



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

## **Le cas d'un dispositif de développement professionnel pour et avec des enseignants de français langue étrangère dans l'enseignement supérieur français.**

Auteure

Valérie Soubre

Laboratoire ERED, Université de Genève / ILCF – Université Catholique de Lyon / GFEN Secteur langues, France,

[vsoubre@univ-catholyon.fr](mailto:vsoubre@univ-catholyon.fr)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article pose la question de la co-construction des savoirs entre enseignant.e.s et chercheur.e.s, à partir d'une recherche collaborative avec des enseignant.e.s de français langue étrangère dans un contexte d'enseignement supérieur français en vue de co-construire une culture partagée de l'évaluation à l'aide de dispositifs biographiques et réflexifs. Elle s'appuie sur une recherche doctorale dont le design a été élaboré à partir des travaux sur la professionnalisation des enseignant.e.s par des dispositifs collaboratifs (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997 ; Mottier Lopez, 2015a).

Mots-clés : développement professionnel, enseignement supérieur, culture évaluative partagée, portfolio



## Problématique

Les travaux du Conseil de l'Europe ont abouti à l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) (Unité des Politiques Linguistiques, 2001). Dans le CECRL est explicité ce que recourent les différentes fonctions de l'évaluation, que ce soit l'évaluation diagnostique, formative, sommative ou certificative en précisant : « toutefois, les enseignants deviennent de plus en plus responsables de l'évaluation formative autant que sommative de leurs élèves à tous niveaux » (p. 22). Aujourd'hui, les pratiques de l'évaluation dans les classes articulent ces différentes fonctions : à la fois attester des acquis, mais aussi faire « de plus en plus appel à l'autoévaluation des apprenant.e.s, que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur capacité à communiquer dans une langue [...] » (p. 22).

Depuis les travaux d'Allal, Bain et Perrenoud (1993) notamment, on considère que la mise en œuvre de l'évaluation formative fournit des outils pertinents à l'enseignant.e, mais également à l'apprenant.e. Elle est cohérente avec les objectifs du Conseil de l'Europe, dans le CECRL, qui sont de favoriser l'autonomie de l'apprenant.e et de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Pourtant, trop fréquemment, la pratique évaluative en classe se résume à l'attribution d'une note et trop rarement à la régulation des apprentissages et de l'enseignement.

Notre hypothèse est que, si les processus de l'évaluation parviennent à être optimalement partagés par les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage, les effets formatifs s'en trouveront augmentés, tant dans leurs modalités que dans leurs qualités, et ce, au bénéfice de l'enseignant, de l'élève et des savoirs en jeu. En lien avec cette visée, nous concevons notre dispositif de recherche dans une approche collaborative, pouvant contribuer au développement professionnel des enseignant.e.s-participant.e.s (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001 ; Mottier Lopez, 2015a, 2015b ; Vanhulle, 2013). Nous pensons que le questionnement partagé entre les enseignant.e.s et la chercheure (c'est-à-dire nous-même) sur la signification et les implications d'un livret d'autoévaluation en classe peut générer des avancées intéressantes tant au plan théorique que praxéologique.

Ainsi, nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques de classe qui font appel à différentes modalités d'autoévaluation de l'élève (Allal, 1991) et qui interrogent la posture de l'enseignant.e et la place de l'apprenant.e dans la régulation de son apprentissage au sein d'un espace didactique commun. Plus spécifiquement, notre projet est d'observer ce que signifie et implique une telle conception de l'évaluation des apprentissages des étudiant.e.s dans une classe de langue étrangère (français langue étrangère) dans l'enseignement supérieur. Notre



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

problématique se formule donc ainsi : que permettent la construction et la mise en œuvre d'un livret d'autoévaluation, issues de la collaboration des enseignant.e.s et de la chercheure, en partant des principes du Portfolio Européen des Langues, dans cette classe de français langue étrangère ? Nous interrogeons ainsi les pratiques évaluatives et leurs représentations tant pour les étudiant.e.s que pour les enseignant.e.s.

De ce fait, cet article aborde des questions épistémologiques et ergonomiques liées à la praxis de l'évaluation-soutien des apprentissages sur la co-construction enseignant.e / chercheur.e, mais également enseignant.e / étudiant.e.s, d'une culture d'apprentissage et d'évaluation collaborative et sur le développement professionnel des enseignant.e.s. Pour cela, nous présenterons le questionnement progressivement constitué entre les enseignant.e.s et la chercheure : la construction et l'utilisation du livret d'autoévaluation en tant que dispositif réflexif se révèlent-elles facilitantes et stimulantes pour l'apprentissage de la langue étrangère ?

### **Cadre théorique ou conceptuel**

Cet article aborde la question des pratiques et des instruments en évaluation-soutien d'apprentissage à partir d'une recherche collaborative avec des enseignant.e.s de langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur français. Elle s'appuie sur une recherche doctorale dont le design a été élaboré à partir des travaux sur la professionnalisation des enseignant.e.s et sur les dispositifs collaboratifs qui promeuvent un rapprochement entre les enseignant.e.s et les chercheur.e.s (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997 ; Kahn, Hersant, Orange Ravachol, 2010 ; Mottier Lopez, 2015a, 2015b ; Vanhulle, 2013).

- Premier axe conceptuel : l'évaluation-soutien d'apprentissage

En lien avec notre recherche, nous ciblons l'évaluation plus spécialement en tant que soutien d'apprentissage. Initialement, les recherches dans ce domaine relevaient « d'initiatives isolées [...] Quarante ans plus tard [...] il devient possible de se donner une représentation du domaine aujourd'hui constitué » (Morrissette, 2010, p. 48). Cette évaluation a pour fonction d'aider l'élève à apprendre. Elle est « au service de l'apprentissage de l'élève » (Allal, Bain & Perrenoud, 1993, p. 13) et son intention dominante est de soutenir la régulation des apprentissages de ce même élève, c'est-à-dire « d'intervenir dans et sur les apprentissages, en temps réel, et dans la durée du processus » (Hadji, 2012, p. 48). L'évaluation-soutien d'apprentissage vise notamment à favoriser la mise à disposition de ressources pour l'enseignant.e et l'apprenant.e afin de soutenir au mieux la réussite de ce.tte dernier.e. Ces ressources contribuent notamment à une meilleure compréhension des buts d'apprentissage par l'apprenant.e, à une instrumentation plus



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

accessible pour gérer l'erreur (Astolfi, 2012), à des régulations aux moments-clés de l'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2005), à la mise en place d'évaluations critériées (Mottier Lopez, 2017) et, plus généralement, à des ressources sociales et matérielles susceptibles de soutenir les progressions d'apprentissage.

- Deuxième axe conceptuel : la collaboration dans l'évaluation

La collaboration requiert le développement d'un langage commun pour co-construire des relations d'interdépendance entre enseignants et apprenants (Sebba, Deakin-Crick, Yu, Lawson, Harlen et Durant, 2008) associées à une responsabilité mutuelle envers l'apprentissage et à son évaluation. D'une part, les notions d'espaces de dialogue, de négociation, d'échanges et de verbalisation sont donc des éléments-clés pour repenser les rôles des enseignant.e.s et des étudiant.e.s et reconfigurer la relation évaluative. Les pratiques d'évaluation-soutien d'apprentissage, fondées sur la verbalisation et l'explicitation, établissent un système de communication, créateur de liens et de références qui aident à constituer une communauté apprenante. D'autre part, l'évaluation-soutien d'apprentissage postule que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage, donc de son évaluation, ce qui pose la question du pouvoir et du savoir évaluer. En conséquence, accompagner l'élève dans une démarche d'autoévaluation s'inscrit dans ce que Bruner (1987) appelle « l'interaction de tutelle », où l'apprenant.e intervient sur les conditions mêmes de son apprentissage par le mode de communication qu'il instaure avec l'enseignant.e.

En cohérence avec les objectifs de la didactique des langues, ces pratiques d'évaluation-soutien d'apprentissage peuvent se concrétiser à des degrés divers pour installer ce que Dillenbourg (2003) appelle l'apprentissage collaboratif. Dans ce contexte, l'évaluation favorise une dimension interactive de l'apprentissage, repérée dans les moments de confrontation et de conflit socio-cognitif entre apprenant.e.s. Ils concernent les différentes représentations qu'ils ont pu construire, mais aussi des temps d'analyse de leurs stratégies et démarches d'apprentissage (Astolfi, 2012). Nous souhaitons ainsi explorer et exploiter la notion de collaboration comme cadre de réflexion pour les interactions évaluatives en classe dans la mesure où elle évoque une « philosophie » de l'interaction en éducation (Panitz, 1997) fondée sur l'idée de partage du contrôle entre enseignant et apprenants au sein du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cognitivement, la collaboration implique un va-et-vient constant entre la pensée individuelle et la pensée collective à l'intérieur d'un groupe (Dillenbourg, 2003 ; Leclerc, Moreau et Clément, 2011).

- Troisième axe conceptuel : l'autoévaluation par des outils tels que le Portfolio Européen des Langues



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En lien avec ce développement, et en partant du principe que l'auto-évaluation est une composante de l'autorégulation, nous abordons ci-après la question des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage incluant les outils d'évaluation et d'autoévaluation tels que le portfolio. A l'instar d'Allal (2007), nous souhaitons questionner l'outil *portfolio* au regard de ses usages et des interactions qu'il peut générer. Dans les observations que nous présenterons, le portfolio (en tant qu'outil inscrit dans une démarche en didactique des langues étrangères) apparaît dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage créés par les enseignant.e.s. Ces dernier.e.s ont l'intention d'en faire une source de régulation lors de son utilisation et donc de l'intégrer dans les différentes situations de classe. À ce titre, l'outil intègre la structure même de cette situation d'enseignement et d'apprentissage et renvoie au concept d'*affordances*, défini comme « les propriétés d'un contexte qui soutiennent et contraignent en même temps les conduites autorégulatrices d'un organisme » (Allal, 2007, p. 15).

De ce fait, cet outil portfolio a un rôle fondamental, puisqu'il sert à assurer la cohérence globale des trois niveaux de régulation selon l'auteure. Nous détaillons ci-après ce que nous entendons par portfolio. En effet, le Conseil de l'Europe annonce que c'est un outil d'évaluation positive et de réflexion sur les langues, qui prend en compte des parcours différenciés et qui aide à former à des compétences plurilingues tout au long de la vie. Pour ses promoteurs européens, ce portfolio met l'apprenant.e au centre des préoccupations pédagogiques et se fixe pour but l'acquisition des compétences communicatives qui lui seront utiles pour la vie entière. Il lui permet de participer de façon active et consciente à son apprentissage en travaillant à sa méthodologie. Il sert également de liaison entre les différentes unités de formation (cursus scolaire, universitaire et professionnel). Enfin, l'introduction du Portfolio Européen des Langues (désormais PEL), outil individuel de l'apprenant.e (à qui il appartient), contribue à donner du sens à son apprentissage et par là-même participe à sa motivation. Dans son examen du rôle du PEL dans le processus d'évaluation, Little (2009) soutient que l'autoévaluation est fondamentale pour une utilisation efficace du PEL. Dans son rapport de 2007, le rapporteur général aux séminaires européens sur le PEL, résume son impact de la manière suivante :

- Dans le processus d'apprentissage, il favorise un dialogue et une coopération qui vont plus loin que le seul apprentissage linguistique ;
- Le PEL encourage l'autonomie de l'apprenant.e et a un effet positif sur sa motivation ;
- C'est un instrument efficace de réflexion qui aide à développer la compétence d'autoévaluation.

Ainsi, la place de l'autoévaluation et la prise en charge par l'apprenant.e de son autoévaluation s'affichent de manière très explicite dans les travaux du Conseil de l'Europe. Selon Lankhorst (2011, p. 61), la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

démarche portfolio étant « un processus dynamique, elle implique un va-et-vient constant entre travail individuel [...] et travail collectif et interactif au sein du groupe dans sa phase communicative ». Les outils d'autoévaluation et de suivi, comme les livrets ou les bilans réflexifs, sont des outils individuels qui permettent en quelque sorte à l'élève de "dialoguer" avec lui-même. Cependant, ils s'inscrivent également dans des échanges entre l'étudiant.e et les autres, pairs ou enseignant.e.

### **Méthodologie**

Les deux enseignant.e.s et la chercheure sont enseignant.e.s et collègues dans la même équipe d'un centre universitaire d'enseignement du FLE. Suite à des échanges en salle des enseignant.e.s et à la constatation de positions partagées sur l'évaluation menée dans leur institution, l'envie a germé de travailler ensemble à l'élaboration d'outils visant une évaluation-soutien à l'apprentissage des étudiant.e.s. En effet, le constat auquel sont arrivés les enseignant.e.s est que rien n'était formalisé pour accompagner et soutenir l'apprentissage des étudiant.e.s. De plus, trop fréquemment, la pratique évaluative se résumait à l'attribution d'une note et trop rarement à la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Un petit groupe de réflexion, puis d'élaboration et d'expérimentation s'est alors constitué. Il s'est réuni à cinq reprises. Chaque rencontre a donné lieu à un enregistrement et à une prise de notes.

Le dispositif a été créé pour une classe de français langue étrangère, composée de 21 étudiants de différentes nationalités, sur une année académique (deux semestres) à l'université française (le nombre d'heures de formation est de 208 heures/semestre). Ce dispositif a été élaboré en vue de co-construire des dispositifs et des outils d'évaluation avec les enseignants visant une culture partagée de l'évaluation à l'aide de dispositifs biographiques et réflexifs (Portfolio Européen des Langues). Notre recherche se situe dans une approche compréhensive et interprétative (Gohier, 2004 ; Savoie-Zajc et Peters, 2011 ).

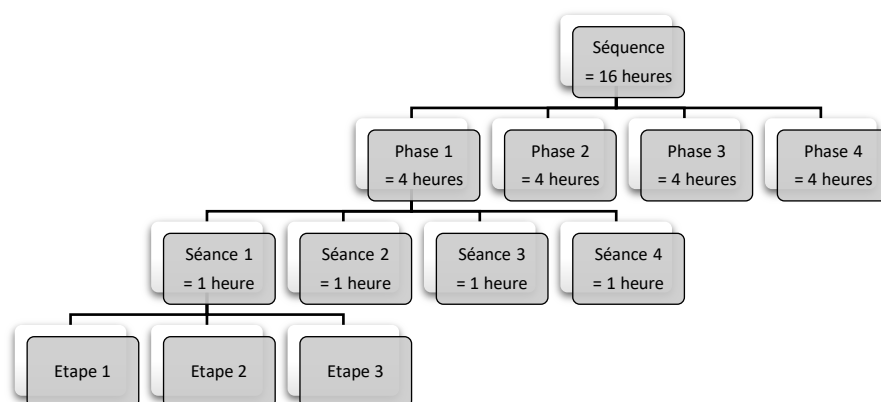
Dans cette partie, nous aborderons dans un premier temps la collaboration entre les enseignant.e.s et la chercheure et, dans un deuxième temps, le dispositif réflexif mis en œuvre dans cette classe de FLE.

- Collaboration entre les enseignants et la chercheure

Dans la préparation de la programmation du semestre académique, les enseignant.e.s ont identifié les objectifs des différentes séquences à partir des descripteurs de capacité des référentiels issus du CECRL (Unité des Politiques Linguistiques, 2001). Une fois la programmation établie, les deux enseignant.e.s ont travaillé avec la chercheure pour identifier les séquences les plus favorables à la mise en œuvre du dispositif réflexif.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION



**Figure 1 : Découpage de l'organisation didactique de la classe de FLE co-construite entre les enseignant.e.s et la chercheuse**

La co-élaboration des séquences par les deux enseignant.e.s et la chercheuse a généré une réflexion autour de la conception même de ces séquences. En effet, il est apparu dans les échanges que la mise en œuvre du dispositif réflexif se réaliserait si on l'accompagnait d'un cadre sécurisant pour les apprenant.e.s. À cet effet, les enseignant.e.s et la chercheuse ont émis l'hypothèse que les séquences pourraient avoir une organisation ritualisée qui aiderait les étudiant.e.s à repérer et à s'appropriier les différents temps réflexifs dans lesquels le PEL est utilisé. Cette ritualisation des séquences, élaborée par les enseignant.e.s et la chercheuse, s'organise autour de principes structurants. Nous proposons de représenter cela sous la forme d'une carte conceptuelle (annexe 1). Cette dernière met donc en avant le travail réalisé par les enseignant.e.s et la chercheuse à travers différentes entrées telles que l'organisation du semestre, l'articulation avec l'évaluation certificative, les instruments utilisés, les partis pris des enseignant.e.s, le travail à la maison et l'intérêt pour la recherche. Cette carte conceptuelle a également servi de fil conducteur aux enseignant.e.s pour structurer les activités avant, pendant et après la classe sur l'ensemble du semestre académique. Nous centrerons la suite de notre article sur les partis pris négociés par les enseignant.e.s et la chercheuse au sujet de l'évaluation-soutien d'apprentissage. Nous les rappelons ici : l'étudiant-acteur prend conscience de ce qu'il fait et comment, il se pose des questions et se lance des défis lors de l'instauration de pauses réflexives. Sont favorisées la collaboration entre étudiants par l'alternance de temps individuel, en sous-groupes et en collectif, et l'évaluation entre pairs.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Dispositif réflexif mis en œuvre dans cette classe de FLE

Les deux enseignant.e.s souhaitent donner à ce dispositif réflexif, mis en place pour chaque séquence d'enseignement, la fonction de fil rouge, de colonne vertébrale. C'est donc le cours qui permet de renseigner et d'alimenter le portfolio. Ainsi, les enseignant.e.s proposent aux étudiant.e.s de se questionner sur la fonction et l'utilisation du portfolio, mais aussi sur les enjeux et les différentes parties de l'outil. L'accent est mis sur la démarche d'autoévaluation permise par cet outil. Le travail est engagé sur les stratégies d'apprentissage. Les étudiant.e.s sont invité.e.s à réfléchir sur leurs manières d'apprendre le français. En ciblant quatre amorces à la première personne (« ce que je sais bien faire », « ce qui est difficile pour moi », « j'apprends mieux quand », « ce que j'aime faire dans le cours », annexe 2), les enseignant.e.s espèrent que l'apprenant.e se sentira plus impliqué.e et que, s'il ne sait pas comment exprimer ses stratégies dans l'étape individuelle, il pourra s'appuyer sur l'étape en petits groupes. Lors de cette dernière, l'apprenant.e va également confronter son opinion à celles des autres afin de renforcer ou de modifier ses stratégies, ou du moins d'en prendre conscience et de les verbaliser. Cette étape de confrontation des représentations sur les stratégies d'apprentissage est un moment important dans le semestre, puisqu'elle permet de se doter d'un vocabulaire commun pour parler des apprentissages. Elle est également importante, car pour de nombreux étudiant.e.s, c'est la première fois qu'un enseignant.e leur permet d'exprimer et de discuter de leurs manières de faire et d'apprendre une langue.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Je fais le point sur mes apprentissages...

Cela fait 3 semaines que nous avons commencé les cours, mais où en sommes-nous ?

Chacun fait le bilan sur ce qui lui semble être acquis et réussi, mais aussi sur ce qui pose problème.

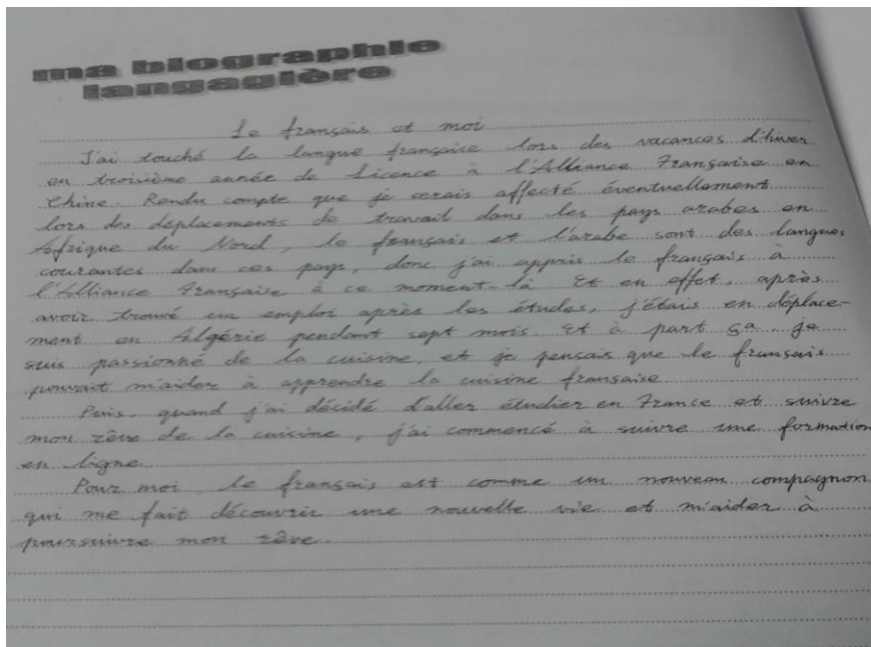
Date	...../...../2019
Thème(s) travaillés entre le 5 janvier et le 29 janvier 2019	..... ..... .....
Degré de satisfaction	☺ ☹ ☹

Je note ce que je sais et sais faire aujourd'hui, ce que j'ai appris de nouveau :

Je note ce qui me pose question, mes besoins :

### Figure 2 : Fiche d'autoévaluation

Ainsi, dans la classe des deux enseignant.e.s, le travail d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs donne systématiquement lieu à un travail de confrontation en groupe. L'apprenant.e réfléchit puis verbalise ses réflexions et il compare son jugement à celui d'un pair. Ceci nourrit sa propre évaluation, mais également sa façon de faire. Les étudiant.e.s sont mis en position d'évaluation mutuelle, lorsqu'ils sont sollicités pour le faire, soit à partir des grilles d'évaluation, soit à partir des bilans réflexifs. Dans l'étape de mise en commun par groupe de quatre des évaluations au sujet d'une production écrite ou orale, les échanges permettent de dédramatiser l'erreur : ce n'est pas l'enseignant qui juge, mais un pair qui observe. L'étudiant.e est davantage prêt à échanger sur ce qu'il a produit si son interlocuteur a le même statut que lui. Par ailleurs, observer les autres faire et ensuite les évaluer permet à l'étudiant.e de mieux intérioriser les critères de réussite, comme lorsque les deux enseignant.e.s mettent en place un dispositif d'évaluation entre pairs pour les productions orales (PE). Lorsqu'un groupe présente sa PE, les autres évaluent sa performance en regard de critères tout d'abord négociés dans la classe. Chaque membre d'un groupe va s'attacher à un critère d'évaluation pour mieux l'appréhender et avoir un projet d'écoute. Suite à la présentation, les membres des différents groupes se retrouvent et discutent de la performance réalisée en se mettant finalement d'accord sur une évaluation de l'ensemble des critères. Cette confrontation fait apparaître « des processus de dialogue et d'argumentation qui engagent un va-et-vient constant entre la pensée individuelle et la pensée collective à l'intérieur d'un groupe » (Dillembourg, 1999, cité par Morales Villabona, 2015, p. 123). Il convient sans doute de souligner la nécessité d'établir dans la classe et avec les étudiants un climat de confiance.



**Figure 3 : Exemple d'une production écrite (biographie langagière) par une étudiante de la classe de FLE**

## Résultats

Dans ces différents échanges avec les enseignant.e.s, des difficultés et des ressources ont été mises en évidence. Si le PEL permet d'appréhender l'évaluation non plus seulement comme un but, mais également comme un moyen d'apprentissage, il comporte des limites dans son utilisation en classe. En effet, la première limite semble être le temps / la gestion du temps et les représentations des enseignant.e.s ; la deuxième, la question du sens de cette auto-évaluation régulation et les représentations des étudiant.e.s de la classe de FLE. Nous terminerons cette partie par les apports de cette recherche du point de vue des deux enseignant.e.s ayant collaboré.

- Les limites du recours au PEL

La première de ces limites nommées par les enseignant.e.s touche au temps. Tout d'abord, inclure le PEL dans une réelle démarche d'auto-évaluation, travailler sur les stratégies, permettre des confrontations en groupe...prend beaucoup de temps sur les heures de cours. Dans l'entretien intermédiaire avec la chercheure (réalisée au milieu du semestre), les deux enseignant.e.s trouvent que le travail est très



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

chronophage : « On passe vraiment beaucoup de temps en classe et à la maison ». Ils reviennent sur ce point dans le dernier entretien :

On a passé trop de temps à travailler la co-construction et l'évaluation entre les étudiants, puis on a mis un temps infini à superviser les portfolios [...] Comme on faisait des activités d'écriture et de réécriture que les étudiants co-évaluaient et qu'on ramassait toutes les semaines, on s'est retrouvé avec trop de copies.

Ici la difficulté rencontrée par les enseignant.e.s pour la production écrite est le fait que ce type de dispositif d'évaluation formatrice en classe exige des situations dans lesquelles les étudiant.e.s doivent écrire et réécrire plusieurs « jets », ceci donnant lieu à des dispositifs très coûteux en temps de classe, mais aussi en temps de correction. Dans ce même entretien final, un des enseignant.e.s insiste à trois reprises sur le fait qu'il faudrait vraiment penser un dispositif sur une année entière, car « sinon on a vraiment l'impression de courir tout le temps dans les cours en se disant que ce serait plus efficace si les étudiants continuaient à travailler ensuite comme ça ». Ce point est également à relier avec les représentations des enseignants sur leur métier. Dans l'entretien, l'un des enseignant.e.s dit : « j'aurais l'impression de ne pas faire mon boulot, si je ne supervise pas ce que les étudiants ont évalué sur la copie du copain ». Ici l'enseignant verbalise le fait qu'il ne pense pas remplir sa mission d'évaluateur s'il ne corrige pas, s'il ne supervise pas tout ce qui est fait dans la classe, s'il ne corrige pas tous les jets d'écriture (phénomène d'auto prescription et effet de surnorme). Ils ont aussi la crainte de ce que pourraient penser ou dire les étudiant.e.s, tout en étant eux-mêmes mal à l'aise et en insécurité vis-à-vis de la représentation de leur métier.

La deuxième limite est la question du sens de ces dispositifs d'évaluation–soutien d'apprentissage pour les étudiant.e.s et les représentations de ces derniers sur leur métier d'étudiant.e et sur le métier de l'enseignant.e. Les échanges avec les enseignant.e.s mettent en évidence que ces dispositifs sortent de l'ordinaire de la classe pour une majorité d'étudiant.e.s et que, dans ce contexte, cette majorité a des difficultés d'appréhension des modalités de travail et des outils.

En effet, les enseignant.e.s mettent en avant des représentations des étudiant.e.s sur ce que devrait être un « bon » cours de langue, ce qui montre que cela ne fait pas partie de leur culture d'apprentissage (c'est-à-dire des habitudes développées au cours de leur parcours scolaire antérieur). Au fur et à mesure des échanges avec les enseignant.e.s, ces derniers perçoivent chez certains étudiant.e.s des évolutions : ils sont prêts à faire confiance et / ou à remettre en question leurs habitudes (en les nommant ou pas). D'autres ont de réelles difficultés à trouver leur place, à



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comprendre et à donner du sens, à modifier leur façon de penser et / ou de faire.

- Apports de cette recherche du point de vue des deux enseignants ayant collaboré

Après avoir nommé les difficultés apparues, nous souhaitons également mettre en lumière ce qui apparaît de manière positive dans le cadre de cette recherche effectuée « avec » plutôt que « sur » les praticien.ne.s.

En concevant le dispositif d'évaluation en accord à leur contexte de classe (Mottier Lopez et Morales Villabona, 2016), les enseignant.e.s ont le sentiment d'avoir favorisé une évaluation plus régulatrice permettant à la fois une meilleure prise en charge des besoins des étudiant.e.s et des régulations à apporter, mais également en outillant les étudiant.e.s afin de les accompagner dans une autorégulation. Pour ces deux enseignant.es, il est nécessaire que les étudiant.e.s perçoivent une situation d'apprentissage comme un tout, qu'ils identifient le sens global de ce qu'ils font et qu'ils mettent en relation les tâches parcellaires.

Toujours selon les enseignant.e.s à propos du dispositif mis en place dans la classe, la fonction du portfolio est également de permettre la mémorisation du parcours individuel. Chaque étudiant.e y garde la trace de son travail, même morcelé dans le temps et dans l'espace ; il peut avoir été réalisé dans le cadre scolaire ou non. En outre, en donnant à voir le parcours individuel, le portfolio permet à l'enseignant.e de suivre la progression de chacun et de le guider, de l'évaluer, de le faire réfléchir. Après l'activité, les étudiants pouvaient, par relecture de leur portfolio, répondre aux questions : « Qu'ai-je fait ? », « Ai-je réussi ou pas à faire ? », « Dans ce que j'ai fait, qu'est ce qui m'a permis de réussir ou a fait que j'ai échoué ? », « Comment aurais-je pu faire autrement ? ». De ce fait, selon les enseignant.e.s, le portfolio s'inscrit dans une démarche pédagogique spécifique dans laquelle il est à la fois produit et support d'interactions. À partir des traces qu'il donne à voir, il a permis d'engager des échanges oraux au sein des petits groupes d'étudiant.e.s et entre étudiant.e et enseignant.e. La démarche dans laquelle le portfolio s'inscrit relève d'une question complexe, constituée d'éléments multiples, divers, hétérogènes, variables, instables, en interrelation les uns avec les autres, sensibles à l'environnement et pouvant être en opposition. Les deux enseignant.e.s et la chercheuse entrent alors dans une relation récursive, dialogique, c'est-à-dire qu'ils enseignent en observant les effets sur les apprenant.e.s. Ils peuvent ainsi adapter, réguler, changer leur manière d'enseigner.

Lors de l'entretien final entre les deux enseignant.e.s et la chercheuse, au moment de faire le bilan du projet, les enseignant.e.s ont estimé avoir passé beaucoup de temps à la mise en place de ces temps



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réflexifs autour du portfolio en classe, mais ils reconnaissent que le dispositif pensé et mis en œuvre à l'occasion de cette recherche collaborative, en alternant des temps d'échanges et de travail enseignant.e.s / chercheure, des temps de mises en pratique avec les étudiant.e.s, des temps de réflexion à partir des observations de la chercheure et des retours des étudiant.e.s, leur a proposé un nouvel éclairage sur leurs connaissances et leurs pratiques de l'évaluation-soutien d'apprentissage. À ce propos, un des enseignant.e.s déclare :

J'ai l'impression d'avoir fait un pas, un bond en avant. J'ai l'impression d'avoir fait le deuil...on est toujours central dans la classe, mais là par tout ce que nous avons fait, aujourd'hui, j'ai l'impression qu'on n'a pas le même rôle. C'est énorme de prendre conscience de cela. Du coup, j'ai l'impression que je pourrais plus travailler de la même manière.

Nous mettons ici en évidence la prise de conscience de ces deux enseignant.e.s comme un processus soutenant le développement professionnel (Mottier Lopez, 2015a). Ainsi, dans cette recherche collaborative, les enseignant.e.s, selon leurs propos, ont expérimenté « une autre forme de participation, de responsabilité vis-à-vis de la construction de leurs compétences professionnelles » (Mottier Lopez, 2015a, p. 133), et ceci dans une relation étroite de confiance et de réciprocité avec la chercheure, également enseignante. Sur ce point en particulier, il nous semble que ce travail de recherche s'inscrit bien dans la double visée de la recherche collaborative selon Desgagné (1997), à savoir : soutenir le développement professionnel des acteurs impliqués et offrir des conditions à la production de savoirs scientifiques sur les pratiques qui sont l'objet de préoccupations communes entre chercheurs et acteurs de terrain.

### Discussion

En ayant fait le choix de mener cette recherche avec des enseignant.e.s, partenaires à part entière, nous nous sommes situés dans une approche de recherche collaborative. Le positionnement capital d'une telle recherche s'inscrit donc dans « un mouvement de substitution de l'image mécaniste de *l'enseignant efficace* [...] vers celle, plus constructiviste, du *praticien réflexif* conçu comme le partenaire averti qui contribue, avec le chercheur, dans une réflexivité conjointe, au développement de la pratique » (Desgagné et al., 2001, p. 34). Notre conception du dispositif d'évaluation réalisé avec les trois enseignants révèle cette intention, attachée à favoriser une évaluation plus régulatrice, et ce, en accord avec leur contexte de classe (Mottier-Lopez et Morales Villabona, 2016). Un tel choix traduit la volonté de mieux prendre en charge les attentes et les besoins des étudiants tout en leur fournissant des



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ressources et des outils au service de leur autorégulation. Comme le montre Jorro (2006), la posture de l'*ami-critique*, « qui encourage l'apprenant à un retour réflexif et interprétatif dans la complexité des contextes » (p. 33), est sans doute la fonction d'accompagnement dans laquelle le professionnalisme de l'enseignant pourra se révéler.

L'enseignant inscrit dans un tel cadre s'engage à construire de nouvelles compétences, à affirmer d'autres valeurs et principes. La prise de conscience ici exprimée témoigne d'un processus participant du développement professionnel (Mottier-Lopez, 2015a). Cette recherche collaborative, cadre d'une relation étroite de confiance et de réciprocité avec la chercheuse, a été pour les enseignants l'expérience « d'une autre forme de participation, de responsabilité vis-à-vis de la construction de leurs compétences professionnelles » (Mottier-Lopez, 2015a, p. 133). Nous rejoignons ici la visée de la recherche collaborative selon Desgagné (1997) à savoir : produire des savoirs scientifiques sur les pratiques, objets de préoccupations communes entre chercheurs et acteurs et actrices de terrain par le soutien de leur développement professionnel.

Le bilan réflexif sollicite l'implication et la réflexion personnelle de l'apprenant. Il est donc nécessaire de promouvoir dans la classe un climat d'empathie et de compréhension mutuelle, de définir clairement les tâches et les rôles et de mettre l'accent sur le développement de compétences. Le PEL peut aider à changer le regard que les élèves portent sur le travail et leur posture en classe. Le fait de ne pas seulement vivre les situations en classe, mais de les identifier *a posteriori* en lien avec les compétences et les items du PEL peut aussi, à long terme, leur permettre de s'impliquer davantage.

Cette recherche portait sur la classe de langue étrangère, mais du point de vue des sciences de l'éducation et non de la didactique des langues. L'objet de savoir n'a donc pas été questionné en tant que tel, du point de vue didactique. Cet objet de savoir, fortement questionné par des chercheurs tels que Castellotti (2017), subi des transformations ou des influences, que nous pouvons adosser à l'évaluation-soutien d'apprentissage. Le concept de *diversité* associé à celui d'*altérité* (Castellotti, 2017, p. 71) apporte à cet objet de savoir de nouvelles dimensions qui ouvrent « des brèches dans les orientations unicistes des institutions éducatives » (Castellotti, 2017, p. 168). Un renouvellement des approches sur ces apprentissages dessinent, selon cet auteur, trois directions déterminantes :

- Le développement d'une « expérience directe et personnelle de pratiques sociales »
- La construction d'une « conscience réflexive explicite, contribuant à l'édification d'une culture socio- et métalinguistique plurielle »



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- « La conscience du rôle de la diversité dans les démarches mêmes d'apprentissage » (p. 169)

Un tel point de vue est à relier aux effets potentiels du portfolio sur l'autorégulation des étudiants et sur leurs apprentissages en langue étrangère à travers l'ensemble des domaines (productions orale et écrite / compréhensions orale et écrite).





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. *Brussels: De Boek*.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, 7-23.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, 241-264.
- Astolfi, J. P. (2012). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences Humaines.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. PUF.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation-Ebook*. Didier.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme. A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies. Net. Montréal, Presses*, 11-47.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* De Boeck.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure en évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Kahn, S., Hersant, M. et Orange Ravachol, D. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, 1 [Hors-série].
- Lankhorst, M. (2011). Démarche portfolio et identité professionnelles, les escales déterminantes. In M. Molinié (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action* (p. 59-79). Encrages-Belles Lettres.
- Leclerc, M., Moreau, A. E. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1(1), 1-27.
- Little, D. (2009). *Le Portfolio européen des langues : où la pédagogie et l'évaluation se rencontrent*. Conseil de l'Europe.
- Médioni, M. A. (2016). *L'évaluation-soutien d'apprentissage au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe*. Chronique Sociale.
- Molinié, M. (2011). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. Encrages-Belles Lettres.
- Mottier Lopez, L. (2013). Vers une culture de l'évaluation conjointement construite. Dans J.-F. Marcel et H. Savy (dir.), *Evaluons, évoluons. De l'évaluation dans l'Enseignement agricole* (p. 197-207). Educagri. Editions Recherche.
- Mottier Lopez, L. (2015a). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation-soutien d'apprentissage. *Revue Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.
- Mottier Lopez, L. (2015b). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mottier Lopez, L. (2015c). L'évaluation-soutien d'apprentissage des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23. <http://questionsvives.revues.org/1692>

Mottier Lopez, L. (2017). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. Dans S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 67-78). De Boeck.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-250). De Boeck

Mottier Lopez, L. et Vanhulle, S. (2009). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay et J.-M. De Ketele (dir.), *Evaluer pour former, quelles démarches, quels outils ?* De Boeck.

Mottier Lopez, L. et Morales Villabona, F. (2016). Teachers' professional development in the context of collaborative research: Toward practices of collaborative assessment for learning in the classroom. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (p. 161-180). Springer.

Morales Villabona, F. (2015). Autoévaluation et collaboration : analyse des interactions entre élèves à l'école primaire. Dans P. F. Coen et L. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (p. 119-136). De Boeck.

Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 3-19.

Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 3-19.

Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning : comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8(2), 5-7.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Savoie-Zajc, L. et Peters, M. (2011). L'accompagnement : un levier important pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles au niveau scolaire. *Vivre le primaire*, 24(2), 38-41.

Unité des Politiques Linguistiques. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, (19), 37-67.

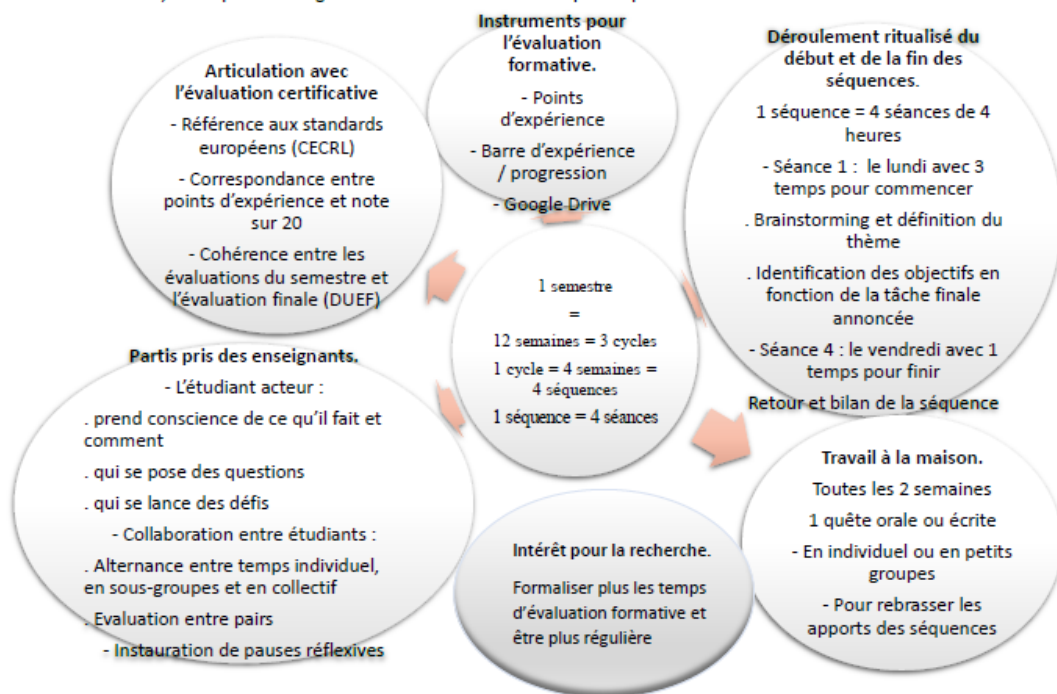


## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Annexe 1 : carte conceptuelle


Carte conceptuelle à partir de l'entretien avec les enseignants FLE-ENT-EN-1

Par cette carte, j'ai tenté de mettre à plat et d'organiser de manière cohérente les points saillants de l'entretien par rapport à l'AEP. Cet entretien a été réalisé le 1 février 2017, avant que les enseignants ne rencontrent leur classe pour le premier cours le 6 février 2017.





Annexe 2 : Mes manières d'apprendre (extrait du portfolio d'une étudiante)

 **Comment j'apprends le français ?**

**Ce que j'aime faire dans le cours**  
J'aime discuter avec mes collègues. Il est intéressant à savoir les opinions différentes. Je suis contente de rencontrer des amis étrangers. Aussi j'aime apprendre la culture et l'histoire française.

**ce que je sais bien faire**  
Je sais bien faire l'écoute. J'essaie d'entendre la radio francophone tous les jours. Cependant je ne comprends pas tout. Je peux trouver le sujet et quelques mots.

**ce qui est difficile pour moi**  
Ce qui est plus difficile pour moi, c'est la grammaire. Surtout je toujours confonds l'imparfait et le plus-que-parfait. En plus, le subjonctif et le conditionnel sont très compliqués.

**J'apprends mieux quand**  
J'apprends mieux quand je discute avec les autres. Je ne veux pas utiliser le dictionnaire toujours. Mais si il y a des mots que je ne comprends pas, je leur compare avec des amis et je peux mémoriser plus facilement.