

Enseigner à apprendre le français dans le cadre de l'EEES

MARIA DOLORS CAÑADA PUJOLS
Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

Résumé

Le *Cadre Européen Commun de Référence* et les principes didactiques qui sous-tendent ce que certains appellent la « méthodologie de Bologne » situent au premier plan deux aspects importants constituant le point de départ de notre réflexion : en premier lieu, l'apprenant doit désormais être considéré l'élément central du processus d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère ; ensuite, il est indispensable que les processus amorcés durant cet enseignement / apprentissage puissent être continués ailleurs et permettent de déclencher et de poursuivre la formation tout au long de la vie. Dans cette perspective, nous nous interrogeons à propos des implications de ces deux principes sur l'enseignement du FLE au niveau universitaire ; plus concrètement, nous nous proposons d'aborder les nouveaux rôles des professeurs et des apprenants, la définition des objectifs et des contenus dans un nouveau modèle d'enseignement, les stratégies et les processus d'autonomisation des apprenants ainsi que le rôle de l'évaluation dans ce contexte.

Mots-clés : *apprentissage, autonomie, évaluation.*

Abstract

Both the Common European Frame of Reference and the teaching principles underlying the so-called « Bologna methodology » coincide in underlining two important aspects. Firstly, learning must be considered as the central element of the process of teaching/learning the FL. Secondly, the processes begun in the classroom need to be reactivated outside it and to allow lifelong learning to continue. Based on these statements, we should consider the implications of this new paradigm in the teaching of French at university level. In this article we propose to reflect on some of these implications, particularly:

- the new functions of teachers and learners
- the determination of competences and contents
- the processes of autonomisation and self-regulation
- the role of assessment in this process

Keywords : *learning, autonomy, assessment.*

1. Introduction

2010 est l'année que les institutions européennes se sont donné comme échéance pour que les systèmes universitaires nationaux appliquent les principes accordés lors des conférences interministérielles qui ont eu lieu depuis 1998 (Paris, Bologne, Prague, Berlin, etc.). Il s'agirait, d'ici là, de prendre des mesures à tous les niveaux -politique, institutionnel, éducatif, académique... -pour qu'en 2010 l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) soit une réalité et non plus une liste de principes que chacun interprète à sa manière, car il est évident que les initiatives entreprises dans les différents pays sont bien diverses. Pour ce qui concerne l'Espagne, chaque région ou communauté a décidé assez librement des mesures à prendre pour encourager les transformations et il en est de même pour les universités, qu'elles soient publiques ou privées : certaines ont adopté d'ores et déjà des initiatives considérables, d'autres se limitent à des modifications partielles, d'autres encore semblent attendre en toute tranquillité la « menace 2010 ».

Cependant, à côté de ces initiatives politiques ou institutionnelles, l'EEES constitue, à notre avis, un très bon prétexte pour questionner notre système d'enseignement supérieur qui, malgré les nombreux changements de plans d'études qui se succèdent, perpétue une méthodologie d'enseignement / apprentissage fortement ancrée dans le passé. C'est ce qui découle du discours prononcé par Mme. Mercedes Cabrera, Ministre de l'Éducation et de la Science en septembre 2006, devant le *Consejo de Coordinación Universitaria* :

Tenemos que hacer todos un gran esfuerzo por avanzar desde un método de enseñanza tradicional, asentado en la transmisión de conocimientos del docente al alumno, a otro en el que el estudiante y su aprendizaje constituyan el centro del sistema. Ello requiere un cambio de mentalidad en el cual hemos de conseguir implicar a toda la comunidad universitaria¹.

Il est clair néanmoins que, dans cette communauté universitaire, c'est le corps enseignant qui est directement visé, et que c'est à lui de devenir le moteur de ce « changement de mentalité » : c'est nous qui sommes responsables de dispenser les enseignements, d'évaluer les apprentissages, de préciser les programmes, de définir des diplômes, etc. Autrement dit, c'est à nous de nous adapter aux demandes et aux nécessités de la société pour laquelle nous travaillons. C'est en ce sens que le rapport sur l'évaluation de la qualité dans les universités espagnoles publié par l'ANECA en septembre 2006 nous apporte des éléments de réflexion intéressants. En effet, les professeurs de l'enseignement supérieur espagnols faisons preuve d'un excellent

¹ <http://oce.unex.es/jornadas/> [12/04/07]

niveau de compétence scientifique, mais il appert que notre degré d'implication dans les tâches ou activités qui relèvent de l'enseignement n'atteint pas le même degré de qualité², « *algo que será necesario subsanar para poder afrontar con éxito los nuevos retos del proceso de enseñanza y aprendizaje* »³.

Finalement, l'évaluation réalisée par l'ANECA permet de mettre en évidence d'autres changements que la mise en place de l'EEES exige. D'après ce rapport, il faudrait notamment mieux expliciter les objectifs des études universitaires afin de pouvoir en évaluer *à posteriori* le degré de réussite⁴ et veiller à ajuster la formation initiale des étudiants aux exigences des enseignements que l'on dispense⁵. Quant à la méthodologie d'enseignement / apprentissage, le rapport considère que l'approche majoritaire peut être qualifiée de « traditionnelle » puisque le pourcentage de cours magistraux atteint 60% et l'on observe la même tendance dans les systèmes d'évaluation des acquis, domaine de la plus haute importance dans le cadre de l'EEES.

Le but de cet article est de rapporter le résultat d'une expérience à double perspective. D'une part, nous avons eu l'occasion de participer directement à la mise en place d'une formation-pilote pour futurs traducteurs dans notre Université, en assumant le rôle de coordinatrice. D'autre part, notre expérience – déjà longue – de professeur de FLE, particulièrement préoccupée pour tout ce qui relève des processus d'enseignement / apprentissage, nous a permis de vivre de première main les transformations que l'EEES nous invite à accomplir et ainsi d'essayer de répondre à la question : comment enseigner aux étudiants à apprendre le français ?

2. Le Cadre européen commun de référence et l'approche actionnelle

La publication en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*⁶ constitue, à notre avis, un point de non-retour dans la réflexion sur les processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères : pour les

² Cette situation ne serait-elle pas le résultat de la philosophie dominante depuis très longtemps ? Pourquoi les « *tramos de investigación* » et les « *tramos de docencia* » n'ont pas subi un traitement semblable ?

³ ANECA, *Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas*, p. 6.

⁴ On pourrait se demander, par exemple, si l'Université a réussi à former le professionnel dont la société a besoin.

⁵ À notre avis, on ne peut plus continuer à faire comme si l'Université n'était pas la suite naturelle de l'enseignement secondaire ; on est bien obligés d'en connaître les réussites et les échecs et de se contenter de cette réalité qui est, qu'on le veuille ou non, notre point de départ.

⁶ Cette publication représente l'aboutissement d'une dizaine d'années de travaux d'un groupe d'experts en enseignement des langues parmi lesquels il faut citer John Trim et Daniel Coste.

concepteurs de méthodes, pour les enseignants, pour les responsables de l'élaboration d'examens et même, dans une moindre mesure, pour les apprenants.

Il s'agit d'un outil conceptuel tout à fait original, qui traite de façon quasi exhaustive tous les domaines liés aux situations d'enseignement / apprentissage et dont le but essentiel est de *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* [de l'Europe] *et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel*⁷. Quant aux utilisations ou applications possibles, les auteurs suggèrent que le *Cadre* pourrait servir essentiellement à :

- élaborer des programmes d'apprentissage des langues en tenant compte des savoirs antérieurs, des objectifs et des contenus ;
- organiser une certification en langues à partir d'examens définis en termes de contenus qui devraient considérer davantage les résultats positifs (les compétences acquises) que les manques observés ;
- mettre en place un apprentissage auto-dirigé (cf. point 4).

Probablement, l'aspect le plus connu du *CECR* parmi les enseignants de langues étrangères concerne l'établissement d'une échelle de six niveaux qui définissent sommairement des capacités globales à acquérir indépendamment de la langue que l'on apprend, des moyens, des contextes, des méthodologies, etc. : utilisateur élémentaire (A1, A2), utilisateur indépendant (B1, B2), et utilisateur expérimenté (C1, C2). Néanmoins, il est important de rappeler que ces six niveaux ne se correspondent pas à une quelconque organisation temporelle des divers modules d'enseignement possibles ; par exemple, en français, on peut atteindre le niveau A1 en 6 mois dans une EOI à raison de 5 heures de cours par semaine tandis qu'on peut avoir besoin de toute une année pour arriver au niveau A2 dans les mêmes conditions d'enseignement / apprentissage⁸. Cette organisation « verticale » (cf. le terme *échelle*) est complétée dans le *Cadre* par une organisation « horizontale » qui correspond à la concrétisation des descriptifs en termes de compétences langagières : comprendre (écouter, lire), parler (prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu), écrire. Bien que cela rappelle les quatre habiletés –ou compétences– traditionnelles (CO, CÉ, EO, EÉ), la perspective adoptée est tout de même assez novatrice en ce sens qu'elle tient compte des divers contextes d'utilisation de la langue et insiste sur la composante sociale de l'acte communicatif.

À côté de cette contribution, le *Cadre* contient d'autres éléments également d'un grand intérêt pour les professeurs de LE de l'enseignement supérieur, notamment

⁷ Op. cit. p. 9.

⁸ Voir, par exemple, la définition et distribution d'objectifs et contenus dans la méthode *C'est la vie !* qui ont été déterminés à partir du *CECR*.

les réflexions concernant l'utilisation de la langue et l'approche méthodologique retenue, même si les auteurs ne souhaitent être ni prescriptifs ni dogmatiques : *il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses*⁹.

Plongés, comme nous le disions plus haut, dans les transformations motivées par la mise en place de l'EEES, la large diffusion du *Cadre européen commun de référence pour les langues* arrive donc au bon moment et permet de faire le point sur divers aspects concernant les trois domaines suivants :

- a) apprendre,
- b) enseigner, et
- c) évaluer en langues.

En effet, le *CECR* affiche dès son sous-titre une conception qui part de l'apprentissage et des besoins des apprenants, aborde les changements prévisibles dans la pratique des enseignants et donne finalement des pistes précises pour évaluer aussi bien les méthodes d'enseignement que les méthodes d'évaluation. C'est en ce sens que l'on peut affirmer que le *Cadre* constitue un excellent ouvrage de référence, qui depuis sa publication a conduit un certain nombre de pays européens à modifier leur façon d'enseigner la langue et les institutions officielles européennes qui régissent cet enseignement (Veltcheff 2004 : 107). Par exemple, le DELF et le DALF, les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale, se composent de 6 diplômes indépendants, correspondant aux six niveaux du *Cadre*. Force est de constater néanmoins que cette percée des postulats du *Cadre*, assez généralisée dans d'autres niveaux éducatifs, a du mal à s'introduire dans l'enseignement des langues étrangères à l'université où les programmes sont souvent focalisés sur les points de grammaire à aborder.

Pour ce qui concerne les principes théoriques, le *CECR* s'appuie à la fois sur une perspective « actionnelle » et sur la perspective communicative qui en découle.

La nouveauté de l'*approche communicative* parue dans les années 70 par rapport aux approches qui l'avaient précédée était le fait de considérer la langue comme un outil de communication, c'est-à-dire, d'interaction entre les personnes. Dans cette perspective, l'apprentissage des éléments et des structures linguistiques n'était pas un objectif en soi sinon qu'il était subordonné à un objectif de niveau supérieur : acquérir une compétence de communication (Hymes 1972). Ainsi, l'apprentissage de la langue étrangère visait à rendre l'apprenant capable d'interagir avec d'autres individus ; c'est cet objectif qui permet d'affirmer que l'approche communicative a commencé à

⁹ Op. cit. p. 4.

placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, processus dans lequel il était invité à jouer un rôle éminemment actif.

L'approche actionnelle que préconise le CECR reprend tous les concepts de l'approche communicative, en y ajoutant l'idée de « tâches », activités plus ou moins quotidiennes que l'apprenant peut être amené à accomplir dans les multiples contextes auxquels il peut être confronté dans la vie sociale : donner des conseils à un ami, demander un rendez-vous chez le dentiste, faire une réclamation, etc.¹⁰. On peut donc affirmer que *l'approche actionnelle* considère l'apprenant un « acteur social » qui devra mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour atteindre ce résultat : la réussite de sa communication langagière. (Tagliante 2005 : 36). Dans la pratique, en classe, une approche actionnelle sera basée sur des tâches que l'on demandera à l'apprenant de réaliser et que l'on pourra ensuite évaluer. Le niveau de compétence langagière de cet apprenant sera donc défini en fonction du nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement du point de vue linguistique et pragmatique.

Cette notion de compétence est, à notre avis, à mettre en rapport avec l'un des critères fondamentaux de la « méthodologie de Bologne », *i.e.* le fait que les modules de formation visent l'acquisition non seulement de contenus mais principalement de compétences, aussi bien génériques que spécifiques à un domaine de connaissance particulier. Pour ce qui nous concerne, cela signifie que les apprenants ne doivent pas « apprendre la langue » mais plutôt « apprendre à faire des choses avec la langue » -- des tâches concrètes-. De là la nécessité de reformuler les programmes d'enseignement de langue française à l'université de telle sorte qu'ils ne soient plus une liste de contenus de phonétique, de grammaire ou de lexique mais le résultat de la concrétion des objectifs généraux en compétences bien précises à travailler ou à atteindre selon chaque cas concret. Autrement dit, l'EEES nous invite à nous poser des questions telles que :

- qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?¹¹

3. La langue à enseigner, la langue à apprendre

Il faut reconnaître que la naissance des modèles communicatifs d'enseignement des langues étrangères a été possible grâce à l'essor des approches discursives aussi

¹⁰ Certaines de ces tâches peuvent être mises en parallèle avec des actes de parole ou des fonctions, d'autres ont une dimension plus générale.

¹¹ CECR p. 4

bien qu'aux recherches menées dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Nous venons de voir que selon cette perspective, les objectifs d'apprentissage doivent être présentés en termes de *capacités* et les programmes doivent considérer la fonction des unités linguistiques ; ces unités qui, par ailleurs, en situation de communication « réelle » apparaissent toujours dans des textes, répondant à des objectifs communicatifs précis.

L'imbrication de ces deux principes -approche communicative et approche discursive- s'est traduite par une méthodologie d'enseignement centrée sur l'apprenant, car seulement l'analyse et la manipulation actives des unités linguistiques lui permettront d'intérioriser les contenus et d'atteindre un niveau de compétence suffisant. C'est pourquoi le texte constitue, à notre avis, l'unité de travail minimale. Ce sera le travail à partir du texte qui aidera les apprenants à comprendre que les structures grammaticales et lexicales, les éléments phoniques et rythmiques, etc. servent à construire du sens, et que le sens n'acquiert sa pleine valeur que dans un contexte d'utilisation concret.

Partant de ces postulats, le modèle de Larsen-Freeman (1991) nous semble particulièrement riche. En effet, cet auteur considère que le langage a une triple dimension : la composante formelle, le sens des formes et les conditions pragmatiques qui en déterminent l'emploi. Ces trois dimensions ne s'organisent pas hiérarchiquement; bien au contraire, les relations qui s'établissent entre elles se situent au même niveau et sont bidirectionnelles, de sorte que tout changement dans l'une des composantes répercute immédiatement dans les deux autres. Il est évident que cette triple dimension du langage se manifeste très naturellement dans les textes. Cependant, appliquer ce modèle oblige le professeur à se poser trois questions avant d'aborder les activités d'enseignement / apprentissage:

- 1) Comment cela se forme-t-il?
- 2) Qu'est-ce que cela signifie-t-il?
- 3) Comment et pourquoi on l'utilise-t-on?

Pour donner un exemple, prenons le cas de la voix passive (Cañada 2004). Il s'agit d'une structure linguistique qui, en français, apparaît fréquemment dans le langage journalistique en général et dans les faits divers en particulier. L'objectif communicatif de notre unité didactique serait donc la compréhension et/ou la production de faits divers et non la description grammaticale de l'opposition ou transformation « voix active vs. voix passive ». Si l'on applique les principes descriptifs du *CECR*, les compétences langagières à travailler pourraient être : comprendre (écouter, lire) et écrire car, comme nous l'avons déjà suggéré, il ne s'agit pas d'apporter en cours une série d'énoncés hors contexte mais de fournir plutôt aux apprenants des unités d'usage réelles qu'ils devront manipuler de façon active. Evidemment, ces objectifs assez généraux peuvent être précisés en termes de sous-compétences telles que les suivantes :

- 1) être capable de comprendre/produire des textes narratifs ;
- 2) être capable d'organiser l'information de façon cohérente ;
- 3) être capable de décrire des processus et des actions ;
- 4) être capable d'exprimer l'impersonnalité et la temporalité.

Parallèlement, un programme de français langue étrangère ne devrait pas avoir pour but la description grammaticale de l'imparfait *per se* mais plutôt la compréhension ou production de textes présentant des souvenirs, par exemple ; de la même manière on n'aborderait pas d'emblée les participes ou le lexique des aliments mais la compétence à travailler serait celle de comprendre un type de texte bien précis, la recette de cuisine dans lequel ces unités grammaticales et ces unités lexicales sont présentées dans un contexte discursif pertinent.

Par conséquent si l'on tient compte d'un concept global de langue et d'une approche discursive de l'enseignement de la langue, il faudra que nos programmes s'organisent autour des catégories suivantes : objectifs langagiers, fonctions communicatives, outils linguistiques et types de textes. C'est donc reprendre les principes de l'approche fonctionnelle de Halliday (1985) pour qui le langage est un moyen de *faire*. D'autre part, si nous considérons la nécessité de travailler non seulement sur les contenus mais aussi sur le processus, nous serons obligés d'ajouter à ces catégories un travail spécifique sur les stratégies d'apprentissage, ce qui conformera le point de départ de la réflexion de l'apprenant sur son processus d'appropriation de la langue.

4. Développer l'autonomie des apprenants

La réflexion sur l'apprentissage tout au long de la vie remonte déjà aux années 90 et c'est Jacques Delors qui est à l'origine de cette discussion dont *le Cadre* s'est aussi, ben évidemment, alimenté. Pour sa part, l'EEES considère parmi ses objectifs celui de fournir aux étudiants universitaires les outils nécessaires pour qu'ils soient en mesure de continuer leur apprentissage tout au long de leur vie professionnelle. Dans ce but, le développement de l'autonomie devra devenir un objectif important de cette formation universitaire qui sera éminemment compétentielle.

Que l'on a affaire à une compétence ou à une capacité est déjà évident dans une des premières définitions du concept d'autonomie que l'on doit à Henri Holec (1979 : 31-32) : « *capacité de prendre en charge son propre apprentissage* ». Ce même auteur insistait sur le fait que cette capacité n'étant pas innée, il faut faire en sorte qu'elle puisse s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit -et c'est le cas le plus fréquent-- par un apprentissage formel, c'est-à-dire, systématique et réfléchi. Car *prendre en*

charge son apprentissage, signifie avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant cet apprentissage:

- la détermination des objectifs ;
- la définition des contenus et des progressions ;
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.) ; et
- l'évaluation des acquisitions réalisées.

Cependant, il ne faut pas oublier que pour qu'il devienne plus ou moins autonome -car il existe différents degrés d'autonomie (Sinclair 2000)- l'apprenant doit avoir la détermination de le devenir :

Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others as a socially responsible person. (Dam 1995 : 1)

Traditionnellement, on avait assimilé *autonomie* à toute situation d'autoapprentissage ou d'apprentissage individuel, en négligeant de la sorte la composante sociale que peut accompagner tout processus d'apprentissage. Contrairement à cette idée, ce qui est important pour que l'apprenant développe cette capacité, c'est justement qu'il ait la volonté d'agir et qu'il le fasse soit de façon indépendante soit en interaction avec d'autres personnes, qu'elles soient apprenants ou experts. Cela renforce l'idée que le développement de l'autonomie devrait s'initier en classe, moyennant l'intervention directe du professeur. Dans la perspective de Bologne, le nombre d'heures de cours « traditionnelles » va diminuer et l'espace prévu pour le travail autonome sera plus important ; par conséquent, il faudrait que le professeur modifie en quelque sorte son intervention et qu'il adopte un rôle de guide du processus pour permettre à l'apprenant d'assumer petit à petit la responsabilité de son propre apprentissage.

Quelles sont les implications qui découlent du fait de considérer le travail sur l'autonomie des apprenants en classe de FLE? En premier lieu, si l'on reprend la définition de Holec, *apprentissage systématique* signifie pour nous qu'il faudra y consacrer du temps, et ceci à plusieurs moments de la formation ; ce n'est pas parce que le professeur dit aux apprenants qu'ils doivent être autonomes qu'ils le deviendront de façon immédiate, surtout après de longues années de systèmes éducatifs qui ont plutôt agi en sens contraire. En deuxième lieu, *apprentissage réfléchi* signifie que la formation devra prévoir un espace et un temps qui seront destinés aux activités d'observation, d'analyse, de réflexion sur le processus d'enseignement / apprentissage, car l'intériorisation, l'appropriation, passent nécessairement par l'explicitation de la

démarche, des stratégies appliquées et des résultats constatés. En ce sens, *réfléchir* signifie donner aux apprenants des outils pour développer leur capacité à devenir autonomes. À notre avis, cette réflexion pourrait avoir, parmi d'autres, les objectifs suivants :

- se connaître en tant qu'apprenants¹² ;
- connaître ses besoins (objectifs, contenus)¹³ ;
- connaître les ressources¹⁴ ;
- connaître les stratégies à appliquer ;
- connaître les résultats du processus afin de définir de nouveaux objectifs¹⁵.

Notre expérience dans le domaine du FLE nous a montré que l'autonomie des apprenants ne constitue pas une capacité que les élèves acquièrent facilement et rapidement. La plupart préfèrent être très encadrés, ne pas avoir trop d'initiatives à prendre, ne pas assumer trop de responsabilités qui reviennent, d'après eux, au professeur (corrections, attribution de notes, etc.). Contrairement au fait d'adopter cette attitude, parfois facile et commode, atteindre un degré considérable d'autonomie exige la mise en place d'un long processus qui, comme nous le disions plus haut, devrait commencer dans la classe, avec l'aide du professeur puisque l'autonomie ne doit pas être assimilée à une situation d'apprentissage individuel avec indépendance du professeur. Le professeur peut aider l'apprenant à devenir autonome mais pour cela il faut aussi qu'il soit disposé à partager le pouvoir qui lui est traditionnellement dévolu avec les apprenants : « *Developping autonomy requires conscious awareness of the learning process, i.e., conscious reflexion and decision making* » (Sinclair 2000 :8).

Il faut finalement rappeler que le développement de l'autonomie incorpore un travail plus ou moins systématique sur les stratégies d'apprentissage mais que ces activités ne suffisent pas à elles seules à faire avancer l'apprenant dans le développement de cette capacité. C'est pourquoi la réflexion explicite et l'utilisation de l'évaluation comme un instrument formatif à part entière sont également à considérer dans ce processus.

¹² Savoir quels sont les points forts et es points faibles, les niveaux de départ pour certaines compétences, connaître son profil d'apprenant, etc.

¹³ La démarche à aborder ne devrait pas être la même si l'étudiant veut apprendre le français pour voir des films en VO, pour lire la presse ou pour voyager dans un pays francophone ; également, un étudiant universitaire qui veut devenir traducteur ou instituteur aura peut-être besoin d'activer des compétences différenciées.

¹⁴ Savoir quel type de matériel ou de support peut être plus adéquat pour travailler telle ou telle compétence.

¹⁵ Intégrer les activités d'évaluation dans l'ensemble des activités d'apprentissage comme déclencheurs de nouvelles phases d'apprentissage.

5. Le rôle de l'évaluation

Pendant très longtemps, *évaluation* et *examen final* ont été considérés comme des termes synonymes, surtout dans le contexte de l'enseignement supérieur. Les examens étaient souvent entourés de mystère, les apprenants ignorant parfois, la veille de l'épreuve, le nombre et la typologie des questions, les critères de correction, les barèmes de notation, etc. En plus, pour l'étudiant, il s'agissait la plupart des fois d'être capable de répéter aussi fidèlement que possible le discours du professeur ou des ouvrages de référence. C'était que l'examen était assimilé à une image statique, et par conséquent partielle, du niveau des connaissances d'un apprenant X à un moment Z. Heureusement, de nos jours, le concept d'évaluation a notablement évolué et est devenu une composante essentielle des processus d'enseignement / apprentissage.

En effet, nous avons fait référence plus haut à l'importance que le *Cadre* accorde à l'évaluation dans ces processus où elle devrait permettre d'attester que l'individu *a atteint les objectifs* que le module de formation prévoyait. Dans le but de développer son autonomie, nous avons mentionné également la nécessité de donner à l'étudiant l'occasion de prendre des décisions concernant son apprentissage, et l'évaluation est dans cette perspective un élément clé. Ainsi, l'objectif principal des activités d'évaluation n'est pas seulement d'attester un certain niveau d'acquisition(s) mais surtout d'informer sur le développement du processus et de contribuer à la construction des connaissances. Autrement dit, l'évaluation doit nécessairement jouer un rôle prépondérant tout au long du processus d'apprentissage, un rôle éminemment dynamique, plus orientée vers le futur que vers le passé.

Il est clair que le type d'évaluation que l'on applique est intimement lié à l'idée que l'on se fait de l'apprentissage et, par conséquent, au cadre méthodologique dans lequel le professeur se situe. Par conséquent, au niveau universitaire, l'évaluation pourrait, d'après nous, avoir une double face : *sommative* -en fin de parcours, pour évaluer un ensemble de paramètres explicités dans le programme- et *formative* -ou continue- qui s'opère pendant la période de formation et sert principalement à informer aussi bien l'apprenant que le professeur sur les réussites et les échecs rencontrés au cours de la formation. Évidemment, ces deux pratiques ne sont pas incompatibles et peuvent coexister dans une unité de formation concrète.

Le professeur devrait donc décider du type d'évaluation qu'il souhaite proposer, des formes que cette évaluation peut prendre afin d'assurer une certaine continuité, des moments où les activités d'évaluation seront introduites en classe, avec quelle fréquence, avec quels objectifs, selon quelle modalité, etc. D'après notre expérience, il serait bon d'initier ce processus moyennant des activités de co-évaluation -dans la mesure où il s'agit d'une interaction constructive (Adair-Hauck & Donato 1994)- avant

d'aborder l'autoévaluation : la co-évaluation est plus facile à réaliser pour des apprenants peu habitués à ce type de pratique, elle est plus attrayante pour eux, moins impliquante du point de vue affectif, et en plus elle privilégie l'échange et le travail en coopération.

L'application de ces principes au contexte qui nous occupe signifie qu'enseigner le français oblige le professeur à enseigner à l'apprenant à évaluer -ses propres productions, son processus, ses pairs, soi-même...- et ceci dans un cadre large qui ne peut pas être indépendant des objectifs de l'apprentissage ni des compétences visées par la formation.

D'autre part, les dernières théories dans le domaine de la psychopédagogie attirent l'attention sur les dimensions cognitive et sociale du processus d'apprentissage au cours duquel l'individu construit des savoirs et des savoir-faire à partir des savoirs et savoir-faire qu'il possède déjà. Ces principes ont, bien sûr, d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation. Tout d'abord, il s'avère indispensable d'abandonner définitivement l'opposition enseigner vs évaluer car *processus et évaluation du processus* sont inséparables (Lantolf 2000). Il faudra, par conséquent, tenir compte du caractère éminemment dynamique de l'apprentissage et de l'étroite relation existant entre évaluation et autorégulation. En effet, pour que l'apprenant soit capable de gérer son apprentissage, il est indispensable qu'il planifie l'activité, qu'il en contrôle le déroulement et qu'il en juge -évalue- les résultats (Brown et al. 1983). C'est d'après ces considérations, que l'on peut affirmer que l'évaluation doit être envisagée comme un outil qui se projette vers le futur et qui joue un rôle capital dans la formation de l'apprenant puisqu'il va contribuer à le rendre capable de réguler sa propre activité mentale pendant le processus d'apprentissage.

Il faut cependant être conscient que l'autorégulation -comme l'autonomisation des apprenants- ne se fera pas spontanément mais sera plutôt le résultat d'un long processus qui exige du temps et auquel, d'après notre expérience, peuvent largement contribuer deux outils de médiation : les *guides* et le portfolio de l'étudiant, dont le but principal est d'amorcer et encourager les processus de réflexion et d'autorégulation chez l'apprenant, en le rendant de la sorte coresponsable du dit processus.

6. Les guides et le portfolio de l'apprenant

Un *guide* (Arumí & Cañada 2004) est un instrument élaboré par le professeur ou par les apprenants avec son aide permettant à l'apprenant (ou au groupe) de réfléchir à ce qu'il a fait, est en train de faire ou va commencer à faire. Par conséquent, il est à utiliser en étroit rapport avec des activités d'apprentissage concrètes, dans le cadre

du travail sur une compétence particulière. Il peut exister des guides sur lesquels les apprenants vont réfléchir avant de commencer une activité ou d'autres qui vont leur permettre de réfléchir a posteriori sur une démarche ou un produit déjà élaboré.

Puisque l'une des caractéristiques du processus d'autonomisation des apprenants réside dans le fait que développer cette compétence exige que l'on réfléchisse de façon consciente sur le processus d'apprentissage, la fonction principale de ces guides serait de faciliter et d'encourager les moments de réflexion explicite. Car ce seront les conclusions de cette analyse qui permettront à l'apprenant de prendre des décisions sur les actions à entreprendre et ceci en toute connaissance de cause. Autrement dit, non seulement il est intéressant de travailler la composante stratégique, comme l'on fait parfois en cours de langue étrangère, mais il est nécessaire de ne pas négliger tout ce qui relève de la composante métacognitive, c'est-à-dire tout ce qui à trait aux propres connaissances. Ainsi, ce contrôle de l'activité mentale exige de la part de l'apprenant :

1. qu'il planifie son activité mentale avant d'aborder une tâche quelconque ;
2. qu'il observe l'efficacité de l'activité initiée ;
3. qu'il évalue, qu'il contrôle les résultats¹⁶.

Le portfolio de l'apprenant correspond grosso modo à un recueil de documents significatifs qui lui permettent de rendre compte de son processus d'apprentissage et des progrès qu'il a atteints. En ce sens, *significatif* doit être considéré comme un synonyme d'*évidence*, de preuve vérifiable, permettant de justifier ces progrès. Certes, il s'agit d'un document personnel mais dans la perspective de l'évaluation formative, le portfolio permet à l'apprenant et à l'évaluateur d'échanger leurs points de vue. D'ailleurs, cet instrument ne constitue pas nécessairement l'aboutissement d'une étape mais peut avoir une valeur de projection dans l'avenir puisqu'il permet à son auteur de se donner de nouveaux objectifs afin d'améliorer son niveau de compétence en LE. Par conséquent, les fonctions spécifiques du portfolio sont les suivantes (Esteve & Arumí 2005):

- analyser son propre processus d'apprentissage, à partir de l'examen des documents recueillis ;
- réfléchir sur les compétences et les connaissances que l'on acquiert au cours du processus, en prenant pour point de départ l'observation des ses productions ;
- promouvoir l'émergence de processus d'autorégulation, grâce aux activités d'autoévaluation et à la réflexion explicite qui émerge des *évidences* apportées ;
- aider à créer un dialogue symétrique entre professeur et apprenant (en ce sens que

¹⁶ Cela correspond au modèle en trois phases *plan* → *do* → *review* (Sinclair et al. 2000).

l'information est connue des deux interlocuteurs) qui pourra constituer le point de départ d'un entretien personnalisé.

Pour ce faire, le portfolio devra -ou pourra inclure :

- des activités réalisées en début d'apprentissage et des activités réalisées à d'autres moments de la formation (perspective longitudinale) ;
- plus d'un document par compétence ou sous-compétence ;
- aussi bien les versions définitives des activités que l'on remet pour correction que les premières versions ;
- les *guides* et les grilles d'autoévaluation à partir desquels peut s'initier le dialogue écrit - avec le professeur ;
- les questions à partir desquelles se construira l'entretien personnalisé professeur-apprenant ;
- les documents qui ont motivé la réflexion explicite de l'apprenant et qui l'ont accompagné au cours de sa formation.

Finalement, le portfolio peut constituer pour le professeur universitaire un instrument intéressant d'accompagnement de l'apprenant. En effet, l'EEES accordant une large place au travail autonome de l'apprenant, l'enseignant peut parfois avoir la sensation qu'il n'assure pas suffisamment le rôle de guide qui fait partie de ses fonctions. Cependant, pour que cet outil parvienne à activer toutes ses potentialités dans la double perspective du professeur et de l'apprenant, il faut former les étudiants dans son utilisation. En effet, les apprenants ont souvent du mal à détecter des évidences, confondent parfois les efforts fournis pour la réalisation d'une tâche avec sa qualité, ne savent pas très bien justifier leurs progrès, trouvent difficilement les causes d'un échec ou encore ont peur d'explicitier des circonstances particulières de leur processus d'apprentissage. Pour cette raison, le travail avec le portfolio doit nécessairement s'insérer dans une démarche à long ou moyen terme qui permette à l'apprenant d'appréhender petit à petit cette nouvelle dynamique de travail. L'enseignant, de son côté, doit ajuster son aide et l'adapter aux besoins des apprenants : augmenter le nombre d'éléments de guidance en début d'apprentissage et les diminuer à mesure que les principes de fonctionnement de l'outil ont été intériorisés.

Notre expérience des deux dernières années nous permet d'affirmer que le portfolio est un puissant outil d'évaluation formative. Les apprenants, généralement assez désorientés au départ, réussissent à élaborer de très bons portfolios -correctement présentés, bien organisés, avec des évidences nettement différenciées, avec des justifications raisonnées, etc.- et même si a priori ils n'en voyaient pas l'intérêt, a posteriori ils sont satisfaits de leur travail et considèrent que le fait de l'avoir réalisé leur a permis d'avancer dans leur processus d'apprentissage. Cependant, il est vrai aussi que pour le professeur cela suppose un travail ajouté que l'examen traditionnel lui permettait d'éviter.

7. Conclusions

L'EEES implique un changement de paradigme didactique qui impliquera un bouleversement considérable dans les rôles traditionnels des professeurs et des apprenants. En premier lieu, la nouvelle manière de calculer le temps investi dans la formation des étudiants nous oblige à repenser globalement le modèle pédagogique généralisé dans l'enseignement supérieur : les formations ne vont plus se correspondre à un nombre déterminé d'heures de cours, mais seront pensées en fonction de la quantité de travail à fournir selon des objectifs préalablement définis. Le professeur quitte donc sa place privilégiée de protagoniste du processus, place qui dans ce paradigme revient entièrement à l'apprenant. En deuxième lieu, si nous adoptons une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, les cours de langue ne sont pas seulement un espace où l'on apprend des contenus linguistiques mais un espace plus global de formation, d'éducation pour ainsi dire dans lequel le travail réflexif sur le processus d'apprentissage doit occuper une place importante. C'est ce que le CECR considère l'un des éléments à travailler si l'on veut assurer la mise en place des fondements de l'apprentissage tout au long de la vie : la compétence *apprendre à apprendre*.

Néanmoins, travailler dans cette optique signifie que l'on est obligés de mettre à la disposition des apprenants les outils nécessaires pour qu'ils assument progressivement le contrôle, la prise en charge de leur apprentissage. Par conséquent, c'est en cours qu'il faut déclencher les processus d'autonomisation des apprenants qui seront, bien évidemment, continués ailleurs, au travers d'activités plus ou moins dirigées, plus ou moins libres. Car, il faut être conscients que le développement de l'autonomie exige certaines conditions matérielles et d'organisation et demande également du temps. Finalement, il faut savoir que des aides sont nécessaires qui facilitent à l'apprenant sa prise en charge, dont une certaine organisation du matériel leur permettant d'établir des liens entre les contenus et les activités ; un concept de langue qui soit évident pour les apprenants et duquel découlent naturellement les activités d'apprentissage ; des propositions de travail qui favorisent l'établissement de parcours ou d'itinéraires d'apprentissage personnalisés ; et l'inclusion dans les activités didactiques d'instruments divers qui aident l'étudiant dans son processus en encourageant les moments de réflexion explicite. Le panorama qui se dessine devant nous, professeurs de langue, est tout de même alléchant d'autant plus que les transformations que nous apporterons à notre façon d'enseigner dépendent, dans une large mesure, de notre désir de contribuer à la rénovation que les nouveaux temps exigent.

8. Bibliographie

- Adair-Hauck, B. & Donato, R. « Foreign language explanations within the zone of proximal development », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n° 3, 1994, pp. 533-557.
- Arumí, M., Cañada, M. D. « Integrating the metacognitive dimension to enhance autonomous learning of foreign languages », in Díez Mercedes et al. (eds.), *Debating Learning Strategies*, Peter Lang, 2004, pp. 223-237.
- Augé, H., Cañada, M. D., Molinos, L., Marlhens, C. *C'est la vie ! Méthode de français*, Madrid, Santillana, 2004.
- Brown, A. L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. & Campione, J.C. « Learning, Remembering and Understanding » in Mussen Paul Henry (ed.), *Handbook of child psychology*, vol.3, Wiley & Sons, 1983.
- Cañada, M. D. « Voix passive et fait divers, exemple d'unité didactique » in Suso Javier, López Rodrigo (coord.), *Le français face aux défis actuels. Histoire, langue et culture*. Universidad de Granada, 2004, vol. II, pp. 523-533.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / Éditions Didier, 2001.
- Consejo de Coordinación Universitaria. *Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas*, Madrid, 2006. <http://www.ua.es/es/servicios/upec/Ultima_hora/informeANECA.pdf> [13/04/07]
- Dam, L. *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*, Dublin, Authentik Language Learning Resources Ltd., 1995.
- Esteve, O., Arumí, M. « La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante : dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea », *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Granada, 2005, pp. 1086-1105.
- Halliday, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold, 1985.
- Holec, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe / Hatier, 1979.
- Hymes, D.H. « On communicative competence », in Pride, John & Holmes Janet (ed.), *Sociolinguistics*, Penguin, pp. 269-293.
- Larsen-Freeman, D. « Teaching grammar » in Celce-Murcia, Marianne (ed.), *Teaching English as a Second Foreign Language*, Heinle & Heinle Publishers, 1991, pp. 279-296.
- Lantolf, J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford/New York, OUP, 2000.
- Sinclair, B. « Learner Autonomy : the Next Phase? » in Sinclair Barbara et al. (eds.), *Learner Autonomy : Future Directions*, Longman, 2000, pp. 4-14.
- Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T. (ed.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, Longman, 2000.

Tagliante, C. *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence*, Paris, Clé International, 2005.

Veltcheff, C. « L'évaluation en français langue étrangère et le Cadre européen commun de référence », *in* Baqué Lorraine et Tost Manuel (éd.), *Repères et Applications (IV)*, ICE-UAB, 2004, pp. 107-114.