

L'EVALUATION DES EVALUATEURS

Monica IOANI*

La pratique de l'enseignement est le fruit de multiples interrogations et interactions. L'expérience exemplaire que nous proposons se veut une voie d'accès à une certaine forme de pédagogie qui pousse l'enseignant à porter un nouveau regard sur l'acquisition des connaissances, sur la formation des formateurs et non en dernier lieu sur une possible évaluation des "évaluateurs" faite, cette fois, par les apprenants.

Les enseignants et les apprenants adultes, eux-mêmes, sont conscients qu'il existe un décalage entre les efforts déployés et les résultats obtenus, "entre les attentes des uns et des autres, et les objectifs réellement atteints." [3, p.17]

En effet, la réalité de l'apprentissage, qui est celle de l'apprenant, de ses ressources et de leur gestion, de son attitude face à l'apprentissage, de la représentation qu'il se fait de lui-même et du groupe auquel il appartient provisoirement, des objectifs qu'il s'est fixés, de ses craintes et de ses désirs se voit adapter une pédagogie.

Les relations qui se créent entre l'enseignant et l'apprenant se rapportent à un langage et à un comportement qui sont l'image personnelle du monde qui les entoure. Les codes qu'ils utilisent, bien que différents les obligent à communiquer. La conséquence immédiate pour l'enseignant est l'utilisation des outils et des techniques permettant d'identifier très vite le "profil" d'un apprenant, sa "gestion" préférentielle, ses stratégies de réussite et d'échec. Dans ce cas ce n'est qu'en changeant d'attitude par rapport à l'acquisition des connaissances que les enseignants peuvent certifier les résultats de leurs apprenants.

Pour l'enseignant, penser la formation signifie donc planifier son cours après avoir pris des décisions suite à certaines contraintes didactiques. Le savoir enseignant et les connaissances des enseignants doivent incontestablement se voir ajouter des savoirs d'action.

L'acte d'apprendre doit donc être placé dans une perspective d'inter-relation de l'enseignant et de l'apprenant, et en même temps d'une attentive gestion des ressources de l'un et de l'autre, fait qui donne à

l'enseignant la possibilité d'exercer son rôle de formateur et de s'approprier un modèle d'intervention pédagogique.

La pratique nous fait savoir que l'apprenant et l'enseignant, pour devenir tous les deux plus efficaces dans leur démarche, doivent être donc "éclairés", le premier sur ses ressources et leur gestion et le second sur ses interventions pédagogiques traduites en termes de stratégies.

L'exemple d'une expérience d'enseignement personnelle à l'Université Stendhal de Grenoble, où le roumain est proposé à l'étude comme langue rare, a été choisi en raison de sa valeur en didactique des langues. Il s'agissait de former les enseignants novices à la réflexion des experts et le résultat s'est montré valorisant pour les uns ainsi que pour les autres.

Le stage effectué, par de futurs enseignants de FLE, en milieu exolingue (France) place ceux-ci en situation d'apprentissage initial, à l'âge adulte, d'une langue complètement ignorée (le roumain), leur permettant l'observation et l'analyse des démarches d'un enseignant, face à son groupe d'apprenants. Leurs rapports de fin de stage, dans lesquels ils "évaluent" l'enseignement mais aussi "l'enseignant-évaluateur" ne font qu'inciter celui-ci à prendre du recul, à se poser les justes questions sur ses cours, à être capable de théoriser les pratiques et finalement à passer d'une pratique intuitive à une pratique réfléchie.

Le stage et le rapport final permettent d'attirer l'attention des apprenants sur le fait que l'enseignant a des attentes précises et combien il est difficile d'évaluer son propre travail. Cela nécessite un apprentissage et une pratique qui permet de dédramatiser l'évaluation et de la considérer davantage comme un outil d'apprentissage. L'objet du rapport final est de substituer une évaluation formative à l'évaluation sommative qui est faite séparément. De cette manière, on peut faire le point avec la classe, en fin de stage, et réaliser un bilan sur les atouts des apprenants et sur les difficultés qu'ils ont rencontrées. En fonction des rapports et des hauts et des bas des impressions des apprenants, l'enseignant peut par la suite travailler plus spécifiquement sur les difficultés signalées.

* *Chargée de cours, docteur ès lettres au Département de Langues Vivantes de l'Université Technique de Cluj-Napoca*

Le **rapport final** rédigé par chaque étudiant comportait les parties suivantes:

INTRODUCTION

I PRESENTATION

1. De l'institution
2. Du cadre scolaire
3. De l'enseignant
4. Du groupe

II SYNTHÈSE

1. Objectifs d'apprentissage
2. Méthodologie
 - 2.1 Supports et matériels
 - 2.2 Activités
 - 2.3 Démarches
3. Le groupe
4. Capacités développées
5. La langue

III BILAN

1. Compétences acquises
2. Impressions positives et négatives

II CONCLUSIONS

Dans l'**introduction**, les étudiants motivaient, entre autres, "l'expérience" qu'ils avaient subie: "Le stage d'apprentissage d'une langue inconnue que nous avons eu la possibilité de faire nous a permis, nous, futurs enseignants de français langue étrangère, de nous placer en tant qu'apprenant et d'observer les méthodes de l'enseignante ainsi que les réactions du groupe face à l'enseignante. L'objectif était aussi de pouvoir porter un regard plus ou moins analytique sur ses démarches et d'étudier tout au long du stage notre évolution et notre comportement en tant qu'apprenant." [4, p.1]

La **présentation** visait, en premier lieu, celle de l'**institution** (UFR de Sciences du Langage de l'Université Stendhal de Grenoble) qui propose chaque année aux étudiants de licence une mention FLE, comportant deux modules, dont, celui qui nous intéresse, scindé en deux parties: l'initiation à la didactique et l'apprentissage d'une langue inconnue.

Le **cadre scolaire** était minutieusement présenté avec des précisions quant à la durée: cours de roumain répartis sur douze semaines à raison de deux heures de cours tous les ... (jour)... de ... (heures)... La durée totale du stage a donc été de 25 h dont 24 de cours et 1 h de partiel (test d'évaluation - devoir surveillé).

L'**enseignante** de roumain était présentée suite à des questions qui lui avaient été posées pendant les heures

de consultations (native, lectrice de langue, culture et civilisation roumaines à l'Université Stendhal etc.).

Le **groupe**, vu la diversité des apprenants, était analysé avec beaucoup d'attention: "23 étudiants ont assisté au cours de roumain dont 18 filles et 5 garçons. Ils étaient en majorité français (quelques-uns étaient espagnols) et la moyenne d'âge était d'environ 22 ans. La plupart venait de l'UFR d'anglais (LVE), les autres étaient des étudiants en Sciences du Langage, Lettres Modernes ou LCE (russe et italien par exemple). Le groupe avait un vécu commun: tout le monde avait déjà appris au moins une langue étrangère auparavant (italien, russe, espagnol...) et le roumain était une langue complètement inconnue pour tous. Il fallait pour ce stage que la langue soit éloignée de la langue maternelle. Les raisons pour lesquelles les étudiants avaient choisi le roumain étaient personnelles, donc sûrement variées, mais il était certain qu'ils découvraient tous cette langue. Le groupe ne se voyait comme tel que pour ce cours mais le même objectif le regroupait chaque semaine: suivre le module et rédiger un rapport à la fin du stage d'apprentissage." [4, p.2]

La **synthèse** débutait sur la mention des **objectifs d'apprentissage**: l'objectif premier de ce cours de roumain n'était pas **linguistique** (25 heures ne le permettaient pas) mais **didactique**. Les étudiants avaient deux préoccupations majeures. Une première était d'observer et analyser sur le terrain comment fonctionne un groupe face à une langue inconnue et également comment, eux, étudiants-apprenants, réagissent. Le fait de se placer en tant qu'apprenant permettait ainsi de découvrir leurs stratégies d'apprentissage, de les distinguer de celles des autres et aussi de voir leurs réactions face aux méthodes d'enseignement de l'enseignante. C'était l'occasion de prendre du recul et d'essayer de comprendre comment leurs futurs élèves réagiront. Une seconde préoccupation était d'observer et d'analyser les démarches de l'enseignante face à un groupe d'apprenants. Les étudiants ont pu au cours du déroulement des classes et des interactions entre l'enseignante et les apprenants analyser sa méthodologie et sa méthode et, en quelque sorte, anticiper leur rôle de futurs enseignants de langue étrangère. L'objectif linguistique était présent mais limité, on parlerait plus d'un objectif **communicationnel** car nous avons cherché à communiquer des savoir-faire et des savoir-communiquer.

Les **supports et les matériels** ont été très variés. Des photocopiés étaient utilisés et se présentaient sous forme de documents "fabriqués" à des fins pédagogiques. Le matériel audiovisuel était surtout à but culturel mais aussi linguistique, puisque grâce aux cassettes les

étudiants ont pu se familiariser avec la langue, la prononciation et la phonétique.

Les **activités linguistiques** portaient essentiellement sur la langue formelle, les **activités culturelles** visaient à développer les connaissances sur la langue et le pays et les **activités communicatives**, les plus nombreuses, visaient principalement à développer la compréhension et l'expression orales.

Les **démarches** de l'enseignante ont été analysées en détail: la manière dont nous commençons le cours, la correction des devoirs, la mise en train qui consistait en un brassage des acquis antérieurs, les activités proposées au fil de la progression des apprenants: "les cours consistaient à réemployer des structures syntaxiques et du vocabulaire donnés préalablement par l'enseignante, à les répéter afin de les assimiler et acquérir un certain nombre d'automatismes. Certains exercices structuraux ne demandaient pas non plus beaucoup de réflexion mais surtout de la mémoire et de l'application. Cependant, l'enseignante nous encourageait à utiliser à chaque cours nos acquis et nous faisait brasser des éléments nouveaux avec nos acquis antérieurs." [4, p.4] Cela se présentait sous forme d'exercices ou de dialogues et forçait les apprenants à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et développait l'activité mentale, soit cognitive, et métalinguistique de ceux-ci. Nous avons veillé à ce que les étudiants se servent de ce qu'ils savaient pour créer des dialogues nouveaux et se mettent ainsi en situation (nous avons reconnu la capacité créatrice des apprenants). D'ailleurs le fait de travailler le plus souvent par paires encourageait les interactions au sein du groupe.

En cours, tout était assez guidé. Les règles de grammaire étaient le plus souvent explicites: elles étaient données aux apprenants qui devaient les appliquer dans des exercices fermés, d'abord et dans des dialogues, plus tard, afin de les assimiler et de les comprendre. La grammaire n'était pas souvent présente et c'est pour cela que certaines structures syntaxiques nouvelles comportaient quelquefois des difficultés et encourageaient les étudiants à la collaboration entre eux (une des compétences stratégiques des apprenants) et à la sollicitation d'explications plus détaillées envers l'enseignante. "L'approximation n'était pas autorisée et aucune place n'était laissée à l'imprévisible. L'authenticité ne semblait pas être la visée du cours mais plutôt l'acquisition d'une langue correcte. L'erreur était à éviter mais l'enseignante n'hésitait pas à signaler les inexactitudes au tableau afin de les expliquer." [4, p.4]

La langue maternelle n'était pas bannie. Nous y avons recours après avoir tenté le roumain dans la classe. Les explications grammaticales données en français, comme les consignes, permettaient une compréhension plus sûre et plus rapide. Également, le fait de traduire en français un mot difficile ou une structure compliquée permettait

d'assurer une meilleure assimilation. Enfin, le fait de sensibiliser les étudiants à la langue écrite mais surtout à la langue orale faisait participer tout le monde (à tour de rôle). Le travail se faisait le plus souvent par couple et consistait à lire ou à réciter les dialogues "fabriqués" les uns après les autres. À travers diverses activités, nous avons cherché à faire participer tout le monde soit un par un soit en groupe. "Grâce à cette démarche, l'enseignante pouvait nous évaluer et contrôler la progression de notre apprentissage. Nous pouvions également prendre conscience de notre interlangue et vérifier notre compréhension. L'enseignante s'aidait de gestes et de mimiques afin de faciliter notre compréhension. Elle a su développer ses compétences kinésique et proxémique de façon bénéfique. Elle se déplaçait beaucoup et donc réduisait la distance enseignant-étudiants." [4, p.4]

L'analyse du **groupe** a insisté sur l'unité dans la diversité. Les étudiants avaient tous appris au moins une langue et aucun ne connaissait le roumain. Le groupe était donc coopératif, il n'y avait aucun climat de compétition, il n'y avait pas de leader. "Il faut noter cependant que l'enseignante a énormément contribué à installer ce climat de confiance. En effet, la dynamique du groupe était telle que tout le monde participait, et ceci grâce à l'enseignante. Elle nous faisait parler les uns après les autres évitant ainsi toute spontanéité mais également qu'une personne ne reste à l'écart par timidité." [4, p.5] En effet, tout potentiel anxigène était contourné et le fait de ne pas focaliser les apprenants sur les notes détendait l'atmosphère et les encourageait à se concentrer sur leur apprentissage uniquement.

Paradoxalement à ce travail "d'équipe" et d'entente, les apprenants ne se mélangeaient jamais, ne changeaient pas de place, mais travaillaient toujours avec les mêmes voisins. "C'est la raison pour laquelle l'enseignante nous faisait dialoguer non seulement avec nos voisins respectifs mais avec les personnes derrière ou devant nous." [4, p.5] Le changement d'ordre a permis de remédier à l'immobilité des étudiants et les activités en petits groupes ont favorisé l'entraide et les échanges d'idées entre eux.

Les **capacités développées** pendant les cours ont visé l'oral et l'écrit. La **compréhension orale** a été développée grâce à de nombreux exercices d'écoute, questions et réponses, dialogues fabriqués permettant au reste de la classe de se concentrer sur les phrases échangées et d'essayer de comprendre le sens. "Mais, il était tout de même difficile de comprendre l'enseignante lorsqu'elle parlait, en roumain tout comme lorsque l'on écoutait une chanson ou visionnait un documentaire. Les personnes paraissaient parler vite alors que c'était l'allure normale. Consciente de cette difficulté,

l'enseignante choisissait des documents avec un vocabulaire limité et adapté à notre niveau de débutants et qui restaient donc abordables. Le but n'était pas d'apprendre du vocabulaire mais de mettre en oeuvre ce qui était déjà acquis." [4, p.5]

En **compréhension écrite** les activités se sont résumées à l'exploitation de règles de grammaire ou de listes de vocabulaire. "L'enseignante expliquait les règles de grammaire et le vocabulaire en s'appuyant sur de photocopiés qui regroupaient le tout présenté. Souvent aussi, nous étudions des dialogues et parfois des chansons sur photocopiés. Mais la compréhension était d'autant plus facilitée que nous avons déjà exploité ces documents à l'oral." [4, p.5]

En **expression orale** les étudiants devaient répéter ou créer de petits dialogues ou monologues avec le nouveau vocabulaire s'appuyant sur les nouvelles règles de grammaire en plus du bagage langagier précédemment acquis. Ces dialogues étaient dirigés étant donné qu'il fallait se contenter du matériau langagier donné. "Malgré cette contrainte, il restait possible d'échanger des phrases simples. Les difficultés en expression orale venaient de la prononciation et de l'accentuation roumaines très différentes du français. Egalement il était difficile de répéter et de réemployer des phrases dont les structures grammaticales étaient trop complexes." [4, p.5]

L'**expression écrite** consistait à créer des dialogues en petits groupes et à faire des exercices et des traductions à la maison. Les apprenants brassaient les connaissances linguistiques déjà acquises et employaient de nouvelles tournures. La grammaire était explicite et devait être appliquée dans des dialogues. "L'écriture des dialogues était intéressante car elle nous faisait utiliser diverses tournures déjà abordées et vérifiait ainsi notre compréhension." [4, p.6]

Pour conclure sur les capacités développées, les étudiants ont mentionné dans leurs rapports: "Le partiel a résumé certaines de nos capacités développées, c'est-à-dire en thème, version, exercices à trou et rédaction. Le partiel nous a ainsi permis de nous évaluer." [4, p.6]

La troisième partie du rapport, le **bilan**, est la partie qui se constitue en véritable évaluation de l'enseignement proposé. Les **compétences linguistiques** acquises au cours du stage ont été considérées par les apprenants très minimales puisque l'objectif principal n'était pas d'apprendre la langue. C'est la raison pour laquelle leurs compétences linguistiques en fin de stage se résumaient à la construction d'un nombre de phrases limité mais grammaticalement correctes. "Le peu de vocabulaire et de règles de grammaire à notre disposition nous permet d'écrire et de parler sans erreur mais notre expression est loin d'être libre." [4, p.7]

Les étudiants ont considéré les **compétences de communication** acquises les plus importantes: "L'enseignante a cherché à nous familiariser avec des notions usuelles et pratiquées dans la vie de tous les jours. Nous pouvons donc imaginer des dialogues en situation. Cependant, nous sommes incapables de pratiquer cette langue en Roumanie car nos échanges d'actes de parole en cours ne ressemblaient pas assez à l'expression libre." [4, p.7]

Ils ont avoué avoir beaucoup appris en ce qui concerne les **compétences d'enseignement**. "Le fait de nous placer en tant qu'apprenants nous a ouvert les yeux et nous a aidés à avoir un regard plus critique aussi bien envers l'enseignante qu'envers nous-mêmes." [4, p.7]

Les étudiants ont pu observer les réactions d'un groupe d'apprenants face à une nouvelle langue et réaliser que tous les apprenants n'avaient pas les mêmes stratégies d'apprentissage ni le même rythme d'assimilation. Ils ont pu se rendre compte qu'ils avaient des stratégies propres d'apprentissage et qu'ils développaient des capacités différentes au fur et à mesure des diverses activités proposées. "Cette observation régulière nous a permis de prendre du recul par rapport à une situation et l'analyser afin de voir si l'objectif de l'enseignante et sa manière de s'y prendre se rejoignent. Ceci était un avant-goût de ce que nous devons faire lorsque nous serons enseignants: prendre en considération une situation, l'analyser et nous poser des questions." [4, p.8]

De la plus haute importance pour nous, l'enseignante, les **impressions positives et négatives**, par lesquelles notre cours était jugé à la fin du bilan, nous ont donné l'occasion de bien réfléchir sur ce que nous allions changer dans la programmation de notre enseignement. "Nous avons apprécié la classe de roumain, l'ambiance était détendue et le travail sérieux. De la même manière nous avons apprécié les supports variés et adaptés ainsi que l'organisation des activités (tout particulièrement le travail en petits groupes qui nous permettait d'échanger nos idées, de nous entraider et d'encourager la coopération). Nous avons trouvé les activités variées mais le réemploi continu de structures syntaxiques et de mots de vocabulaire du début à la fin du stage sclérosait un peu la motivation du groupe et empêchait l'expression libre et l'autonomie. Il est vrai que le faible nombre d'heures qui nous était accordé ne nous permettait pas d'étendre nos connaissances." [4, p.8]

Les étudiants ont trouvé le découpage des savoirs de la langue et leurs explications très clairs, simples et adaptés à la classe. Ils ont beaucoup apprécié le fait que nous avons cherché à diversifier les activités et les supports. "Une grande place était laissée à l'oral mais l'écrit n'était pas pour autant négligé. L'enseignante a su trouver l'équilibre: elle nous faisait apprendre des

structures linguistiques simples et il fallait réfléchir sur leurs emplois dans des dialogues. Elle n'a donc pas omis d'encourager l'activité mentale des apprenants et de plus, elle sollicitait leur participation orale." [4, p.9] Le fait de ne pas menacer les apprenants avec les notes les stimulait à prendre la parole et à se concentrer sur la communication. "Enfin, l'ambiance de la classe et la participation orale étaient en partie le résultat du comportement considérablement bien adapté de l'enseignante: elle était active, souriante et très gestuelle." [4, p.9] En dernier lieu, les étudiants ont considéré que le recours à leur langue maternelle leur a paru utile: "elle permet d'assurer la compréhension de la langue étrangère et sécurise énormément. En même temps la grammaire explicite rassure et permet d'expliquer ce qui pourrait rester incompris ou vague." [4, p.10]

Certainement, les impressions positives nous ont procuré de réelles satisfactions et les autres, les négatives, nous ont permis de repenser certaines parties de notre cours. L'expérience vécue a été extrêmement enrichissante et c'est la raison pour laquelle nous avons voulu la faire connaître. Rester figé dans des méthodes

que l'on considère soi-même efficaces, échanger des opinions avec d'autres enseignants ne suffisent plus pour améliorer sa formation. La situation de co-expérience entre l'enseignant et l'apprenant peut être bien valorisée si chacun est disposé à reconnaître le rôle positif de l'autre.

Et voilà les **conclusions** de l'une des étudiantes qui pourraient être aussi bien les nôtres: "Une expérience comme ce stage d'apprentissage et le fait d'avoir pu observer les stratégies d'un enseignant natif (coopération, entraide, investissement...) a énormément contribué à l'enrichissement de mes connaissances en matière d'enseignement. Egalement, il m'a été bénéfique de me placer en tant qu'apprenant et découvrir mes comportements en cours de langue étrangère." [4, p.11] Ce stage a été pour nous et pour les apprenants un motif de réflexion didactique. D'ailleurs, un enseignant aura plus de facilités à organiser ses cours s'il pratique régulièrement une analyse didactique. En effet, c'est grâce à cette discipline qu'il peut réfléchir à ses pratiques de cours, les remettre en question et les améliorer.

REFERENCES ET NOTES

1. BRUNOT, R., GROSJEAN, L. - *Apprendre ensemble*, C.R.D.P.de l'Académie de Grenoble, 1999
2. FABRE, M. - *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994
3. TROCME-FABRE, H. - *J'apprends, donc je suis - introduction à la neuropédagogie*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1997
4. YUGHERO, M. - *Rapport de stage*, Université Stendhal, Grenoble, 1997