorer en continu l'action pédagogique grâce à un échange permanent. Pour Julié et Perrot (2008 : 132), cette manière de faire permet de réguler l'enseignement/apprentissage, d'autonomiser les étudiants, de suivre leur progression et de soutenir leur motivation. C'est dans cet esprit que l'évaluation envisagée a été menée. Par ailleurs, l'élaboration de séquences pédagogiques permet aux étudiants d'acquérir des savoir-faire en lien avec leur futur métier d'enseignant. Ainsi, en observant et en analysant des séquences pédagogiques, ils apprennent à construire des unités pédagogiques afin de les rendre opérationnels dans le monde du travail².

3.2. Contenu de l'évaluation

La question de savoir ce qu'on évalue se pose. Rappelons que l'arrêté master du 22 janvier 2014 indique que les modalités d'évaluation doivent être en adéquation avec les objectifs indiqués dans le référentiel de la formation (connaissances, savoirs et compétences visés). Dans notre expérimentation, il s'est agi de faire une évaluation en lien avec une action de formation à destination de futurs professeurs de FLE et plus particulièrement, concernant le cours visé, sur la capacité à créer des séquences pédagogiques pour des classes de FLE. L'évaluation ici consiste donc à mesurer les connaissances acquises par les étudiants pendant la formation. Les objectifs indiqués dans le référentiel de la formation (fiche RNCP) indique qu'il s'agit à la fois de concevoir et de rédiger des outils pédagogiques et d'être capable de mener une réflexion sur la méthodologie et la didactique du français langue étrangère ou seconde et d'autres langues – en vue, dans ce dernier cas, d'aboutir à la formation d'enseignants bivalents FLE/langue du monde.

Pour atteindre ces objectifs, un cours théorique et interactif sur la méthodologie de l'enseignement du FLE était proposé avec un travail sur des exemples concrets de parties de séquences ou de séquences entières. Puis, à partir de documents vidéo et de divers supports oraux et écrits authentiques choisis par les étudiants eux-mêmes, ces derniers élaboraient des séquences pédagogiques. Concrètement, les étudiants devaient construire une trame de plus en plus élaborée de trois séquences pédagogiques et finaliser une séquence longue comprenant

² Dans cette expérimentation la co-évaluation qui consiste à évaluer l'ensemble des compétences à agir collectivement entre pairs sur un mode coopératif n'a pas été prise en compte.

plusieurs tâches. Le tableau 1 ci-dessous donne la structure du cours pour une meilleure compréhension du dispositif.

Séances de 3 h	Questions traitées en classe	Activités hors de la classe (MOODLE)	Évaluation
1 et 2	Quelques éléments théoriques Qu'est-ce qu'une tâche ? Les activités de compréhension, expression, interaction orales et écrites Qu'est-ce qu'une réflexion sur la langue ?		
3		Quizz Articles à lire	
4		Étude et repérage des différentes phases proposées dans les séquences pédagogiques.	Évaluation formative et coopérative
5	Retour sur le repérage des différentes phases d'une séquence pédagogique. Mise en commun. Travail sur d'autres exemples. Élaboration d'un prototype de séquence.		
6		Entraînement : élaboration d'une trame de séquence pédagogique à partir d'une tâche imposée	Évaluation formative, coopérative et sommative
7	Retour sur les activités : mise en commun. Démarche pédagogique : les consignes, les modes d'évaluation, les types d'interaction, la gestion du groupe, organisation de l'espace, la gestion du corps, de l'espace et de la voix	Entraînement : élaboration d'une trame de séquence pédagogique à partir d'une tâche imposée	Évaluation formative, coopérative et sommative
8	Retour sur les élaborations de trame de séquences : mise en commun. Pistes de remédiation.	Entraînement : élaboration d'une séquence pédagogique complète comprenant plusieurs tâches.	Évaluation formative, coopérative et sommative

Tableau 1 : Planning des cours de méthodologie de l'enseignement du FLE en fonction des activités de classe et des activités sur MOODLE

C'étaient les différentes étapes de l'élaboration des séquences qui étaient évaluées de manière formative, sommative et coopérative comme nous le verrons dans la section suivante.

3.3. Comment évaluer ?

Les évaluations formative et sommative sont souvent opposées que ce soit en primaire, au collège (Barthélémy-Descamps, 1990) ou encore au lycée et dans la formation professionnelle (Perrenoud, 2001), la première ayant une logique de régulation des apprentissages et la seconde intervenant à la fin d'un apprentissage comme bilan. Cependant, Mottier Lopez (2015) envisage ces deux types d'évaluation comme constitutifs d'un même système : l'évaluation formative se déploie tout au long de formation et permet de donner « des informations pour soutenir l'apprentissage des élèves et pour réguler et différencier les processus d'enseignement », tandis que l'évaluation sommative (qu'elle appelle « certificative ») « garantit des acquis à l'égard de tiers, sur le marché du travail, à la rigueur à la fin d'un cycle d'études » (Mottier Lopez, 2015 : 2). Il en va de même pour le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI, 2008 : 3) qui indique que rien n'empêche d'utiliser des méthodes formatives pour mettre en œuvre des évaluations sommatives et pour Barthélémy-Descamps (1990 : 6) qui précise

qu'une évaluation bilan peut tout à fait avoir une fonction formative. Pour cela, il convient d'étudier minutieusement les productions des étudiants afin de pouvoir leur offrir ensuite une bonne analyse de leurs compétences et de leurs difficultés. Dans cette perspective, un « dialogue collaboratif entre l'enseignant et l'étudiant » (Detroz, Crahay, Fagnant, 2017 : 15) permet une meilleure remédiation conduisant à une évaluation sommative réussie.

Par ailleurs, Edwards et Knight (1995, cité par Romainville, 2006 : 40) indiquent, quant à eux, que l'université privilégie des connaissances déclaratives alors que le monde professionnel a surtout besoin de personnes maîtrisant des connaissances procédurales qui peuvent être mobilisées pour les tâches à accomplir au travail.

Enfin, comme nous l'avons signalé précédemment, l'enseignant doit proposer une évaluation bienveillante qui allie exigence, valeur éthique dans une démarche active et positive. Il s'agit pour l'enseignant d'appliquer le principe du « c'est en faisant que l'on apprend » et de privilégier des situations les plus proches de la réalité professionnelle visée dans une approche qui contribue à mettre en valeur les compétences des apprenants. L'enseignant part de ces compétences pour amener l'apprenant à s'améliorer.

L'expérimentation menée dans notre cours de méthodologie de l'enseignement du FLE prenait en compte l'ensemble de ces paramètres : une évaluation alliant formatif, sommatif, coopération ; une évaluation prenant en compte les compétences procédurales ; une évaluation bienveillante active. Les années précédant l'expérimentation, l'enseignante se contentait de demander des séquences pédagogiques sans suivi de la correction par les étudiants : l'étudiant donnait sa séquence que l'enseignante rendait corrigée et notée.

Dans ce nouveau processus, les évaluations formatives et sommatives ont été couplées : l'évaluation formative ayant lieu tout au long de la démarche aboutissait à une note. Ainsi, les étudiants devaient envoyer les séquences pédagogiques à l'enseignante qui les évaluait autant de fois que nécessaire, dans la limite d'une période donnée. Les productions des étudiants étaient analysées en fonction des objectifs formulés et en lien avec la professionnalisation dans une approche procédurale. Un dialogue, grâce à une grille critériée d'évaluation, s'instaurait entre l'enseignante et l'étudiant(e) jusqu'à ce que la séquence soit aboutie/réussie. Chaque étape donnait lieu à une note, mais seule la dernière (et donc la meilleure) était prise en compte. La grille ci-dessous (cf. Tableau 2) présente la progression attendue des étudiants.

Objectif pragmatique (communicationnel, actionnel)		
Objectif linguistique		
Objectif socio-linguistique		
Niveau		
Support		
Déroulement		Modalités
Compréhension	Anticipation :	
	Compréhension globale :	
	Compréhension détaillée :	
Travail sur la langue	Repérage :	
	Conceptualisation :	
	Systématisation :	
Expression	Préparation :	
	Réalisation :	
	Correction :	

Tableau 2 : Structure de la fiche pédagogique

La grille d'évaluation remplie ci-dessous (cf. Tableau 3) correspond à la séquence pédagogique de Pauline lors du premier rendu du devoir dont l'objectif était « Comprendre un débat sur la décroissance ».

Critères d'évaluation	Points	Commentaires
Les objectifs choisis sont-ils adaptés à la tâche visée et au public ?	3/3	
La sensibilisation est-elle pertinente par rapport aux objectifs ou au thème visé ?	2/2	
Les documents choisis sont-ils adaptés aux objectifs visés et au niveau du public ?	1/3	Vous avez un document qui traite de la décroissance, mais ce n'est pas un débat.
Les activités de compréhension globale sont-elles adaptées ?	3/3	
Les activités de compréhension fine sont-elles adaptées ?	2/3	À séquencer car le document est trop long.
La démarche de réflexion sur la langue est-elle cohérente ?	1/3	À développer : quelles questions allez-vous poser exactement ?
Y a-t-il des activités de systématisation et sont-elles contextualisées et en lien avec la réflexion sur la langue ?	1/4	Il n'y a pas d'activités de systématisation pour les connecteurs logiques et c'est trop léger pour les arguments.
Les activités de production permettent-elles de faire le lien entre les différents objectifs visés ?	3/3	
Y a-t-il cohérence au niveau de la démarche ?	3/4	Attention à systématiser après chaque réflexion sur la langue.
Y a-t-il une cohérence au niveau de la thématique/tâche/objectif communicationnel tout au long de la séquence pédagogique ?	1/4	Vous ne traitez pas du débat.
La mise en œuvre des activités a-t-elle été envisagée (travail en groupe classe, en petit groupe, durée des activités, travail en classe ou à la maison) ?	4/4	
La séquence est-elle originale, personnelle ?	4/4	
Commentaires	Il manque à votre séquence l'élément central du débat. À aucun moment vous ne donnez d'exemple de débat aux apprenants. Ici la solution serait d'ajouter un document présentant un débat (logique documentaire). Le document que vous présentez est très bien pour définir la décroissance, donner des arguments... Mais il est insuffisant pour travailler le débat.	

Tableau 3 : Grille d'évaluation appliquée à la séquence pédagogique de Pauline

À l'issue de cette première correction, un échange de mails accompagnés parfois de la séquence pédagogique corrigée s'est mis en place. Voici l'ensemble de ces échanges qui montre la progression opérée par Pauline :

- **Pauline** : *Merci de votre retour. Je n'ai pas de document sur le débat à proprement parlé car pour moi il n'y a pas de règles fixes pour un débat (je n'ai jamais vu ça dans mes cours de débat) mais je vais modifier cela. Pour l'exercice de systématisation sur les connecteurs logiques, c'est le tableau à remplir. Cela ne marche pas ? Si je rajoute un document sur le « débat », faut-il faire de nouvelles compréhensions globale + fine ? Ou celui-ci peut être utilisé que pour la systématisation ?*

- **Enseignante** : *Je réponds directement dans votre mail.*

Merci de votre retour. Je n'ai pas de document sur le débat à proprement parlé car pour moi il n'y a pas de règles fixes pour un débat (je n'ai jamais vu ça dans mes cours de débat) mais je vais modifier cela.

Il y a le débat à la française. Tous les débats ne se passent pas de la même manière dans tous les pays. De plus, dans les débats, on utilise des expressions spécifiques pour donner son avis ou montrer son désaccord : je pense que, il me semble que, je ne suis pas d'accord, je suis contre, je suis pour... Ce serait bien de donner un

exemple mais il peut être réduit (1 minute 30 pour voir comment ça se passe).

Pour l'exercice de systématisation sur les connecteurs logiques, il y en a, c'est le tableau à remplir. Cela ne marche pas ?

Pour moi, le tableau que vous donnez est plus une réflexion sur la langue puisqu'il y a une catégorisation des connecteurs qu'une systématisation qui consiste en un entraînement.

Si je rajoute un document sur le "débat", faut-il faire de nouvelles compréhensions globale + fine ?

Oui, vous devez recommencer tout le processus.

Ou celui-ci peut être utilisé que pour la systématisation ?

Non, parce que vous devez travailler sur les spécificités du débat : penser bien à l'objectif qui est « comprendre un débat ».

- **Pauline :** *Merci de votre retour. Je vais chercher un débat mais il est difficile de trouver un débat avec des expressions sur le sujet de la décroissance. Je trouve aussi cela dommage de donner un débat complet, cela donne moins de crédit à la production.*
- **Enseignante :** *Ça peut être quelque chose de très court, un extrait pour sensibiliser mais il faut montrer un exemple pour que les apprenants sachent ce qu'on attend d'eux lorsqu'on leur parle débat...*

[Après l'envoi par Pauline d'une nouvelle séquence]

- **Enseignante :** *En pièce jointe, votre évaluation révisée mais je ne comprends pas pourquoi vous n'avez pas fait les petits changements sur les points qui manquent ? Vous en avez encore la possibilité si vous le souhaitez.*
- **Pauline :** *J'ai corrigé la possibilité de plusieurs réponses pour la conceptualisation textuelle (et ainsi j'ai aussi changé l'erreur de nom concernant cette conceptualisation). En revanche, pour les connecteurs logiques, je ne comprends pas. Premièrement, il est vrai que les connecteurs logiques ont une place mais elle est très facilement interchangeable (?). Deuxièmement, à un niveau B2, ils ont déjà vu certains connecteurs (sans peut-être savoir que cela s'appelait connecteurs, il est vrai) et ils ont surtout déjà vu l'ordre des mots. De ce fait, je ne vois pas l'utilité de donner la place des connecteurs qui n'est pas fixe. Mais je n'ai peut-être pas bien saisi ?*
- **Enseignante :** *Pour les connecteurs logiques, si les étudiants ne savent pas où les placer ou même qu'ils peuvent se placer à différents endroits, comment font-ils ? Cela constitue aussi un apprentissage qui ne s'improvise pas.*
- **Pauline :** *Je ne connais pas la règle précise de la place des connecteurs mais j'ai mis dans la conceptualisation que les connecteurs pouvaient se trouver en début de phrase (avant ou après le verbe) ou au milieu s'ils font le lien entre la principale et la subordonnée (éventuellement en début de phrase si la subordonnée est en 1er) et ils ne peuvent pas se trouver en fin de phrase.*

À l'issue de cet échange, l'étudiante a obtenu la note de 20/20 à sa séquence. Outre sa dimension bienveillante, cette démarche s'est révélée être motivante et concluante au niveau du savoir-faire professionnel. Cette forme d'évaluation a donc avant tout une fonction régulatrice (Perrenoud, 1998) puisqu'elle aide l'étudiant à apprendre. Cette régulation est interactive puisqu'elle s'effectue en cours d'activité à la faveur des échanges avec les étudiants³. Cette manière d'opérer, dialogue interpersonnel, permet aussi à l'enseignant de s'adapter à l'hétérogénéité de la classe : différences de niveau, de cultures éducatives, puis une nouvelle étape est franchie lors des séances de mise en commun ou d'approfondissement, où l'apprentissage s'effectue sur un mode coopératif : échanges multilatéraux entre l'enseignant et les étudiants entre eux.

³ Pour des raisons d'espace, nous ne pouvons présenter de manière systématique les analyses des modifications de la proposition de séquence de Pauline après chacun des commentaires de l'enseignante.

5. Résultats de l'expérience et discussion

Les premiers effets de ce mode d'évaluation bienveillante et professionnalisante ont été la grande activité des étudiants pour arriver à une forme de séquence « parfaite » : travail coopératif avec les camarades (échanges dans les cours, sur Facebook, mise à disposition de documents authentiques), recherche de documents authentiques adaptés aux objectifs des séquences, dialogue étroit avec l'enseignante pour l'amélioration des séquences. Une évaluation informelle de l'enseignement a montré que deux éléments principaux entraînent en ligne de compte dans la motivation des étudiants. D'une part, le lien étroit entre ce qui est évalué (les séquences pédagogiques) et la profession visée et, d'autre part, la possibilité d'améliorer sans cesse sa fiche pédagogique pour aboutir à une note excellente⁴, comme le montre l'extrait de mail suivant :

- **Sophie** : *Je vous remercie tout d'abord de votre retour. Je trouve ça super de pouvoir faire une fiche quasi-parfaite car cela m'aide à voir une séquence complète et prête à l'emploi.*

Dans la mesure où seules les notes finales des trois séquences étaient prises en compte, il y avait possibilité d'obtenir jusqu'à 20/20 pour cet enseignement. Évidemment ce mode d'évaluation présentait des contraintes à la fois pour les étudiants et l'enseignante. Les étudiants pouvaient être amenés à rendre entre deux et cinq fois leurs devoirs avant qu'ils ne soient totalement acceptables.

On a remarqué que la fréquence des rendus diminuait au fur et à mesure qu'on avançait dans la progression du cours. Si certains étudiants ont rendu cinq fois leur devoir pour la première séquence, ils ne l'ont rendu que deux fois maximum pour la troisième. On a pu aussi relever que, globalement, les étudiants ayant déjà une expérience du terrain (quelle qu'elle soit : FLE, FLS ou FLM) percevaient plus vite ce qui était demandé et qu'ils avaient besoin de moins d'allers et retours entre eux et l'enseignant. Par exemple, les professeurs des écoles percevaient très rapidement la logique de la séquence pédagogique en FLE parce qu'ils disaient avoir une expérience de la fiche de préparation de séance. La variable « nationalité » n'a pas joué dans le nombre d'interactions. Côté enseignante, l'exigence était sa disponibilité et son écoute. Elle devait être extrêmement réactive aux demandes des étudiants et prompte à analyser les séquences proposées dans une limite de temps qui pouvait être très courte (quelques jours). Il s'agissait aussi de s'adapter à l'hétérogénéité du public. Certains étudiants, déjà expérimentés, pouvaient proposer des séquences extrêmement élaborées tandis que les plus novices présentaient des travaux plus simples.


Voici les extraits de trois séquences pédagogiques dont l'objectif était « Savoir écrire une carte postale ». Ne seront présentées ici que les parties ayant trait à la réflexion sur la langue (conceptualisation de différents points grammaticaux et lexicaux). Il s'agit de la dernière version des séquences. Le premier extrait a été produit par un étudiant irakien, Abdul, n'ayant jamais enseigné. Il propose comme point de langue, les déterminants démonstratifs en partant d'une carte postale.

⁴ Bien entendu, l'obtention d'une excellente note n'est pas l'unique indicateur de la maîtrise d'une compétence professionnelle, mais elle donne une indication dans ce cas précis où l'objet d'évaluation touche de près la professionnalisation.

Paris, le 28-10-17

Cher Parrain,
Les vacances sont terminées. Ce matin
j'ai repris l'école. J'ai retrouvé mes
copains.

Je suis très content d'avoir passé 8
jours chez toi. Je n'oublierai jamais ces nuits et
je te remercie de cet agréable séjour.
Papa et maman vont bien. Ils iront te voir
cette semaine.
Nous t'embrassons tous
Julien



Perrain Martin
22 Rue de Mirrai
69000 Lyon

- **Abdul** : Je vais demander aux apprenants de repérer les mots soulignés et je leur demanderai à quoi ils peuvent servir. Il y a des indices suffisant pour qu'ils disent que cela sert à accompagner le nom en montrant.

Afin de découvrir le fonctionnement du déterminant, je distribuerai un tableau contenant des phrases et je leur demanderai de souligner tous les déterminants et d'indiquer ce qui provoque le changement de forme.

J'adore ce petit village de montagne.

Cette semaine, j'irai tous les jours à la plage.

Ces paysages sont une splendeur. [...]

On mettra en commun les réponses des apprenants puis je ferai une synthèse au tableau pour récapituler la règle [...].

Exercices de systématisation [...]

Le deuxième extrait est issu de la séquence d'une étudiante, Laurie, qui, comme Abdul, n'a jamais enseigné, mais qui a fait une licence avec un parcours FLE. La proposition pour la réflexion sur la langue est plus élaborée et présente plusieurs points grammaticaux à partir d'une carte postale : les prépositions et le passé composé.

Quiberon, le 16-08-17

Chère grand-mère,
Je t'écris de mes vacances en France. Je suis à
Quiberon, en Bretagne où je passe deux semaines
avec papa et maman. La ville est très jolie, il fait
beau et les gens sont très sympathiques.

Il y a plein de choses à faire. Hier, nous avons
pêché et nous sommes allés à la plage. Aujourd'hui,
nous avons fait du char à voile à Ponthièvre. J'ai
trouvé ça très amusant. A la fin de la semaine, nous
repartons au Luxembourg.
J'espère que tu vas bien.
Bisous
Bastien

Mme Paulette Gilbert
33 rue des Tilleuls
77400 Champs-de-Marne

- **Laurie** : Les prépositions de lieux :

➔ observation + repérage

À l'oral, l'enseignant demande aux apprenants de repérer et de souligner les noms de lieux dans la carte. Puis il leur demande de repérer ce qui précède.

> en France

> à Quiberon

> en Bretagne

> à Penthievre

> au Luxembourg

→ hypothèses

L'enseignant demande aux apprenants s'ils peuvent formuler des hypothèses pour expliquer que la préposition devant ces noms de lieux n'est pas toujours la même.

> Il y a des noms de pays, de régions, de ville. Pour les noms de ville, on a toujours la préposition « à », pour les noms de région, on a la préposition « en », et pour les noms de pays, on a les prépositions « en » ou « au ».

→ formulation de la règle

Lieu	Ville	Région	Pays	
			masculin	féminin
Préposition	À	En	Au	En
Exemples	à Paris, à Lyon, à Quiberon, à Brest, à Bordeaux	En Bretagne, en Auvergne, en Normandie, en Alsace	Au Luxembourg, au Mexique, au Canada	En France, en Angleterre, en Espagne, en Chine

→ systématisation

L'enseignant distribue un exercice (annexe) que chacun fait de façon individuelle. On corrige en mettant en commun et en discutant s'il y a des erreurs.

Le passé composé :

→ observation + repérage

L'enseignant demande aux apprenants de repérer et d'entourer dans le texte les verbes qui sont conjugués au passé, puis il demande à quoi sert le passé composé.

> nous avons pêché

> nous sommes allés

> nous avons fait

> j'ai trouvé

→ hypothèses

L'enseignant demande aux apprenants s'ils peuvent formuler à l'oral des hypothèses sur la construction du passé composé.

> Le passé composé se forme en deux mots. Le verbe être ou le verbe avoir conjugués au présent + une forme dérivée du verbe à l'infinitif.

→ formulation de la règle

Les apprenants doivent expliquer que la forme dérivée du verbe est appelée le participe passé, et que le verbe être ou le verbe avoir conjugués au présent sont appelés les auxiliaires dans le cadre de la conjugaison au passé composé. Le passé composé est un temps qui exprime un moment passé, sans rapport avec le présent. Il se forme de la façon suivante :

Être

(au présent de l'indicatif) + **Participe passé**

Avoir

[...] L'enseignant synthétise la règle.

→ systématisation [...]

Le dernier extrait est issu d'une séquence pédagogique élaborée par une enseignante du 1^{er} degré, Christine. On peut constater que le travail sur la langue se fait à la fois sur du vocabulaire et de la grammaire : les formules d'adresses et les prépositions. De plus, Christine a fait le choix de travailler sur 4 cartes postales successivement (pour des raisons d'espace, elles ne seront pas reproduites ici, mais elles ressemblent à celle de l'extrait tiré de la séquence de Laurie).

- **Christine** : *Les formules d'adresse*
- *Repérage des formules d'adresse sur les photocopies mises à disposition.*
- Consigne : recopier et regrouper les différentes formules d'adresse repérées.*
- *Correction collective : Mise en commun, exemples de réponses reportées au tableau dans deux colonnes :*

Bonjour les filles Salut tout le monde Coucou à toute la famille Bonjour Valérie Salut Denis...	Chère Marie-Jo Chers Agnès et Eric Cher Denis Chers Daniel, Philippe et Thomas Chères Lili, et Sylvie...
--	---

Le but de cette organisation est de mettre en valeur deux fonctionnements différents : variation en fonction du destinataire ou non. Ce sont les apprenants qui devront déduire de cette observation, une règle.

Par deux, recherche de la règle. Exemple de conceptualisation :

« bonjour, salut, coucou... » ne varient pas en fonction de la personne à qui on écrit.

Mais, « cher » + 1 nom propre masc. = « cher »

+ 1 nom propre fem. = « chère » [...]

- Exercices de systématisation : exercice d'appariement

Consigne : relie les expressions aux noms ou groupes de noms qui conviennent [...].

Correction collective : Certains étudiants peuvent ne pas connaître le genre d'un prénom, s'ils ne l'ont jamais entendu mais le groupe corrigera les erreurs, sinon l'enseignant.

Les noms de lieux et leur préposition

Faire relever les noms de lieux dans les différentes cartes et les classer en fonction des mots qui les précèdent.

en Ardèche	au Sri Lanka	de Palma	à Bahia	à la montagne
en France	au Canada	d' Amsterdam	à Lisbonne	à la mer
en Lozère	au Cap Vert	de Prague	à Porto	à la campagne
en Mauritanie	aux États Unis	de Paris	à Istanbul	

Mise en commun et conceptualisation : recherche collective de la règle qu'on pourrait appliquer.

« en » + nom de région ou pays fém.

« au » + nom de pays masc.

« aux » + nom de pays pluriel.

Provenance (peut être symbolisé par : •➔) + « de -d' » + nom de ville.

« à » + nom de ville.

« à la » + lieu naturel.

Exercices de systématisation [...]

Dans ces trois extraits, on voit que la complexité va *crescendo*. On passe d'un point grammatical à deux, puis à des points d'ordre grammatical et lexical. Le corpus de référence aussi change : une première carte postale avec un texte plus court que la deuxième et dans la troisième séquence, quatre cartes postales. Mais chacune de ces propositions est juste et de bonne qualité. L'enseignante peut prendre en compte la diversité du public et s'adapter à l'hétérogénéité en se basant sur la propre progression de l'étudiant (prise en compte dans la successivité des séquences pédagogiques envoyées suite aux commentaires de l'enseignante) et non sur un niveau général. Il s'agit de garder à l'esprit la qualité du travail en lien avec les objectifs professionnels visés. L'adaptabilité est donc une donnée importante dans la mise en œuvre de ce processus d'évaluation.

Par rapport à l'arrêté relatif au diplôme du master, le contenu des évaluations a bien été respecté puisqu'il y a adéquation entre le contenu de l'évaluation et les objectifs indiqués dans le référentiel de la formation.

Le principe de seconde chance, qu'on trouve uniquement dans l'arrêté relatif au diplôme de la licence, mais qui devrait s'étendre à plus ou moins long terme aux masters, ne se pose pas réellement dans cette démarche puisque les étudiants ont continuellement la possibilité d'améliorer leurs productions. Il y a de fortes chances que cette formule permette à l'étudiant de valider le cours. D'ailleurs, sur les trois années d'expérimentation, cela n'est arrivé que très rarement. Il s'agissait d'étudiants ayant abandonné la poursuite de leurs études en didactique des langues pour se réorienter ou retourner dans leur pays.

5. Conclusion

Cet article présente une expérience de mise en œuvre d'une activité de cours proposant une évaluation à la fois professionnalisante et bienveillante. Trois points essentiels ont été analysés : pourquoi faire une évaluation ? Qu'est-ce qu'on évalue ? Et comment évaluer dans cette perspective ? Les résultats de l'expérience montrent qu'une posture bienveillante dans l'évaluation à l'université est non seulement possible, mais qu'elle donne des résultats intéressants. Nous avons vu que cette posture doit sécuriser les apprenants afin qu'ils puissent s'épanouir et progresser en développant des compétences en lien avec leur futur métier. Il s'agit donc d'une posture positive vis-à-vis des apprenants qui doit amener l'enseignant à les motiver pour qu'ils apprennent en agissant.

La combinaison des évaluations formatives et sommatives dans une optique d'amélioration des compétences peut être faite avec rigueur et humanisme. Elle implique certaines contraintes à la fois pour l'apprenant qui doit toujours chercher à améliorer son savoir-faire et pour l'enseignant qui doit être adaptable et disponible. Cette approche requiert de travailler sur des tâches les plus proches possibles du métier visé, d'évaluer positivement, d'utiliser des grilles critériées et de travailler en interaction constante. Cette manière d'opérer ayant fait ses preuves, elle pourrait être généralisée à d'autres enseignements de la didactique du FLE et tout particulièrement aux cours professionnalisant comme l'enseignement de la phonétique, du vocabulaire, de la grammaire, de l'interculturalité, de l'oral, de l'écrit... autant de cours qui gagneraient à proposer un suivi dans une démarche alliant coopération et bienveillance. Une recherche collaborative avec les collègues de ces cours pourrait être envisagée afin de mettre en place, à terme, des modalités d'évaluation professionnalisante adaptées au diplôme.

Cependant, cette approche ne permet pas de répondre à la problématique du transfert des connaissances. En effet, même si théoriquement les étudiants savent faire une séquence pédagogique, sa mise en œuvre en salle de classe n'est pas si évidente. Le processus envisagé reste à un niveau « supposé » et la transposition théorie/pratique, même avec ce type d'enseignement et d'évaluation, n'est pas totalement faite tant que la séquence n'a pas été expérimentée *in situ*. Une prochaine étape sera donc d'envisager cette évaluation dans un cadre plus large alliant à la fois théorie et pratique.

Références bibliographiques

- Arrêté licence du 30 juillet 2018. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/7/30/ESRS1820545A/jo/texte/fr>
- Arrêté du 22 janvier 2014 pour les licences, licences pro et master. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&categorieLien=id>
- Bange, P., Carol, R. et Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Barthélémy, F. (2011). Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE : retour sur des années de recherche. *Études de linguistique appliquée*, 161, 51-62.
- Barthélémy-Descamps, A. (1990). Évaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. *Spirale*, 4, 5-11. Disponible en ligne : https://doi.org/10.3406/spira.1990.1930https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1990_num_4_1_1930
- Bedin, V. (dir.) (2009). *L'évaluation à l'université*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanvillain, C. et Gremion, C. (2016). Expérimentation et changement de pratiques évaluatives des compétences métiers dans un centre de formation professionnel. Dans *Actes du Colloque de l'ADMEE-Europe* (p. 252-254). Lisbonne : ADMEE.
- Bourguignon, C. (2010). L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : pour une pédagogie de l'action. *Les cahiers du GERES*, 1. Disponible en ligne : <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-1/1er-article/>
- Bruner, J. (1983). *Le Développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CERI (2008). *Évaluer l'apprentissage - L'évaluation formative*. Disponible en ligne : <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 91-110). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Detroz, P., Crahay, M. et Fagnant, A. (dir.). (2017). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2018a). La belle idée d'évaluation humaniste, à l'épreuve de la diversité. Dans *30^{ème} colloque de l'ADMEE, L'évaluation en formation et en éducation face aux transformations des sociétés contemporaines*. Luxembourg.
- Hadji, C. (2018b). Pour une évaluation humaniste. *Cahiers pédagogiques*. Disponible en ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-une-evaluation-humaniste>
- Huver, E., Cadet, L. (2010). La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? *Évaluation et développement professionnel*. Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 117-129). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Jellab, A. et Marsollier, C. (dir.). (2018). *Bienveillance et bien être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Paris : Berger Levrault.
- Julié, K. et Perrot, L. (2008). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette éducation.
- Journal officiel du 9 juillet 2013 - Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.
- Maillard, D. et Veneau, P. (2006). La « professionnalisation » des formations universitaires en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, 95-119.

- Marsollier, C. (2018). La bienveillance active, levier pour un accompagnement efficace de l'élève. Dans *Conférence Éducation et Devenir et l'AFAE* du 10 janvier 2018. Disponible en ligne : <http://www.afaefr.fr/wp-content/uploads/2018/01/Conf-Lille-Bienveillance-C.-Marsollier.pdf>.
- Mencacci, N. (2009). Pour une pratique humaniste de l'évaluation en ASH. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46, 191-202.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1692>.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 4. Disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html
- Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2006). Introduction. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Vygotski Lev S. (1985 - 1^{ère} éd. en russe :1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.