

**Université du Maine
Ecole Doctorale
LIUM**

Doctorat

Sciences du langage

Nadine Normand-Marconnet

L'auto-évaluation : évidence, défi ou utopie ?

**Vers une nouvelle relation enseignant-enseigné mettant en jeu les variétés
de contexte et de culture éducative : le cas de l'Iran.**

Thèse dirigée par Marie-Thérèse Vasseur

Soutenance le 19 décembre 2008

Jury:

M. Michel Candelier

Mme Francine Cicurel

Mme Régine Delamotte

Mme Marinette Matthey

Mme Marie-Thérèse Vasseur

N° : |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Volume 1

Résumé

Comment l'auto-évaluation s'inscrit-elle dans le cadre des pratiques favorisant l'autonomisation de l'apprenant et dans celui, plus général de « l'apprendre à apprendre » ? Située dans le courant des approches interactionniste et socio-cognitive appliquées au domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, notre étude sera basée sur les notions d'interaction, d'étayage et d'habitus comme éléments de cadrage.

A partir de travaux de terrain menés en Iran selon une méthodologie de type ethnographique, nous posons l'hypothèse que si, dans un contexte d'enseignement tel qu'il fonctionne en Iran un concept novateur comme l'auto-évaluation se résume à l'application d'outils sans prise en compte des représentations des acteurs, alors celles-ci conditionneront le maintien de pratiques culturellement ancrées, en dépit de l'acceptation ouvertement positive d'une méthodologie d'enseignement importée.

Combinant analyse quantitative et qualitative, notre recherche s'appuie sur des données recueillies par le biais de questionnaires et d'entretiens, avec pour objectif la proposition d'un modèle d'analyse et d'intervention au niveau de la formation des enseignants.

Is self-assessment an obvious fact, a challenge or an utopia?
How to build a new relationship between teachers and learners, involving different varieties of cultural and educational context? The example of Iran.

Abstract

How self-assessment methodology is supporting the development of learner autonomy philosophy and how does it fit in the current « learning to learn» trend?

Our study will be based on the concepts of interaction, scaffolding and habitus as framing elements, extracted from interactionist and socio-cognitive approaches applied to the field of teaching and learning languages.

From field work conducted in Iran based on ethnographic methodology, we assume that if, in a context of education as it operates in Iran, an innovative concept as self-assessment only consists of implementing tools without taking in account the representation of the actors, then it will maintain culturally rooted practices, despite the positive sense openly accepted of using imported teaching methodology.

Combining quantitative and qualitative analysis, our research relies on data collected through questionnaires and interviews, in order to enable us to propose a model of analysis and intervention in the field of teacher training.

Mots clés

Acquisition ; auto-évaluation ; autonomie; culture éducative ; enseignement-apprentissage ; langue étrangère ; représentations sociales.

Key words

Acquisition ; self-assesment ; autonomy ; cultural and educationnal context; teaching and learning process; second language; social representations.

LIUM
UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines
Av. Olivier Messiaen
72085 LE MANS

Remerciements

A l'issue de ce travail exigeant, passablement absorbant, et rendu parfois difficile par l'éloignement, nous tenons tout d'abord à remercier notre directrice de thèse, Mme Marie-Thérèse Vasseur : sans ses encouragements constants et ses remarques positives et stimulantes, cette étude n'aurait probablement pas abouti.

Par ailleurs, notre reconnaissance va aux personnes de notre entourage, collègues et amis parmi les enseignants et étudiants iraniens rencontrés, qui nous ont accompagnée avec enthousiasme dans cette aventure riche d'enseignements et de découvertes qu'a été l'étude du milieu iranien de l'enseignement du français. Un grand merci à Maryam, Hamid, Raha, Panthéa et à tout le reste de l'équipe de Kanun pour leur confiance sans faille et leur collaboration précieuse et toujours amicale. A l'IFT, à Danièle et Vincent qui m'ont donné les moyens matériels de conduire ce travail, ainsi qu'à tous les enseignants sans qui il n'aurait pas pu voir le jour. Et enfin et surtout, à Jacques et Flore, ainsi qu'à tous nos proches qui ont subi avec patience et bonne humeur cette longue parenthèse qui se ferme aujourd'hui par ces lignes.

Table des matières

<u>Introduction.</u>	p. 16
<u>Partie 1 : cadrage théorique.</u>	p. 20
1.1. Rappel historique sur les théories socio-constructives et définition des notions-clés afférentes.	p. 20
1.1.1. Historique des théories socio-constructives.	p. 21
1.1.2. Notions-clés : interaction, apprentissage, étayage, habitus.	p. 25
1.1.3. Eléments de cadrage : représentations sociales et culture (s) éducative (s).	p. 32
1.2. L'autonomie, ou comment aller vers un nouveau paradigme d'enseignement-apprentissage.	p. 43
1.2.1. L' « apprendre à apprendre » et ses incidences sur la relation pédagogique :	p. 43
1.2.2. ou comment passer du « bon apprenant » à l' « apprenant autonome »,	p. 49
1.2.3. pour aller vers un « enseignant stratégique » ?	p. 54
1.3. L'auto-évaluation : aujourd'hui, l'un des vecteurs majeurs de l'autonomisation de l'apprentissage.	p. 65
1.3.1. L'auto-évaluation, une forme particulière d'évaluation,	p. 66
1.3.2. ... et une forme d'étayage indirect ?	p. 69
1.3.3. Le Portfolio Européen des Langues, outil d'auto-évaluation emblématique et incontournable.	p. 73
<u>Partie 2 : question de recherche - cadrage méthodologique.</u>	p. 82
2.1. Orientation méthodologique : une étude à la fois qualitative et quantitative...	p. 82
2.1.1. ... basée sur une approche méthodologique de type ethnographique,	p. 82
2.1.2. ... axée sur les représentations sociales des acteurs en présence,	p. 87
2.1.3. ... et s'appuyant sur une analyse de la culture éducative spécifique à l'Iran, représentative d'une confrontation entre tradition et modernité.	p. 92

2.2. Appareillage méthodologique : outils de collecte et de traitement des données.	p. 99
2.2.1. Présentation des outils : questionnaires et entretiens semi-directifs.	p. 99
2.2.2. Présentation du corpus.	p. 115
2.2.3. Mise en évidence des résultats significatifs de l'enquête exploratoire et énoncé de l'hypothèse.	p. 122
<u>Partie 3 : présentation et analyse des résultats.</u>	p. 144
3.1. Mise en évidence des résultats significatifs obtenus à partir des entretiens menés dans les deux instituts	p. 144
3.1.1. ... auprès d'enseignants,	p. 145
3.1.2. ... et auprès d'apprenants.	p. 162
3.1.3. Synthèse des données recueillies par les entretiens.	p. 171
3.2. Mise en perspective du « dire » et du « faire » en matière d'auto-évaluation et confrontation à l'hypothèse.	p. 181
3.2.1. Caractéristiques des fiches d'auto et co-évaluation créées et utilisées à l'IFT et Kanun.	p. 181
3.2.2. Confrontation des avis des enseignants et des apprenants à partir de l'analyse des fiches d'auto-évaluation à l'IFT.	p. 187
3.2.3. Confrontation des avis des enseignants et des apprenants à partir de l'analyse des fiches d'auto-évaluation à Kanun.	p. 196
<u>Partie 4 : retour à l'hypothèse et préconisations.</u>	p. 206
4.1. Confrontation des données à l'hypothèse énoncée: pistes de validation.	p. 206
4.1.1. Retour des enseignants sur leurs pratiques liées à l'auto-évaluation : quel est le bilan à tirer des expériences menées sur le terrain ?	p. 207
4.1.2. Validation de l'hypothèse : quelles sont les traces d'évolution des représentations sociales des acteurs qui justifient leur nécessaire prise en compte dans la mise en place d'une démarche d'auto-évaluation ?	p. 218
4.1.3. Que nous révèle une analyse fine des représentations mises à jour ?	p. 224

4.2. Perspectives et préconisations en matière d’auto-évaluation dans l’apprentissage d’une langue étrangère: pour que l’utopie devienne un jour une évidence ?	p. 230
4.2.1. Relever le défi en identifiant les obstacles liés à la culture éducative pour mieux les surmonter,	p. 230
4.2.2. ... en reliant véritablement outil et démarche d’auto-évaluation,	p. 235
4.2.3. ... et en basant la formation des enseignants sur les principes de la réflexivité.	p. 240
 <u>Conclusion</u>	 p. 253
 <u>Références bibliographiques</u>	 p. 255
 <u>Index des notions</u>	 p. 275
 <u>Index des noms</u>	 p. 279

Liste des documents placés en annexe

A. Notes de présentation	p. 283
A.1. Institut Français de Téhéran	p. 283
A.2. Institut des Langues d'Iran (Kanun e-Zabone Iran)	p. 284
B. Passeport des langues	p. 285
B.1. Grille en français	p. 285
B.2. Grille en persan	p.287
C. Modèle d'analyse de la culture éducative en Iran	p. 288
D. Enquête exploratoire (IFT-Kanun, novembre 2005)	p. 294
D.1. Questionnaire pour les enseignantes de l'ESUP	p. 294
D.2. Questionnaire pour les apprenants de l'ESUP	p. 296
D.3. Questionnaire pour les enseignants : récapitulatif de la répartition	p. 300
D.4. Questionnaire pour les apprenants : récapitulatif de la répartition	p. 301
D.5. Questionnaire pour les enseignants : intégralité des données	p. 302
D.6. Questionnaire pour les apprenants : intégralité des données	p. 305
D.7. Questionnaire pour les enseignants : synthèse des résultats	p. 317
D.8. Questionnaire pour les enseignants : retranscription des réponses aux questions ouvertes	p. 325
D.8.1. Retranscription des réponses aux questions n° 3 et 4	p. 325
D.8.2. Retranscription des réponses à la question n° 10	p. 330
D.8.3. Retranscription des réponses à la question n° 11	p. 331
D.8.4. Retranscription des réponses à la question n° 12	p. 332
D.9. Questionnaire pour les apprenants : synthèse des résultats	p. 334
D.10. Tableau récapitulatif des traits saillants	p. 353
E. Entretiens	p. 354
E.1. Conventions de transcription	p. 354
E.2. Entretiens semi-dirigés menés à l'IFT	p. 355
E.2.1. Avec les enseignants	p. 355
E.2.2. Avec les apprenants	p. 392

E.2.3. Tableaux récapitulatifs des traits saillants dégagés lors de l'analyse des entretiens semi-dirigés	p. 428
E.2.3.1. Avec les enseignants	p. 428
E.2.3.2. Avec les apprenants	p. 431
E.3. Entretiens menés dans la section Kanun Junior	p. 433
E.3.1. Avec la responsable de la section Junior	p. 433
E.3.2. Observation de classes	p. 453
E.4. Entretiens menés dans la section Kanun Adultes	p. 468
E.4.1. Avec la responsable section Adultes	p. 468
F. Création et expérimentation d'un outil d'auto-évaluation	p. 480
F.1. Kanun Junior	p. 480
F.1.1. Modèle de portfolio Kanun Junior phase 1	p. 480
F.1.2. Modèle de portfolio Kanun Junior phase 2	p. 484
F.1.3. Synthèse des résultats des portfolios, phase 1	p. 485
F.1.4. Synthèse des résultats des portfolios, phase 2	p. 488
F.2. IFT	p. 492
F.2.1. Conception de l'outil d'auto et co-évaluation à l'IFT	p. 492
F.2.2. Exemple de fiches pour les différents niveaux des cours de conversation, phase 1 (session 2006/3) : A1, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2	p. 494
F.2.3. Exemple de fiches pour les différents niveaux des cours de conversation, phase 2 (sessions 2006/4 et 2007/1) : A1, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2	p. 502
F.2.4. Fiche pédagogique pour l'organisation des cours de conversation à l'IFT.	p. 511
F.2.5. Tableau récapitulatif : distribution et retour des fiches pour les 3 sessions	p. 518
F.2.6. Synthèse des résultats obtenus sur les fiches IFT, par niveaux	p. 521
F.2.6.1. Phase 1	p. 521
F.2.6.2. Phase 2	p. 526
F.2.6.3. Phase 3	p. 531
F.2.6.4. Synthèse globale	p. 536

F.2.6.5 Analyse des écarts d'opinion	p. 543
F.3. Kanun Adultes	p. 550
F.3.1. Fiches pour les niveaux NIP1 et NIS1, phase 1 (hiver 2006-2007)	p. 550
F.3.2. Fiches pour les niveaux NIP2 et NIS2, phase 2 (hiver et printemps 2007)	p. 554
F.3.3. Fiches pour tous les niveaux, phase 3 (été 2007)	p. 556
F.3.4. Synthèse des résultats obtenus sur les fiches Kanun Adultes	p. 570
F.3.4.1. Niveau NIP1	p. 570
F.3.4.2. Niveau NIP2	p. 573
F.3.4.3. Niveau NIS1	p. 575
F.3.4.4. Niveau NIS2	p. 577
F.3.4.5. Synthèse globale	p. 579
F.3.5. Programme de la journée de formation sur l'auto-évaluation à Kanun (juin 2007)	p. 580
G. Bilan provisoire	p. 582
G.1. Synthèse du questionnaire pour les enseignants de l'IFT	p. 582
G.2. Synthèse du questionnaire pour les enseignants de Kanun	p. 589
G.3. Synthèse des résultats	p. 596

Table des illustrations

1. Questionnaire pour les enseignants (IFTet Kanun)	p. 104
2. Questionnaire pour les apprenants (IFT et Kanun)	p. 105
3. Questionnaire de bilan (IFT et Kanun)	p. 108
4. Fiche d'entretien avec les enseignants de l'IFT	p. 113
5. Fiche d'entretien avec les apprenants de l'IFT	p. 114
6. Tableau récapitulatif des traits saillants dégagés lors de l'analyse des entretiens avec les enseignants	p. 174
7. Tableau récapitulatif des traits saillants dégagés lors de l'analyse des entretiens avec les apprenants	p. 176

Table des figures

1. Graphique de synthèse 1 : opinion générale des enseignants sur l'auto-évaluation	p. 123
2. Graphique de synthèse 2 : opinions des enseignants sur l'importance de l'auto-évaluation	p. 125
3. Graphique de synthèse 3 : motifs de non contrôle par les enseignants	p. 129
4. Graphique de synthèse 4 : motifs de contrôle par les enseignants	p. 129
5. Graphique de synthèse 5 : opinions des apprenants sur leur niveau supposé d'après la grille d'auto-évaluation du CECR	p. 132
6. Graphique de synthèse 6 : représentations sur l'utilité d'exercices d' (auto-)évaluation pour l'ensemble des apprenants pour les niveaux A2 à B2	p. 135
7. Graphique de synthèse 7 : répartition en % des opinions de l'ensemble des apprenants	p. 136
8. Graphique de synthèse 8 : représentations des apprenants sur les exercices d' (auto)évaluation	p. 137
9. Graphique de synthèse 9 : motifs de non utilisation par les apprenants	p. 138
10. Graphique de synthèse 10 : motifs d'utilisation par les apprenants	p. 139
11. Graphique de synthèse 11 : avis des apprenants pour la classe de Conversation 3 groupe 1, session 2006/4 à l'IFT	p. 184

12. Graphique de synthèse 12 : comparaison des opinions apprenants/enseignants pour la totalité des cours à l'IFT, en % et en moyenne pour les 3 sessions p.188
13. Graphique de synthèse 13 : comparaison des opinions apprenants/enseignants pour la totalité des cours à l'IFT, en % pour les 3 sessions p. 189
14. Graphique de synthèse 14 : courbes d'évolution des opinions des apprenants/enseignants pour la totalité des cours à l'IFT, en % pour les 3 sessions p. 190
15. Graphique de synthèse 15 : courbes d'évolution des opinions des apprenants pour la totalité des cours à l'IFT, en % et par session p. 190
16. Graphique de synthèse 16 : moyenne des opinions des apprenants par niveaux, en % pour la période totale p. 191
17. Graphique de synthèse 17 : moyenne des opinions des enseignants par niveaux, en % pour la période totale p. 192
18. Graphique de synthèse 18 : courbe d'évolution générale des écarts, en points de % pour les 3 sessions p. 192
19. Graphique de synthèse 19 : écarts des opinions enseignants/apprenants sur la mention « difficilement » en points de %, pour les 3 sessions p. 193
20. Graphique de synthèse 20 : écarts des opinions enseignants/apprenants sur la mention « assez facilement » en points de %, pour les 3 sessions p. 194
21. Graphique de synthèse 21 : écarts des opinions enseignants/apprenants sur la mention « facilement » en points de %, pour les 3 sessions p. 195
22. Graphique de synthèse 22 : comparaison des opinions des apprenants des classes Kanun Junior en % pour la phase 1 p. 196
23. Graphique de synthèse 23 : comparaison des opinions des apprenants des classes Kanun Junior en % pour la phase 2 p. 198
24. Graphique de synthèse 24 : comparaison des moyennes des opinions des apprenants pour les classes Kanun Junior en % pour les phases 1 et 2 p. 199
25. Graphique de synthèse 25 : comparaison des avis apprenants/enseignants pour les cours NIP1, NIP2, NIS1, NIS2 en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007 p. 200
26. Graphique de synthèse 26 : comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIP1 en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007 p. 202
27. Graphique de synthèse 27 : comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIS1 en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007 p. 203

28. Graphique de synthèse 28 : comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIS2 en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007 p. 203
29. Graphique de synthèse 29 : comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIP2 en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007 p. 204
30. Graphique de synthèse 30 : d'après les enseignants, motifs d'intérêt à continuer la démarche pour les apprenants p. 208
31. Graphique de synthèse 31 : d'après les enseignants, motifs d'intérêt à continuer la démarche pour eux-mêmes p. 209
32. Graphique de synthèse 32 : opinions des enseignants sur les effets de l'auto-évaluation en matière de relation avec les apprenants p. 210
33. Graphique de synthèse 33 : d'après les enseignants, motifs d'intérêt à continuer la démarche pour l'institution p. 211
34. Graphique de synthèse 34 : d'après les enseignants, récapitulatif des motifs d'intérêt à continuer la démarche p. 212
35. Graphique de synthèse 35 : opinions des enseignants sur la volonté de continuer p. 213
36. Graphique de synthèse 36 : souhaits des enseignants sur l'approfondissement de la démarche p. 214
37. Graphique de synthèse 37 : motifs de non adaptation éventuelle de la démarche aux apprenants iraniens p. 215
38. Graphique de synthèse 38 : facteurs potentiels de développement de la démarche en Iran p. 217
39. Graphique de synthèse 39 : classement des représentations les plus communément partagées, d'après le questionnaire de bilan pour les enseignants selon l'échelle de Lickert p. 225
40. Graphique de synthèse 40 : classement des représentations les plus communément partagées, d'après le questionnaire de bilan pour les enseignants, en % pour la mention « tout à fait d'accord » p. 226

Liste des abréviations

CECR :	cadre européen commun de référence
CLA :	centre de linguistique appliquée
CNDP :	centre national de documentation pédagogique
DALF :	diplôme approfondi de langue française
DELFB :	diplôme d'études de langue française
FLE :	français langue étrangère
IFT :	institut français de Téhéran
ILI :	institut des langues d'Iran (« Kanun Ezabone Iran » abrégé en « Kanun »)
LE :	langue étrangère
LM :	langue maternelle
LS (ou L2) :	langue seconde
LV :	langue vivante
N/A :	non disponible
NEP, NES :	niveau élémentaire primaire, niveau élémentaire secondaire (Kanun)
NIP, NIS :	niveau intermédiaire primaire, niveau intermédiaire secondaire (Kanun)
NR :	non réponse
PEL :	portfolio européen des langues
SCAC :	service de coopération et d'action culturelle
SGAV :	structuro-globale audio-visuelle (méthode)
SPA :	séquence potentiellement acquisitionnelle
TEF :	test d'évaluation en français
TCF :	test de connaissance du français
TIC :	technologies de l'information et de la communication
TICE :	technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation

Introduction

Dans un environnement mondial où le savoir se conçoit de plus en plus en tant que valeur stratégique, où le thème de la formation tout au long de la vie est au cœur de mutations sociétales rapides et globalisées, l'auto-évaluation apparaît comme une évidence. Elle est en effet au centre de réflexions et de pratiques visant à favoriser une autre attitude face à l'« apprendre », basée sur un rapport différent au savoir. Pour autant, elle n'en constitue pas moins un défi majeur pour nos sociétés, en ce que la démarche d'autonomie vers laquelle elle tend, et sur laquelle elle s'appuie en même temps induit de profonds bouleversements dans les systèmes éducatifs et les contextes d'enseignement, où l'apprenant est amené à devenir la « figure » centrale de la relation pédagogique. Si ce type de transformation commence à voir le jour dans certains pays occidentaux, il ne semble pas aller de soi de façon universelle pour de multiples raisons socio-politiques. L'auto-évaluation serait-elle donc condamnée à n'être finalement qu'une utopie moderniste et ethnocentrée ?

Depuis quelques années, la didactique des langues étrangères a connu de nombreux développements, sous l'impulsion notamment de recherches menées dans une approche interactionniste et socio-cognitive. Le thème de la relation enseignant-enseigné prend ainsi une dimension nouvelle et constitue un champ d'analyse à la fois multiforme et central, ouvert sur la variabilité des contextes. Ce cadre nous a paru correspondre au travail de recherche que nous souhaitons conduire parallèlement à des expériences de terrain dans des pays dont la culture éducative est différente de celle que nous connaissons en Europe occidentale. En l'occurrence, il s'agit ici de l'Iran, choisi pour son exemplarité d'un système écartelé entre enseignement « traditionnel » des langues et aspiration à la « modernitude » par la généralisation d'outils relevant de l'approche communicative, méthodologie d'enseignement récemment importée dans le pays. Dans le prolongement des récents travaux du Conseil de l'Europe, nous nous sommes interrogée sur la notion d'auto-évaluation comme élément pivot de toutes les réflexions actuelles liées aux stratégies d'apprentissage et à l'autonomisation de l'apprenant, et son applicabilité dans une culture éducative marquée notamment par le respect des traditions et le poids de la contrainte socio-culturelle. Quels sont les obstacles et les résistances que peut rencontrer la mise en place de pratiques d'auto-évaluation en particulier, et plus généralement liées à l'« apprendre à apprendre », dans ce type de contexte ? Quels sont les prolongements concrets (comme le portfolio, par exemple) qui sont intégrables à la culture éducative locale ? Quels sont ceux qui risquent de se trouver

en décalage ? Et enfin et surtout, en quoi la prise en compte des représentations des acteurs sociaux concernés par la relation enseignant-enseigné peut-elle rendre cette démarche concevable ?

Conduire un travail de recherche en Iran est une entreprise enrichissante à bien des égards, mais qui n'est pas exempte de difficultés. Nous tenons d'abord à souligner le fait que ce terrain s'est imposé à nous, les circonstances ayant voulu que nous soyons amenée à y séjourner durant trois ans. Sans connaissance préalable du pays et de la langue majoritairement parlée, le persan, nous avons pourtant été immédiatement impliquée dans une tâche passionnante : contribuer à la renaissance de l'Institut Français de Téhéran¹, fermé depuis 1979. Une fois le service des cours organisé, notre mission s'est élargie et nous avons pu conduire de nombreuses missions en tant que conseillère pédagogique mise à la disposition de l'Institut des Langues d'Iran (communément appelé par le diminutif « Kanun » de la dénomination officielle « Kanun e-Zabone Iran »)². Dans ce pays peu ou mal connu, à l'histoire millénaire et au destin souvent tragique, les enseignants et les apprenants que nous avons côtoyés pendant tout notre séjour nous ont réservé un accueil chaleureux qui nous a incitée à conduire à son terme la recherche qui nous tenait à cœur depuis que nous avons abordé le thème de l'auto-évaluation avec des apprenants chinois dans le cadre d'une formation antérieure, pour laquelle nous avons également consacré un mémoire à l'étude des incidences de l'introduction de l'approche communicative en Iran³. Ce travail nous a permis de disposer des bases indispensables pour aller plus loin dans notre analyse de l'auto-évaluation telle qu'elle peut être conçue et appliquée dans un contexte éducatif tel que celui de l'Iran. Signalons toutefois pour conclure ce bref descriptif de notre environnement de recherche que, pour des raisons de réglementation propre à l'administration locale, nous n'avons pas pu mener d'enquête au sein des établissements scolaires du secteur public (écoles et universités). L'échantillon sur lequel nous travaillons est composé d'enseignants au profil hybride, évoluant dans des organismes variés (écoles de langue et centres semi-publics et privés). Cette composition plus hétérogène que si nous avions pu travailler avec une catégorie d'enseignants comme les professeurs de français au collège, par exemple, conduit *de facto* à prendre en

¹ Cf. annexe A.1.

² Cf. annexe A.2.

³ Normand-Marconnet, N. 2005. *Les incidences de l'introduction de l'approche communicative dans un contexte traditionnel d'enseignement des langues : un exemple de confrontation entre discours et pratiques chez des enseignants iraniens*, Université d'Angers, mémoire de Master 2 sous la direction de M -T. Vasseur.

compte une richesse et une variabilité qui nous seront précieuses pour notre approche des représentations sociales des acteurs en présence, et des incidences sur leurs pratiques.

Dans ce contexte, notre travail s'articule en quatre parties. En premier lieu, le cadrage théorique (partie 1) consiste en un survol historique et synthétique (1.1.) concernant les théories socio-constructivistes. Il nous permet de mettre en évidence la diversité et la richesse des approches dans le domaine de l'acquisition (1.1.1.). Nous en avons retenu comme points d'ancrage de notre étude les notions-clés d'interaction, d'apprentissage, d'étayage et d'habitus (1.1.2.), et comme éléments de cadrage les concepts de représentations sociales et culture(s) éducative(s) (1.1.3.). Ensuite, nous nous arrêterons sur les prolongements du concept d'autonomie (1.2.) dans le domaine de l'enseignement-apprentissage (1.2.1.), avant que d'évoquer les transformations induites pour la « figure » de l'apprenant (1.2.2.) et celle de l'enseignant (1.2.3.). Enfin, nous montrerons en quoi l'auto-évaluation est considérée comme l'un des vecteurs majeurs de l'autonomisation de l'apprentissage (1.3.), en tant que forme spécifique d'évaluation (1.3.1.), et pourquoi elle nous paraît assimilable à une forme d'étayage indirect (1.3.2.), avant de présenter en détail le Portfolio Européen des Langues, qui est considéré aujourd'hui comme un outil d'évaluation emblématique (1.3.3.).

La méthodologie retenue pour cadrer notre recherche (partie 2) combine analyse qualitative et quantitative (2.1.) : nous avons en effet choisi de mener notre travail selon une approche méthodologique de type ethnographique (2.1.1.), axée sur les représentations sociales d'un échantillon d'enseignants et apprenants (2.1.2), pour rendre observable et falsifiable notre hypothèse de recherche⁴. Nous posons en effet que les pratiques des acteurs sont indissociables de la culture éducative spécifique dans laquelle ils évoluent, en l'occurrence celle de l'Iran (2.1.3.). En ce qui concerne l'appareillage méthodologique, nous présenterons les deux types d'outils de collecte des informations élaborés et utilisés (questionnaires et entretiens) en exposant les caractéristiques et la méthode de traitement de données que nous avons choisie d'y associer (2.2.1.). Ensuite, nous détaillerons le corpus sur lequel nous avons travaillé selon un déroulement chronologique (2.2.2.). Enfin, nous mettrons en évidence les traits saillants dégagés de l'enquête exploratoire ayant servi de base à la formulation de notre hypothèse (2.2.3.).

Puis nous exposerons et analyserons les résultats (partie 3) obtenus à partir des entretiens menés dans les deux instituts dans lesquels nous avons conduit l'étude (3.1.). Dans l'ordre des

⁴ Cf. p. 142.

questions posées lors des entretiens, nous présentons les réponses qui nous semblent les plus révélatrices en termes d'expression des représentations des enseignants (3.1.1.) et des apprenants (3.1.2.), pour en faire ensuite la synthèse (3.1.3.). Cet objectif est poursuivi dans le deuxième temps, avec la mise en perspective de ces « dire » avec les « faire » qui transparaissent dans l'analyse des fiches d'auto-évaluation mises en place (3.2.). L'usage de ce support concret dont nous détaillons les caractéristiques (3.2.1.), a produit certains résultats concrets sur nos deux terrains d'étude distincts que sont l'IFT (3.2.2.) et Kanun (3.2.3.).

En synthèse (partie 4), nous confronterons les données à l'hypothèse énoncée afin de mettre à jour des pistes de validation (4.1.). Dans cet objectif, nous étudierons les représentations des enseignants impliqués telles qu'elles se manifestent au travers du questionnaire de bilan qui leur a été soumis (4.1.1.), puis nous tenterons d'examiner les traces de modification de certaines d'entre elles en comparant les indicateurs fournis en début et en fin de période sur la base de la synthèse de toutes les données collectées (4.1.2.), avant de procéder à une analyse fine de ces représentations (4.1.3.), comme préliminaires aux préconisations qui seront présentées dans la partie suivante (4.2.). Pour que l'utopie de l'auto-évaluation devienne peut-être un jour une évidence en Iran, les représentations des enseignants de notre échantillon serviront de base pour identifier les blocages éventuels (4.2.1.), à partir desquels nous présenterons des préconisations visant à relier véritablement outil et démarche d'auto-évaluation (4.2.2.), et proposer un modèle d'intervention au niveau de la formation des enseignants axé sur les principes de la réflexivité (4.2.3.).

Partie 1 : question de recherche - cadrage théorique.

1.1. Rappel historique sur les théories socio-constructivistes et définition des notions-clés afférentes.

La notion d'auto-évaluation telle que nous cherchons à la définir et à l'étudier dans cette étude est à replacer dans le cadre des théories socio-constructivistes en matière d'acquisition, et plus particulièrement d'une langue étrangère. La réflexion actuelle sur les phénomènes liés à l'acquisition et aux apprentissages est très nettement influencée par des courants qui se fondent sur l'approche cognitive et les conceptions socio-constructivistes. Située au croisement de nombreuses disciplines telles que la sociologie, la philosophie, la psychologie, la linguistique, voire la biologie, elle se nourrit de débats actifs et permanents autour de la question de l'apprentissage d'une langue étrangère (ou « langue seconde » pour reprendre la terminologie anglo-saxonne⁵). A l'heure actuelle, en effet, le chercheur qui travaille sur ces notions ne peut pas ne pas subir « les influences de l'analyse de discours [...], ou d'une linguistique énonciative[...], de l'ethnographie de la communication [...], de l'ethnométhodologie [...], de l'analyse de conversation [...], de la pragmatique [...], de l'analyse des phénomènes cognitifs et de la théorie de l'action »⁶. Au terme d'un survol historique concernant les théories socio-constructivistes, nous constaterons que « l'interactionnisme dans le domaine de l'acquisition ne constitue donc pas une 'école' unifiée dont les travaux seraient cumulatifs : la diversité des approches qu'il regroupe présente une richesse qui a permis le développement du champ, le défrichage de nouveaux horizons et l'instauration d'un dialogue constructif »⁷ (1.1.1.). Nous en avons retenu, comme points d'ancrage de notre étude les notions-clés d'interaction, d'apprentissage, d'étayage et d'habitus (1.1.2.), et comme éléments de cadrage les concepts de représentations sociales et culture(s) éducative(s) (1.1.3.).

⁵ SLA : «Second Langage Acquisition».

⁶ Arditty, J. 2005a. « Approches interactionnistes », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et Applications, Le français dans le monde, Paris, CLE international, p. 11.

⁷ Pekarek Doehler, S. 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE*, n°12, p. 1.

1.1.1. Historique des théories socio-constructivistes.

Fondamentalement, le courant théorique socio-cognitif considère que les sujets sont « proactifs », et règlent leur comportement et leur conduite sur le fonctionnement des structures sociales avec lesquelles ils sont en interaction permanente. D'où l'importance donnée aux « cognitions personnelles (représentations, anticipations, évaluations) considérées comme médiatrices permanentes avec un environnement fluctuant »⁸, et à la communication qui s'envisage dans une perspective systémique, depuis les travaux menés au sein de l'école de Palo Alto. Watzlawick (1972) et Bateson (1971), en particulier, se sont attachés à modéliser le concept de communication à partir de recherches très diversifiées⁹. Le premier a étudié les relations circulaires s'installant entre les individus, dans les domaines de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique, pour éclairer la notion de rétroaction¹⁰. Bateson, quant à lui, est connu pour ses recherches en psychologie sociale et entre autres, pour sa thèse dite de la « double contrainte » permettant d'expliquer les phénomènes de schizophrénie. Sa contribution en matière d'analyse de la communication est essentielle : il montre en effet que, quel que soit le contexte, la communication est marquée par une recherche constante d'équilibre fonctionnel. Pour lui, « apprendre c'est être confronté à des situations nouvelles où il faut communiquer autrement, et, à partir de cette variété de situations, tester des savoirs déjà là et leur éventuel enrichissement, et s'entraîner à s'adapter »¹¹.

Les apports de la recherche nord-américaine vont contribuer à enrichir la transformation du modèle constructiviste initié par Piaget dans les années 50 en Europe. Rappelons brièvement que sa théorie du développement des connaissances est axée sur le rôle primordial de l'action du sujet et de ses opérations potentielles sur le réel et sa représentation. Selon lui, l'adaptation fonctionnelle de l'intelligence de l'enfant se fait par deux mouvements à la fois inverses et complémentaires (l'assimilation et l'accommodation), et par coordination dialectique de ce double mouvement de relation entre la pensée et l'objet. Précurseur, Piaget tente de montrer qu'on ne construit que sur du donné, principe qui semble validé par de récents travaux conduits sur le cerveau par des neurobiologistes comme Changeux (1983) ou Trocmé-Fabre (1987). Prenant appui sur ce socle théorique, son contemporain russe Vygotski (1934/1985) va opposer au concept central de Piaget d'équilibration (« processus par lequel le sujet

⁸ Carré, P. 2005. *L'Apprenance, vers un nouveau savoir*, Paris, Dunod, p. 139.

⁹ Watzlawick, P.; Helmek Beavin, J. ; Jackson Don D. 2001. *Une logique de la communication*, Paris, Points Essais, 280 p.

¹⁰ « feedback ».

¹¹ Arditty, J.; Vasseur, M-T. 1999. « Interaction et langue étrangère: présentation. », *Langages*, n° 134, p. 17.

progresses en partant de ce qu'il connaît, de son cadre assimilateur, pour aller vers la construction de structures mentales nouvelles par l'accommodation des premières, devenues inefficaces, c'est-à-dire par leur adaptation au réel »¹²), celui de « zone prochaine de développement », définie ainsi : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.[...] Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser »¹³.

Au même moment, et malgré une absence de contact entre les deux, Bakhtine et son cercle (Bakhtine/Volochinov, 1929/1977), de leur côté, mettent en évidence le caractère dialogal et social de l'interaction qui permet l'intercompréhension, et rend nécessaire une constante adaptation à l'autre. D'où la « co-responsabilité des partenaires qui 'co-construisent' le message, celui-ci n'existant qu'interprété »¹⁴. Toutefois, le « dialogisme » de Bakhtine, qui s'applique au champ de la linguistique comme à celui de la littérature, ne peut être purement assimilé à l'interaction verbale, car pour lui, tout monologue intérieur possède une structure dialogique intrinsèque, inspirée par la visée que le locuteur a d'un interlocuteur potentiel, même absent. Le dialogue n'est donc que l'une des formes de l'interaction verbale : ce qui fonde sa vision du langage n'est ainsi pas l'idée d'un système, mais bien d'une activité sociale qui conditionne l'énonciation, le choix du lexique, la structure des énoncés, etc. Chez lui, « même si elle semble pré-exister, [...] la langue (en tant que système) est seconde, elle n'existe pas en elle-même. Abstraite des discours, construite et reconstruite dans les discours, son existence est fondée sur le temps »¹⁵. Ce qui relie Vygostki et le cercle de Bakhtine, c'est « l'idée que l'on ne parle pas pour ne rien dire, que les échanges langagiers correspondent à des buts, fussent-ils seulement de manifester sa socialité. Leur apport spécifique est de se situer à l'intérieur d'une conception de l'homme comme être social, défini par l'histoire et la culture de ses groupes d'appartenance»¹⁶.

Redécouverte en Occident à la fin des années 80, l'œuvre de Vygostki met au centre des débats actuels les concepts de « médiation » et d' « interaction ». Notions pivots dans l'étude du processus de transmission des connaissances, elles conduisent à l'émergence d'un courant de réflexion qui va rapidement se démarquer des courants structuraliste et innéiste jusque là prédominants sur les continents nord-américain et européen. Revenant sur le

¹² Doly, A-M. 1997. *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, CNDP, p. 9.

¹³ Vygotski, L. (trad. Sève, F.). 1997. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, p. 355.

¹⁴ Arditty, J. 2005b. « Spécificité et diversité des approches interactionnistes. », *AILE* n°21, p. 173.

¹⁵ Vasseur, M-T. 2005. *Rencontres de langue. Questions d'interaction*, Paris, Didier, col. LAL, p. 76.

¹⁶ Arditty, J. 2005a. *op.cit.*, p. 14.

processus de médiation qui se réalise entre l'expert (l'enseignant, le parent) et le novice (l'enfant), Wertsch (1985), par exemple, analyse en profondeur la notion d'échafaudage, « un mécanisme inter psychologique dialogiquement constitué, qui permet l'intériorisation par le novice d'un savoir co-construit lors d'activités collectives »¹⁷.

Toujours dans la mouvance vygotkienne, Bruner (1983/1987) va mettre en cause le modèle chomskien dit « LAD »¹⁸ pour lui substituer celui de « LASS »¹⁹ qui applique la notion de « zone prochaine de développement » à l'analyse de l'acquisition du langage. Bien que critiqué par certains chercheurs qui lui reprochent de fonder sa théorie sur des pratiques parents-enfants propres à des cultures limitées aux classes moyennes urbanisées occidentales, ce modèle est repris dans les années 90 par Krafft et Dausendschön-Gay notamment. Ils le rebaptisent « SLASS »²⁰ pour l'adapter à l'acquisition d'une deuxième langue, et proposent ainsi un « système pouvant présider à l'acquisition de la L2 en cadrant le travail d'échafaudage effectué dans le dialogue interlingue »²¹. Centré sur l'analyse d'activités régulatrices propres aux phénomènes variés et complexes liés à l'acquisition, il donne un éclairage particulier à la notion de « contrat didactique » qui « a lieu quand un enseignement est proposé par l'un et accepté - ou demandé - par l'autre, laissant espérer des effets d'appropriation chez le novice qui s'y engage »²². En d'autres termes, il n'existe que « si les deux partenaires interprètent complémentirement la relation qui s'instaure comme une relation enseignant-enseigné »²³ et conditionne une « obligation de résultats se traduisant par une modification du savoir des apprenants »²⁴. Ce contrat trouve une concrétisation particulière dans ce que de Pietro, Matthey et Py (1989) vont nommer les « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA) où viendraient « se concentrer les divers processus fondamentaux de l'acquisition »²⁵. Or, ce schéma de convergence entre travail communicatif d'intercompréhension et travail cognitif d'apprentissage est loin de faire l'unanimité. Comme le souligne Pekarek (2000), « plusieurs auteurs soulignent que l'effet acquisitionnel des négociations est difficilement vérifiable (Vasseur, 1991 ; Py, 1994 ; Matthey, 1997), qu'elles n'occupent qu'une place réduite dans

¹⁷ Donato, R., 1996. «Collective scaffolding in Second Language Learning», *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, N.S. Abley, p. 33-57. (Traduction Nadine Normand, TNN désormais).

¹⁸ « Language Acquisition Device ».

¹⁹ « Language Acquisition Support System ».

²⁰ « Second Language Acquisition Support System ».

²¹ Vasseur, M-T. 2005. *op.cit.*, p. 243.

²² *Ibid.*, p. 232.

²³ Arditty, J. ; Vasseur, M-T. 1999. *op.cit.*, p. 13.

²⁴ Cicurel, F. 2005. «La flexibilité communicative. », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et Applications, Le français dans le monde, Paris, CLE international, p. 185.

²⁵ Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, collection LAL, p. 130.

l'activité discursive et des apprenants [...] et qu'elles sont largement limitées à la résolution de difficultés au niveau lexical et éventuellement grammatical, et donc à la compétence linguistique »²⁶.

Ce débat est symptomatique de l'activité, parfois virulente, qui règne au sein des différents courants de recherche occidentaux. Depuis que l'apprenant n'est plus considéré comme un « individu intériorisant un système linguistique », mais comme un « acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux »²⁷, deux types d'approches interactionnistes co-existent principalement en Europe. Selon Pekarek, l'une se fonde sur le discours comme produit de l'apprentissage alors que l'autre, sur les traces de l'interactionnisme social, et dans une perspective empirique, insiste sur le rôle constitutif de l'interaction et des conditions sociales qui la régissent dans le processus d'acquisition d'une L2. Dans le monde anglo-saxon, des controverses toujours d'actualité opposent tenants d'une théorie de l'acquisition d'une L2 basée sur la psycholinguistique, à ceux qui la souhaitent basée sur la sociolinguistique. Les premiers revendiquent l'héritage « scientifique » des théories cognitivistes de Chomsky sur la « grammaire universelle », alors que les seconds s'appuient sur les travaux de Vygotski pour faire de l'acquisition d'une L2 un produit de l'interaction. Le « mainstream camp » (dont Long²⁸ est actuellement l'une des figures prédominantes, avec Beretta, Crooks, Gregg, et Jordan) fait face, par publications interposées, au groupe dit « postmodernist » (auquel appartiennent Firth et Wagner). Entre les deux, certains comme Ellis²⁹ sont partisans d'un certain pragmatisme et prônent une voie médiane qui associerait les avantages respectifs de ces deux approches. Quoiqu'il en soit, à l'issue de son état des lieux, Pekarek constate qu'une tendance de fond se dégage de ces travaux menés par des courants différents : « en tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales »³⁰.

²⁶ Pekarek Doehler, S. 2000. *op.cit.*, p. 7.

²⁷ *Ibid.*, p. 2.

²⁸ Long, M. H. 1997. « Construct Validity in SLA Research: A Response to Firth and Wagner », *The Modern Language Journal*, vol. 81, (Autumn 1997), p. 318-323. (TNN).

²⁹ Ellis, R. 2008. « Developments in SLA Research », *American Association for Applied Linguistics*, p. 1-22. (TNN).

³⁰ Pekarek Doehler, S. 2000. *op.cit.*, p. 3.

1.1.2. Notions-clés : interaction, apprentissage, étayage, habitus.

Dans ce vaste courant de débat et de recherche, nous retenons les notions-clés d'interaction³¹, d'apprentissage, d'étayage et d'habitus comme points d'ancrage de notre étude. Comme l'ont prôné certains sociolinguistes américains, dont Gumperz (1982), considéré comme le fondateur de la sociolinguistique interactionniste, et qui ont été suivis en France notamment par Kerbrat-Orecchioni (1992), analyser les interactions revient à se focaliser sur la relation entre sujets sociaux et non sur l'objet du discours. Parmi les nombreuses acceptions qui peuvent être données au terme « interaction », nous privilégions celle qui stipule que c'est « le lieu où se construisent et reconstruisent indéfiniment les sujets et le social »³². Plus précisément, nous retenons dans les travaux menés ces dernières années par Arditty et Vasseur (1999) que « l'interaction verbale ne peut plus être envisagée comme simple transmission d'un message préagencé mais comme négociation permanente du sens, par et sur la langue et les autres sémiotiques, comme effort, de la part des protagonistes, d'adaptation de leur discours et de leurs interprétations à l'autre, à la situation et aux effets recherchés dans le cadre précis qui les réunit »³³. D'où le principe selon lequel « interaction sociale et acquisition langagière ne mettent pas seulement en jeu des ressources linguistiques, mais aussi des modes de coopération sociale et de coordination mutuelle des activités au sein de cultures communicatives spécifiques »³⁴. En somme, « l'interaction... est pensée comme le lieu primordial où se forme, se ratifie, se transforme le lien social – l'ordre social n'étant pas assuré à travers le partage et l'intériorisation de valeurs, normes, savoirs ou croyances communes, mais étant construit à travers une constante renégociation »³⁵.

Dans ce contexte, l'apprentissage se conçoit d'une part, comme une « relation mutuelle, donnant un rôle actif à l'apprenant qui construit, organise, planifie ses savoirs en un processus dynamique et significatif de modification constante »³⁶, et, d'autre part, comme « production de sens par interaction d'informations et d'un projet, stabilisation de représentation, puis introduction d'une situation de dysfonctionnement où l'inadéquation du projet aux informations ou des informations au projet, contraint à passer à un degré supérieur de

³¹ comprise comme processus d'aide à l'apprentissage conduisant à la mise en place de compétences.

³² Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, coll. Université, série Communication, p. 53.

³³ Arditty, J. ; Vasseur, M-T. 1999. *op.cit.*, p. 5.

³⁴ Vasseur, M-T. 2005. *op.cit.*, p. 86.

³⁵ Arditty, J. 2005b. *op.cit.*, p. 179. (citant Mondada et Gajo, 1996. *Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports ?*).

³⁶ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 196.

compréhension »³⁷. En outre, « à plus ou moins long terme, l'interaction peut conduire non seulement à l'appropriation de l'objet largement imaginaire que constitue ce qu'on appelle couramment la 'langue étrangère', mais aussi à la transformation d'un, et même de deux individus par l'échange et la modification des savoirs de l'un comme de l'autre »³⁸. L'apprentissage de la L2 est donc considéré comme une « activité de participation aux activités sociales d'une communauté de pratiques [...] dont les dimensions linguistiques, discursives, interactives et socioculturelles s'enchevêtrent de façon indissociable »³⁹.

Cette conception amène certains spécialistes en didactique à proposer de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage. Pour Richterich (1981), par exemple, les pays occidentaux sont entrés dans l'ère de la « pédagogie de la négociation », qui se définit par une approche systémique de l'apprentissage. L'apprenant est au centre du dispositif, et est appelé à s'emparer progressivement du processus d'apprentissage, par opposition à une pédagogie directive, traditionnelle, centrée sur le contenu et le professeur. Pour sa part, Kolb (1984) propose de modéliser ce qu'il nomme « apprentissage expérientiel » dont la structure de base s'articule autour de quatre pôles : la préhension, qui se décline en saisie par appréhension et saisie par compréhension, et la transformation par extension et par intention. Kohonen (1992) voit dans ce modèle une combinaison de la philosophie progressive de l'éducation de Dewey, de la psychologie sociale de Lewin, du modèle de développement psychologique de Piaget, ainsi que des travaux menés dans le domaine de la psychologie humaniste par Maslow et Rogers. D'après lui, « ce type d'apprentissage construit un pont entre le connu et l'inconnu en mettant comme point de départ de l'apprentissage l'expérience et les perceptions de l'apprenant »⁴⁰. Pour Tardif (1997), ce sont donc bien « les interactions qu'entretiennent les partenaires de la classe et non les caractéristiques individuelles de chacun pris isolément »⁴¹ qui fondent la communication pédagogique. Parmi les différentes études réalisées par l'école Palo Alto, il retient les thèses de Bateson (1972) et Haley (1979), pour montrer que cette communication se déroule selon un modèle « complémentaire » par opposition à un modèle « symétrique » : les interactions entre les partenaires sont basées sur la reconnaissance des différences, alors que dans le modèle symétrique, c'est la création et le maintien de l'égalité entre les différents partenaires qui sont recherchés. On peut même ajouter, en reprenant sur les

³⁷ Meirieu, P. 1991. *Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESF, p. 62.

³⁸ Vasseur, M-T. 2005. *op.cit.*, p. 21.

³⁹ Pekarek Doehler, S. 2005. « Etayage et réciprocité. », *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Recherches et Applications, Le français dans le monde, Paris, CLE international, p. 93.

⁴⁰ Nunan, D. 1999. *Second language teaching and learning*, Boston, Heinle & Heinle Publishers, p. 5-6. (TNN).

⁴¹ Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Les Editions logiques, p. 387.

travaux de catégorisation de Haley, que c'est une « position haute » que l'enseignant occupe dans la communication pédagogique, dans la mesure où c'est à lui que revient le rôle de diriger l'ensemble des interactions. Cette problématique est au centre des travaux de Goffman (1973) qui intègre l'analyse des actions verbales dans le cadre plus large des relations interpersonnelles. Il met ainsi en évidence le dosage opéré par chaque individu entre une face privée et une face publique, notamment lors des rituels de politesse, par exemple. Par ailleurs, comme l'a montré Grandcolas (1980), en reprenant les travaux de Sinclair et Coulthard (1975), la communication en classe de L2 est biaisée par les enjeux propres aux échanges entre l'enseignant et l'apprenant et le contexte spécifique de la classe. Les questions posées et les réponses apportées dans le cadre d'un dialogue qui se veut proche de la vie courante (demander l'heure, par exemple) sont en réalité très éloignées des échanges quotidiens réels. La question de l'enseignant a généralement pour but le contrôle du niveau de connaissances et l'acceptation des « règles du jeu » propres au groupe-classe. Le plus souvent, la réponse apportée va l'être dans l'objectif d'obtenir l'agrément de l'enseignant. En tant qu'élément constitutif de l'apprentissage, la communication en classe de L2 repose donc bien sur une forme spécifique d'interaction, qui, quels que soient les rôles et places attribués aux différents acteurs impliqués dans une relation pédagogique, va conditionner le processus d'étayage de la connaissance.

A la base, et depuis Vygostki, l'étayage est défini comme une « interaction tutellée qui caractérise les interactions de la petite enfance avec un adulte pour réaliser une tâche nouvelle. [II] consiste donc à situer la difficulté à un niveau légèrement au-dessus des capacités immédiates de l'apprenant »⁴². En extrapolant, elle devient « négociation réalisée collectivement par les acteurs pour accomplir la tâche, avec un partage équitable des responsabilités »⁴³, voire, selon la « vision extrême » décrite par Vasseur (2005), l'équivalent de toutes « les activités qui échappent de près ou de loin aux activités dialogiques externes et s'étendent jusqu'au dialogue intérieur »⁴⁴. Dans cette optique, nous chercherons à enrichir le concept en montrant en quoi l'auto-évaluation, en marge de certaines représentations que nous tenterons de mettre à jour, peut constituer une forme d'étayage indirect. Il ne s'agit pas de remettre en cause l'étayage direct conduit par le plus expert auprès du novice, sur la base

⁴² Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 126-127.

⁴³ Cambra Giné, M. 2005. « L'auto-observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 153.

⁴⁴ Vasseur, M-T. 2005. *op.cit.*, p. 253.

d'une action conjointe telle que définie par Bruner (1976), mais plutôt d'envisager l'auto-évaluation comme un déclencheur du passage de l'hétéro-régulation à l'auto-régulation des apprentissages. Ainsi que l'ont montré Frawley et Lantolf (1985), l'hétéro-régulation se produit lorsque l'enfant bénéficie de l'aide d'un adulte pour réguler ses activités. Elle se transforme en auto-régulation quand l'enfant devient peu à peu autonome dans la gestion, la planification et le contrôle d'une tâche grâce à l'intervention d'un adulte. En d'autres termes, « ce qui est en jeu dans l'interaction sociale et l'acquisition langagière, ce ne sont donc pas uniquement des ressources linguistiques, mais des modes de coopération sociale et de coordination mutuelle des activités au sein de cultures communicatives spécifiques »⁴⁵. Dans leurs travaux de recherche sur la régulation des discours en L1 et L2, Bange et Kern (1996) partent du même constat, à savoir que l'acquisition du langage par les jeunes enfants peut être compris comme un « lent processus de décontextualisation » ; ils démontrent ensuite par leurs recherches que « ce mode de régulation du discours par le contexte ne disparaît cependant jamais complètement (pas plus que l'hétéro-régulation n'a disparu avec l'achèvement du processus d'acquisition) et qu'on pourra en relation trouver des traces même dans le discours adulte en cas de difficulté »⁴⁶. Ils constatent de plus une demande supérieure d'hétéro-régulation en L2 qu'en L1, ce qui nous amène, avec Pekarek (2005) à envisager un « étayage réciproque » qui se conçoit « plus en termes de guidage et de collaboration qu'en termes de mécanismes compensatoires »⁴⁷. Notre démarche, avant tout empirique, a pour objectif de montrer que l'auto-évaluation ne peut se résumer à l'application d'outils, aussi novateurs qu'ils puissent paraître, et ne peut se concevoir que sur un processus de long terme, amenant les acteurs à transformer leurs représentations et leurs pratiques dans le but d'une plus grande autonomie.

En résumé, les différents éléments d'analyse qui cadrent notre étude peuvent être synthétisés dans ce que Perrenoud (1998) nomme la « régulation individualisée des apprentissages, [...] qui passe par une régulation des processus cognitifs, elle-même axée sur la prise en compte des représentations acquises et des fonctionnements cognitifs du sujet, et l'accompagnement dans un travail métacognitif. Celui-ci peut prendre la forme d'un dialogue à partir d'une activité précise, qui va s'en éloigner et se centrer progressivement sur la

⁴⁵ Pekarek Doehler, S. 2005. *op.cit.*, p. 86.

⁴⁶ Bange, P. ; Kern, S. 1996. « La régulation du discours en L1 et L2 », *Etudes Romanes*, 35, p. 72.

⁴⁷ Pekarek Doehler, S. 2005. *op.cit.*, p. 93.

connaissance et l'apprentissage »⁴⁸. A ce stade, un retour à Piaget et Vygotski s'impose, ainsi qu'un détour par la sociologie contemporaine, qui nous permettront d'asseoir une partie de notre démonstration à venir sur la notion de « représentations ».

Si nous considérons, avec Porquier et Py (2004), que « tout processus d'appropriation de langue met en relation [...] trois entités : un apprenant, une langue, et un contexte ; ou bien apprentissage, contexte social et discours »⁴⁹, alors une caractérisation des contextes sociaux d'apprentissage ou d'acquisition est nécessaire, pour définir les attitudes, motivations, représentations qui concernent des apprenants individuels, des groupes ou des collectivités d'apprenants, et qui sont évolutifs. Deux niveaux peuvent être déterminés: « le macrocontexte est l'ensemble du contexte social ou institutionnel dans lequel s'inscrit le microcontexte »⁵⁰. Le niveau macro comprend toutes les déterminations sociales comme politiques éducatives, politiques linguistiques, systèmes éducatifs, langues impliquées et leur statut. Le niveau micro concentre quant à lui les moments ou séquences de dimensions variables, comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction. De la sorte, « plus un individu a été placé, simultanément ou successivement, au sein d'une pluralité de contextes sociaux non homogènes, et parfois même contradictoires, plus cette expérience a été vécue de manière précoce, et plus on a affaire à un individu au patrimoine de dispositions, d'habitudes ou de capacités non homogène, non unifié, variant selon le contexte social dans lequel il sera amené à évoluer »⁵¹. Ce postulat est le fruit de nombreux travaux menés par les « disciples » de Bourdieu qui pose, dans les années 80 que « le rapport de force linguistique n'est pas complètement déterminé par les seules forces linguistiques en présence [...], à travers les langues parlées, les locuteurs qui les parlent, les groupes définis par la possession de la compétence correspondante, toute la structure sociale est présente dans chaque interaction (et par là dans le discours) »⁵². L'interaction communicative, de laquelle émane la connaissance des autres est « le préalable et cadre organisateur de la connaissance de soi ; la pensée individuelle doit être considérée comme un produit de la pensée collective, ou encore comme le résultat de la réorganisation, en un organisme singulier, des déterminismes socio-sémiotiques généraux »⁵³. Le poids de la structure sociale est la clé de voûte de la théorie que

⁴⁸ Perrenoud, P. 1998. « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field », *Assesment in Education*, vol.5, n°1, p. 91. (Texte reproduit en français).

⁴⁹ Porquier, R.; Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, p. 52.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 59.

⁵¹ Lahire, B. 1999. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*. Paris, La Découverte, p. 140.

⁵² Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, p. 61.

⁵³ Bronckart, J-P.; Schurmans, M-N. 1999. « Pierre Bourdieu-Jean Piaget: habitus, schèmes et construction du psychologique », *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Lahire, B., Paris, La Découverte, p. 170.

Bourdieu (1972) développe à partir de la notion d'habitus qu'il a reprise de Thomas d'Aquin, et qui devient pour lui un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme »⁵⁴. Cette notion « met en valeur la prégnance du collectif, des structures objectives et des régularités qu'elles produisent dans les comportements individuels »⁵⁵. Selon Bourdieu et ses successeurs, l'habitus se concrétise par l'intériorisation des contraintes externes et du poids de la structure sociale qui explicite les phénomènes de reproduction et aboutit à une théorie de la pratique qui subordonne la transformation de l'habitus à une transformation des structures. Pour simplifier⁵⁶, l'habitus serait donc une « grammaire génératrice » de nos pensées et de nos actes, c'est-à-dire un « ensemble de dispositions intériorisées dont on ne saisit les manifestations qu'au travers des actes et des façons d'être au monde »⁵⁷.

Cette position diffère de celle de Piaget, même si, à la base, ces deux théories développementales confèrent un rôle central à la notion de « schèmes ». Pour Piaget, qui reprend Kant, le schème n'est « pas un stéréotype mais une manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation »⁵⁸, donc plutôt une « totalité dynamique fonctionnelle, organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données »⁵⁹. D'après lui, l'individu règle son activité en réorganisant ses schèmes d'action existants pour les adapter à une situation nouvelle, selon un processus d'équilibration ou d'accommodation. Les schèmes d'action représentent donc « ce qui dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action »⁶⁰. Vingt ans plus tard, Vergnaud (1990) rebaptise ces éléments cognitifs « connaissances-en-acte »⁶¹. Selon lui, cet invariant de l'action est une structure cachée qui explique que nos schèmes de

⁵⁴ Bourdieu, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, p. 178-179.

⁵⁵ Corcuff, P. 1999. « Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus », *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Lahire, B., Paris, La Découverte, p. 101.

⁵⁶ Cette notion, riche et complexe, continue à donner lieu à des questionnements et des mises en perspective récentes, notamment dans les travaux de Lahire (cf. *L'homme pluriel*, 2001).

⁵⁷ Perrenoud, P. 2001. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, n° 36, p. 137.

⁵⁸ Vergnaud, G. 1995. « Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? », *Savoirs et savoir-faire*, Bentolila, A. Paris, Nathan, p. 13.

⁵⁹ *Ibid.*, p.11.

⁶⁰ Piaget, J. 1973. *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, collection Idées, p. 23-24.

⁶¹ Vergnaud, G. 1990. « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.10, n°23, p. 136.

pensée et d'action échappent à notre conscience, mais permettent à l'action d'être opérationnelle. Perrenoud (2001) complète cette analyse en distinguant deux types de schèmes : « les procédures incorporées et les schèmes construits au gré de l'expérience »⁶². Dans le premier cas, il s'agit de la routinisation progressive d'une procédure ou d'une « habitude sociale » qui développe ce type de schèmes. Ceux-ci procurent un sentiment de sécurité et de maîtrise, et peuvent disparaître temporairement le temps que l'individu adopte de nouveaux schèmes dans le cas d'une régulation rationnelle (adaptation de connaissances déclaratives ou procédurales à une procédure jugée plus efficace, par exemple). Les schèmes construits au gré de l'expérience sont, quant à eux, plus résistants car ils ne traduisent pas une procédure explicite. Ils sont largement ou totalement inconscients et se mêlent à l'action rationnelle, notamment dans les situations d'urgence, ou celles qui mobilisent un « sixième sens ».

En résumé, il est intéressant de noter que les travaux de Vygotski permettent une articulation entre les thèses de Piaget et Bourdieu⁶³. Pour le premier, les schèmes initiaux sont produits par des mécanismes biologiques innés, qui vont également permettre la transposition dans la pensée consciente. Ils procèdent du biologique et tendent à la construction d'une rationalité psychologique ou cognitive. Ces règles cognitives vont se concrétiser en interactions individuelles qui, accumulées, produisent le social. Chez Bourdieu, l'habitus explique la construction de règles de fonctionnement de la société qui est parallèle et dialectique à la construction de règles régissant le développement personnel. Le social serait donc prédominant par rapport au biologique. La perspective interactionniste sociale de Vygotski permet de combiner les deux par une analyse du développement qui prend en compte la dimension historico-sociale de l'humain pour en mesurer l'impact au plan psychologique. En effet, il « soutient la thèse générale selon laquelle les propriétés spécifiques des conduites humaines sont le résultat d'un processus de socialisation rendu possible par l'émergence historique de formes d'activité et de médiation-sémiotisation collectives »⁶⁴. La perspective adoptée par Vygotski, dans la lignée des travaux de Durkheim, Habermas et Saussure est fondamentale car elle permet une approche synthétique de la notion de « représentations individuelles ». En tant qu' « appropriation singulière de mondes

⁶² Perrenoud, P. 2001. *op.cit.*, p. 138.

⁶³ Bronckart, J-P. ; Schurmans, M-N. 1999. *op.cit.*, p. 153-175.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 169.

représentés, au travers de transactions sociales »⁶⁵, et découlant des notions d'habitus et de schèmes, nous devons, à ce stade, analyser finement en quoi le concept-clé de « représentations » est indispensable au cadrage de notre étude.

1.1.3. Éléments de cadrage : représentations sociales et culture(s) éducative(s).

Depuis les travaux fondamentaux de Moscovici menés en France dans les années 60, le concept riche et complexe de « représentations sociales » alimente un courant de réflexion fertile dans différents domaines, comme la psychologie, la sociologie, et bien entendu la didactique. Toutefois, nous nous contenterons de retenir parmi les dernières avancées de la recherche, et selon une approche structurale, les éléments d'analyse qui mettent en lumière la relation intime et incontournable entre représentations sociales et apprentissage. En effet, le « dynamisme des représentations [mis en parallèle] avec les dynamiques d'apprentissage place l'interaction verbale au cœur des phénomènes représentationnels, puisque c'est là que peuvent s'observer de manière privilégiée les mises en écho entre un pré-état de la représentation stabilisée et la représentation ajustée dans l'interaction, qui préformule son éventuelle adaptation, modification et évolution »⁶⁶. En résumé, « pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière »⁶⁷ et donc, « en didactique, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissance qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas »⁶⁸. Plus largement, les représentations sociales peuvent être parfois assimilées à des idéologies, voire à des idéologies culturelles, quand elles se révèlent à ce point prégnantes dans les pratiques et savoir-faire qu'elles en paraissent difficilement modifiables.

La définition classiquement retenue est celle de Jodelet (1994), qui fait de ces phénomènes cognitifs particuliers « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »⁶⁹, c'est-à-dire, une « forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet »⁷⁰. Il s'agit,

⁶⁵ *Ibid.*, p. 171.

⁶⁶ Moore, D. (coord.). 2003. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 18.

⁶⁷ Castellotti, V. ; Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*, Etude de référence, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, 23 p.

⁶⁸ Reuter, Y. (éd.). 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck, p. 197.

⁶⁹ Jodelet, D. (dir.). 1999. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 52.

plus précisément, de « principes relationnels qui structurent les rapports symboliques entre individus ou groupes, constituant en même temps un champ d'échange symbolique et une représentation de ce champ »⁷¹, et qui sont des « savoirs qui jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux ; en même temps qu'elles sont façonnées par eux, elles véhiculent directement ou indirectement un savoir sur ces rapports »⁷². Par le biais des « actions/interactions quotidiennes [qui véhiculent] des images de soi, des images de l'autre des images de la langue et de son apprentissage, etc. », elles contribuent, selon Vasseur (2005) à une « (re)construction de la réalité »⁷³.

Le premier, Moscovici (1961) a tenté de mettre à jour les principes de formation et de fonctionnement des représentations sociales qui semblent « le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison »⁷⁴. Pour lui, deux processus complémentaires sont à l'œuvre: l'« objectivation » permet à l'individu de mettre en image et de structurer une notion abstraite ; par l'« ancrage », il va pouvoir incorporer des éléments moins familiers dans des catégories fonctionnelles qui lui sont connues. C'est pendant la phase d'objectivation que se crée le « noyau figuratif », organisation des éléments sous forme d'un schéma imagé, qui est repris et développé par Abric et Flament (1994), au cœur d'un courant de recherche actuellement très actif. De « figuratif », le noyau devient « central », par opposition à des éléments dits « périphériques ». « Constitué d'un nombre très limité d'éléments, qui lui donne sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice) »⁷⁵, ce noyau est doté d'une « centralité qualitative et structurale »⁷⁶ qui fait de lui l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation. « C'est par lui que se réalise et se définit l'homogénéité d'un groupe. Il est extrêmement normatif et relativement indépendant du contexte social et matériel immédiat dans lequel la représentation est mise en évidence »⁷⁷. Parallèlement, les « éléments périphériques », ont pour caractéristiques d'être souples et flexibles, et sont donc à l'origine de modulations potentielles et de variations

⁷⁰ *Ibid.*, p.59.

⁷¹ Doise, W. 1999. « Attitudes et représentations sociales », *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (dir.), Paris, PUF, p. 248.

⁷² Billiez, J ; Millet, A. 2003. « Représentations sociales : trajet théoriques et méthodologiques », *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Moore, D. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 35.

⁷³ Vasseur, M-T. 2005. *op.cit.*, p. 100.

⁷⁴ Castellotti, V.; Moore, D. 2002. *op.cit.*, p. 12.

⁷⁵ Abric, J-C. (dir.). 2003. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris, Erès, 295 p.

⁷⁶ Flament, C. 1999. « Structure et dynamique des représentations sociales. », *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (dir.), Paris, PUF, p. 227.

⁷⁷ Abric, J-C. 1994b. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », Guimelli, C. *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 78.

individualisées. En permettant le décryptage immédiat de la situation, ils rendent possible l'adaptation tout en protégeant le noyau central, par nature très résistant au changement : partie opérationnelle de la représentation, ils fonctionnent comme des schèmes prescripteurs des comportements. Ce qui explique, comme le montre Flament (1999), pourquoi deux sous-populations peuvent avoir une même représentation d'un objet donné (donc, un même noyau central) et, en raison de pratiques individuelles différenciées (*i.e.* des schèmes périphériques inégalement activés), des discours très éloignés. Son étude de la dynamique des représentations sociales, reprise et étendue par Abric (1994/2003), met en valeur des « schèmes normaux » qui permettent « à la représentation de fonctionner économiquement sans qu'il soit besoin, à chaque instant, d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central »⁷⁸. En quelque sorte, c'est en absorbant les désaccords de la réalité qu'ils assurent la stabilité relative de la représentation. Dans le cas d'apparition de pratiques nouvelles contradictoires par rapport à la représentation, deux cas de figure se présentent, à partir de l'apparition de « schèmes étranges » : grâce aux mécanismes de rationalisation qu'ils induisent, la contradiction est supportée pendant un certain temps et se produit alors une « transformation résistante ». Flament et Abric montrent que la modification de la fréquence de certaines pratiques entraîne un changement parallèle des éléments périphériques qui aboutit à une évolution de la représentation en continuité avec le passé. En revanche, si les « schèmes étranges » et le processus de rationalisation induits ne parviennent pas à résorber la contradiction, une transformation de la représentation se produit de façon brutale, qui conduit à sa désintégration et constitue donc une rupture avec le passé. Une restructuration cognitive du champ des représentations peut alors, et seulement alors, s'opérer. Pour orienter notre étude, nous retiendrons donc que « les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives [...]. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues »⁷⁹. En effet, « les représentations étant fonctionnelles pour chacun d'entre nous, les

⁷⁸ Flament, C. 1999. *op.cit.*, p. 229.

⁷⁹ Castellotti, V.; Moore, D. 2002. *op.cit.*, p. 21.

ignorer dans les enseignements peut entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages »⁸⁰.

De nombreux chercheurs axent aujourd'hui leur réflexion sur le poids des représentations sociales dans le domaine de l'acquisition. Elles sont prégnantes dans les phénomènes liés à la question du plurilinguisme, ainsi que le montrent les récents travaux de Castellotti et Moore (2005) notamment, qui les conduisent à l'hypothèse que « les modèles métalinguistiques sont étroitement liés aux représentations des langues et de leur fonctionnement que les apprenants construisent [et que] ces représentations diffèrent selon les contextes d'apprentissage et les modes de relation entre les langues qui y sont favorisés »⁸¹. Des études plus anciennes, portant sur le processus d'autonomisation de l'apprentissage (et sur lequel nous allons revenir) insistent également sur le poids des représentations sociales et de l'habitus dont elles sont le produit. Porcher (1989), se référant à Bourdieu, note qu' « un processus d'autonomisation, sur le plan didactique, requiert impérativement la prise au sérieux du poids social du capital culturel »⁸². En écho, Holec (1989) ajoute : « La distribution sociale du savoir, et du pouvoir, liées aux notions de spécialisation et d'expertise joue également un rôle de frein dans l'acquisition des capacités de prise en charge »⁸³. Les représentations sociales constituent donc, sans nul doute, une donnée fondamentale du fonctionnement de la relation pédagogique. Sachant que « la représentation que l'enseignant a de l'élève est basée sur le respect des normes de la classe en tant que groupe social fonctionnel d'apprentissage »⁸⁴, - (et réciproquement, pourrait-on ajouter, dans les cas où la scolarisation obligatoire est préconisée) - comment les intégrer, et les dépasser, dès lors que l'on souhaite promouvoir des démarches, telles que l'auto-évaluation, qui conduisent à des changements de rôle et de place des différents acteurs ? En suivant le point de vue de Castellotti et Moore (2005) selon lequel « les traditions scolaires et lettrées ainsi que les formes de la grammatisation opérée sur les langues contribuent à constituer les éléments de cultures métalinguistiques dont enseignants et apprenants sont imprégnés et à la reproduction desquelles elles participent »⁸⁵, il convient à présent de se pencher sur la problématique de la « culture éducative ». Paramètre incontournable dans notre recherche, ce concept illustre clairement, dans le champ de

⁸⁰ Reuter, Y. (éd.). 2007. *op.cit.*, p. 197.

⁸¹ Castellotti, V.; Moore, D. 2005. *op.cit.*, p. 127.

⁸² Andre, B. (éd.) ; Rogers, C. ; Holec, H. ; Weiss, F. et al. 1989. *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Alliance Française de Paris, Paris, Didier-Hatier, p. 64.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Tardif, J. 1997. *op.cit.*, p. 379.

⁸⁵ Castellotti, V.; Moore, D. 2005. *op.cit.*, p. 110.

l'acquisition d'une langue étrangère, le continuum entre macro - (système, contexte, institutions) et micro-analyse (acteurs et leurs relations).

Emergente ces dernières années, la notion de « culture éducative » a souvent revêtu des contours flous. Comme le constatent Chiss et Cicurel (2005), « on fait entrer la pluralité des conditions des transmissions des savoirs dans le champ de la didactique, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs »⁸⁶. C'est pour passer de l'implicite qui peut se révéler source de confusion méthodologique, à une définition claire que Cadet (2006) s'attache tout d'abord à relever et à expliciter les notions connexes. Celles-ci ressortissent principalement des questions de formation des enseignants, considérés comme les vecteurs principaux (mais non uniques) de cette culture.

Les « modèles éducatifs » qui vont être à l'origine de la constitution d'une « culture éducative » pour une époque et un lieu donnés, sont formés de données complexes et variées. Ils sont tout d'abord « socioculturels et renvoient au rôle assigné à l'enseignant dans une société particulière et aux représentations qui en découlent. Les modèles de référence scolaires, plus individuels, sont issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant. [Tous ces modèles] sont considérés comme des 'modèles intériorisés forts', dans la mesure où le métier d'enseignant est [celui] auquel les étudiants ont été le plus exposés au cours de leur vie, en tant qu'élèves tout d'abord, [...], et en tant que membres d'une société qui met régulièrement sur le devant de la scène médiatique le corps professoral »⁸⁷. Mais d'autres modèles peuvent être également répertoriés : ceux qui sont acquis sur une base théorique, et ceux, pratiques, qui découlent de la formation pédagogique initiale et continue. Il faut de plus tenir compte des « modèles communs », ou « traits partagés » par la communauté étudiée et des « modèles individuels dépendant du profil de chaque enseignant »⁸⁸.

Le « contexte » est également présenté comme constitutif de la culture éducative : « produit, (toujours instable et provisoire) de l'action collective des partenaires engagés dans l'activité

⁸⁶ Chiss, J-L. ; Cicurel, F. 2005. « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J-C. ; Chiss, J-L. ; Cicurel, F. ; Véronique, D., Paris, PUF, p. 6.

⁸⁷ Cadet, L. 2006. « Des notions opératoires en didactiques des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, p. 44.

⁸⁸ Cadet, L. ; Causa, M. 2005. « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J-C. ; Chiss, J-L. ; Cicurel, F. ; Véronique, D., Paris, PUF, p. 163.

langagière »⁸⁹, associé « au milieu scolaire et disciplinaire, [il fait] sens différemment selon les univers socio-culturels dont sont issus les élèves »⁹⁰. Il en est de même pour le « cadre didactique », qui est « l'une des composantes d'un contexte d'appropriation, lui-même beaucoup moins délimité dans le temps et dans l'espace et défini par des paramètres décrivant des continuums (entre dimensions micro- et macro-, objectives et subjectives, statuts des langues et des situations d'appropriation notamment) »⁹¹. Sans entrer dans le détail d'un sujet qui fait débat, il faut en outre prendre en compte le poids de la « norme » scolaire ou académique qui va largement conditionner, entre autres, la définition des compétences visées (écrites/orales) et les types d'évaluation privilégiés. Ce qui rejoint la question des « pratiques de transmission des savoirs », définies par Cicurel (2002) comme étant des « pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et savoir-faire »⁹². Toujours selon elle, « au sein des cultures, les pratiques de transmission sont un métissage entre des traditions héritées et des modes communicatifs survenant avec la modernité ou le renouvellement de pratiques pédagogiques »⁹³. (Notons que cette relation entre « modernité » et évolution ou introduction de nouvelles pratiques au sein de cultures éducatives dites « traditionnelles » est d'un intérêt crucial pour notre propre hypothèse de recherche, qui sera énoncée par la suite)⁹⁴.

Par ailleurs, certains auteurs mettent en évidence de multiples combinaisons de « cultures » différentes qui vont contribuer à former la culture éducative au sens large. Les « cultures didactiques » de Chiss et Cicurel (2005), en tant qu'« ensembles linguistico-éducatifs qui conditionnent l'enseignement-apprentissage des langues »⁹⁵ ont pour avatar la « culture méthodologique » selon Berthoud, Gajo et Serra (2005), qui peut se décliner en SGAV, enseignement communicatif, bilingue ou immersif. Ces derniers mentionnent aussi les « cultures linguistiques » qui correspondent au « type de langues que parle l'enseignant et surtout, leur combinaison »⁹⁶. La « culture d'apprentissage », quant à elle, influence les modèles de transmission du savoir. Ils sont déterminants dans la relation pédagogique,

⁸⁹ Porquier, R.; Py, B. 2004. *op.cit.*, p. 13.

⁹⁰ Reuter, Y. (éd.). *op.cit.*, p. 57.

⁹¹ Castellotti, V.; Moore, D. 2005. *op.cit.*, p. 128-129.

⁹² Cicurel, F. 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n°16, p. 156.

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ Cf. p. 142 de ce volume.

⁹⁵ Chiss, J-L.; Cicurel, F. 2005. *op.cit.*, p. 7.

⁹⁶ Berthoud, A-C. ; Gajo, L.; Serra, C. 2005. « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J-C. ; Chiss, J-L.; Cicurel, F.; Véronique, D., Paris, PUF, p. 91.

puisque « les formes d'appropriation demandées aux élèves ne sont pas les mêmes au cours des temps et des lieux, et la compréhension des tâches par les apprenants venant d'une autre culture peut se heurter à des obstacles dont on sait qu'ils ne se limitent pas au linguistique, *stricto sensu* »⁹⁷.

En fonction de ces divers éléments, la définition de Cadet (2006) nous semble tout à la fois synthétique et éclairante : « la/les culture(s) éducative(s) se construis(en)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoi(en)t aux habitus qu'il y ont acquis, par l'inculcation de règles, normes et rituels [...]. Elle évolue au cours du temps et en fonction des changements que vit une société, c'est pourquoi elle diffère selon les générations »⁹⁸. En didactique des langues, selon Castellotti et Moore (2005), elle va précisément dépendre de « la nature des 'pratiques de transmission' (Cicurel 2002), [de] la nature des 'usages d'appropriation' (le fait ou non que l'apprentissage constitue le centre de l'action éducative), [de] l'ouverture à la diversité et à l'altérité, [des] liens explicites entre l'école et le milieu »⁹⁹. Chiss et Cicurel (2005), quant à eux, en soulignent l'aspect contraignant, qui conditionne en partie enseignants et apprenants : « les enseignements et apprentissages des langues maternelles et étrangères ne s'inscrivent pas seulement dans des cultures linguistiques ou langagières au sens large. Ils en sont à la fois tributaires et exercent sur ces cultures des effets en retour qui contribuent à leur constitution et à leurs transformations »¹⁰⁰.

En somme, et pour revenir à notre propos initial, nous rejoignons la position de Castellotti et Moore (2005) stipulant que les cultures éducatives dessinent des cadres diversifiés qui se construisent à plusieurs niveaux : « le niveau institutionnel large (organisation curriculaire), le niveau de l'enseignant (ses pratiques de transmission qui orientent l'action didactique), le niveau du groupe-classe, où se négocient et se redéfinissent en situation les contrats d'apprentissage »¹⁰¹. Selon nous, la notion de culture(s) éducative(s) permet d'appréhender les mouvements pédagogiques autrement que par l'opposition manichéenne et classique du « traditionnel » vs « moderniste » (et généralement assimilé en didactique des langues à l'approche communicative). Sans entrer dans l'histoire de l'évolution des courants pédagogiques, (ce qui nous ferait déborder largement du cadre de notre étude), nous retiendrons que, dans les pays occidentaux, ces courants ont « contribué à établir des

⁹⁷ Chiss, J-L.; Cicurel, F. 2005. *op.cit.*, p. 8.

⁹⁸ Cadet, L. 2006. *op.cit.*, p. 46-47.

⁹⁹ Castellotti, V.; Moore, D. 2005. *op.cit.*, p. 114.

¹⁰⁰ Chiss, J-L.; Cicurel, F. 2005. *op.cit.*, p. 3.

¹⁰¹ Castellotti, V.; Moore, D. 2005. *op.cit.*, p. 115.

techniques d'enseignement (Freinet), ont élaboré des philosophies éducatives liées soit à des visées politiques (Freinet), soit à des pratiques médicales (Montessori, Decroly), soit encore à des théories philosophiques (Dewey), etc.»¹⁰². Parmi les spécialistes francophones de la question, Perrenoud (1998) opère une distinction nette entre « classes traditionnelles » qui se caractérisent par une pédagogie frontale, et dans lesquelles enseigner signifie faire un cours, et les « classes proches des méthodes actives ». Celles-ci sont organisées en fonction d'un aménagement des situations d'apprentissage ; l'évaluation formative est l'une des composantes de la gestion de classe, qui voit la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Meirieu (1991) pour sa part, propose une vision que nous qualifierons de plus « modélisante » : s'appuyant sur les écrits de Rogers, et en particulier le principe selon lequel « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie »¹⁰³, il met à jour des « pédagogies de l'endogène ». Elles sont à l'opposé des « pédagogies de l'exogène » qui reposent sur « l'importance première de l'intervention et de la transmission, la radicalité de l'extériorité »¹⁰⁴. Comme de nombreux autres auteurs, il montre que cet état de fait est dû, dans la plupart des pays occidentaux, à un renversement de perspective, l'objectif affiché actuellement étant de créer des situations d'apprentissage, au lieu de se positionner dans une situation d'enseignement. Cela signifie mettre en place des situations adaptées à chaque élève, en s'appuyant sur un état donné de ses connaissances, fournir des outils adaptés et proposer d'atteindre un objectif identifiable. Barbé et Strick (1984) voient l'avènement d'une « pédagogie interactive », caractérisée par la définition et la production de pratiques susceptibles de réguler les relations existantes ou d'en produire de nouvelles pour assurer l'évolution du système. Dans ce cadre, le rôle primordial de l'enseignant est de contribuer à l'auto-régulation interne du système, ce qui rejoint la problématique de la réflexivité que nous aborderons ultérieurement.

En ce qui concerne les rôles et places dévolus aux différents acteurs impliquée dans une relation propre à une culture pédagogique donnée, la classe, et celle de langue en particulier constitue une illustration particulièrement intéressante quant à la construction des rapports de place qui peuvent être égalitaires (en théorie) ou inégalitaires (le plus souvent, dans les faits). Le constat selon lequel « dans toute situation d'enseignement et d'apprentissage, les enjeux de savoirs, ne sont ni initialement partagés, ni également connus

¹⁰² Reuter, Y. (éd.). 2007. *op.cit.*, p. 165.

¹⁰³ Rogers, C. 1972. *Liberté pour apprendre?*, Paris, Dunod, p. 152.

¹⁰⁴ Meirieu, P. 1991. *op.cit.*, p. 39.

des différents acteurs, puisque l'enseignant et les élèves ont des positions dissymétriques par rapport au savoir »¹⁰⁵ s'explique clairement par l'analyse de Kerbrat-Orecchioni (1992). S'appuyant sur les travaux de Gumperz (1982), elle distingue l'axe vertical qui est celui des relations hiérarchiques et des rapports de pouvoir, et l'axe horizontal qui est celui de la distance-intimité et de la familiarité, sur lesquels vont se positionner les relations interactionnelles entre enseignants et apprenants. D'un point de vue historique, Cicurel (2002) rappelle que, dans les années 60-70, les classes de langue deviennent, dans certains contextes, « des lieux de réalisation de méthodologies nouvelles, supposées performantes »¹⁰⁶. Selon elle, les méthodes audiovisuelles génèrent des types de communication spécifiques et marquent le début d'une déconstruction de l'hégémonie méthodologique. « La classe de langue devient le lieu de l'interaction plutôt que la réalisation d'une méthodologie idéale, et [à partir des années 80] , on [la] considère comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction »¹⁰⁷. Globalement, elle « génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent »¹⁰⁸ et « la relation éducative ainsi que la représentation que les locuteurs se font de cette scène de parole en classe est à mettre en rapport avec une histoire culturelle »¹⁰⁹. Histoire culturelle qui est le propre des acteurs principaux de notre étude : l'enseignant et l'apprenant.

Pour des raisons pratiques, mais qui ont l'inconvénient de se figer en stéréotypes, nous retiendrons ici la « figure » de l'enseignant et celle de l'apprenant, au détriment de la richesse et des variations possible, propres à une approche individualisée. En ce qui concerne la première de ces « figures », notons que la même année, sur des continents différents et dans des domaines distincts (la psychologie et la sociologie), deux spécialistes majeurs vont aboutir à un constat semblable concernant l'enseignant. Pour Bourdieu (1972), celui-ci joue un rôle prédominant dans la production symbolique : « tout se passe comme si, en chaque situation particulière, la norme linguistique était imposée par le détenteur de la compétence la plus proche de la compétence légitime, c'est-à-dire par le locuteur dominant dans l'interaction, et cela de manière d'autant plus rigoureuse que le degré d'officialité de l'échange est plus grand [...] »¹¹⁰. Selon Rogers (1972), dans la classe « traditionnelle », le « maître » détient tous les pouvoirs, l'élève est généralement considéré comme un adversaire

¹⁰⁵ Reuter, Y. (éd.). 2007. *op.cit.*, p. 61.

¹⁰⁶ Cicurel, F. 2002. *op.cit.*, p. 147.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 148.

¹⁰⁸ Chiss, J-L.; Cicurel, F. 2005. *op.cit.*, p. 5.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 8.

¹¹⁰ Bourdieu, P. 1972. *op.cit.*, p. 77.

potentiel qui doit d'abord être écrasé pour ne pas menacer le bon fonctionnement de la distribution du savoir. A l'opposé, le « maître facilitateur » est disposé à ne dispenser le savoir qu'à la demande pressante des élèves. C'est ainsi qu'à partir des années 70-80, et à la suite de nombreuses réformes dans les systèmes éducatifs occidentaux, « l'enseignant inscrit sa médiation par la progression qu'il contrôle en partie, par l'évaluation qu'il exprime : il joue un rôle de régulateur de l'appropriation »¹¹¹. Même si « dès avant le premier contact, le statut d'expert de l'enseignant est garanti par l'institution et sa manière d'établir puis d'entretenir la relation avec les élèves doit confirmer cette légitimité institutionnelle, qui, dans la majorité des cas, constitue un avantage et il doit, dans les autres cas, compenser ce handicap par la manifestation d'autres éléments de légitimité »¹¹².

Cette permanence d'une relation somme toute toujours très hiérarchisée trouve, pour partie, son explication dans la notion de « répertoire didactique ». En effet, les travaux de Cicurel (2002) et de Cadet et Causa (2005) ont souligné que ce sur quoi s'appuient les enseignants francophones novices de FLE pour remplir leurs premières fonctions et tâches d'enseignant apparaît comme très marqué par des modèles de référence scolaire issus des classes et des enseignants de Français Langue Maternelle. Ce répertoire est un « ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations sur lesquelles un enseignant s'appuie. Il se constitue progressivement et par empilement, au fil de rencontres avec divers modèles, par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même [le] modifie »¹¹³. Il se construit à partir des contenus linguistiques et de leurs modélisations et se situe à mi-chemin entre les modèles et la pratique de classe « en temps réel », ces deux pôles interagissant constamment entre eux. Face à l'enseignant et à son répertoire didactique en constante évolution, se trouvent les apprenants, « confrontés à des formes interactionnelles dans lesquelles il y a à la fois asymétrie (entre l'enseignant et eux-mêmes) et relative symétrie (entre apprenants) »¹¹⁴. Considéré désormais dans « toute la complexité de ses dimensions sociales, socioculturelle et cognitive », l'apprenant, dans la thèse de Moore et Simon (2002), repris par Bigot (2005), peut revendiquer sa « double identité, celle du 'je' sujet personne et celle du 'je' apprenant », notamment lors des processus de déritualisation des scénarios d'apprentissage bâtis par les enseignants qu'elle décrit dans certains de ses travaux¹¹⁵. Ceux-

¹¹¹ Cicurel, F. 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n°16, p. 154.

¹¹² Arditty, J. 2005a. « Approches interactionnistes », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et Applications, Le Français dans le Monde, Paris Clé international, p. 16.

¹¹³ Cicurel, F. 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n°16, p. 157.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 155.

¹¹⁵ Bigot, V. 2005b. « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue », *AILE* n°22, p. 17- 44.

ci sont étroitement liés à la « redéfinition du territoire d'apprenant » tel que Py (1993) l'a schématisé autour de 3 pôles : « le système (qui 'assure la cohésion des connaissances linguistiques'), la tâche ('l'activité en langue dans laquelle l'apprenant est engagé') et la norme (qui exerce sur le système des pressions explicites - rappel de la norme par l'enseignant, par exemple - et implicite - perception par l'apprenant d'un écart entre son système et celui des locuteurs natifs) »¹¹⁶. Devenu l'élément-clé d'un nouveau paradigme d'enseignement-apprentissage, l'acteur sur lequel tout est centré, l'apprenant se voit investi aujourd'hui d'une mission qui relève du défi : savoir « apprendre à apprendre » pour devenir autonome.

¹¹⁶ Py, B. 1993. « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *AILE*, n° 2, p. 10.

1.2. L'autonomie, ou comment aller vers un nouveau paradigme d'enseignement-apprentissage.

Leitmotiv à la mode, expression omniprésente dans la plupart des débats d'idées contemporains, et particulièrement sur le continent européen, « label qui traverse l'ensemble des réflexions prospectives sur l'éducation »¹¹⁷, l'« apprendre à apprendre » semble devoir mobiliser intellectuels et responsables de la Cité pour encore un certain temps. Nous nous arrêterons donc sur les prolongements de ce concept dans le domaine de l'enseignement-apprentissage (1.2.1.), avant que d'évoquer les transformations induites pour la « figure » de l'apprenant (1.2.2.) et celle de l'enseignant (1.2.3.). Car il ne faut pas perdre de vue qu'« autonome » et « stratégique », deux termes aujourd'hui courants dans le domaine de la didactique peuvent recouper des réalités dont la variabilité dépend essentiellement du contexte étudié.

1.2.1. L'« apprendre à apprendre » et ses incidences sur la relation pédagogique :

A la suite des travaux de la commission d'experts sur l'éducation pour le XXI^e siècle réunis autour de Delors pour l'Unesco (1996), en parallèle de ceux menés par l'OCDE (2000) sur le sujet « société du savoir et gestion des connaissances », le conseil qui s'est tenu à Lisbonne en mars 2000 a entériné l'entrée de l'Europe dans « l'ère du savoir »¹¹⁸, et a fait de l'apprentissage tout au long de la vie¹¹⁹ un principe directeur qui va bien au-delà des simples politiques éducatives. Le mémorandum qui a été adopté à l'issue de cette manifestation souligne que « ce que nos systèmes d'éducation et de formation offrent actuellement est encore organisé et pensé comme si les démarches d'organisation et de planification de la vie [de l'individu] n'avaient pas évolué au cours du dernier demi-siècle » Il faut donc, « pour permettre à tous de devenir des apprenants actifs, améliorer les pratiques existantes, et en développer de nouvelles, en prenant appui sur ce que nous offre les TIC et une large gamme de contextes d'enseignement-apprentissage différenciés »¹²⁰. Ce texte insiste sur la nécessité « d'innover » en matière d'enseignement et d'apprentissage et sur la nécessaire prise en

¹¹⁷ Carré, P. 2005. *op.cit.*, p. 153.

¹¹⁸ « Knowledge Age », (TNN).

¹¹⁹ « Lifelong learning », (TNN).

¹²⁰ Commission of the European Communities. 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, SEC (2000)1832, disponible sur : http://www.pmmc.It/PMIT/doc/LLL_memorandum.pdf, 36 p. (TNN).

compte des changements opérés dans le rôle joué par les enseignants qui sont devenus « des guides, des mentors et des médiateurs », dont la fonction principale, et incontournable est de développer les compétences indispensables à la mise en place d'un apprentissage actif : « la motivation pour apprendre, la capacité à exercer un jugement critique et le savoir-faire du 'comment apprendre' ». Le rapport reprend et développe le postulat du « livre blanc » de la Commission européenne (1995) selon lequel la société du futur sera une société cognitive, ce qui implique que « l'éducation et la formation deviendront encore davantage les principaux vecteurs d'identification, d'appartenance, de promotion sociale et d'épanouissement personnel »¹²¹. Elles ont « pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie »¹²². Le défi est de taille : permettre à tous les citoyens européens de s'adapter aux nouvelles contraintes économiques mondiales en étant capables d'apprendre à apprendre tout au long de la vie, de développer des aptitudes à l'emploi et à l'activité, de jouer un rôle éclairé dans les choix concernant son environnement. Parmi les nombreuses directives énumérées dans ce rapport, figure celle qui préconise la « mise en œuvre de pédagogies favorisant l'apprentissage autonome des langues »¹²³.

Dans ses nombreux travaux, qui serviront de base au Conseil de l'Europe pour l'élaboration de ce qui est aujourd'hui le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), Holec (1991) donne une définition précise de ce que cette expression recouvre : « apprendre à se définir un programme d'apprentissage, à l'évaluer, à le gérer ; reconsidérer toutes les représentations induites par des expériences antérieures ; avoir conscience de la différence entre évaluer ses progrès pour 'piloter' son apprentissage (évaluation interne) et évaluer ses connaissances pour situer son niveau par rapport à d'autres apprenants (évaluation externe) »¹²⁴. Pour d'autres, comme Camilleri (2002), ce processus implique le développement de stratégies d'apprentissage, métacognitives notamment (et nous y reviendrons par la suite), dont la base serait la théorie de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (1984). Sans oublier une évidence selon Carlo (2006) : « apprendre à apprendre » revient finalement à s'interroger sur ce qui favorise ou entrave l'acquisition.

Entre l'« apprendre à apprendre » et l'autonomie (ou plus exactement, selon nous, l'autonomisation de l'apprentissage), le fil rouge semble évident : il passe par ces

¹²¹ Commission Européenne. 1995. *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Luxembourg, OPOCE, p. 2.

¹²² *Ibid.*, p. 5.

¹²³ *Ibid.*, p. 56.

¹²⁴ Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Education permanente*, n° 107, p. 3-4.

compétences cognitives, « ensemble des activités cognitives de niveau supérieur, qui se confondent avec l'auto-régulation de l'apprentissage »¹²⁵. Or, pour certains spécialistes en psychologie cités par Carré (2005), comme Bandura (1997) et sa théorie de « l'auto-efficacité », le processus d'auto-régulation dépasse les seules habiletés métacognitives, car il faut permettre à l'auto-influence de s'exercer sur tous les aspects de l'apprentissage, qui va au-delà des seuls aspects techniques. Ce « sentiment d'efficacité personnelle est le vecteur le plus puissant dans l'ensemble des pensées auto-réflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines »¹²⁶ ; si bien que, rejoignant les thèses de Rogers, « la théorie de l'autodétermination cherche à expliquer ce que représente en termes motivationnels, le sentiment d'être libre d'agir, d'avoir le choix de ses actions, d'être proactif, c'est-à-dire de se sentir l'auteur de ses décisions et de ses actes »¹²⁷. Dans la même mouvance, Zimmerman (2002) prolonge la réflexion en présentant une « théorie de l'auto-régulation » qui s'organise autour de trois pôles : le sujet, son environnement et son comportement. Pour lui, trois modalités d'auto-régulation en interaction sont possibles : interne (sujet/sujet), comportementale (sujet/comportement) et environnementale (environnement/comportement). Dans ce cadre, il est intéressant de noter que les principaux processus d'auto-régulation qu'il met en évidence sont la fixation d'objectifs, les méthodes et stratégies personnelles, la production d'images et l'auto-évaluation, prolongeant ainsi de façon tout à fait instructive les pistes de recherche initiées par Holec dès la fin des années 70. Ces notions très contemporaines d'auto-efficacité et d'auto-régulation sont le reflet et le prolongement de celle d'autonomie qu'il nous faut maintenant examiner à l'aune de son évolution historique. Il est en effet très intéressant de voir comment nous en arrivons aujourd'hui à une définition telle que celle proposée par Cuq (2003) qui semble faire consensus dans le milieu de la didactique des langues étrangères : « est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage »¹²⁸.

Dans l'Antiquité déjà, la maïeutique de Socrate place l'autonomie (conçue comme la liberté de penser par soi-même) au centre de tout le processus éducatif. Plus proche de nous,

¹²⁵ Carré, P. 2005. *op.cit.*, p. 158.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 137.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 140.

¹²⁸ Cuq, J-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, p. 31.

et sans s'arrêter sur les thèses rousseauistes, Kant (1803) affirme dans son traité de pédagogie que « ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même »¹²⁹. Les psychologues prennent ensuite le relais des philosophes, à l'image, emblématique, de Rogers (1972) pour qui le but ultime de l'autonomie est une quasi profession de foi: « on peut aider quelqu'un à devenir plus ouvert à son expérience personnelle en ayant avec lui une relation sans laquelle il est apprécié en tant que personne autonome ; dans laquelle l'expérience qui se déroule en lui est comprise avec empathie et valorisée ; dans laquelle enfin il lui est donné la liberté d'éprouver ses propres sentiments et ceux des autres sans se sentir menacé »¹³⁰. Autrement dit, et par un théoricien de l'éducation de renom (Meirieu, 1989) : « si je sais ce que j'ai appris, et si je peux le pointer lucidement, le séparer des conditions et des personnes qui ont permis cet apprentissage, alors j'ai quelque chance d'accéder à l'autonomie et d'exercer ma liberté. En revanche, si j'ignore ce que j'ai acquis, si je confonds le savoir et le maître, la connaissance et la méthode, alors je perds toute chance de pouvoir jamais m'approprier ce savoir, l'utiliser autrement et ailleurs : je reste à jamais dépendant »¹³¹. D'où le lien évident entre autonomie et formes « progressistes » de pédagogie, tel que l'exprime Vergnioux (1991): « il n'y a de connaissance authentique que construite de façon autonome par l'enfant, [...] seule la maîtrise rationnelle du monde garantit l'authentique liberté. Dès lors, la méthode active en pédagogie s'impose d'elle-même »¹³².

En didactique des langues étrangères, et pour le courant de recherche francophone, nous devons à Holec d'avoir très largement contribué à mieux définir ce que peut impliquer une définition apparemment simple de l'autonomie comme étant « la capacité à prendre en charge son propre apprentissage »¹³³. Il pointe d'abord les implications en termes d'habitus et de structures sociales propres à la vision de Bourdieu: « l'orientation vers une prise de responsabilité que constitue l'autonomisation peut être en soi, pour l'apprenant, une gageure sociale, car, en tant qu'être social, il ne peut se soustraire à la solidarité sociale »¹³⁴. Selon lui, on assiste en effet, si ce n'est à un renversement des rôles, mais à tout le moins à une répartition différente des rôles entre apprenant et enseignant: ce n'est plus seulement à l'enseignant qu'il incombe de mettre en place l'apprentissage, ni à l'apprenant qu'il appartient

¹²⁹ Kant, E. (trad. Barni, J.). 1803. *Traité de pédagogie*, disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/file/kant_pedagogie.pdf, p. 45.

¹³⁰ Rogers, C. 1972. *op.cit.*, p. 251.

¹³¹ Meirieu, P. 1989. *L'école mode d'emploi*, Paris, E.S.F., p. 99.

¹³² Vergnioux, A. 1991. *Pédagogie et théorie de la connaissance, Platon contre Piaget ?*, Berne, Peter Lang, p. 112.

¹³³ Holec, H. 1981a. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier, p. 3.

¹³⁴ Andre, B. (éd); Rogers, C.; Holec, H.; Weiss, F. et al. 1989. *op.cit.*, p. 64.

de faire seulement les activités qui lui sont proposées. Cette répartition est la « conséquence d'un choix pédagogique délibéré »¹³⁵, qui voudrait que l'apprenant ne soit plus passif ni dépendant de la médiation exercée par l'enseignant, et qu'il puisse lui-même prendre en charge son apprentissage. Ce qui implique qu'il soit prêt à assumer cette prise en charge et capable de l'assumer, et par conséquent, qu'il soit en mesure d'opérer sur le plan psychologique une entreprise de déstructuration/restructuration qui est une tâche difficile. Il rejoint ici Rogers, en ce que « si les étudiants sont libres, ils doivent être libres d'étudier passivement, aussi bien que de prendre en main leur propre apprentissage »¹³⁶. En d'autres termes, l'autonomie ne se résume pas à une méthodologie mais consiste en une réelle prise de position.

Cette conviction est partagée par un groupe de chercheurs anglophones réunis autour de Duda et Riley (1990) qui posent comme préambule à leurs travaux sur les styles d'apprentissage que « les apprenants ont besoin d'apprendre à planifier, conduire et évaluer leur propre apprentissage. Ce faisant, ils vont développer une responsabilité personnelle face à leur travail, dont l'objectif est d'aller vers un apprentissage auto-dirigé »¹³⁷. Toujours dans l'optique d'une relation étroite entre autonomie et stratégies, sur laquelle nous allons revenir plus précisément ci-dessous, Van Lier (1996) en fait l'un de ses trois principes fondateurs d'un enseignement réussi en langue étrangère : ses « trois A »¹³⁸ constituent les bases que les enseignants doivent s'approprier au moyen de stratégies adaptées, qui leur permettront de passer de la théorie à la pratique. Little (1995), reprenant Allwright (1990) part aussi du principe que, même si l'autonomie doit être encouragée et développée grâce à la familiarisation des apprenants avec les stratégies d'apprentissage, elle dépend surtout du dialogue enseignant/apprenant. Car elle correspond à un « changement constant qui permet à tout moment de réaliser un stade d'équilibre optimal entre le développement personnel maximal et l'interdépendance sociale »¹³⁹. Pour lui, autonomie n'est pas synonyme d'auto-apprentissage, non plus qu'elle correspondrait à une nouvelle méthode d'enseignement. De plus, ce principe n'est pas assimilable à un comportement d'apprenant facilement descriptible, ou à un état permanent atteint par celui-ci. C'est bien plutôt la « capacité à faire preuve de

¹³⁵ Holec, H. 1991. *op.cit.*, p. 2.

¹³⁶ Andre, B. (éd). ; Rogers, C. ; Holec, H. ; Weiss, F. et al. 1989. *op.cit.*, p. 22.

¹³⁷ Kohonen, V. 1990. « Towards experiential learning in elementary foreign language education », *Learning Styles*, Duda, R.; Riley, P. Presses Universitaires de Nancy, p. 41. (TNN)

¹³⁸ « Autonomy, Awareness, Authenticity ».

¹³⁹ Little, D. 1995. « Learning as dialogue : the dependence of learner autonomy on teacher autonomy », *System*, vol. 23, n° 2, p. 176. (TNN).

distanciation, à émettre une réflexion critique, à prendre des décisions et à agir de façon indépendante. Cela présuppose, mais implique aussi chez l'apprenant qu'il développe une relation psychologique particulière au processus et au contenu de son apprentissage. La capacité d'autonomie se révélera à la fois dans la façon dont l'apprenant apprend, mais également dans la façon dont il ou elle transposera ce qu'il a appris dans d'autres contextes»¹⁴⁰.

Toutes ces réflexions montrent que l'autonomie est au centre du courant de pensée socio-constructiviste, prégnant dans nos sociétés occidentales. L'apparente contradiction entre ces deux concepts s'estompe si l'on considère que le savoir ne peut être seulement enseigné, mais se construit par l'apprenant, individuellement autant que collectivement, et pour reprendre les termes de Frawley et Lantolf (1985), grâce à des processus d'auto et hétéro-régulation. De cette conception découle l'accent mis sur l'importance de l'environnement, et les orientations prises pour faire évoluer les dispositifs éducatifs, notamment en Europe. Dès 1981, Holec note que « les propositions novatrices des politiques d'éducation des adultes mettent aujourd'hui l'accent sur la nécessité de développer la liberté de l'individu en développant les capacités lui permettant d'agir avec plus de responsabilité dans la conduite des affaires de la société dans laquelle il vit »¹⁴¹. Vingt ans plus tard, et à la suite de travaux menés collectivement par de nombreux spécialistes et qui aboutiront, entre autres, à la publication du CECR, ce principe est clairement réaffirmé : « pour le Conseil de l'Europe, [l'autonomie de l'apprentissage est la] pierre angulaire pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et pour l'apprentissage tout au long de la vie »¹⁴². Cette position révèle une combinaison entre conceptions humanistes et cognitives, en ce qu'elle préconise « le respect de l'apprenant, un apprentissage conçu comme une réalisation de soi »¹⁴³. En outre, elle se réalise dans ce qu'il est convenu d'appeler une « perspective actionnelle », dans laquelle, selon Tagliante (2005), les apprenants sont considérés comme des « acteurs sociaux » qui savent mobiliser l'ensemble de leurs compétences et de leurs ressources pour parvenir à la réussite de leur communication langagière. On attend d'eux qu'ils « prennent en charge leur apprentissage, qu'ils sachent négocier et coopérer afin de définir les objectifs à atteindre et la méthode à adopter, afin

¹⁴⁰ Little, D. 1991. *Learner autonomy 1. Definitions, issues and problems*, Dublin, Authentik, p. 24.

¹⁴¹ Holec, H. 1981a. *op.cit.*, p. 1.

¹⁴² Coll. 2000. (rév. Juin 2004). *Portfolio Européen des Langues – Principes et lignes directrices*, Conseil de l'Europe, CDCC, DGIV/EDU/LANG(2000)33, disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>, p. 2.

¹⁴³ Camilleri, A. 2002. *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, p. 40.

d'apprendre à contrôler et à évaluer leur progression, et aussi de partager les savoirs et les expériences tout en respectant l'individualité de chacun »¹⁴⁴.

1.2.2. ... ou comment passer du « bon apprenant » à l'« apprenant autonome »,

Dans les milieux de la didactique, la transformation de la « figure » de l'apprenant est le fruit d'une évolution qui s'est produite ces trente dernières années et qui dépasse le « bon apprenant » pour aller vers « l'apprenant autonome ». Comme Wenden (2002) le retrace très clairement dans l'une des très nombreuses études sur le sujet¹⁴⁵, c'est à partir des années 70 que la notion de « centration sur l'apprenant » (pivot des approches communicatives d'enseignement des langues) va mettre sur le devant de la scène les théories cognitives. Echappant au carcan de la grammaire universelle et de la conception selon laquelle l'acquisition d'une L2 serait similaire à l'acquisition de sa langue maternelle par un enfant, l'enseignement doit désormais s'attacher à prendre en compte la diversité des apprenants, en termes de besoins, de compétences et d'intérêts pour élaborer de nouveaux supports pédagogiques. Stern (1975) et Rubin (1975) vont, les premiers, définir les caractéristiques du « bon apprenant » selon un type idéal, dont les stratégies, comportements et attitudes pourraient être systématisés en vue d'aider les élèves en difficulté. Pour reprendre la synthèse proposée par Nunan (1999) : « le 'bon apprenant' se débrouille seul ; organise lui-même les informations ; est créatif et ose des expériences en matière de langage ; crée des opportunités d'utilisation de la L2, et trouve des stratégies pour la mettre en pratique à l'intérieur et à l'extérieur de la classe ; accepte l'incertitude et développe des stratégies pour comprendre et produire du sens en langue cible, sans chercher l'exhaustivité ; utilise des procédés mnémotechniques pour se rappeler ce qu'il a appris ; tire profit de ses erreurs ; se sert de ses connaissances en matière de langue maternelle pour apprendre d'autres langues ; s'appuie sur le contexte pour produire des inférences ; apprend à mettre en œuvre des techniques et à formaliser des routines, et à s'adapter à différents contextes en variant les registres de langue »¹⁴⁶. En somme, la différence entre un apprenant efficace et un moins efficace « tient à ce que le premier effectue des choix pertinents en face d'une situation-problème »¹⁴⁷. Rubin

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 5.

¹⁴⁵ Wenden, A. 2002. « Learner Development in Language Learning. », *Applied Linguistics*, vol.23, n°1, p. 32-55. (TNN).

¹⁴⁶ Nunan, D. 1999. *op.cit.*, p. 58. (TNN).

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 164.

approfondit l'analyse plutôt descriptive de Stern et affirme qu'en analysant le « bon apprenant », il est possible de formuler des théories sur le traitement de l'information linguistique. Elle est rejointe par d'autres chercheurs comme Naiman, Frölich, Tedesco et Stern (1978) qui définissent des ordres de stratégies qui sont à associer au succès du « bon apprenant de langue »¹⁴⁸.

Très vite cependant, la nécessité d'aller au-delà de ce que nous pourrions nommer une « caricature positiviste » se manifeste au sein de la communauté de chercheurs. A la suite de Brown (1983) qui met en évidence l'existence et l'importance de la métacognition dans l'apprentissage, les travaux d'Anderson (1983) et O'Malley et Chamot en particulier, montrent, grâce à des recherches poussées sur l'analyse des processus mentaux que l'apprentissage d'une langue doit être assimilé à l'apprentissage de connaissances et de savoir-faire cognitifs complexes. Ces avancées considérées comme scientifiques, par rapport aux premières données empiriques et relativement intuitives de Stern, vont susciter un engouement certain et aboutir à la définition de typologies des stratégies d'apprentissage. Sans entrer dans le détail, rappelons que la première, celle d'Oxford (1985, 1990) oppose des procédures directes (mnémotechniques, cognitives, compensatoires) à des procédures indirectes (métacognitives, affectives, sociales). Rubin (1989) distingue trois types d'opérations qui sont autant d'étapes de construction du savoir : processus de compréhension (saisie des données), processus d'entreposage (mémoire) et de récupération. Enfin, O'Malley et Chamot (1990) proposent trois grandes catégories de stratégies (qui vont être reprises et enrichies par la suite) : métacognitives (qui assurent le contrôle des activités, primordiales dans l'apprentissage) ; cognitives (par lesquelles se fait l'interaction avec ce qui est étudié et qui sont indirectement observables) et socio-affectives (qui permettent de gérer les relations interpersonnelles et favorisent l'appropriation). Dans cette perspective, Little (1996, 1999) se sert des apports de la psychologie cognitive (et notamment des travaux de Vygotski et Bruner) pour donner une base plus théorique au courant prônant l'autonomisation de l'apprentissage. Il montre que ce concept ne doit pas être considéré comme le produit d'une approche pédagogique spécifique, réservée aux adultes mais doit être mis en relation avec les travaux portant sur le développement intellectuel. Il se fonde sur la capacité de l'apprenant à avoir un comportement autonome proche de celui de l'enfant qui est amené à interagir pour passer d'une étape à l'autre dans le processus d'apprentissage. Pour l'adulte, il s'agit d'un prolongement de la tendance innée chez l'enfant à agir de façon de plus en plus

¹⁴⁸ Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, p. 25.

indépendante ; en quelque sort, il considère donc que l'autonomisation est une potentialité humaine universelle.

Ouvrant la voie d'une critique constructive et de recherches complémentaires qui vont avoir des incidences importantes en matière de formation des enseignants (question qui sera abordée ultérieurement¹⁴⁹), Little note, en outre, que la connaissance des stratégies d'apprentissage ne se transforme pas automatiquement en autonomie. « Dans les contextes d'éducation 'formels'¹⁵⁰, les apprenants n'acceptent pas spontanément d'être responsables de leur apprentissage car ils peuvent trouver difficile de se montrer critiques, étant attendu que les styles cognitifs individuels sont socialement et culturellement déterminés et conditionnés »¹⁵¹. Côté francophone, le même genre de réserve est exprimé par exemple par Zarate (1986), qui met ainsi en garde contre tout déterminisme : « il serait vain de vouloir combattre [les préjugés et les stéréotypes] en apportant plus de connaissances, plus d'informations. Ainsi, le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre-information, ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir »¹⁵². Cet avertissement est repris par Grandcolas et Vasseur (1999) qui pointent le danger d'une application non réfléchie des travaux de Rubin et Thompson sur le « bon apprenant » et le « bon enseignant » (1993) qui pourrait dévier rapidement vers une « formation calquée sur un modelage standard, qui ne prendrait pas en compte la variabilité »¹⁵³. En élargissant le débat, il convient de noter que sur le plan de la psychologie, la notion d'autonomie elle-même peut revêtir un aspect paradoxal. Si l'on se réfère à certaines thèses des membres de l'école de Palo Alto, et notamment celle de Bateson dite de la « double contrainte » ou du « double impératif contradictoire », dans le cas où un enseignant impose à un élève d'être autonome, « soit l'élève obéit et dans ce cas, il se montrera moins autonome dans sa prise de décision, tout en le devenant sur le plan de l'apprentissage ; soit il désobéit, et deviendra donc plus autonome, tout en refusant de l'être »¹⁵⁴.

Cette position ne va pas sans rappeler la position de Rogers pour qui il faut laisser la liberté à un apprenant d'apprendre autant que de ne pas apprendre. Cette liberté est source de motivation puisque « en premier lieu, il paraît évident que, lorsque les étudiants perçoivent

¹⁴⁹ Cf. partie 4.2.3. du présent volume.

¹⁵⁰ « Formal educational contexts». (TNN).

¹⁵¹ Little, D. 1995. *op.cit.*, p. 177. (TNN).

¹⁵² Grandcolas, B., Vasseur, M-T. 1999. *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation*, Socrates/Lingua, Babylonia 3/199, p. 10.

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ Andre, B. (éd.) ; Rogers, C.; Holec, H.; Weiss, F. et al. 1989. *op.cit.*, p. 102.

qu'ils sont libres de poursuivre leurs propres objectifs, la plupart d'entre eux s'engagent personnellement davantage, travaillent avec plus d'acharnement, retiennent et utilisent plus de choses que dans les cours traditionnels »¹⁵⁵. Et il ajoute : « ce sont des psychologues qui ont montré qu'un apprentissage a essentiellement lieu et d'une manière importante lorsqu'il est en rapport direct avec les motivations et le projet significatif de l'individu »¹⁵⁶. Ceci étant, pour lui aussi, « dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi même le processus même du changement »¹⁵⁷. Comme le rappelle Wenden (2002), ce rapport entre autonomie et motivation est au centre du modèle socio-éducatif proposé par Gardner (1985) qui marque l'entrée des stratégies affectives dans les stratégies d'apprentissage. Selon lui, les relations complexes entre motivation et choix de stratégies par l'apprenant dépendent de facteurs psychologiques et affectifs comme l'anxiété, par exemple. En bref, un apprenant « efficace » se caractériserait par une motivation qui le conduirait à mettre en place de bonnes stratégies et lui permettraient ainsi de devenir un apprenant autonome.

A ce stade de la réflexion, et compte tenu de la profusion d'écrits sur le sujet, il nous semble indispensable de faire le point sur les notions de « profils » ou « types » d'apprenants, et des « styles d'apprentissage » auxquels ils correspondent, avant de revenir plus précisément à la question des « stratégies ».

Pour de nombreux auteurs qui ont étudié la question, dont Duda et Riley (1990) pour la recherche anglophone, ou Grandcolas et Vasseur (1999) pour la partie francophone, c'est le modèle de Kolb (1984) qui sert généralement de base à la définition des principaux styles d'apprentissage qui vont déterminer des « types » ou des « profils » d'apprenant. Selon lui, l'apprenant doit se situer par rapport aux deux dimensions propres à l'apprentissage, qui forment deux axes opposés : la préhension (manière dont l'apprenant saisit l'expérience à laquelle il est exposé), et la transformation (manière dont l'expérience est traitée et appliquée). L'orientation naturelle vers l'une ou l'autre de ces extrémités va déterminer quatre styles : divergent, convergent, assimilant, accommodant. Le premier est caractérisé par « une grande capacité imaginative et un goût du contact social ; [le deuxième fait preuve] d'une capacité de raisonnement hypothético-déductif, [et il est] performant dans les situations où il y

¹⁵⁵ Rogers, C. 1972. *op.cit.*, p. 93.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 176.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 162.

a une seule solution au problème posé ; [l'assimilant est] orienté vers la construction de modèles théoriques [et] intéressé par la technique et les objets physiques. [L'accommodant a] le goût de l'action, des expériences nouvelles et du contact social »¹⁵⁸. Ainsi, « le style cognitif - (caractéristiques du fonctionnement intellectuel qui influencent la manière d'approcher une tâche d'apprentissage, manière dont on perçoit, conceptualise, organise et mobilise l'information) - est inclus dans le style d'apprentissage, plus concret, et qui concerne les comportements affectifs et psychologiques, en plus du cognitif »¹⁵⁹.

Sur cette base, plusieurs essais de catégorisation d'apprenants sont proposés : côté anglo-saxon, pour Willing (1989) et Nunan (1989, 1999) entre autres, il faut distinguer les communicatifs (qui privilégient la conversation), les analystes ou analytiques (qui aiment travailler seuls), les concrets (qui pratiquent à l'extérieur de la classe et aiment les jeux) et les scolaires (qui aiment les cours structurés avec de la grammaire et attendent beaucoup de l'enseignant). En France, Narcy (1990), par le biais de son questionnaire désormais célèbre a rendu populaire un type de catégorisation bi-polarisé : visuel vs auditif ; analytique (ou « sérialisant ») vs globalisant ; dépendant vs indépendant ; timide vs extraverti ; perfectionniste vs réaliste. A sa suite, différents auteurs reprennent cette base de classification en y ajoutant de nouvelles caractéristiques en fonction de leur champ d'étude particulier. Ainsi, Barbot (2000) pour son travail sur les auto-apprentissages, rajoute-t-elle les paires réflexif vs pragmatique et preneur de risque vs perfectionniste. Dans le domaine spécifique de l'apprentissage d'une L2, Berthoud (1994) propose un « regroupement à caractère linguistique, basé sur les deux aspects fondamentaux de l'apprentissage : l'apprenant contrôle ou non ses productions et il exprime ou non ce contrôle »¹⁶⁰. Ce qui aboutit aux distinctions suivantes : les « interactifs » suscitent une grande quantité de langage, et sont en recherche constante d'interaction ; les « correcteurs » ont recours aux stratégies de reformulation, et exposent largement leur contrôle ; les « éludeurs » font appel à des stratégies d'évitement et enfin, les « planificateurs » ne verbalisent pas leur contrôle, et produisent un discours largement ponctué de pauses.

Au terme de ce rapide balayage d'un sujet qui continue à susciter un engouement certain dans le monde de la recherche en didactique, nous retiendrons, avec Narcy (1990) qu'il convient de distinguer les « types d'apprentissage » qui correspondent « aux façons dont un apprentissage

¹⁵⁸ Grandcolas, B., Vasseur, M-T. 1999. *op.cit.*, p. 99.

¹⁵⁹ Grandcolas, B. 1997. « Comment aider l'apprenant à élaborer ses stratégies d'apprentissage ; apport d'une expérience de formation », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, n°3, p. 32.

¹⁶⁰ Grandcolas, B., Vasseur, M-T. 1999. *op.cit.*, p. 100.

est organisé », les « styles » ou « façons dont un apprenant est programmé pour apprendre de la manière la plus efficace », les « techniques » ou « manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre » et enfin les « stratégies », « façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre »¹⁶¹. Par ailleurs, il nous paraît important de reprendre cette remarque très judicieuse de Riley (1990), et dont il nous faudra tenir compte dans la suite de notre analyse : « certains modèles ont tendance à catégoriser les apprenants sur la base de traits psychologiques permanents ; or, les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants varient à la fois dans le temps et en fonction d'un ensemble complexe de facteurs, incluant bien évidemment la tâche [qu'ils doivent accomplir], mais aussi la motivation, le degré de fatigue... En d'autres termes, nous avons besoin d'instruments décrivant plus la catégorisation des activités d'apprentissage que la catégorisation des apprenants »¹⁶². En outre, il relève que cette démarche est influencée par des notions propres à la pensée occidentale : par exemple, la catégorie des apprenants dits « analytiques » (ou dépendants du champ) ne correspond pas à une valeur universelle, mais plutôt à un idéal partagé selon lui par « la classe moyenne des intellectuels occidentaux ». Une mise en garde qui appelle à manipuler ces notions avec précaution, et tout particulièrement pour ce qui concerne les stratégies.

1.2.3. ... pour aller vers un « enseignant stratégique » ?

Du « geste mental » de de la Garanderie (1989) aux typologies très poussées concernant les stratégies mises en place pendant les processus acquisitionnels, le champ de la réflexion, toujours actuel, nous conduit à examiner en quoi ce concept a progressivement contribué à transformer la relation entre apprenant et enseignant.

Un rappel historique rapide est à nouveau nécessaire pour préciser les contours de cette notion utilisée abondamment depuis les années 70 pour enrichir le domaine de la didactique des langues. Un peu à la marge des études menées essentiellement par les socio-constructivistes anglo-saxons, mais ayant contribué activement à la recherche concernant les

¹⁶¹ Nancy, J-P. 1990. « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? », *Learning Styles*, Duda, R.; Riley, P. Presses Universitaires de Nancy, p. 95.

¹⁶² Duda, R.; Riley, P. 1990. *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, p. 54.

« profils d'apprentissage », de la Garanderie (1989) pose que « la bonne acquisition des connaissances est liée à un 'geste mental' qui permet de placer ces connaissances dans le cadre d'un avenir que l'imagination représente au moment même où ces connaissances doivent être acquises »¹⁶³. L'image mentale, écrit-il, est indissociable de l'apprentissage car elle est « l'intermédiaire souple entre le percept (objet fixe) et le concept (élément mobile permettant le fonctionnement de la pensée) »¹⁶⁴. C'est à Selinker (1972) que l'on doit l'introduction du terme « stratégie » dans l'étude de l'interaction complexe et dynamique entre enseignement et apprentissage. Dans ses travaux sur l'interlangue, il met à jour cinq processus constitutifs, dont les deux premiers constituent des « stratégies » : « d'apprentissage », qu'il décrit comme étant l'utilisation de techniques élaborées lors de l'acquisition de la langue première, et « de communication », qui correspondent à l'emploi de techniques de compensation de déficits langagiers. Il faut cependant attendre les années 80 pour que le concept de « stratégies » prenne une place prédominante dans les travaux de didactique, avec pour toile de fond la question toujours actuelle : « les stratégies sont-elles des caractéristiques générales qui déterminent le comportement de l'apprenant ou des techniques/actions spécifiques ? Sont-elles conscientes, inconscientes ou les deux ? »¹⁶⁵.

Rubin (1981), par ses recherches s'appuyant sur des observations de classe et des journaux de bord d'étudiants, met en évidence la complexité du fonctionnement cognitif à l'œuvre dans l'apprentissage d'une L2 par des apprenants adultes. Elle établit une distinction entre « les processus cognitifs » qui « correspondent à la catégorie générale des actions qui contribuent directement au processus d'apprentissage », et les « stratégies cognitives » qui sont « des actions spécifiques qui interviennent dans ce processus »¹⁶⁶. Pour Wenden (1986), on entend par « stratégies d'apprentissage » les « processus et opérations mentales utilisés dans l'apprentissage ou la résolution de problème, qui nécessite analyse directe, transformation ou synthèse des éléments de savoir, en vue de les conserver, les mobiliser, et les utiliser »¹⁶⁷. Autrement dit, ce sont des connaissances métacognitives qui permettent de savoir quand et comment se servir des processus et données déjà disponibles pour l'apprenant : mélange de comportements réels des apprenants, savoirs sur l'emploi des stratégies et sur l'apprentissage d'une langue. Dans sa mouvance, de nombreux chercheurs vont faire avancer les

¹⁶³ Garanderie, A. de la. 1989. *Les profils pédagogiques*, Paris, Editions du Centurion, p. 33.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 77.

¹⁶⁵ Atlan, J. 1997. « Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : définitions, typologies, méthodologies de recherche. », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, n°3, p. 18.

¹⁶⁶ Rubin, J. 1981. « Study of cognitive processes in second language learning. », *Applied Linguistics*, vol.11/2, p. 118. (TNN).

¹⁶⁷ Wenden, A.L. 1986. « Helping language learners think about learning. », *ELT Journal*, 40.1, p. 10. (TNN).

connaissances dans ce domaine. Sans les citer tous, retenons Oxford et Crookall (1989) qui les assimilent à des mesures prises par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le stockage, la récupération ou l'utilisation de l'information. O'Malley, Chamot et Küpper (1990) les définissent comme des pensées ou des comportements spéciaux que les individus mobilisent pour mieux comprendre, apprendre ou retenir de nouvelles informations ambiguës. Ils ajoutent que « pour l'acquisition d'une L2, elles ne sont pas différentes des stratégies et autres compétences mises en œuvre pour résoudre un problème, c'est leur application spécifique qui diffère. [...] La fréquence et le type de stratégies utilisées distinguent les apprenants efficaces des autres. [...] Le développement de modes stratégiques peut être transmis, et l'utilisation de traitements stratégiques peut être mise en évidence pour améliorer l'apprentissage »¹⁶⁸. Pour Bange (1992), « une stratégie consiste dans le choix d'un certain nombre de buts intermédiaires et subordonnés, dont on croit que la réalisation dans des actions partielles conduit de manière adéquate à la réalisation du but final. Chaque action partielle pouvant à son tour se subdiviser en actions-moyens pour arriver à la réalisation de son propre but. L'idée de 'stratégie' inclut donc l'idée de hiérarchie de buts et de moyens et l'idée d'action qui lui est liée est complexe »¹⁶⁹. Ce que confirme Mac Intyre (1994), pour qui les stratégies sont avant tout des actions choisies par les apprenants de langue qui ont pour but de faciliter l'acquisition de la langue et la communication, et sont donc de l'ordre du comportement intentionnel et délibéré.

En résumé, il ressort de ces études (et de nombreuses autres que nous n'avons pas citées) que l'emploi des stratégies est un phénomène très complexe et très variable en fonction des différences individuelles et des situations d'apprentissage. Elles sont de l'ordre du procédural, puisqu'elles mettent en relation la stratégie mise en œuvre, l'objectif fixé et la situation de départ qui peut être liée à un obstacle, à une difficulté de réalisation, ou d'atteinte de l'objectif (communicatif en l'occurrence). Elles ne sont pas statiques, mais flexibles car elles dépendent de l'individu et s'adaptent au contexte. Elles sont observables, dans une certaine mesure seulement, et « concernent les différences des apprenants plutôt que les similitudes »¹⁷⁰. Il semblerait, d'après Harris (2002), que les apprenants faibles disposent d'un choix de stratégies plus restreint que les apprenants performants, et en fassent un usage moins fréquent. D'où, dans le cadre des travaux de la division des politiques linguistiques et éducatives du Conseil de l'Europe, l'accent mis par le CECR sur les stratégies, conçues

¹⁶⁸ O'Malley, J-M. ; Chamot, A.; Küpper, L. 1989. « Listening comprehension strategies in Second Language Acquisition », *Applied Linguistics*, Vol.10, n. 4, p. 422. (TNN).

¹⁶⁹ Bange, P. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, p. 75-76.

¹⁷⁰ Atlan, J. 1997. *op.cit.*, p. 11.

comme « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui »¹⁷¹. Elles sont « le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. [...] On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : pré-planification, exécution, contrôle et remédiation des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation »¹⁷². Elles se trouvent également au centre de la réflexion des concepteurs du Portfolio Européen des Langues (PEL), pour qui, quand elles sont développées par l'apprenant qui identifie son propre style cognitif, constituent l'un des moyens par lesquels il développe ses capacités à apprendre, dès lors qu'il accepte la responsabilité de son apprentissage. Harris (2002) note d'ailleurs que les stratégies métacognitives, c'est-à-dire les méthodes mises en œuvre par les apprenants pour réguler et superviser leur apprentissage (et qui ont un caractère général et supérieur aux autres stratégies) revêtent une importance cruciale dans les travaux menés actuellement. En somme, les apprenants qui bénéficient d'une conscience métacognitive seraient plus à même de transposer les stratégies cognitives d'une compétence à une autre, ou d'un contexte à un autre. Il y aurait donc de « bonnes stratégies », comme les nomme Courtillon (2003), telles que notamment, la tolérance à l'erreur, l'auto-évaluation, la prise de risque, le partage du savoir entre pairs, que les enseignants se devraient de favoriser, en acceptant par conséquent une modification substantielle de leur place et rôle traditionnel.

Figure souvent idéalisée, (« désincarnée » dirions-nous, dès lors que l'on se place dans la perspective de la réalité du terrain, et non plus au niveau supra des politiques éducatives transnationales), « l'apprenant autonome » n'apparaît cependant jamais, dans les travaux menés ces trente dernières années, comme un facteur de disparition de « l'acteur enseignant ». Même dans les versions les plus poussées de l'auto-apprentissage dirigé, chères à Holec et ses successeurs, et qui trouvent aujourd'hui des concrétisations multiples par l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication adaptées à l'Enseignement (TICE), l'enseignant reste au cœur de la relation pédagogique. Car, comme le rappelle Porcher, « la marche vers l'autonomie, c'est-à-dire l'autonomisation constitue l'idéal visé. De ce point de

¹⁷¹ Coll. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, p. 15.

¹⁷² *Ibid.*, p. 48.

vue, une parenté très nette se dégage avec l'apprentissage lui-même, dans la mesure où celui-ci est bien une trajectoire, un cheminement, un parcours »¹⁷³. La majorité des auteurs s'accordent à dire, comme le résume bien Nunan (1999) que « dans un système centré sur l'apprenant, le rôle de l'enseignant est renforcé, et son savoir-faire mis en valeur. Il est erroné de considérer qu'il est dévalorisé, [sous prétexte que] dans un modèle éducatif basé sur la seule transmission des savoirs, le rôle de l'apprenant est confiné à la réception passive, l'enseignant prenant une place prédominante dans le processus, qui fonctionne selon un mode rigide et frontal »¹⁷⁴. N'oublions pas que dans la perspective socio-constructiviste, comme le souligne Holec (1981) « l'apprentissage n'est pas un processus passif de stockage des informations fournies mais une opération active et créative par laquelle l'apprenant transforme en acquisition des informations qui lui sont fournies »¹⁷⁵, et « dans une démarche visant à l'autonomie, l'enseignement ne doit plus être considéré comme 'producteur' d'apprentissage, mais comme 'facilitateur' d'apprentissage »¹⁷⁶. Dans cette nouvelle configuration, la nécessité s'impose de mettre en relation le développement de la compétence stratégique des apprenants et la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage. Par conséquent, le statut de l'enseignant « ne sera plus fondé sur le pouvoir conféré par l'autorité hiérarchique, mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant »¹⁷⁷. En outre, « cette inversion des pôles de la situation pédagogique entraîne une redéfinition de toutes les composantes fonctionnelles de cette situation, [apprenant, enseignant, institution] »¹⁷⁸. Les caractéristiques précédemment analysées de l'apprenant autonome semblent en effet le placer, du moins en théorie, comme l'affirme Barbot (1990), dans une position de relative indépendance par rapport au système éducatif. Il est susceptible de s'affranchir des rapports hiérarchiques de type scolaire, et de remettre en cause le constat établi par Bourdieu et Passeron (1999), selon lesquels « la communication entre professeurs et élèves ne relève pas de la communication, car le professeur a une autorité statutaire »¹⁷⁹. Le fait que l'apprenant puisse ainsi récupérer son droit à la liberté, qu'il soit potentiellement en mesure d'exercer son esprit critique entraîne donc « un changement subversif [par la] remise en cause de la transmission des échanges, des biens symboliques, de la fonction même des enseignants, de la

¹⁷³ Andre, B. (éd.) ; Rogers, C.; Holec, H.; Weiss, F. et al. 1989. *op.cit.*, p. 61.

¹⁷⁴ Nunan, D. 1999. *op.cit.*, p. 11. (TNN).

¹⁷⁵ Holec, H. 1981a. *op.cit.*, p. 24.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 23.

¹⁷⁷ Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues*, Paris, Hatier, p. 26.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 33.

¹⁷⁹ Bourdieu, P. ; Passeron, J-C. 1999. *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, p. 134.

représentation de l'apprenant »¹⁸⁰. Or, l'acquisition de cette nouvelle place au sein de la relation pédagogique et du système éducatif ne va pas de soi. Elle requiert une transformation des compétences (dans le sens général du terme) et des représentations qui n'est pas exempte de difficultés.

Reprenant ses principes de l' « apprendre à apprendre », Holec (1991) énumère comme suit (et de façon assez redondante) les savoirs et savoir-faire techniques que l'apprenant autonome doit idéalement maîtriser : la définition d'objectifs d'acquisition (*i.e.* analyser ses besoins ou attentes et les transformer en objectifs) ; la détermination de contenus d'apprentissage ; la détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage ; l'évaluation des résultats (*i.e.* utiliser des critères de jugements personnels adaptés à l'aspect de la performance qu'on évalue et au moment où se fait l'évaluation) et enfin la gestion de l'apprentissage (c'est-à-dire apprendre à piloter son programme à partir de diagnostics récurrents, faire un bilan). Il ajoute : « l'acquisition de ces capacités est subordonnée à une formation triple : dans le domaine de la culture langagière, de la culture d'apprentissage et de la méthodologie d'apprentissage »¹⁸¹. Parallèlement, et comme le souligne Camilleri (2002), « l'introduction de l'autonomie de l'apprenant est un processus parfois lent et dans lequel les composantes sociales de l'apprentissage sont tout aussi importantes que les aspects cognitifs et métacognitifs »¹⁸². De plus, ce n'est « pas une méthode, mais une approche, qui présuppose des compétences métacognitives, et de la part des apprenants une bonne connaissance d'eux-mêmes »¹⁸³. Allwright (1997) partage cette opinion ; il constate en effet qu'enseigner les stratégies d'apprentissage peut être contre-productif car il y a un fossé entre cet apprentissage qui relève de comportements individuels et la réalité de la classe de langue qui est essentiellement d'ordre social. D'après lui, il est indispensable de prendre en compte tous les problèmes liés à une application de cette démarche, et principalement les inhibitions des apprenants qui n'utilisent pas de nouvelles stratégies non pas parce qu'ils ne les connaissent pas, mais parce qu'ils se contentent d'utiliser celles dont ils savent, ou croient qu'elles vont être les plus efficaces ou bonnes pour eux. Dans le même ordre d'idées, Dickinson (1990) estime que l'autonomie repose en partie sur la capacité de l'apprenant à évaluer la pertinence d'une stratégie par rapport à une autre. Chaque apprenant étant un individu particulier, les stratégies employées sont variables, ce qui démontre un lien fort entre le style cognitif de

¹⁸⁰ Barbot, M-J. 1990. « Métamorphoses de l'évaluation : l'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 80, p. 94.

¹⁸¹ Holec, H. 1991. *op.cit.*, p. 5.

¹⁸² Camilleri, A. 2002. *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, p. 6.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 13.

l'apprenant et les stratégies qu'il utilise. Pour elle, apprendre à connaître et évaluer les stratégies à mettre en œuvre est une étape indispensable vers l'autonomie : beaucoup d'apprenants continuent à utiliser des stratégies inefficaces car ils s'en remettent exclusivement à l'enseignant et à son autorité. Ce qui nous amène à examiner attentivement comment cet acteur va devoir, ou pouvoir, endosser un nouveau rôle et de nouvelles responsabilités.

En préliminaire, il nous semble important de mettre en exergue le constat actuel et pertinent posé par Kohonen (1999) : « passer d'un enseignement directif et centré sur l'enseignant à un enseignement qui favorise l'autonomie engendre souvent des doutes et des craintes légitimes de la part des deux types de protagonistes. Parallèlement, le sentiment de succès que connaît l'apprenant lorsqu'il devient capable de surmonter par lui-même certains obstacles est un facteur indéniable de progrès et s'inscrit dans une logique de cercle vertueux »¹⁸⁴. Constat enrichi de la remarque suivante d'Ellis et Sinclair (1990) qui lie fonctionnement du système et rôle de l'enseignant dans celui-ci : « aider les apprenants à découvrir leurs stratégies d'apprentissage n'est pas une fin en soi, mais une partie importante de leur programme d'apprentissage. Les activités qui se rapportent à cet objectif doivent être soigneusement intégrées au programme, et permettre aux apprenants d'avoir des opportunités de réflexion à ce sujet, aussi bien que des expérimentations »¹⁸⁵. Ce qui nous ramène à Rogers (1972), et à sa conception toujours très actuelle de « facilitation », qui affirme très clairement : « je considère en effet cette facilitation de l'apprentissage comme le but par excellence de l'enseignement ; j'y vois la manière de pourvoir au développement de l'homme-qui-apprend ; j'y vois encore la manière d'apprendre à vivre comme des personnes 'en train de' ou 'en procès'. Pour moi, faciliter l'apprentissage, c'est permettre à chacun de trouver des réponses - constructives, provisoires, mouvantes et dynamiques - à certaines des inquiétudes les plus profondes qui préoccupent l'homme d'aujourd'hui »¹⁸⁶. L'enseignant « facilitateur » aide à « choisir et à clarifier les projets des individus qui composent la classe aussi bien les projets plus généraux du groupe entier ; il s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessibles le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissage ; il s'efforce de reconnaître et

¹⁸⁴ Kohonen, V. ; Westhoff, G. 1999. *Enhancing the pedagogical aspects of European Language Portfolio*, Conseil de l'Europe, disponible sur l'internet: <http://culture>, p. 28. (TNN).

¹⁸⁵ Ellis, G. ; Sinclair, B. 1990. « Helping learners discover their learning styles », *Learning Styles*, Duda, R.; Riley, P. Presses Universitaires de Nancy, p. 174. (TNN).

¹⁸⁶ Rogers, C. 1972. *op.cit.*, p. 102.

d'accepter ses propres limites »¹⁸⁷. Il ajoute de façon assez ironique par rapport à ses congénères : « il désire fortement que l'étudiant réussisse et l'aide de ses conseils » au lieu « d'essayer périodiquement de le 'coller' au moment des examens ou de l'éliminer pour bien montrer que lui, le professeur, est 'une tête' »¹⁸⁸. En bref, la conviction profonde de Rogers (qui se traduit par son insistance à proposer un enseignement par l'action) est que les professeurs qui s'intéressent au processus d'apprentissage et qui facilitent les échanges provoquent des initiatives et des réactions créatives chez leurs élèves. Alors que les professeurs intéressés à évaluer leurs élèves [...] provoquent chez ceux-ci « des réactions passives, de mémoire, 'soucieuses de plaire' »¹⁸⁹.

Moins polémique, Holec (1981) insiste sur la diversification du rôle de l'enseignant, qui ne saurait être confondue avec une quelconque réduction. En effet, c'est à lui que revient la tâche d'aider l'apprenant à « se déconditionner » de son statut d'apprenant pour devenir son propre instructeur. Ce processus de déconditionnement consiste à faire que celui-ci se libère progressivement des *a priori* et préjugés liés aux représentations de l'apprentissage des langues. Il doit par exemple faire de son mieux pour que l'apprenant combatte l'idée que les enseignants détiennent une méthode idéale, que lui-même est incapable de juger ses performances, et que sa connaissance de sa langue maternelle ne lui est d'aucune aide pour apprendre une langue seconde, etc. qui sont autant de représentations ancrées chez les apprenants de tout âge. (Il va de soi qu'une telle démarche ne peut être entreprise que par des professionnels eux-mêmes « conscientisés » et convaincus, ce qui nous amènera à considérer de près la question de la formation des enseignants). Dans cette optique, comme le commente Wenden (1986), l'enseignant doit faire en sorte de provoquer chez l'apprenant une réflexion sur ses croyances liées à l'apprentissage, et sur l'influence que ces croyances peut avoir. Elle présente donc un programme composé de différents modules axés sur la prise de conscience et la réflexion de l'apprenant, à partir d'activités individuelles ou en groupe : réflexion et échanges sur ce qu'il faut faire pour réussir à bien apprendre une langue, sur les différences et similitudes d'apprentissage d'une langue ou d'une autre matière, sur l'importance des facteurs d'ordre personnel, sur la définition d'un « bon apprenant ». L'objectif de cette démarche est de faire évoluer les apprenants vers une plus grande autonomie, en les faisant réfléchir sur leur rôle et celui de l'enseignant, grâce à la prise en compte de leur propre expérience. Car habituellement, les apprenants « attendent que ce soit l'enseignant qui provoque

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 162-164.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 200.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 117.

l'apprentissage, et ils ne se voient pas eux-mêmes comme ayant un rôle très actif et autonome dans le fait de s'efforcer à apprendre. Ils ne croient pas non plus dans une capacité de ce genre »¹⁹⁰. Ces activités ont pour but de provoquer un déblocage des apprenants sur le plan métacognitif, de leur faire connaître les notions de style et stratégies d'apprentissage et de les aider à exercer un meilleur contrôle sur leurs activités, et donc de devenir plus actifs et mieux armés dans leur apprentissage.

C'est également la position de Kohonen (1999) qui part du principe que « les apprenants ne deviennent pas automatiquement autonomes parce qu'on leur demande de prendre en charge leur propre apprentissage. Ils ne peuvent exercer de plus en plus de contrôle sur leur apprentissage que s'ils acquièrent le savoir, les savoir-faire et la motivation pour le faire »¹⁹¹. Il brosse un tableau très complet et très objectif des points sur lesquels ils doivent travailler avec leurs apprenants : « justifier et légitimer l'indépendance comme un but en soi ; convaincre les étudiants qu'ils sont capables d'assumer leur indépendance s'ils font de sérieux efforts pour apprendre, et les aider à connaître ainsi des expériences positives ; les aider à appréhender le langage comme un système linguistique et développer ainsi par eux-mêmes des compétences en communication ; [leur permettre de] mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage et développer des prises de conscience en matière de progression ; les rendre capables de faire face aux problèmes d'apprentissage et de communication qui apparaissent au fur et à mesure, et leur apprendre à les surmonter ; les [rendre capables de] développer des stratégies de façon explicite, pour planifier et contrôler leur apprentissage ; procurer aux apprenants des opportunités concrètes de se montrer plus autonomes dans leur apprentissage d'une langue »¹⁹².

D'autres termes sont utilisés pour désigner ce « nouvel enseignant ». « Conseiller » pour (Wenden, 2002), en ce qu'il va devoir aider l'apprenant à faire des choix, à procéder aux ajustements nécessaires en fonction des problèmes rencontrés et donc à favoriser un conseil individualisé. Pour Barbot (1990), il doit s'apparenter à un « tuteur », qui guide l'apprenant dans son initiation à l'évaluation et fait jouer un rôle dynamisant à l'erreur. Dans le même ordre d'idée, selon Harris (2002), l'enseignant se doit de persuader les apprenants peu performants qu'ils ne sont pas condamnés à l'échec, et qu'ils ne sont pas inaptes à l'enseignement, mais qu'ils peuvent utiliser d'autres moyens pour progresser que ceux qu'ils ont l'habitude de mettre en œuvre et qui se révèlent décevants. A ce titre, et bien que cela

¹⁹⁰ Wenden, A.L. 1986. *op.cit.*, p. 9. (TNN).

¹⁹¹ Kohonen, V. ; Westhoff, G. 1999. *op.cit.*, p. 7. (TNN).

¹⁹² *Ibid.*, p. 9.

puisse paraître quelque peu contradictoire, il peut favoriser l'apprentissage « vicariant »¹⁹³ qui permet aux apprenants faibles de se convaincre qu'ils peuvent réussir si certains de leurs pairs, d'un même niveau jugé faible, s'acquittent correctement de la tâche. Cette thèse, empruntée aux travaux sur l'« auto-efficacité » menés par Bandura dès la fin des années 60, a été reprise et développée récemment en France dans le cadre de la « pédagogie de maîtrise à effet vicariant » que certains enseignants, à l'instigation de Monot¹⁹⁴ essaient de promouvoir dans l'enseignement primaire en France. S'appuyant sur la notion de « modelage » et d'observation du comportement de pairs « signifiants » conduisant à des échecs ou à des réussites, cette approche vise à favoriser un apprentissage par prise d'indices, analyse et reproduction qui est également utilisé dans l'étude des comportements animaliers. Reprenant de nombreuses études menées dans les pays anglo-saxons, Bandura (1997/2007) affirme que « les pairs façonnent [...] les croyances d'efficacité par leur rôle pédagogique. Les élèves apprennent beaucoup les uns des autres par un tutorat direct et par le modelage des compétences scolaires. [...] L'exposition aux pairs modelant des compétences cognitives stimule donc plus le sentiment d'efficacité et la réussite des enfants que l'observation d'enseignants modelant les mêmes compétences cognitives »¹⁹⁵. Monot rajoute que « l'apprentissage vicariant ne supprime pas l'effort et semble même permettre de le décupler en évitant des périodes de tâtonnement qui sont certes potentiellement intéressantes pour quelques uns mais parfois infructueuses et décourageantes pour beaucoup »¹⁹⁶. Pour lui, ce type d'apprentissage se rapproche du 'tâtonnement expérimental' de Freinet, en ce qu'il permet une mobilisation intensive du raisonnement hypothético-déductif, et favorise un apprentissage de l'auto-évaluation et de la gestion des apprentissages. Cela implique que le « maître [reste] donc très présent dans toutes les phases du processus, tant pour définir et garantir les contenus que pour observer et sécuriser les progressions des élèves »¹⁹⁷. Ce qui rejoint la conception de Tardif (1997), qui fait de l'enseignant un « expert » puisqu'il « rend explicite à l'élève les stratégies efficaces et économiques spécifiques à chacune des tâches »¹⁹⁸ et permet à l'élève de « développer les connaissances déclaratives (le 'quoi', connaissances théoriques), procédurales (le 'comment', connaissances pratiques, séquences d'action), et conditionnelles (le 'pourquoi' et le 'quand', qui assurent le transfert d'un

¹⁹³ « du latin 'vicarius' : qui remplace qui se substitue à autre chose », *Nouveau Petit Robert de la Langue Française 2008*, Paris, R-Le Robert, p. 2705.

¹⁹⁴ Jarraud, F. 2001. « Entretien avec Michel Monot : la PMEV, un espoir pour l'école ? », *Le café pédagogique*, n°18, disponible sur : <http://www.cafepedagogique.org/disci/article/18.php>.

¹⁹⁵ Bandura, A. 2007. *Auto-efficacité, le sentiment de l'efficacité personnelle*, Bruxelles, de Boeck, p. 354-355.

¹⁹⁶ Jarraud, F. 2001. *op.cit.*, p. 2.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 3.

¹⁹⁸ Tardif, J. 1997. *op.cit.*, p. 295.

contexte à l'autre) »¹⁹⁹. Pour conclure, le portrait qu'il dresse de l'enseignant « stratégique » nous paraît synthétiser de façon opportune les diverses propositions : « motivateur, modèle et médiateur entre la connaissance et l'élève, [..., c'est un] entraîneur qui place constamment l'élève dans un contexte de résolution de problèmes »²⁰⁰. « Il ne se comporte jamais comme un technicien dont l'ensemble des actions est prescrit et ordonné de l'intérieur »²⁰¹ mais « ses démarches d'enseignement démontrent clairement à l'élève que les stratégies peuvent être enseignées et apprises et qu'il peut ainsi développer un plus grand pouvoir sur la réalisation adéquate de ses activités »²⁰².

Dans cette configuration où l'autonomie (de l'apprentissage et de l'apprenant) consisterait en une combinaison entre liberté (d'apprendre ou de ne pas apprendre) et pouvoir (d'agir sur son propre apprentissage), il convient d'examiner à présent en quoi l'auto-évaluation peut être considérée comme une démarche emblématique, non exempte de difficultés et de risques.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 299.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 295.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 372.

²⁰² *Ibid.*, p. 371.

1.3. L'auto-évaluation : aujourd'hui, l'un des vecteurs majeurs de l'autonomisation de l'apprentissage.

La relation étroite entre autonomie, stratégies et auto-évaluation semble aujourd'hui une réalité incontestable en didactique. Sur un plan général, les chercheurs admettent que « les perceptions d'efficacité interviennent de façon puissante dans la régulation et la persistance des efforts en cours d'action, par exemple dans le cas des apprentissages, et de façon plus nette en situation d'évaluation »²⁰³. Les experts impliqués dans les travaux du Conseil de l'Europe proclament collectivement que « apprendre à apprendre et apprendre à s'auto-évaluer sont deux démarches indissociables »²⁰⁴. Pour Hannak-Hammerl et Newby (2003) en particulier, elle constitue une étape incontournable des processus acquisitionnels. Selon eux, la connaissance et l'utilisation pertinente de stratégies adaptées, sur les plans méta-cognitif, cognitif et socio-affectif vont permettre à l'apprenant de planifier ce qu'il veut apprendre (le contenu) et comment il veut l'apprendre (la méthode), puis d'auto-évaluer sa progression. Position adoptée dans le domaine de la didactique des langues : « la formation à l'auto-évaluation fait partie intégrante de la formation à l'autonomie, et s'opère selon les mêmes procédures. Elle concerne, d'une part, les représentations de l'apprenant, sa culture d'apprentissage [...]. Elle porte, d'autre part, sur les capacités techniques à acquérir »²⁰⁵. L'enjeu n'est pas négligeable, si l'on en croit Holec, Little et Richterich (1997) : « l'auto-évaluation est donc un élément indispensable dans toute approche de l'enseignement-apprentissage d'une langue qui cherche à favoriser la continuité entre le développement de la compétence stratégique des apprenants et le développement de leur maîtrise stratégique du processus d'apprentissage »²⁰⁶. Nous montrerons donc en quoi elle constitue une forme spécifique d'évaluation (1.3.1.), et pourquoi elle nous paraît assimilable à une forme d'étayage indirect (1.3.2.), avant de présenter en détail le Portfolio Européen des Langues, qui est considéré aujourd'hui comme un outil d'évaluation emblématique (1.3.3.).

²⁰³ Carré, P. 2005. *op.cit.*, p. 138.

²⁰⁴ Coll. 2000. (rév. Juin 2004). *op.cit.*, p. 29.

²⁰⁵ Cuq, J-P. (dir.) 2003. *op.cit.*, p. 30.

²⁰⁶ Holec, H. ; Little, D. ; Richterich R. 1997. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 33.

1.3.1. L'auto-évaluation, une forme particulière d'évaluation,

En théorie comme en pratique, l'auto-évaluation est l'une des notions-clé des recherches menées depuis plus de trente ans par les Européens dans le domaine de la didactique des langues. Précisons que si les Anglo-saxons utilisent deux termes différents²⁰⁷ pour désigner respectivement le produit et le processus de l'apprentissage, les francophones se contentent du seul mot « évaluation » pour couvrir les deux réalités. Quant au préfixe « auto », il ne doit pas induire en erreur, car, comme nous allons le montrer, « l'auto-évaluation n'est pas le contraire de l'hétéro-évaluation, elle ne s'obtient pas par soustraction de l'hétéro-évaluation, elle passe par l'hétéro-évaluation »²⁰⁸. Enfin, et sans entrer dans les détails, nous rappellerons avec Barbot (2000) qu'il existe une différence tout à fait fondamentale entre « l'évaluation conçue selon le modèle behavioriste traditionnel - (sommativ, orientée sur la production et par rapport à une norme, vécue comme un verdict) - [et celle qui prévaut] dans le modèle expérientiel (fondé sur une approche constructiviste), [qui est] formative, orientée sur le processus, et permet une remédiation, une explicitation des critères et le développement de l'auto-évaluation »²⁰⁹.

Dans le prolongement des travaux qui ont conduit à l'élaboration du Niveau Seuil (1975) par les experts du Conseil de l'Europe, une étude préliminaire visant à explorer les différentes formes d'auto-évaluation utilisables dans l'apprentissage des langues par des adultes va être réalisée par Oskarsson en 1977, et marquer un tournant décisif dans ce domaine. En effet, pour la première fois, l'apprenant figure comme sujet qui énonce sa propre évaluation en ces termes : « je sais, je suis capable de... ». Jusque là, outre la primauté quasi absolue donnée à l'évaluation terminale, l'auto-évaluation est alors souvent assimilée à tort à des exercices d'auto-formation placés à la fin des chapitres de certains manuels. Autour de Holec, le CRAPEL de Nancy va contribuer largement à imposer l'idée que non seulement des tests d'évaluation doivent être inclus au processus d'apprentissage, mais aussi être plus largement contrôlés par l'apprenant lui-même et permettre ainsi des rétroactions qui influenceront sa progression. En trois décennies, ce principe va rester intangible, même si les procédés et les outils vont sensiblement se transformer. En 1979, Holec affirme que « la caractéristique fondamentale de l'auto-évaluation est que, comme la définition des objectifs, à laquelle elle est très étroitement liée, elle intègre la dimension personnelle spécifique de

²⁰⁷ « Assesment » et « Evaluation ».

²⁰⁸ Vial, M. 2001. *Se former pour évaluer: se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, de Boeck Université, p. 120.

²⁰⁹ Barbot, M-J. 2000. *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International, p. 34.

l'apprenant »²¹⁰. En 2000, Barbot précise l'importance de la prise de conscience en ajoutant: « l'apprenant évalue et s'évalue inconsciemment constamment, il s'agit donc d'explicitier et d'objectiver ce comportement et de prendre confiance dans la capacité à le faire »²¹¹. Parmi de nombreuses définitions, nous retenons celle de Campanale (1997) qui nous paraît combiner richesse et clarté : « l'auto-évaluation délibérée renvoie le sujet à son projet, le fait évoluer, et déclenche des modifications de conduite conscientes. Elle relève d'une réflexion métacognitive qui met en interaction le cadre d'organisation de l'activité et le réseau des représentations, à travers lequel le sujet interprète la réalité. Elle entremêle les opérations d'évaluation et des mouvements de prise de distance du sujet avec des objets qu'il a produits et qu'il observe comme traces de son action »²¹². Au plan théorique donc, et dans le champ de la réflexion au niveau européen que nous retenons pour cette étude, force est de constater que le consensus général règne.

Cet accord sur les principes fondamentaux a conduit à des mises en pratique qui ont progressivement évolué. Le « rapport Oskarsson »²¹³ propose plusieurs suggestions concrètes. Tout d'abord, il faut donner à l'apprenant des bases solides lui permettant de s'auto-évaluer en lui fournissant des modèles standard qui prennent en compte sa capacité à produire des jugements d'ensemble à la fois objectifs et introspectifs. Ce que Tagliante (2005) appelle aujourd'hui l'« évaluation participative [qui] ne cherche pas à noter la performance de l'élève mais à l'informer sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre pour savoir faire »²¹⁴. Dans cette perspective du « chemin parcouru et de celui qui reste à parcourir », et qui occulte donc les notions de contrôle et de sanction, l'apprenant doit se voir fournir des repères fixes. Le rapport Oskarsson va établir un standard de mesure grâce auquel l'apprenant pourra exprimer ses intuitions ; il pourra aussi mesurer ses compétences par le biais d'une échelle allant de la maîtrise parfaite d'une tâche à une incapacité totale à la résoudre. Il s'agit là d'une préfiguration des descripteurs actuels utilisés dans le CECR et par extension dans le PEL (sur lequel nous allons revenir) qui doivent répondre à l'objectif suivant : « la justesse de l'auto-évaluation augmente si elle se fait en référence à des descripteurs qui définissent clairement des normes de capacité »²¹⁵. Les consignes et les commentaires relatifs à l'échelle peuvent être donnés en langue maternelle pour éviter les biais liés à l'incompréhension. En outre,

²¹⁰ Holec, H. 1979. *op.cit.*, p. 19.

²¹¹ Barbot, M-J. 2000. *op.cit.*, p. 63.

²¹² Campanale, F. 1997. « Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n° 1, p.6.

²¹³ Oskarsson, M. 1978. *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Conseil de l'Europe, Oxford, Pergamon Press, 47 p. (TNN).

²¹⁴ Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, p. 78.

²¹⁵ Coll. 2001. *op.cit.*, p. 145.

puisque'il est reconnu dès le début que « toute auto-évaluation n'est rien d'autre qu'une comparaison entre l'objectif d'apprentissage et le résultat atteint »²¹⁶, le modèle doit être adapté à des objectifs d'apprentissage précis. Il est précisé, par exemple qu'au lieu de « compréhension orale », terme vague, on préférera « compréhension d'une émission de radio ». Il est de plus suggéré que les échelles descriptives utilisent des termes concrets pour permettre aux apprenants de se forger une opinion juste de leur niveau et de leurs compétences, même s'il est difficile de donner une définition précise pour de nombreux niveaux (et nous touchons là les limites d'une démarche de standardisation appliquée au domaine complexe des phénomènes d'acquisition, combinant particularités du contexte éducatif et de l'individu apprenant). Enfin, il faut faire en sorte de formuler les tâches à réaliser de façon positive (caractéristique évidente des descripteurs actuels liés au CECR). Pour mieux impliquer l'apprenant, les tests doivent être critériés et les objectifs précisément définis en termes de performance, ce qui rejoint la définition de Perrenoud (1998) d'une évaluation formative qui « contribue à la régulation des apprentissages en cours »²¹⁷.

Les variables liées à la psychologie de l'apprenant, tels que le degré de confiance en soi, la capacité à émettre des jugements appropriés sont d'une importance capitale. Comme le souligne Carton (1993), « auto-évaluation ne signifie pas seulement 'évaluation de soi par soi-même' ou 'jugement sur une performance que l'on a effectuée', mais renvoie à chacune des appréciations portées par l'apprenant sur son apprentissage et ses acquisitions »²¹⁸. De son côté, Cardinet (1996) note que « sur le plan métacognitif, l'auto-évaluation encourage la pensée critique, les apprentissages de type réflexif et la prise en charge par l'élève de ses processus cognitifs, et notamment les démarches de mémorisation ou de correction d'erreurs »²¹⁹. Ce qui rejoint l'idée de flexibilité qui serait, selon Holec, l'une des caractéristiques majeures de l'auto-évaluation, également qualifiée « d'interne » (par opposition à une évaluation externe qu'il juge figée car elle situe généralement l'apprenant par rapport à une certaine compétence linguistique déterminée en termes de contenus à maîtriser). Selon lui, « pour chaque acquisition nouvelle, l'apprenant pourra sélectionner d'autres critères et d'autres combinaisons de critères, mieux adaptés à son nouvel objectif d'apprentissage et tenant compte de son nouveau niveau de connaissance »²²⁰. Cette flexibilité

²¹⁶ Raasch, A. 1979. « S'autoévaluer, un néologisme », *Le français dans le monde*, n° 149, p. 64.

²¹⁷ Perrenoud, P. 1998. *op.cit.*, p. 87. (Texte en français).

²¹⁸ Carton, F. 1993. « L'auto-évaluation au cœur de l'apprentissage », *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, Paris, CLE International, p. 27.

²¹⁹ Cardinet, J. 1996. « Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de force ? », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n° 3, p. 6.

²²⁰ Holec, H. 1979. *op.cit.*, p. 19.

est le reflet d'une réalité qu'il convient de ne pas négliger : « le seuil d'acquisition visé variera en fonction du 'tempérament' de l'apprenant, avec un écart très sensible entre le seuil du 'perfectionniste' et le seuil du 'laxiste' »²²¹. C'est pourquoi Oskarsson propose de coupler ces tests d'auto-évaluation à d'autres outils, comme la co-évaluation par des pairs, afin d'éviter un autre obstacle : la comparaison de l'évaluation d'un apprenant par rapport à celles des autres et/ou de l'enseignant, qui peut l'amener à considérer qu'une évaluation subjective n'est « acceptable que si elle se rapproche d'une évaluation supposée objective »²²². Position clairement réaffirmée quelques années plus tard par Little (1997) : « les classes dans lesquelles l'auto-évaluation interagit fructueusement avec l'évaluation par les pairs, sont probablement allées aussi loin qu'il est possible dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant – une liberté qui est réalisée le plus complètement lorsque l'inévitabilité de l'interdépendance est clairement reconnue »²²³. Où l'on en revient à l'idée qu'« auto » n'est pas synonyme d'« auto-centré » quand il s'agit d'évaluation, surtout s'agissant de communication linguistique, et que la combinaison des deux nous laisse entrevoir une nouvelle forme d'étayage, que nous avons choisi de qualifier « d'indirect ».

1.3.2. ... et une forme d'étayage indirect ?

Des travaux de type expérimental menés auprès d'apprenants issus de cultures éducatives où le « frontal » et le « formel » sont prédominants dans la relation pédagogique²²⁴ nous amènent à adhérer à la proposition de Campanale (1997) selon laquelle l'auto-évaluation est « un processus d'altération des représentations du sujet, à travers un dialogue de soi à soi enrichi par l'intervention d'autrui »²²⁵. Nous considérons également, avec Vasseur et Arditty (1996), que l'auto-évaluation peut être vue comme un « procédé réflexif autocentré »²²⁶ faisant partie intégrante du travail d'appropriation de l'apprenant. Nous allons donc essayer de montrer en quoi elle est pour nous assimilable à une forme d'étayage indirect, dépassant le cadre d'un contexte strictement discursif, où l'interaction se ferait sur la forme d'un dialogue interne (à rapprocher de l'« auto-langage » et de ses fonctions d'aide à l'appropriation mises

²²¹ *Ibid.*, p. 11.

²²² *Ibid.*, p. 29.

²²³ Holec, H. ; Little, D. ; Richterich R. 1997. *op.cit.*, p. 33.

²²⁴ Dans le cadre de notre Master 2, sur un échantillon d'étudiants chinois en France, puis sur le terrain, auprès d'enseignants et d'apprenants iraniens.

²²⁵ Campanale, F. 1997. *op.cit.*, p. 10.

²²⁶ Vasseur, M-T. ; Arditty, J. 1996. « Activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. », *AILE* n°8, p. 75.

en évidence par Vygotski). Elle permettrait ainsi une co-construction des savoirs dans laquelle les rôles et places du novice et de l'expert pourraient se négocier différemment, le novice devant accepter la responsabilité de fournir une auto-expertise, éventuellement, voire nécessairement confirmée par l'expert extérieur qu'est le professeur. Nous nous rapprochons aussi de ce que Pekarek (2005) nomme les « processus d'étayage réciproque » qui fonctionnent « comme moyens de régulation des processus de communication et d'enseignement-apprentissage » et comme « instruments par lesquels les acteurs co-construisent les tâches, les enjeux communicatifs et les conditions socio-cognitive de leur rencontre »²²⁷. En extrapolant par rapport au cadre *stricto sensu* de la communication exolingue et asymétrique, il nous semble que la mise en place d'une démarche d'auto-évaluation s'apparente à une forme spécifique d'étayage qui se situe au croisement d'activités d'hétéro-régulation (régulation des activités d'apprentissage d'un enfant par un interlocuteur plus capable) et d'auto-régulation (planification, contrôle et gestion de la tâche par l'apprenant). Dans cette perspective, les outils d'auto-évaluation peuvent être conçus comme des instruments de médiation de l'apprentissage d'une L2.

Dans un premier temps, et de façon très globale, les thèses de Rogers nous ont paru conforter notre appréhension particulière de l'auto-évaluation. Son système, qui « prétend développer la personne entière, - et pas seulement produire quelqu'un qui serait bien informé au niveau cortical -, mais quelqu'un qui existe dans une relation signifiante avec les autres et avec lui-même », nous a paru correspondre à notre position, même s'il le trouvait lui-même, déjà à l'époque « impraticable, utopique, et en dehors des réalités de l'enseignement supérieur »²²⁸. Le trait saillant pour nous était qu'il « repose fondamentalement sur l'auto-critique et l'auto-évaluation, mais pas insulaire ou autistique, car un continuel feedback de la part des étudiants et des professeurs vient donner une dimension de réalité à l'appréciation que l'étudiant porte sur lui-même »²²⁹. Cependant, son approche très contextualisée - (des cours de psychologie sur les campus américains des années 70) -, ne fournit pas d'éléments suffisamment précis et pointus pour consolider ce qui n'est encore que de l'ordre de l'intuition.

Très logiquement, puisqu'il reste la figure la plus connue dans ce domaine, nous allons nous appuyer sur les recherches poussées qu'Holec a initiées et qui se poursuivent au CRAPEL. Une première « piste » (comme il les nomme lui-même) nous paraît effectivement très intéressante à suivre pour aller plus loin dans notre étude. Elle consiste à « démystifier »,

²²⁷ Pekarek Doehler, S. 2005. *op.cit.*, p. 93.

²²⁸ Rogers, C. 1972. *op.cit.*, p. 200.

²²⁹ *Ibid.*

dirions-nous, la nouvelle relation pédagogique engendrée par l'introduction de l'auto-évaluation dans l'acte d'enseignement-apprentissage. Ses propos sonnent aujourd'hui comme une évidence dans le champ de la réflexion didactique européenne et américaine ; or, sur le terrain, et particulièrement dans le contexte éducatif « frontal et formel » que nous avons étudié, ils trouvent un écho particulier, lié aux représentations des acteurs. D'après Holec (1990), en effet, la démarche d'évaluation de son acquis par l'apprenant n'est pas un transfert pur et simple de responsabilité de l'enseignant vers l'apprenant ; il ne se résume pas non plus à une simple application de procédures invariantes, combinée à l'utilisation d'instruments de mesure objectifs - (nous y reviendrons au sujet des « leurres » induits par le PEL) - « car l'évaluation n'échappe pas aux surdéterminations (comportement social, culturel et psychologique) de l'apprenant, *i.e.* ce n'est pas une opération technique indépendante »²³⁰. D'autres chercheurs vont prolonger cette réflexion et amener ainsi des arguments supplémentaires à notre thèse. Herbst (1999) par exemple, indique que l'auto-évaluation est une « forme d'apprentissage qui incite l'apprenant à construire une relation critique à son propre savoir, à le contextualiser pour mieux l'adapter »²³¹. A l'opposé des simulacres que sont pour lui les tests-auto-correctifs, l'auto-évaluation est qualifiée d'« illuminative », en ce qu'elle vise à accroître la conscience de l'apprenant quant à ce qui se passe vraiment pendant son apprentissage. Dans son étude « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue », Vasseur (2003)²³² montre que l'auto-évaluation est basée sur un véritable dialogue entre l'enseignant et l'apprenant, et qu'elle permet une décentration propice à l'évolution des représentations car les deux acteurs de la relation pédagogique sont amenés à changer de place et de rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage. De ces considérations, il ressort qu'il s'agit d'une démarche qui nécessite formation et dialogue avec l'enseignant, et n'est donc pas dissociable d'autres actes pédagogiques qui contribuent à la construction du savoir chez l'apprenant.

Par ailleurs, il semble évident que si le but de l'auto-évaluation est de fournir à l'apprenant toutes les informations dont il a besoin pour contrôler son apprentissage, une formation au niveau technique et psychologique est indispensable. Holec (1981) dresse l'inventaire très

²³⁰ Holec, H. 1990. « Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre », *ELA, Revue de didactologie en langues-cultures*, n° 80, p. 42.

²³¹ Herbst, A. 1999. « Pour un contrôle de l'apprenant sur les mécanismes d'apprentissage : l'auto-évaluation », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVIII, n° 3, p. 97.

²³² Vasseur, M-T. 2003. « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue », *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Moore, D. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 133-148.

complet de ce que cela signifie pour l'apprenant²³³. Sur le plan technique, tout d'abord, il doit être capable d'apprécier sa performance en termes de « réussi/non réussi », c'est-à-dire observer et analyser sa performance, puis la comparer à une performance témoin. Il doit pouvoir interpréter ses résultats : déterminer les performances à prendre en compte, comparer les résultats atteints aux résultats prévus, porter et adapter son jugement. Pour atteindre ces objectifs, il doit donc apprendre à objectiver ses performances, définir des catégories d'analyse pertinentes, mobiliser des connaissances descriptives, considérer les conditions de réalisation de ses performances, définir les objectifs avec précision et adapter ses seuils de satisfaction. Dans cette perspective, un cadre de formation est nécessaire, qui permettra l'acquisition et la mise en pratique de connaissances en matière de différences entre évaluation externe/interne, de rôle positif de l'erreur et de l'importance relative du risque de mauvaise appréciation. En second lieu, et sur le plan psychologique, il faudra former l'apprenant à faire évoluer ses représentations sur l'apprentissage et le rôle qu'il a à jouer, ainsi que l'amener à réfléchir sur les contraintes sociologiques qui pèsent sur lui. A la lecture de ce descriptif, on mesure à quel point « une formation à l'auto-évaluation est donc une formation de la personne de l'apprenant par l'apprenant, une autoformation assistée par l'enseignant. Elle ne doit pas être considérée comme un transfert des savoirs et des savoir-faire de l'enseignant, ni du point de vue de ses objectifs, ni du point de vue de ses contenus, ni du point de vue de sa propre évaluation »²³⁴.

La notion de « déconditionnement » mise en évidence par Holec pour conduire à l'autonomie de l'apprenant nous paraît également à retenir dans notre hypothèse. En effet, pour que « l'apprenant ne perçoive plus l'évaluation comme une sanction externe, mais comme un outil de contrôle sur son action d'apprentissage »²³⁵, il ne s'agit pas seulement de mettre à jour ses représentations sur l'évaluation et l'auto-évaluation, mais il faut également essayer de les faire évoluer. Pour cela, l'aide de l'expert que représente l'enseignant (formé à ce type d'action, cela va de soi) face au novice, est indispensable ; pour nous, cela s'apparente à de la restructuration d'une réalité sous un autre angle, qui nécessite une forme d'étayage. Car si l'apprenant doit apprendre à s'auto-évaluer pour connaître le niveau qu'il a atteint dans un cours, non pas par rapport aux performances des autres membres du groupe, mais par rapport aux objectifs que le groupe ou l'apprenant lui-même s'est proposé d'atteindre, il ne peut le

²³³ Holec, H. 1981b. « Plaidoyer pour l'auto-évaluation », *Le français dans le monde*, n° 165, p. 15-23.

²³⁴ Holec, H. 1990. *op.cit.*, p. 47.

²³⁵ Barbot, M-J. 2000a. « Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ? », colloque de Nancy, « Une didactique des langues pour demain, en hommage au professeur Holec ». *Mélanges* n° 25, CRAPEL, Université Nancy 2, disponible sur : <http://mbarbot.club.fr/article/evaldidactique.html>, p. 3.

faire sans la médiation de l'enseignant. Ce renversement de perspective n'est ni aisé ni automatique. Pour reprendre Tillema et Smith (2000), « l'auto-évaluation n'est pas utile si elle est effectuée dans l'isolement. Elle doit être conduite à la lumière de 'feedback' significatifs, d'objectifs clairs en termes de contenu ou de performance, de comparaison avec des sources externes »²³⁶. Or l'enjeu est d'importance, en termes d'impact : selon le CECR, l'auto-évaluation est « probablement d'autant plus exacte que les apprenants reçoivent une formation adéquate. Une auto-évaluation structurée peut se rapprocher de l'évaluation magistrale ou apportée par les tests dans la même proportion que se rapprochent habituellement les évaluations des enseignants, des tests, ou des enseignants et des tests »²³⁷. Cette « structuration » donnée comme nécessaire à la réussite de la démarche, ainsi que le rapprochement avec les tests sont probablement à l'origine de l'engouement suscité par les portfolios, en tant qu'outils d'auto-évaluation privilégiés.

1.3.3. Le Portfolio Européen des Langues, outil d'auto-évaluation emblématique et incontournable.

Dans la perspective d'une démarche favorisant l'autonomie de l'apprentissage, et donc débordant du cadre limitatif que serait une simple introspection, l'auto-évaluation ne peut s'envisager sans outils de mise en application. Ceux-ci sont variés, comme le montre la liste assez exhaustive fournie par Herbst (1999)²³⁸. Du plus facile à mettre en œuvre au plus complexe, il peut s'agir d'un simple « document de restitution à chaud »²³⁹, qui consiste à poser deux ou trois questions à la fin de chaque cours - (« Quel est pour vous le point essentiel aujourd'hui ? Quelles sont vos questions restées sans réponse ? Les points à approfondir ?, etc.) – en vue d'inciter l'apprenant à développer une réflexion sur son apprentissage et à l'enseignant d'adapter son programme. On peut également utiliser une feuille d'observation hebdomadaire qui comprend des questions sur l'usage de la L2 en dehors de la classe et qui fait prendre conscience à l'apprenant de ses propres difficultés. Remise à l'enseignant, elle permet une individualisation du parcours d'apprentissage. Toujours sous la forme écrite, le « journal d'apprentissage » ou « journal de bord » est

²³⁶ Tillema, H-H. ; Smith, K. 2000. « Learning from portfolios. », *Studies in educational evaluation*, vol. 26 n° 3, p. 206. (TNN).

²³⁷ Coll. 2001. *op.cit.*, p. 145.

²³⁸ Herbst, A. 1999. *op.cit.*, p. 96-105.

²³⁹ « One minute paper ». (TNN).

normalement un outil qui ne doit pas être guidé par l'enseignant, et rester de l'ordre de l'intime. Plus sophistiquée, le « feedback vidéo » est une version qui peut mélanger auto- et hétéro-évaluation, si l'analyse des séquences est sujette à discussion avec l'enseignant et le reste du groupe-classe. Pour finir, l'explication structurée, issue des pratiques liées à la formation professionnelle, consiste à faire reprendre par les apprenants en petits groupes, deux ou trois questions traitées par l'enseignant. Or, si cette liste ne fait pas mention du « portfolio », c'est pourtant bien l'instrument d'auto-évaluation qui semble actuellement focaliser l'attention des milieux de la formation, comme le laisse à penser cette information donnée par Carré (2005) : « en avril 2003 se tenait à Poitiers le 3^{ème} Symposium international sur les industries de la connaissance qui abordait en même temps des thèmes aussi variés que la qualité de la formation, l'usage du portfolio, la protection juridique de la création pédagogique, [...] »²⁴⁰. En tout cas, c'est celui qui a été choisi par les spécialistes européens pour mettre en application les principes du CECR en matière d'autonomie. Or, comme le terme générique de « portfolio » est assez vague, il nous paraît indispensable de présenter une analyse des caractéristiques et des principes de fonctionnement de cet outil spécifique qu'est le Portfolio Européen des Langues (PEL).

Comme le proclame Vial (1995), « il n'y a pas de bons outils d'auto-évaluation en soi, car ce n'est pas la nature de l'outil qui importe mais le statut qu'on lui donne »²⁴¹. Le ton semble donné dans le CECR qui comprend une grille d'auto-évaluation combinant la mise en évidence de compétences à manifester (objets d'évaluation), leurs aspects observables, et le degré de compétence faisant l'objet de l'évaluation, sous la forme de ce que l'on appelle aujourd'hui communément « descripteurs ». Globalement, trois catégories de portfolio sont recensées et décrites ainsi par Tillema et Smith (2000) : « le 'portfolio dossier' vise à présenter une collection de documents représentatifs d'une performance. Il est souvent utilisé en complément d'un diplôme d'enseignement supérieur. Le 'portfolio d'apprentissage' est conçu pour permettre, à l'intérieur d'un cours, à l'apprenant de réguler et réorienter, si nécessaire, sa progression. Le 'portfolio réflexif' est surtout utilisé dans le domaine professionnel : c'est un document qui est centré sur les objectifs personnels de l'individu, et sur ses besoins d'apprentissage »²⁴². C'est une combinaison des trois que vont élaborer les experts du Conseil de l'Europe, convaincus, comme Westhoff (1999) que « différents travaux

²⁴⁰ Carré, P. 2005. *op.cit.*, p. 20.

²⁴¹ Vial, M.P. 1995. « Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 73.

²⁴² Tillema, H-H. ; Smith, K. 2000. *op.cit.*, p. 194. (TNN).

récents présentent les portfolios comme des outils particulièrement efficaces pour le développement de compétences métacognitives en général, et pour la structuration en particulier. Toutefois, cette structuration n'est pas un phénomène induit. Il se construit progressivement : mais rien ne semble aujourd'hui aussi efficace en termes de contribution à l'apprendre à apprendre qu'un portfolio »²⁴³. Il rappelle que le rapport qui a suivi le Symposium de Rüşchlikon en 1991, à l'origine également du CECR, mentionne le fait que le « portfolio soulignerait et soutiendrait la motivation dans l'apprentissage d'une langue tout au long de la vie, et pourrait aider les apprenants à planifier, organiser et évaluer leur apprentissage »²⁴⁴. Pendant plus de dix ans, les experts ont donc travaillé à l'élaboration du PEL, qui se décline aujourd'hui en 93 modèles validés après avoir été développés par des équipes de concepteurs dans 28 Etats membres du Conseil de l'Europe, ce qui représenterait plus de trois millions de portfolios individuels distribués à fin 2007, d'après les statistiques officielles recueillies depuis 2004²⁴⁵.

« Instrument pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant, qui remplit une fonction pédagogique dans la mesure où il guide et soutient l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues »²⁴⁶, il est construit autour de trois composantes détaillées par Little et Perclova dans le « guide à l'attention des enseignants et formateurs ». Le « passeport » mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives ; la « biographie langagière » vise à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès. Enfin, le « dossier » permet de sélectionner des matériaux qui serviront à documenter et illustrer les acquis de l'apprenant. Ces composantes favorisent une triple réflexion qui englobe les différents processus mentaux mis à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue : la planification d'une tâche (qui est du ressort de la biographie), son suivi (dossier), et son évaluation (passeport)²⁴⁷. Interdépendantes, ces trois parties permettent de conjuguer une évaluation globale, (utilisée à la fin d'une phase d'apprentissage, et qui se concrétise dans le PEL par le passeport), et une

²⁴³ Kohonen, V. ; Westhoff, G. 1999. *op.cit.*, p. 46. (TNN).

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 34.

²⁴⁵ Schärer, R. 2008. *Portfolio européen des langues : rapport intérimaire 2007*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2008)1 Fr., disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>, p.4.

²⁴⁶ Coll. 2000. (rév. Juin 2004). *op.cit.*, p. 28.

²⁴⁷ Little, D.; Perclova, R. 2001. *Le portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur : http://culture2.coe.int/portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainersf.pdf, 71 p.

évaluation « formatrice » (pratiquée en cours d'apprentissage, et qui concerne la biographie et le dossier).

Il est d'autant plus important de souligner cette inter-relation nécessaire entre les trois composantes du PEL que celui-ci semble souvent résumé à la partie « passeport » basé sur des listes de repérage : pour chaque niveau, définis selon la même échelle que celle du CECR (soit de A1 à C2), des descripteurs détaillés sont fournis pour les cinq activités langagières retenues²⁴⁸. Le niveau de compétence des apprenants n'est pas défini par rapport à l'image idéale du « locuteur natif », mais est conçu comme le reflet de la réussite des élèves dans les tâches pouvant être exécutées avec la langue apprise. Selon Goullier (2005), ces « jalons dans la construction d'un niveau de compétences »²⁴⁹ indiquent une « aptitude généralisable à plusieurs situations [et ne peut donc être considéré comme acquis que si] l'élève connaît des réussites répétées dans la tâche décrite et dans des situations diversifiées »²⁵⁰. Schneider et Lenz (2001) précisent bien, dans leur « guide à l'usage des concepteurs »²⁵¹ que ces listes doivent être considérées comme un outil secondaire, intégré au PEL et qui a pour but de refléter la compétence langagière. Il en existe deux sortes : celles qui renvoient à des compétences et des capacités non étalonnées (par exemple, des descriptions d'expérience interculturelles), et celles qui sont en relation avec les niveaux communs de référence. Dans ce cas, elles sont censées décrire les capacités liées à la compétence langagière d'un certain niveau (ce que les apprenants sont typiquement capables de faire, et comment), et permettent de définir des objectifs concrets et crédibles permettant à l'apprenant de s'auto-évaluer : elles sont donc adaptées à la mesure du progrès. Ils conseillent aux concepteurs potentiels d'ajouter ce qui est spécifique (par exemple, la langue utilisée en milieu professionnel) mais de garder ce qui est commun afin de garantir la possibilité de comparer. En effet, seule cette partie est standardisée pour permettre des comparaisons internationales ; comme le souligne Schärer (2004), le rapporteur général chargé du suivi de l'expérimentation et de la mise en place du PEL au sein des Etats membres du Conseil de l'Europe, la division des politiques linguistiques développe et promeut des « concepts et outils strictement descriptifs et non prescriptifs »²⁵². Le succès de ces listes de repérage peut s'expliquer, comme le notent Little

²⁴⁸ Cf. annexe B : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire.

²⁴⁹ Goullier, F. 2005. *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, p. 71.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 103.

²⁵¹ Schneider, G. ; Lenz, P. 2001. *Portfolio des langues : guide à l'usage des concepteurs*, Université de Fribourg, Centre d'Enseignement et de Recherche en langue étrangère, disponible sur : <http://culture>, 68 p.

²⁵² Schärer, R. 2004. *Portfolio européen des langues. De l'expérimentation à la mise en œuvre (2001-2004). Rapport de synthèse*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2004)6-Final, disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>, p. 26.

et Perclova (2001) par le fait que « cette approche réfléchie de l'apprentissage est la plus suggestive, car elle repose sur la perspective intérieure de l'apprenant, et son sentiment quant à la procédure d'apprentissage. Dans les portfolios pour jeunes apprenants, c'est le choix d'un symbole donné, visage souriant ou triste, soleil ou nuage, qui va le plus souvent traduire ce sentiment intime. [En outre], l'auto-évaluation de la compétence communicative, en référence aux échelles du CECR, [est] généralement celle qui est apparemment la plus simple à traiter pour l'apprenant : se prononcer sur ce que l'on sait faire ou ne pas faire paraît évident à chacun, ce qui n'exclut bien évidemment pas les risques, d'un point de vue plus objectif, de sous ou surestimation de soi »²⁵³. Schärer (2004) reprend le rapport d'évaluation du projet pilote finlandais mettant en évidence que, dans le PEL, ce sont en particulier « les descripteurs et les listes de repérage qui aident les étudiants à développer une compréhension méta-cognitive de la langue en termes de variété de savoir-faire, de formes linguistiques et de stratégies de communication »²⁵⁴.

Or, il ne faut pas occulter le lien entre auto-évaluation et stratégies particulièrement fort et évident dans la partie « biographie langagière » du PEL, où la première section (« moi en tant qu'apprenant ») comprend des rubriques intitulées « comment j'organise mon travail », « ce que j'ai décidé de faire à l'avenir »... Comme le notent Castellotti et Moore (2006), la rubrique « mes manières d'apprendre » doit avoir sur les élèves « un effet d'entraînement à tester leurs capacités et à s'engager plus avant dans des pratiques d'appropriation »²⁵⁵ en listant et en explicitant un certain nombre de stratégies. L'auto-observation et l'auto-évaluation de leurs stratégies, de leurs compétences et de leurs itinéraires doivent encourager les apprenants à apprendre. Par ailleurs, la richesse et l'ampleur des objectifs que doit remplir un portfolio montrent que les trois composantes forment réellement un tout. Afin d'en donner la mesure exacte, nous avons tenu à reproduire la liste des onze objectifs définis par Trim (1997) et repris par Tagliante (2005)²⁵⁶, et que nous avons classés par ordre croissant, du niveau micro (l'élève) au niveau macro (le système éducatif) : renforcer et soutenir la motivation ; permettre aux apprenants de rendre compte de leurs apprentissages dans différentes langues ; améliorer, chez les apprenants et les enseignants, la prise de conscience des objectifs et des méthodes d'apprentissage des langues ; créer, ou renforcer, chez l'apprenant, une aptitude à planifier, gérer et évaluer son propre apprentissage ; permettre aux

²⁵³ Little, D.; Perclova, R. 2001. *op.cit.*, p. 53.

²⁵⁴ Schärer, R. 2004. *op.cit.*, p. 16.

²⁵⁵ Castellotti, V.; Moore, D. 2006. « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. », *Le français dans le monde*, Recherches et Applications n° 39, Paris, CLE International, p. 57.

²⁵⁶ Tagliante, C. 2005. *op.cit.*, p. 76.

parents de suivre et d'encourager les progrès linguistiques des enfants ; présenter les compétences en langues de façon actualisée, transparente et positive ; simplifier, pour les employeurs, la reconnaissance des compétences en langues et donc faciliter la mobilité professionnelle et éducative ; simplifier, pour les autorités éducatives, cette reconnaissance, en cas de changement d'établissement scolaire ; encourager les autorités éducatives, les organisateurs de cours et d'examens à être plus transparents et à donner plus d'informations sur le contenu linguistique et culturel des programmes et diplômes ; améliorer la cohérence entre les systèmes éducatifs ; encourager le plurilinguisme et le développement interculturel dès le plus jeune âge. A cette liste descriptive et fonctionnelle, nous pouvons ajouter celle, plus systématique et « objectivante » proposée par Schneider et Lenz (2001) : pour eux, les portfolios sont censés valoriser « des formes d'évaluation plus exhaustives et plus complètes ; l'auto-évaluation ; la conscience linguistique ; l'apprentissage interculturel ; l'appréciation des langues des migrants ; l'apprentissage auto-dirigé et autonome, l'apprentissage réfléchi ; l'apprentissage par projets ; l'apprentissage extra-scolaire ; la pédagogie des échanges ; la coopération des enseignants ; l'enseignement-apprentissage des langues centré sur un contenu plurilingue »²⁵⁷.

Le PEL se caractérise non seulement par une multiplicité d'objectifs à différents niveaux, mais remplit également une double fonction, dite « pédagogique » et « de documentation et représentation »²⁵⁸. La première permet l'interface entre apprentissage, enseignement et évaluation, en rendant « la procédure d'apprentissage d'une langue plus transparente aux apprenants, les aidant ainsi à développer leur capacité de réflexion et d'auto-évaluation et leur permettant aussi progressivement de devenir de plus en plus responsables de leur propre apprentissage »²⁵⁹. Elle contribue également à « motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux »²⁶⁰. Selon Westhoff (1999), la fonction pédagogique du PEL illustre son « orientation vers le 'processus', en tant qu'instrument d'apprentissage, motivant et favorisant les expériences »²⁶¹. Quant à la fonction « de documentation et représentation », elle consiste à fournir un enregistrement des compétences de l'apprenant en matière linguistique et culturelle. Elle correspond à « l'orientation vers le produit », puisque dans cette fonction, le PEL est plutôt un

²⁵⁷ Schneider, G. ; Lenz, P. 2001. *op.cit.*, p. 7.

²⁵⁸ « Reporting ».

²⁵⁹ Little, D.; Perclova, R. 2001. *op.cit.*, p. 24.

²⁶⁰ Schneider, G. ; Lenz, P. 2001. *op.cit.*, p. 3.

²⁶¹ Kohonen, V. ; Westhoff, G. 1999. *op.cit.*, p. 34. (TNN).

« instrument d'évaluation, qualifiant, tendant à la certification »²⁶², et à destination d'autres acteurs comme les parents, les employeurs potentiels, les directeurs d'établissements, etc.

L'alignement sur l'échelle des six niveaux de compétences établie par le CECR du dispositif des diplômes français DELF-DALF - (proposés dans tous les pays qui comptent des Alliances Françaises, des centres et des instituts culturels français) -, a grandement contribué à la diffusion internationale de certains principes mis en avant par le Conseil de l'Europe en matière de politique éducative. Il n'est donc pas étonnant que le modèle du PEL conçu sur le Vieux continent semble aujourd'hui s'exporter vers d'autres horizons. Il est d'autant plus facilement diffusé que la plupart des manuels de langue édités récemment en France reprennent généreusement les descripteurs du passeport de langue comme base de bilan dits d'auto-évaluation placés en fin d'unité. Comme Barbot (2000) le souligne, « on ne peut que se réjouir lorsque des évolutions de l'évaluation favorisent des changements correspondant à des orientations didactiques validées. C'est ainsi que l'expérimentation des portfolio donne lieu à des stages de formation qui portent sur la transformation du rôle de l'enseignant en conseiller, le développement chez l'apprenant de l'auto-évaluation, la motivation de l'apprenant et sa responsabilisation, la valorisation d'acquisitions extra-scolaires, *hors muros* »²⁶³. Sans vouloir minorer l'impact actuel du PEL, et les avancées évidentes auxquelles il a contribué dans les systèmes éducatifs concernés par sa mise en place, il nous semble indispensable d'émettre quelques remarques sur la forme et sur le fond de cet outil, afin de bien prendre en compte ses limites. La tentation semble en effet grande d'en faire, et dans une version souvent tronquée, « le » produit pédagogique magique en termes d'auto-évaluation, ce que dénonce en ces termes le rapport intérimaire réalisé par le Conseil de l'Europe en 2007 : « dans certains cas l'application du PEL se limite à utiliser les listes de repérage et l'évaluation, ce qui est problématique car la réflexion, le développement de l'autonomie et la compétence interculturelle sont réduites à l'excès »²⁶⁴.

Sur la forme, il convient avant tout d'éviter de complexifier une démarche déjà peu habituelle pour la plupart des apprenants, en utilisant des termes trop abstraits ou trop techniques dans les descripteurs, et qui pourraient faire référence à des connaissances spécifiques sur le

²⁶² *Ibid.*

²⁶³ Barbot, M-J. 2000a. *op.cit.*, p. 8.

²⁶⁴ Schärer, R. 2007. *Portfolio européen des langues : projet de rapport intérimaire 2005-2006. Résumé analytique*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2007)1 rév., disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>, p.15.

système linguistique. Il faut également être conscient des difficultés éprouvées par les apprenants dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère pour évaluer leur niveau de compétence par rapport à l'objectif en langue cible, sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique. Mais c'est surtout sur le fond qu'il convient d'être vigilant. Dans l'absolu, tout outil d'auto-évaluation peut être détourné de sa fonction intrinsèque, et servir d'instrument d'évaluation supplémentaire. Selon Castellotti et Moore (2006), « tout en stimulant cette fonction de guidage de l'enseignant, il faut toutefois être attentif à maintenir le caractère personnel de l'appartenance du portfolio. Celui-ci n'est pas un manuel, il est la propriété de l'élève et ne doit pas devenir un outil de contrôle de l'enseignant »²⁶⁵. Dérive d'ailleurs soulignée par Schärer (2004) qui note dans son rapport de synthèse sur la phase expérimentale que « le PEL d'abord considéré comme un outil d'auto-évaluation tend à entrer en conflit avec les évaluations scolaires traditionnelles et les examens officiels »²⁶⁶. Or, le rapport suivant, publié en 2008, et rédigé sur la base de documents divers (études nationales, thèses et mémoires de recherche, articles de presse, projets afférants, etc.) est formel : « appliqué de manière mécanique pour contrôler les progrès, le PEL n'est pas viable »²⁶⁷.

Enfin, il ne faut pas oublier que le PEL a été conçu selon des objectifs spécifiques, dans un contexte précis, et que sa transposition dans un tout autre contexte n'en fera pas forcément le support le plus adapté à la diffusion d'une démarche d'auto-évaluation. Sa conception par les experts et consultants du Conseil de l'Europe est liée à un contexte socio-politique particulier, celui de l'Europe occidentale, et est destiné à servir des « buts fondamentaux » bien particuliers, comme le rappellent Schneider et Lenz (2001) : « approfondir la compréhension mutuelle entre citoyens en Europe ; respecter la diversité des cultures et des modes de vie ; protéger et encourager la diversité linguistique et culturelle ; favoriser le plurilinguisme tout au long de la vie ; contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues ; contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues ; promouvoir la transparence et la cohérence des programmes de langue »²⁶⁸. Les descripteurs précis organisés en une grille d'items combinant cinq compétences langagières sur six niveaux de progression sont le reflet d'une perspective fonctionnelle, basée sur une catégorisation spécifique des types et genres de discours. Cet « outil pan européen », selon les termes de Kohonen, répond à une logique positiviste affirmée, reposant sur des valeurs très euro-péo-centrées (respect d'autrui, dialogue, égalité), ce qui n'empêche pas dans cette zone

²⁶⁵ Castellotti, V. ; Moore, D. 2006. *op.cit.*, p. 66.

²⁶⁶ Schärer, R. 2004. *op.cit.*, p. 17.

²⁶⁷ Schärer, R. 2008. *op.cit.*, p. 6.

²⁶⁸ Schneider, G. ; Lenz, P. 2001. *op.cit.*, p. 3.

géographique même, comme le note le rapporteur général du Conseil de l'Europe dans son dernier rapport que « [les] principes [du CECR et du PEL] tendent à remettre en cause les pratiques établies, qu'elles concernent le processus éducatif ou les rôles traditionnels des apprenants, ce qui explique pourquoi l'adoption et la mise en œuvre du PEL demandent du temps avant de faire partie de la routine de l'apprentissage »²⁶⁹. Il en ressort que la généralisation du PEL dans des contextes socio-culturels très différents est loin d'être évidente, comme nous le verrons dans le cas de l'Iran, tant sur le plan institutionnel (en raison des remises en question potentielles en termes de programme et de compétences acquises), que sur celui des individus (enseignants et apprenants familiers de l'évaluation type sanction qui peuvent se montrer sceptiques et déroutés par cet outil).

²⁶⁹ Schärer, R. 2008. *op.cit.*, p. 4.

Partie 2 : question de recherche - cadrage méthodologique.

2.1. Orientations méthodologiques : une étude à la fois qualitative et quantitative...

Les concepts théoriques retenus ayant été précisés, il convient à ce stade d'indiquer les choix méthodologiques opérés dans le cadre de notre étude. Nous avons choisi de mener notre travail selon une approche méthodologique de type ethnographique (2.1.1.), axée sur les représentations sociales d'un échantillon d'enseignants et apprenants (2.1.2), pour rendre observable et falsifiable notre hypothèse de recherche²⁷⁰. Nous posons en effet que les pratiques des acteurs sont indissociables de la culture éducative spécifique dans laquelle ils évoluent, en l'occurrence celle de l'Iran (2.1.3.): dans ce contexte d'enseignement des langues caractérisé par un écartèlement entre « pédagogie traditionnelle » et cultures didactiques importées, si la mise en place d'une démarche novatrice comme l'auto-évaluation ne s'accompagne pas d'une réflexion combinant analyse des résistances (par la prise en compte des représentations des acteurs) et formation de ces acteurs, alors le risque est grand d'aboutir à l'instrumentalisation du concept « auto-évaluation » au détriment d'une prise de conscience tendant à une plus grande autonomie en terme d'apprentissage.

2.1.1. ... basée sur une approche méthodologique de type ethnographique,

A l'heure actuelle, un grand nombre d'études ayant trait à l'acquisition d'une L2 relève de l'ethnométhodologie, courant de la sociologie américaine, qui à la suite de Garfinkel (1967) a rapidement essaimé en Europe²⁷¹. Selon Kramsch (1991), elle « cherche à expliquer comment les membres d'une culture ou d'un groupe donné communiquent les uns avec les autres, et quels implicites sociaux affectent la manière dont ils interprètent le monde et leur expérience »²⁷². Elle confère au langage une place primordiale dans l'étude des phénomènes sociaux : à la suite de chercheurs en sociologie comme Cicourel (1974)²⁷³ ou en linguistique, comme Sacks, Schegloff et Jefferson (1974)²⁷⁴, « l'analyse conversationnelle »²⁷⁵, centrée sur

²⁷⁰ Cf. p. 142.

²⁷¹ Coulon, A. 2002 (5^e éd.). *L'ethnométhodologie*, Paris, Que sais-je, PUF, 127 p.

²⁷² Kramsch, C. 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, p. 48.

²⁷³ Cicourel, A. 1974. *Cognitive sociology : language and meaning in social interaction*, New York, Free Press, 189 p.

²⁷⁴ Sacks, H.; Schegloff, E. A.; Jefferson, G. 1974. « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language*, 50, p. 696-735.

l'organisation séquentielle des tours de parole, acquiert ses lettres de noblesse. Dans les années 80, le champ s'élargit pour aller vers une « linguistique interactionnelle », sous l'effet combiné de « l'émergence d'un paradigme qui reconnaît à l'interaction un rôle constitutif non seulement dans les pratiques des locuteurs, mais aussi dans la structuration des ressources linguistiques ; [...] l'exigence d'une démarche de terrain qui contraste avec les façons de faire des linguistes de cabinet [...] et une analyse interactionnelle concevant un modèle des pratiques situées des locuteurs, fondé sur des catégories descriptives en mesure de rendre compte de phénomènes dynamiques et émergents »²⁷⁶. Mondada (2001) souligne que cette discipline prend pour objet d'étude des données orales (et non plus des données écrites ou décontextualisées fabriquées par les « linguistes de cabinet ») et situées, *i.e.* « imbriquées dans leur contexte d'énonciation et dans les activités au cours desquelles elles ont été produites »²⁷⁷, qui sont à la base d'un grand nombre de travaux, comme ceux de de Pietro, Matthey et Py (1989)²⁷⁸ sur les « séquences potentiellement acquisitionnelles », ceux de Gülich (1990)²⁷⁹ sur les « séquences explicatives », ou ceux de Krafft et Dausendschön-Gay (1994)²⁸⁰ sur les « séquences analytiques ».

Par ailleurs, ainsi que le décrit Cambra (2003), « la recherche ethnographique en éducation s'appuie sur différents courants de recherche en ethnographie, anthropologie culturelle, sociologie. Ces dernières années, elle s'est centrée sur l'approche interactionniste. [...]. En didactique, l'interaction, conçue dans la perspective vygotkienne, revêt un rôle majeur dans les situations d'appropriation des langues secondes »²⁸¹. Pour notre recherche, c'est le type d'approche « ethnographique » qui nous a semblé particulièrement approprié pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous n'avons pas recours à une méthode basée sur une analyse conversationnelle telle que définie plus haut par le courant de l'ethnométhodologie, *i.e.* une étude de l'organisation séquentielle des tours de parole et de la catégorisation des échanges. Nous avons plutôt privilégié une méthode d'observation par immersion en contexte, où les questions de recherche et le cadre d'analyse sont construits et reconstruits à partir des

²⁷⁵ « CA ».

²⁷⁶ Mondada, L. 2001. « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques*, n°1 (mai), disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>, p. 1.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 4.

²⁷⁸ Pietro, de, J-F.; Matthey, M.; Py, B. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in Weil, D. Fougier, H. *Actes du 3^e colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, p. 99-124.

²⁷⁹ Gülich, E. 1990. « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives », in Charolles, S. ; Fisher, S. ; Jayez, J. *Le Discours : représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 71-109.

²⁸⁰ Krafft, U.; Dausendschön-Gay, U. 1994. « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin VALS/ASLA*, n° 59, p. 127-158.

²⁸¹ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 20.

données, comme le définit Bigot (2005)²⁸². De plus, nous cherchons à atteindre l'objectif décrit par Cambra (2003), qui est d'« explorer la nature des faits sociaux particuliers du monde dont nous faisons partie ; comprendre des phénomènes qui ont lieu dans les situations éducatives ; découvrir les différentes couches de signification de la vie sociale ; interpréter les actions humaines en tant que composantes d'une culture »²⁸³. Et la plupart des caractéristiques de l'approche ethnographique, telles que citées par Cambra s'appliquent à notre étude : elle peut être considérée comme interprétative, empirique, naturaliste, et générative (« les données ne viennent pas illustrer des thèses, mais celles-ci émergent en cascade »)²⁸⁴. Elle cherche à combiner les observations indirectes, s'appuyant sur les dires des sujets (entretien et questionnaire) et, dans une moindre mesure, les observations directes et participantes. Elle n'est en cela que partiellement participante, tout en se rapprochant de la conception introduite par Malinowski en 1935, selon laquelle « le chercheur n'est ni complètement dedans, ni tout à fait dehors ou distant »²⁸⁵. Il nous semble en effet primordial de rendre plus évidente, autant que faire se peut, la complémentarité entre représentations et comportements et pratiques des acteurs.

L'aspect « hybride » de cette étude se retrouve également sur le plan de la collecte et du traitement des données. Elle peut être qualifiée de qualitative en ce qui concerne les entretiens menés et l'analyse des discours, et de quantitative pour les traits saillants dégagés à partir des questionnaires. De façon plus intuitive que réellement consciente, nous avons choisi une voie médiane qui semble être de mise actuellement sur le terrain de la recherche en sciences sociales. Comme l'expliquent Billiez et Millet (2003), « [ce terrain] a été lourdement dominé par la toute puissance du quantitatif et le poids de la structure sociale. Puis, grâce à la montée en puissance de l'ethnométhodologie et de l'ethnographie de la communication, des approches plus qualitatives ont été préférées. Or, si celles-ci sont très puissantes pour rendre compte de la diversité des opinions sur un sujet et des variations individuelles, elles ne laissent que peu de prise pour une appréhension statistique des phénomènes. D'où la nécessité de recours à des outils permettant la quantification »²⁸⁶, ce que nous avons fait dans une logique d'équilibre, mais tout en gardant à l'esprit, comme le signale Bigot (2005) que

²⁸² Bigot, V. 2005a. « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 43-52.

²⁸³ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 15.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 17.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 49.

²⁸⁶ Billiez, J; Millet, A. 2003. *op.cit.*, p. 42.

l'analyse quantitative ne doit jamais constituer une fin en soi, mais rester un outil « d'objectivation du regard, déclencheur de questions »²⁸⁷.

Les discours constituent donc, et pour une large part, le matériau sur lequel nous avons travaillé, à partir d'entretiens semi-directifs, ou « compréhensifs », selon Billiez et Millet qui permettent de « faire de la situation d'entretien, une situation dans laquelle la parole recueillie peut être considérée comme un matériau discursif valide pour la recherche »²⁸⁸. De plus, nous pouvons ajouter, avec Vasseur (2003) que « l'entretien n'est pas vraiment vu comme un dialogue mais comme un mode de sollicitation consciente et efficace de données », d'autant que « les représentations ne constituent pas des objets isolés et stables, mais elles émergent, se manifestent et peuvent se transformer au cours des interactions dans des dialogues qui les révèlent »²⁸⁹. Selon Cambra (2003), « les entretiens à orientation ethnographique permettent de recueillir des données introspectives et déclaratives de la part des acteurs ; l'intervieweur-chercheur construit une interprétation qui lui permettra de bâtir ses constructions théoriques. L'interviewé construit lui aussi un sens par son interaction même avec cette personne qui lui pose des questions, visant moins à lui tirer des informations toutes faites qu'à lui faire bâtir *hic et nunc* un sens d'un autre type, non pas scientifique, mais subjectif et pratique »²⁹⁰. Dans cette perspective, le dialogue mené avec les enseignants et apprenants iraniens de notre échantillon revêt une fonction et une valeur spécifique, en ce qu'il constitue une médiation pour la réflexivité qui nous semble indissociable d'une démarche d'auto-évaluation. Enfin, avec Castellotti, Coste et Moore, « on pose que c'est à l'intérieur de l'interaction que se développent, se négocient, se testent et s'affinent les savoirs linguistiques et extra-linguistiques, et qu'émergent les traces discursives des représentations »²⁹¹ ; par conséquent, « les représentations, supposées préalables au discours, sont susceptibles non seulement d'être repérées et étudiées pour elles-mêmes, mais également pour leurs fonctions et leur rôle sur les comportements langagiers et d'apprentissage »²⁹². Le travail sur les traces laissées par les représentations des acteurs sociaux dans leur discours doit permettre de mettre en lumière en quoi elles ne sont pas de « purs reflets mais bien des outils de structuration des

²⁸⁷ Bigot, V. 2005a. *op.cit.*, p. 51.

²⁸⁸ Billiez, J.; Millet, A. 2003. *op.cit.*, p. 42.

²⁸⁹ Vasseur, M-T. 2003. *op.cit.*, p. 134-135.

²⁹⁰ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 225.

²⁹¹ Castellotti, V.; Coste, D.; Moore, D. 2003. « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Moore, D. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 103.

²⁹² *Ibid.*

représentations »²⁹³, ce que nous tenterons d'illustrer par la présentation d'extraits sélectionnés dans cet objectif. Nous retenons en effet le point de vue de Cambra (2003) selon lequel « nous pouvons accéder aux croyances en interprétant les verbalisations des enseignants, non seulement à partir de ce qu'ils disent, mais aussi et surtout par la façon dont ils le disent »²⁹⁴. Ceci étant, il convient de garder à l'esprit que cette démarche comporte forcément des biais, puisque, comme le signalent Arditty et Vasseur (1999), les données analysées sont issues « d'un prélèvement dans la réalité dont le corpus est extrait, et dans le corpus lui-même »²⁹⁵. Les résultats présentés sont donc souvent influencés par la tendance naturelle à chercher à confirmer ses intuitions, ainsi qu'à sélectionner des données convergentes afin de rendre l'ensemble cohérent. De plus, « le chercheur a le loisir de décider de ne transcrire que le segment qui l'intéresse, et de ne pas investir dans des efforts inutiles à retranscrire ceux qui ne présentent pas d'intérêt ; [il faut donc] être conscient du risque de travailler sur des *a priori* »²⁹⁶. Enfin, la surinterprétation des données recueillies lors d'une observation « participante » est un danger également omniprésent qu'il faut tenter d'éviter en respectant « le principe ethnométhodologique de s'en tenir à ce que les membres rendent manifeste par leurs pratiques »²⁹⁷. Les observations menées au sein de certaines classes l'ont donc été dans une perspective de « mise en texte qui n'est pas une re-présentation de la réalité mais une forme de connaissance »²⁹⁸.

Dans le prolongement d'un travail sur l'impact de l'introduction de notions liées à l'approche communicative des langues étrangères dans le contexte éducatif propre à l'Iran, et dans un cadre non scolaire, nous avons cherché à comprendre comment était perçue l'auto-évaluation en tant que démarche associée à des outils de type « listes de repérage des compétences » par un échantillon d'enseignants et d'apprenants de profils divers. Une enquête exploratoire conduite par l'administration de questionnaires en novembre 2005 auprès d'un échantillon de 97 enseignants et de 1161 apprenants des instituts Kanun et IFT nous ont permis d'élaborer un certain nombre de conjectures théoriques. Puis nous avons défini la problématique du lien entre l'auto-évaluation en tant que démarche d'auto-régulation et une pratique réflexive de l'acte d'enseignement-apprentissage ainsi que des questions afférentes : comment l'inscrire dans le cadre des pratiques favorisant l'autonomisation de l'apprenant et dans celui, plus

²⁹³ *Ibid.*

²⁹⁴ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 223.

²⁹⁵ Arditty, J. ; Vasseur, M-T. 1999. *op.cit.*, p. 9.

²⁹⁶ Cambra Giné, M. 2003. *Op.ci.*, p. 102.

²⁹⁷ Arditty, J. 2005b. *op.cit.*, p. 188.

²⁹⁸ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 225.

général de « l'apprendre à apprendre » ? Quelles sont les implications en termes de places et rôles respectifs de l'enseignant et de l'enseigné ? Les modifications de représentations et de pratiques que l'auto-évaluation engendre sont-elles rendues plus difficiles dans un système éducatif tel que celui de l'Iran ? Ensuite, l'émission d'une hypothèse falsifiable devait être rendue possible par la définition du concept de culture éducative en général, et dans le cas particulier de l'Iran, dans ses dimensions macro et micro, mises en évidence par le biais d'indicateurs tels que les marqueurs spécifiques dans les discours. Les tests empiriques réalisés sur la base de questionnaires et d'entretiens ont été conçus dans le but de collecter et d'exploiter des données permettant d'analyser les obstacles, les résistances et les facteurs favorables à une mise en pratique de l'auto-évaluation en contexte iranien. Enfin, la confrontation entre les résultats obtenus et l'hypothèse de départ avait pour objectif final l'établissement de préconisations en matière de formation des enseignants, axée sur les principes de l'action réflexive et de l'analyse des représentations positives et négatives des acteurs, en tant que facteurs d'évolution du système. En somme, l'aspect hybride de notre recherche est également conforté par l'association d'une démarche d'orientation ethnographique associée à un traitement de type hypothético-déductif.

2.1.2. ...axée sur les représentations sociales des acteurs en présence,

En tant que pratique pédagogique fortement auto-centrée, l'auto-évaluation est un phénomène difficilement observable de l'extérieur. Afin de comprendre ce que cette notion recouvre pour les enseignants et apprenants de notre échantillon, il nous a paru indispensable de recourir à une analyse fine des représentations qui lui sont attachées (et de leur potentielle évolution) sur la base des discours produits. Dans cette optique, les derniers développements de la recherche dans ce domaine nous ont été particulièrement précieux, notamment en ce qui concerne le fonctionnement des représentations sociales, à partir du jeu complexe entre noyau central et système périphérique. Car, comme l'indique Vasseur (2005), une analyse dynamique des représentations repose sur un cadre dans lequel elles « ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets, ou à des communautés, mais des visions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, [...] au cours des interactions dans des dialogues qui les révèlent »²⁹⁹.

²⁹⁹ Vasseur, M-T. 2005. *op.cit.*, p. 101-102.

Il semble désormais acquis, dans le domaine des sciences sociales en général, et de la didactique en particulier, que, pour faire évoluer les représentations, il faut s'attaquer au noyau dur en provoquant des « pressions fortes sur la signification de la représentation, activées par des pratiques sociales contradictoires avec le sens de la représentation, pour faire subir à celle-ci des transformations suffisantes pour en altérer la structure »³⁰⁰. D'après Cambra (2003), qui synthétise de précédentes études sur le sujet des représentations propres aux enseignants, celles-ci sont « contextualisées par l'expérience, éclectiques et ne coïncidant pas toujours avec les savoirs scientifiques, à la fois personnelles et partagées, productions cognitives normalement inconscientes. Par inertie résistantes au changement, elles peuvent se transformer sous l'effet de nouvelles expériences, de débats, de changements dans les modèles idéologiques dominants »³⁰¹. Cette question de la relation représentations-pratiques professionnelles est abondamment reprise et déclinée en termes de formation des enseignants par des spécialistes comme Meirieu (1991) qui souligne l'importance de la décentration ; il pose qu'un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle³⁰². Pour Perrenoud (1994/2001), la formation doit s'appuyer sur une prise de conscience visant à changer l'habitus. Si elle est active, cette prise de conscience s'apparente à un combat entre les schèmes préexistants, et souvent « inhibiteurs » et des « schèmes d'action, ou contre-schèmes »³⁰³. De cette confrontation peuvent naître des schèmes nouveaux, à l'issue d'un travail sur le long terme, et qui implique que la prise de conscience ne soit pas considérée comme un simple moment de réflexion sur ses pratiques. Toujours selon lui, les formateurs d'enseignants doivent travailler au développement d'une « théorie de la pratique » telle qu'elle a été énoncée par Bourdieu : « il s'agit moins d'établir une liste de compétences que de mieux se représenter de façon précise les fonctionnements des enseignants »³⁰⁴. Il rejoint en cela la position de Lahire (2001) qui montre, à partir d'études réalisées sur des étudiants que l'« on n'assisterait pas, dans le cadre du développement mental, à une simple progression linéaire des schèmes inadéquats vers les schèmes plus adéquats, mais bien à la coexistence de schèmes hétérogènes, logiquement contradictoires (des plus 'rationnels' aux plus 'irrationnels'). La réussite de la tâche suppose donc l'activation

³⁰⁰ Moore, D. (coord.). 2003. *op.cit.*, p. 18.

³⁰¹ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 212.

³⁰² Meirieu, P. 1991. *op.cit.*, 192 p.

³⁰³ Perrenoud, P. 2001d. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience », Paquay (et al.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, p. 195-196.

³⁰⁴ Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, p. 203.

des schèmes pertinents, mais nécessite aussi l'inhibition de schèmes concurrents qui, s'ils étaient déclenchés, conduiraient vers l'erreur de perception et/ou l'échec de la réalisation »³⁰⁵. Reprenant et dépassant les postulats de Piaget, Lahire (2001) contribue ainsi à enrichir la théorie de Bourdieu sur l'habitus, en mettant en évidence la complexité de fonctionnement de ce qu'il nomme « l'acteur pluriel ». En effet, les schèmes d'action ou « abrégés d'expérience », assimilés aux habitudes, fonctionnent selon Piaget « par 'accommodations progressives' dans le cadre d'une hiérarchie assez simple des schèmes les plus satisfaisants aux schèmes les moins satisfaisants, des plus efficaces ou adaptés aux moins efficaces ou adaptés »³⁰⁶. Revêtant de multiples formes (schèmes sensori-moteur, de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.), ils peuvent être effectivement considérés comme transférables et permettant la généralisation de comportements de la part de l'acteur social, sans toutefois oublier, ajoute Lahire, que « quel que soit leur caractère général, les schèmes restent toujours marqués par et attachés aux circonstances (contenu de savoir, type d'activité, domaine d'existence, etc.) singulières de leur constitution »³⁰⁷. Il en découle que « la généralité ou le caractère partiel d'un schème dépend donc directement du degré de généralisation sociale et historique des contextes dans lesquels il est susceptible d'être actualisé »³⁰⁸. Il convient donc de toujours se méfier de la tentation de considérer l'enseignant comme un simple acteur social figé dans sa routine professionnelle et se comportant uniquement en fonction de certains schèmes qui seraient considérés comme pré-établis et communs à l'ensemble de la profession, quel que soit le contexte dans lequel il évolue.

L'objectif (ambitieux et certainement un peu illusoire) de pertinence vers lequel nous tendons dans le cadre de notre recherche, nous conduit de fait à approfondir les principes généraux reliant travail sur les représentations et formation d'enseignants, notamment en ce qui concerne l'analyse du noyau central et de son rôle fondamental en matière d'évolution des représentations. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les dernières avancées du courant de recherche « aixois » regroupé derrière Abric, très actif en France à l'heure actuelle en matière d'analyse des représentations basée sur une méthode structurale qui consiste à chercher les constituants du noyau central. Selon lui, « la nature du noyau central est indépendante du contexte immédiat. Le contenu du noyau central ne change pas selon les variations du

³⁰⁵ Lahire, B. 2001. *L'homme pluriel*, Paris, Armand Colin/Nathan, p. 114.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 142.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 150.

³⁰⁸ *Ibid.*

contexte. Il est simplement modulable »³⁰⁹, alors que la périphérie est une sorte de « zone tampon » entre les croyances du système central et les pratiques ou informations susceptibles de les remettre en cause. En d'autres termes, les croyances centrales seraient consensuelles et non négociables, alors que les périphériques seraient plutôt conditionnelles. C'est dans cette optique qu'est défini par Guimelli puis repris par Abric (2003) le concept de « zone muette » : elle regroupe, au sein du noyau central, les « schèmes dormants » qui sont en sommeil parce qu'ils ne sont pas exprimables (les autres schèmes dormants étant seulement non activés). En d'autres termes, elle est donc « constituée par les éléments de la représentation qui ont un caractère contre-normatif, et ne sont pas produits car ils marqueraient un écart du sujet vis-à-vis de son groupe »³¹⁰. Bien que très éclairante pour la compréhension du fonctionnement entre noyau central et éléments périphériques, cette notion assez pointue nous semble un peu éloignée de notre étude car, d'après les études citées par Abric, elle ne concerne que les représentations qui portent sur des objets imprégnés par des valeurs sociales reconnues et partagées, sur des « objets sensibles » (comme le racisme ou les opinions politiques, par exemple).

En revanche, les récents travaux menés sur la « mise en cause », notamment par Moliner (2002), nous semblent particulièrement instructifs pour notre recherche. Elle vise à entraîner un changement de représentation à l'issue d'une démarche de « réfutation [qui] peut servir d'indicateur de la centralité d'une cognition [...] car seule la mise en cause des éléments centraux va donner lieu à un processus de réfutation, les éléments périphériques, eux, beaucoup plus souples, acceptant la contradiction »³¹¹. Dans ce cadre, plusieurs techniques nouvellement mises au point sont recensées par Abric (2003). La première consiste à établir un « questionnaire de centralité » reposant sur l'utilisation d'une double négation d'items sélectionnés au terme d'une pré-enquête : il est construit de façon à provoquer une mise en cause de l'élément choisi, sur la base d'une première négation ; la deuxième négation vise à permettre le rejet de la reconnaissance de l'objet. C'est finalement l'analyse des pourcentages de réponse « non » pour chaque item, au moyen de tests statistiques élaborés qui permettent de définir des seuils au-delà desquels on peut considérer l'item comme étant rejeté, et considéré donc comme faisant partie du noyau central de la représentation. La technique de « l'induction par scénario ambigu » peut être également utilisée, mais se révèle à l'usage difficile à mettre en place. Il s'agit en effet de proposer un scénario qui décrira de manière vague et imprécise un objet particulier, pour trouver quels sont les éléments dont le sujet a

³⁰⁹ Abric, J-C. (dir.) 2003. *op.cit.*, p. 80.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 61.

³¹¹ Moliner, P. (et al). 2002. *Les représentations sociales, pratiques des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 135.

besoin pour reconnaître un objet de représentation et le différencier d'autres objets proches. Ce type d'enquête requiert un travail de préparation minutieux, et le principe d'ambiguïté sur lequel cette technique repose est considéré par Abric comme source de difficulté. D'un type différent, le « modèle des schèmes cognitifs de base », initié par Flament (1962/1981) a donné lieu à des applications poussées, dont l' « analyse de similitude » permettant de repérer la nature des éléments (fonctionnels, normatifs) qui sont constitutifs d'une représentation, et la force des relations entre eux dans le champ de la représentation. La procédure empirique qui découle du modèle et qui est présentée en détails par Guimelli (2003)³¹² comporte trois étapes : association continuée à partir d'un terme inducteur qui doit déclencher chez l'enquêté la production de trois réponses induites (termes ou expressions) ; justification des réponses (qui permet la mise en forme du discours relatif à l'objet de la représentation) et analyse des relations entre inducteurs et induits permettant d'établir des indices de valence. Cette technique nécessite la maîtrise d'outils statistiques précis et un travail en laboratoire pour le traitement des données. Enfin, très répandus dans les travaux portant sur la recherche de la zone muette, les procédés de « décontextualisation normative » ou de « substitution » servent à mettre en lumière les éléments cachés du noyau central, qui représentent la partie non légitime de la représentation. Pour cela, les techniques de substitution (qui permettent aux personnes sollicitées par l'enquêteur de répondre à un questionnaire « comme le ferait un autre » ou « les Français en général ») sont employées pour réduire la pression normative et faciliter la verbalisation d'éléments centraux des représentations.

Sur un plan pratique, nous retiendrons de ces récents développements des travaux sur les représentations qu'il est nécessaire d'adopter une approche multi-méthodologique car « pour fonder la valeur des résultats, la concordance concernant le noyau central obtenu par au moins deux outils différents [est] une première garantie de la réalité de l'existence et de la nature de ce noyau »³¹³. Il convient donc de combiner entretiens, questionnaires, associations libres (très pertinentes pour accéder à la zone muette) et questionnaires de caractérisation en particulier. Ceux-ci, dont la paternité est reconnue à Flament (1998) et dont le rôle central dans le courant de recherche aixois est largement souligné par Abric, permettent en effet de distinguer les éléments centraux (qui sont en général massivement choisis comme les plus caractéristiques) des éléments périphériques (le plus souvent désignés comme « moyennement importants » dans la caractérisation de l'objet). Les enquêtés doivent choisir

³¹² Guimelli, C. 2003. « Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications », *Méthode d'étude des représentations sociales*, Abric, J-C (dir.), Paris, Eres, p. 119-130.

³¹³ Abric, J-C. (dir.). 2003. *op.cit.*, p. 69.

les trois items les plus caractéristiques, et trois autres comme étant les moins caractéristiques. Chaque item est ensuite associé à un score qui varie de 1 (le moins caractéristique) à 3 (le plus). Le ratio est ensuite effectué entre poids de chaque item et nombre de sondés. La distribution des réponses de la population testée permet la réalisation de courbes associées à des types de profil : une courbe dite en « J » correspond au profil des éléments centraux, massivement choisis comme les plus caractéristiques. Une courbe « en cloche » représente les éléments périphériques, moyennement caractéristiques ; alors que celle « en U » correspond à des éléments très contrastés, qui dénote une divergence d'opinion sur la centralité de ces objets.

Bien que n'ayant pas strictement appliqué cette technique dans le cadre de notre recherche (qui n'est pas, à l'origine un travail sur les représentations à proprement parler), nous nous attacherons donc à analyser les données recueillies dans l'optique de relever dans les discours les traces éventuelles de modifications des représentations des enseignants. D'ores et déjà, des questions se posent : est-il possible de mettre en évidence un quelconque lien entre évolution des représentations des enseignants et démarches entreprises autour de l'auto-évaluation dans le cadre de cette étude ? Les variations de discours entre le début et le terme de la recherche semblent-elles traduire un changement des représentations au seul niveau des éléments périphériques, ou plutôt au niveau du noyau central ? Ensuite, en correspondance avec le schéma de « transformation brutale » des représentations sociales, peut-on aller jusqu'à penser que seule une situation irréversible (en l'occurrence l'adoption du PEL et son application obligatoire dans le système éducatif iranien) serait susceptible de métamorphoser les représentations sociales de acteurs sur l'auto-évaluation ?

2.1.3. ... et s'appuyant sur une analyse de la culture éducative spécifique à l'Iran, représentative d'une confrontation entre tradition et modernité.

Avant que d'entrer dans le vif du sujet, nous tenons à préciser que les opinions émises dans le cadre de cette étude sont largement subjectives et certainement très partielles ; elles sont fondées sur une connaissance du champ d'investigation résultant d'un séjour de trois ans dans la capitale du pays qui n'a pas été suffisant pour maîtriser les subtilités de la langue et de la culture de ce pays au passé millénaire prestigieux. Les propos sont donc ceux d'une observatrice étrangère ayant mené pendant toute la durée de son séjour une activité professionnelle caractérisée par une collaboration permanente avec des acteurs de terrain

(enseignants, apprenants de tous âges, représentants institutionnels) impliqués dans l'enseignement du français à Téhéran et dans les principales villes de province. Ajoutons que ce travail de recherche se situe dans le prolongement d'une étude universitaire précédemment menée³¹⁴, dont certains éléments vont être ici repris et synthétisés. En référence au cadrage théorique présenté au début du présent volume³¹⁵, nous allons tenter d'analyser la culture éducative propre à l'Iran, en partant des « macro-composantes » (système institutionnel), pour arriver aux « micro-composantes » (se rapportant spécifiquement à l'acteur « enseignant »)³¹⁶.

Nous avons tout d'abord choisi d'étudier le macro-contexte local sous l'angle du « modèle éducatif » défini par Cadet (2006) comme base de la culture éducative, et comprenant les données propres au système scolaire et de formation professionnelle. Comme partout, celui-ci reflète les évolutions sociologiques du pays, particulièrement marquées durant ces dernières années.

Sans entrer dans le détail d'une histoire riche et mouvementée depuis plusieurs siècles, rappelons que l'actuelle République Islamique d'Iran est l'émanation de la fabuleuse nation perse, convertie à l'Islam à la suite de la conquête arabe du VII^e siècle, et connaissant depuis 1906 une organisation politique fondée sur des principes constitutionnels. Depuis 1979, date de la chute du dernier représentant de la dynastie Pahlavi, Muhamad Reza Shah, c'est un régime démocratique et religieux qui a été mis en place : des élections désignent les représentants du peuple au Parlement et le Président de la République, qui gouverne sous l'autorité d'un « ayatollah » désigné par ses pairs comme Guide Suprême de la nation. Dix années de guerre avec l'Irak et de vives tensions avec les pays occidentaux, Etats-Unis au premier chef, ont conduit l'Iran à vivre en quasi-autarcie pendant près de 20 ans. Depuis 1997, le pays cherche à rejoindre le concert des nations, et à s'imposer comme leader au Moyen Orient³¹⁷. Il est à noter que, malgré toutes les vicissitudes connues par les habitants de ce pays, l'éducation reste une priorité pour les gouvernants iraniens, et ceci depuis le XVIII^e siècle. Ce sont en effet les souverains de la dynastie Qadjar qui vont les premiers chercher à doter le pays d'un réseau d'enseignement « moderne ». A côté des traditionnelles écoles coraniques, et grâce à des relations continues et étroites avec les pays européens et la France en particulier, des établissements vont être ouverts et gérés par des étrangers (religieux et

³¹⁴ Normand-Marconnet, N. 2005. *op.cit.*

³¹⁵ Cf. partie 1.1.3. du présent volume.

³¹⁶ Cf. annexe C.

³¹⁷ Digard, J-P. ; Hourcade B.; Richard, Y. 1996. *L'Iran au XX^e siècle*, Paris, Fayard, 457 p.

laïcs) tout au long du XIXe siècle. L'exemple le plus symbolique de cette coopération est sans conteste l'Ecole Polytechnique (Dar ol-Fonun) ouverte en 1851 à Téhéran et qui reste pour tous les Iraniens « la première université moderne de l'Iran, la mère des écoles nouvelles iraniennes et la source incontestable de la culture moderne du pays »³¹⁸. Le dispositif d'enseignement d'origine étrangère s'étoffe au niveau national jusqu'au début du XXe et s'enrichit d'une école de médecine, d'écoles normales pour instituteurs, des missions archéologiques françaises, etc. L'éducation des jeunes filles de bonne famille, dans les années 1860, est confiée à des missionnaires européens (Lazaristes, sœurs de Saint Vincent de Paul, entre autres) qui installent des établissements dans les grandes villes du pays. Paradoxalement, les efforts de la dynastie Palhavi pour démocratiser l'accès à l'enseignement en le rendant accessible aux filles, vont être relayés et poursuivis par le régime des ayatollahs : en imposant le port systématique du voile par les femmes, il contribue de manière surprenante mais bien réelle à leur ouvrir largement les portes des écoles supérieures et des universités. Ces quinze dernières années, grâce aux efforts consentis par le gouvernement dans le cadre de différents plans quinquennaux, et selon les statistiques de la Banque Mondiale³¹⁹, le taux de scolarisation aux niveaux primaire et secondaire est passé de 86 à 94% pour la totalité de la population concernée, et le ratio filles/garçons serait de 95% dans cette classe d'âge. Globalement, le taux d'alphabétisation atteint 82% de la population de plus de 15 ans, ce qui marque une évolution profonde de la société iranienne. Or, malgré ces progrès, le pays est toujours victime d'une dispersion des élites dû en grande partie au manque de structures d'accueil locales dans l'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, instituts de formation, etc.). Aucune statistique officielle récente n'a été établie sur la question, mais depuis la guerre contre l'Irak qui a conduit à la fermeture temporaire des universités iraniennes, et au départ de plus d'un million et demi de jeunes à travers le monde (notamment en Turquie, en Europe et sur le continent américain en majorité), ce type de flux n'a fait que s'accroître, d'autant qu'aujourd'hui, la population iranienne compte plus de 60% de jeunes âgés de moins de trente ans. Conscientes de ce problème, les autorités consacrent désormais environ 3% du budget de l'Etat au développement de l'enseignement supérieur ; en outre, la création d'universités payantes (appelées « universités libres Azad ») a été autorisée au milieu des années 90.

³¹⁸ Rouhbakhshan, A. 1990. « Le rôle du Dar ol-Fonun dans l'expansion du français en Iran », Téhéran, *Luqmân*, *Annales des Presses Universitaires d'Iran*, 3ème année n°2, Téhéran, P.U.I., p. 33-54.

³¹⁹ Données détaillées précises sur les pages Iran « Country Brief et Data Profile » du site : <http://web.worldbank.org>

Sur un plan quantitatif, le système éducatif iranien se caractérise donc par un déficit structurel global au niveau supérieur. Celui-ci se retrouve sur un plan qualitatif, dans la mesure où la formation s'opère sur des bases très élitistes : à l'heure actuelle, 10% à 12% seulement des bacheliers réussissent au très sévère concours d'entrée à l'université. Or, seuls les titulaires d'un diplôme national correspondant au minimum à quatre années d'études (« Karchenassi », équivalent de notre licence) peuvent trouver un emploi dans l'enseignement public. Depuis la Révolution, il n'existe plus d'instituts de formation des maîtres dignes de ce nom. La formation initiale des enseignants reste l'apanage de départements universitaires qui ne dispensent que très peu de cours de didactique, à l'exception de l'université « Tarbiat Modares » qui a pour vocation de former des enseignants mais ne propose pas de doctorat, ce qui constitue un handicap sérieux. En effet, un étudiant iranien qui souhaite devenir professeur de français doit tout d'abord posséder un diplôme de langue française, puis réussir un concours organisé par le rectorat (et qui comprend une épreuve très sélective de « culture religieuse »). Selon son niveau de diplôme, il sera affecté dans une école primaire, un collège ou un lycée ; et seuls les titulaires d'un doctorat iranien peuvent prétendre à intégrer le corps professoral universitaire. Cette formation initiale est complétée par des stages de formation continue organisés par le ministère de l'éducation, et qui consistent généralement à la familiarisation avec les manuels utilisés dans les cours. D'autres types de stage peuvent être organisés par les instituts de langue pour leurs professeurs, sur des sujets plus vastes (théorie, didactique, pratiques pédagogiques, ...) et avec l'intervention possible d'experts étrangers, comme c'est le cas à Kanun³²⁰.

Dans cette configuration particulière sur le plan des structures, le « modèle éducatif » iranien présente des spécificités en terme de « culture didactique » qui se situent à mi-chemin des macro- (le système) et micro-composantes (l'enseignant).

En Iran, d'après ce que nous avons pu observer dans des classes de langue et les informations recueillies auprès de diverses catégories de professionnels³²¹, la méthodologie d'enseignement des langues reste fortement influencée par la méthode grammaire-traduction et les méthodes audio-visuelles au niveau primaire-secondaire. Dans le supérieur, après 20 ans d'application de la méthodologie SGAV, la diffusion de l'approche communicative s'appuie sur l'introduction très récente de nouveaux manuels de français (comme *Reflets*³²², *Tempo*³²³,

³²⁰ Cf. annexe A.1.

³²¹ Cf. annexe C.

³²² Capelle, G.; Gidon N. 1999. *Reflets*, Paris, Hachette FLE, 222 p.

*Campus*³²⁴, etc.) et d'anglais au sein des instituts et de certains départements universitaires. Au centre des « pratiques de transmission des savoirs », et telles qu'évoquées par Cicurel (2002), se trouverait l'acte d'enseignement bien plus que l'acte d'apprentissage : pour l'échantillon étudié, il ressort qu'il n'y a pas de signe évident que ces enseignants connaissent et utilisent le concept de métacognition pour favoriser l'autonomie de l'apprenant dans la gestion des tâches, le transfert de connaissances et de stratégies d'apprentissage, l'auto-évaluation... Ces difficultés se concrétisent de plusieurs manières dans les classes observées: prédominance d'activités dirigées au détriment de celles pouvant favoriser la créativité et l'initiative comme les exposés, l'organisation de débats pour la production orale, ou la conception de textes originaux comme slogans publicitaires, etc. pour la production écrite; pas de référence au contrat d'apprentissage; désignation des étudiants devant travailler ensemble; traitement de la consigne moins rigoureux dans le cas d'activités organisées librement par l'enseignant que dans le cas d'activités à réaliser dans le cadre de la progression d'un manuel. Les manifestations de communication authentique sont peu nombreuses, en comparaison d'une nette prédominance de situations de communication simulée, et de la persistance d'activités traditionnelles comme la répétition. L'aspect ludique est absent des cours : le recours à des supports authentiques comme les chansons, les extraits d'émissions télé est peu fréquent, et l'enseignant se contente généralement d'un suivi rigoureux et exhaustif du manuel.

Sur le plan de l'interaction, le travail de groupe en classe de langue est négligé ; il paraît poser problème par méconnaissance des mécanismes de co-construction des savoirs. D'où un très faible recours aux jeux de rôles ou à d'autres types d'activités de groupe. La grammaire tient une place prédominante dans les préoccupations des enseignants, qui cherchent à maîtriser la progression « concentrique » prônée par l'approche communicative et pas toujours évidente pour eux car éloignée des exercices structuraux qu'ils affectionnent. Ce qui explique que le traitement de l'erreur se fasse généralement sur une base systématique et immédiate car l'apprenant ne doit parler qu'une « langue correcte ». En termes de médiation, l'enseignant, même en se considérant plus comme animateur que comme maître (c'est en tout cas le discours dominant chez ces enseignants), n'est généralement pas conscient de son rôle d'expert médiateur devant assurer la dialectique « étayage-désétayage ». Au sein des groupe-classes observés persiste lors des échanges une relation duelle enseignant/apprenant. Bien que d'un niveau linguistique excellent, et paraissant à l'aise dans les activités imposées par le

³²³ Bérard, E.; Canier, Y. ; Lavenne, C. 2000. *Tempo*, Paris, Didier, 224 p.

³²⁴ Girardet, J.; Pécheur, J. 2002. *Campus*, Paris, CLE International, 207 p.

manuel *Reflets*, les enseignants observés gardent un rôle prédominant : ils conservent une attitude très directive et le monopole du temps de parole.

En somme, et au risque d'une généralisation abusive à partir d'un échantillon précis mais que nous considérons comme représentatif³²⁵, nous serions tentée de qualifier les pratiques pédagogique prégnantes en Iran comme relevant d'une pédagogie « frontale » (Perrenoud, 1998) ou « de l'exogène » (Meirieu, 1991), où l'enseignant conserve un rôle prédominant dans la production symbolique (Bourdieu, 1972), apparaissant plutôt toujours comme un « maître qui détient le pouvoir » qu'un « facilitateur d'apprentissage » (Rogers, 1972).

Ces caractéristiques, largement déterminées par le contexte socio-éducatif, sont d'autre part renforcées par le « répertoire didactique » que certains enseignants de notre échantillon ont en commun, notamment ceux qui n'ont pas quitté l'Iran après la Révolution (d'autres ayant été scolarisés et/ou ayant suivi une formation initiale à l'étranger, et pour lesquels il est plus difficile de définir un profil type). Pour cette première catégorie, nous pouvons retenir à titre de micro-composantes du modèle éducatif les caractéristiques qui semblent propres aux apprenants iraniens, et qui ont été mises en évidence par les professeurs que nous avons interrogés³²⁶. Les propos recueillis insistent sur l'importance d'un apprentissage basé sur la mémorisation et le par cœur (à partir notamment des textes sacrés du Coran et des textes des poètes persans fameux du XIIe et XIVE siècle, comme Saadi et Hafez, par exemple) ; l'importance accordée à l'écrit en général, et à la littérature en particulier, ainsi qu'à la syntaxe de la langue étudiée (qui découle de la complexité de l'arabe sacré) conduiraient à un profil d'apprenant plutôt « analytique et sérialiste », « peu à l'aise à l'oral », mais friand de grammaire selon les dires et les écrits de certains enseignants. La norme scolaire et académique reste figée sur des standards liés au classicisme et aux « belles lettres », le FLE étant souvent assimilé de façon péjorative à un français pratique proche du « basic english » en vogue dans le pays. Plus que l'originalité de la rédaction ou la pertinence d'une synthèse, c'est le respect d'une forme de discours sophistiqué et proche de la source dont elle s'inspire (qui s'apparente parfois à de la copie, voire du plagiat, pour des Occidentaux) qui sera le gage d'une bonne note. Dans un système qui prône une compétition scolaire tous azimuts dès le plus jeune âge, peu d'étudiants se montrent donc enclins à déroger à cette norme, dont ils seront les premiers défenseurs zélés s'ils deviennent enseignants. Plus généralement, et bien que les mentalités évoluent très vite grâce à une ouverture sur l'étranger

³²⁵ en ce qu'il est composé d'enseignants de profils divers et intervenant dans des structures de type différent.

³²⁶ Cf. mémoire de Master 2, p. 41-45 et 54-58.

contenue à grand peine par les autorités, se perpétue dans les coutumes et les relations sociales une forme de savoir-vivre qui impose la courtoisie vis-à-vis de l'étranger et le respect de celui qui est plus âgé ou qui occupe une position supérieure, sans parler bien évidemment de la soumission de la femme (plus relative cependant dans la tradition chi'ite qui prévaut en Iran, que chez les sunnites). Autant de conditions psycho-socio-culturelles qui influencent les pratiques pédagogiques et les représentations des enseignants iraniens, et qui seront à prendre en compte dans les préconisations que nous formulerons à l'issue de notre recherche en matière de formation des professeurs.

2.2. Appareillage méthodologique : outils de collecte et de traitement des données.

Pour notre étude, située dans le cadre d'une méthodologie de recherche hypothético-déductive, nous avons opté pour une démarche de type ethnographique combinant approche quantitative et qualitative. Considérant que les représentations sociales sont intimement liées aux actions, réactions et comportements des acteurs de terrain³²⁷, nous avons tenté de mettre à jour celles des enseignants iraniens de français côtoyés au sein des instituts IFT et Kanun, quant à la notion d'auto-évaluation, à travers leurs discours et leurs pratiques (par le biais de diverses expériences que nous allons évoquer en détail) ; puis d'en analyser leur base et leur potentielle évolution; enfin d'émettre des propositions et des préconisations en matière de formation des enseignants locaux, vecteurs principaux, selon nous, de la diffusion de pratiques pédagogiques innovantes dans le système socio-éducatif iranien.

Sur un an et demi, notre recherche a été constituée de trois phases successives : enquête exploratoire, expérimentations, et bilan au terme de neuf mois de fonctionnement, qui ne saurait donc être assimilé à un bilan définitif. Dans un premier temps, nous présenterons les deux types d'outils de collecte des informations élaborés et utilisés (questionnaires et entretiens)³²⁸ en exposant les caractéristiques et la méthode de traitement de données que nous avons choisie d'y associer (2.2.1.). Ensuite, nous détaillerons le corpus sur lequel nous avons travaillé, selon un déroulement chronologique (2.2.2.). Enfin, nous mettrons en évidence les traits saillants dégagés de l'enquête exploratoire ayant servi de base à la formulation de notre hypothèse (2.2.3.).

2.2.1. Présentation des outils : questionnaires et entretiens semi-directifs.

Dans la première catégorie d'outils, un questionnaire spécifique a été élaboré pour chacune des trois phases. Ils ont en commun de contenir plusieurs types de questions : semi-ouvertes, fermées à échelle nominale et fermées de type échelle 5, dite « modèle de Lickert ». Les premières, en sollicitant les avis des enquêtés sur un mode guidé, permettent de recueillir des données de type qualitatif. Les réponses donnent lieu à une transcription intégrale, et certaines, qui semblent particulièrement significatives dans le cadre de l'étude peuvent être extraites en tant que trait saillant dans le discours des acteurs. La deuxième catégorie, laissant le choix à la personne interrogée de répondre par « oui/non/je ne sais pas », conduit à un

³²⁷ Cf. partie 1.1.3 et 2.1.2 du présent volume.

³²⁸ Afin de faciliter la consultation des documents, les questionnaires et entretiens principaux sont insérés dans les pages suivantes en tant qu'illustrations, les autres figurant en annexe.

traitement quantitatif, qui permet de mesurer des grandeurs et d'établir des hiérarchies entre les objets. Enfin, la troisième catégorie regroupe les questions auxquelles les réponses représentent une « échelle d'attitude, conçue comme un rassemblement d'opinions caractérisant les attitudes possibles d'un sujet envers une situation, par exemple. C'est le rejet ou l'adhésion de l'enquêté à ces diverses opinions qui permettra d'inférer la direction et l'intensité de son attitude »³²⁹. Parmi les différents types d'échelles mis au point par des spécialistes et cités par G. Tessier, - (Thurstone : échelle d'intervalles ou échelles des équidistances subjectives; Osgood : différentiel sémantique ; Lickert : échelle ordinale ou échelle des évaluations additives...) -, c'est la méthode de ce dernier que nous avons retenue : elle consiste en effet en une pondération de chaque item sur une échelle allant de 1 à 5, en ordre croissant (de « tout à fait d'accord » à « tout à fait en désaccord »), établissant un continuum d'attitudes de la plus positive à la plus négative. Pour chaque item, la personne interrogée peut se positionner en choisissant l'un des cinq échelons suivants : « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « sans opinion », « plutôt en désaccord », « tout à fait en désaccord ». Ils sont respectivement codés de 1 à 5 pour donner lieu à une exploitation des données par addition des scores pour chaque item-opinion multiplié par le coefficient correspondant³³⁰, divisée ensuite par le nombre de réponses pour obtenir la moyenne de l'item. Cette moyenne est donc le reflet de l'opinion globale de l'échantillon testé, et indique, dans le cas d'un score moyen aux alentours de 1 un fort taux d'adhésion parmi les sondés. Elle peut être affinée par un regroupement des scores (favorables/défavorables/sans opinion) pour mieux cerner les variations d'attitudes en fonction des items, et pour mettre en évidence les convergences, divergences et variations sur les opinions proposées³³¹.

Les questionnaires élaborés pour la phase exploratoire avaient pour objectif d'obtenir rapidement des indications auprès des enseignants et des apprenants locaux, nous permettant ainsi d'orienter de façon pertinente notre recherche. Reprenant la démarche retenue lors d'une étude sur le rapport à l'évaluation et l'auto-évaluation d'apprenants chinois en France et de leurs enseignants dans une classe de préparation à des études supérieures de type BTS, nous avons repris ces outils en les transformant. A l'origine, le questionnaire à destination des enseignants comprenait 32 questions fermées et semi-ouvertes et s'adressait à trois professeurs de FLE françaises, familiarisées avec les derniers développements en didactique

³²⁹ Tessier, G. 1993. *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 79.

³³⁰ soit (nombre d'occurrences pour l'item 1 x 1) + (nombre d'occurrences pour l'item 2 x 2).

³³¹ Tessier, G. 1993. *op.cit.*, 155 p.

des langues étrangères en matière d'évaluation³³². Dans la mesure où notre nouvel échantillon était très différent à la fois sur le plan quantitatif (nous visions une centaine d'enseignants iraniens qui travaillent dans les deux instituts que nous fréquentons, l'IFT et Kanun) et qualitatif (il s'agit d'enseignants locaux dont la formation initiale n'est pas la didactique), des modifications ont été effectuées pour alléger cet outil tout en conservant la même architecture. Nous avons d'abord cherché à simplifier le libellé de certaines questions, pour éviter des biais induits par la difficulté de compréhension de certains termes ou de certaines formulations. En outre, une dizaine de questions a été supprimée dans les quatre parties portant successivement sur l'auto-évaluation et ses objectifs, les moyens à mettre en œuvre pour aider les apprenants à s'auto-évaluer, la relation entre les notions d'évaluation et d'auto-évaluation et la conception de cette dernière comme un outil pour apprendre à apprendre. Cette dernière rubrique a d'ailleurs quasiment disparu car elle nous a semblé ne pas pouvoir être facilement appréhendée par un public peu sensibilisé aux notions de représentations et de stratégies d'apprentissage. Par rapport au terrain local, nous redoutions en effet que les sondés, de peur de ne pas sembler à la hauteur pour certaines questions, choisissent de ne pas rendre du tout le questionnaire³³³.

Celui à destination des apprenants iraniens au sein d'instituts d'enseignement des langues en novembre 2005 se fonde également sur le questionnaire élaboré pour un échantillon d'étudiants chinois ayant intégré un établissement d'enseignement supérieur privé en Bretagne³³⁴. Il est également articulé en deux parties, la première portant sur la conception générale de l'auto-évaluation et de ses objectifs et sur les moyens à mettre en œuvre pour s'auto-évaluer. La deuxième partie concerne l'auto-évaluation et les stratégies d'apprentissage, et plus particulièrement la relation entre ces deux notions, et l'auto-évaluation conçue comme un outil pour apprendre à apprendre. Il comporte une majorité de questions fermées et quelques questions semi-ouvertes. Pour que ce questionnaire initial soit adapté à la situation iranienne, et à la dimension plus poussée de notre nouvelle recherche, un certain nombre d'items ont été modifiés, améliorés ou supprimés. En effet, il se révèle trop long et trop complexe sur certains points pour être adressé à un échantillon de taille très différente (1000 apprenants désormais ciblés, contre une vingtaine auparavant). Sur un plan qualitatif, il ne correspond plus aux contraintes initiales : dans le nouveau contexte local, il ne nous paraît pas évident que, contrairement à la situation initiale, certaines explications

³³² Cf. annexe D.1.

³³³ Cf. illustration 1, p. 104.

³³⁴ Cf. annexe D.2.

puissent être fournies par les enseignants, non natifs et peu sensibilisés à l'auto-évaluation. De plus, le questionnaire d'origine s'adressait à des apprenants ayant eu une approche plus systématique des notions d'évaluation et d'auto-évaluation, notamment aux travers de pratiques de classe déjà instituées et faisant donc l'objet de questions théoriques (notamment dans la partie du questionnaire portant sur l'auto-évaluation, conçue comme un outil pour apprendre à apprendre).

L'idée de départ pour la conception de ce nouvel outil a donc été de choisir une perspective pragmatique en faisant réaliser aux apprenants une activité d'auto-évaluation (se situer sur la grille des 6 niveaux de compétence du passeport des langues du Conseil de l'Europe)³³⁵, puis en essayant de cerner leurs opinions sans citer explicitement l'auto-évaluation, pour faire émerger leurs principales représentations. Le questionnaire initial a été transformé en plusieurs étapes : certaines questions ont d'abord été reformulées avec l'aide du directeur de département de français de Kanun et d'enseignants locaux de l'IFT. Le libellé a été largement simplifié pour s'adapter au niveau de langue de la majorité des apprenants et nous avons supprimé autant que possible le terme « d'auto-évaluation ». Nous avons également cherché à modifier le type de questionnement ; les questions ouvertes, longues à traiter, ont été supprimées. Aux questions fermées ordonnées à échelle nominale ont été ajoutées des questions de type échelle ordinale dit « de Lickert ». Ce questionnaire remanié comporte donc au total 20 questions, les deux dernières permettant un choix entre 4 propositions³³⁶.

Le dernier questionnaire proposé comme bilan à l'issue des quelques mois pendant lesquels l'IFT et Kanun ont mis en place et développé des pratiques d'auto-évaluation est sur le même format. Il comprend douze questions, à échelle nominale et ordinale, ainsi que des rubriques où les enseignants sont invités à donner leur avis librement. Il contient les principaux objets de questionnement portant sur les représentations, figées et/ou évolutives des enseignants en matière d'auto-évaluation³³⁷.

La totalité des réponses quantitatives à tous les questionnaires a été systématiquement reportée dans des tableaux³³⁸, puis synthétisée sous forme de tableaux statistiques, où les résultats sont exprimés soit en pourcentage soit en fréquence d'occurrence. Afin de les rendre « parlants », nous les avons convertis sous différentes formes de graphes, principalement des histogrammes, des courbes et des graphiques à aires³³⁹. Quant aux réponses aux questions

³³⁵ Cf. annexe B.1.

³³⁶ Cf. illustration 2, p. 105.

³³⁷ Cf. illustration 3, p. 108.

³³⁸ Cf. annexes D.5., D.6., F.2.6., F.3.4.

³³⁹ Cf. annexes D.7., D.9., F.1.3., F.1.4., F.2.6., F.3.4., G.1., G.2., G.3.

semi-ouvertes, elles ont été intégralement retranscrites à l'identique, y compris les rares qui n'avaient pas réellement de relation avec la question³⁴⁰.

³⁴⁰ Cf. annexe D.8.

Illustration 1 : questionnaire pour les enseignants.

N°	Question	Oui	Non	Je ne sais pas
1	J'ai déjà eu l'occasion de m'auto-évaluer en apprenant une langue étrangère			
2.	En tant qu'enseignant, je trouve intéressant de faire faire à mes élèves un/des bilan(s) d'auto-évaluation			
3.	Pour moi, le bilan d'évaluation, c'est :			
4.	Le bilan d'auto-évaluation, c'est :			
	C'est important pour moi que mes élèves s'auto-évaluent pour :			
5.	- dédramatiser les notes et les résultats			
6.	- voir comment ils jugent leur niveau et leur progression			
7.	- aborder avec eux les points qui leur semblent prioritaires			
8.	En tant qu'enseignant, je pense que c'est à moi de mettre en place les outils d'auto-évaluation pour mes élèves			
9.	Je n'ai pas besoin de mettre en place des outils car j'utilise ceux qui sont dans le(s) manuel(s) dont je me sers en cours			
10.	Je trouve à ces outils déjà prêts les qualités suivantes (à compléter) :			
11.	Je leur trouve les défauts suivants (à compléter) :			
12.	Je n'ai pas d'outils d'auto-évaluation inclus dans le manuel, donc je propose les outils suivants (à compléter) :			

Illustration 2 : questionnaire pour les apprenants.

N°	Question	Réponse				
1	J'ai appris le français (<i>cochez la case correspondante</i>)					
	- à l'école en Iran (primaire, secondaire, lycée)					
	- à l'université en Iran					
	- dans un institut en Iran					
	- en cours privés					
	- en France					
2	Pour cette session à l'institut, je suis inscrit(e) en classe de:					
3	Je pense que cela correspond à mon niveau: (<i>cochez la case qui vous convient</i>):	Tout à fait d'accord ☺☺	Plutôt d'accord ☺	Sans opinion ☺	Plutôt en désaccord ☹	Tout à fait en désaccord ☹☹
4	Je lis la grille jointe ¹ et je définis mon profil linguistique en français en noircissant les cases:					

👂 Ecouter
Listening

🗣️ Prendre part à une conversation
Spoken interaction

✍️ Ecrire
Writing

📖 Lire
Reading

🗣️ S'exprimer oralement en continu
Spoken production

langue language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
👂						
🗣️						
🗣️↔️🗣️						
👂						
✍️						

Exemple Exemple Exemple

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
👂						
🗣️						
🗣️↔️🗣️						
👂						
✍️						

¹ Division des Langues vivantes, Conseil de l'Europe. 2000. *Passeport de langues, Portfolio européen des langues*, Strasbourg,

5	Je pense qu'en remplissant cette grille, je viens de faire (cochez la case qui vous convient):	oui	non	Je ne sais pas
	- une évaluation			
	- une auto-évaluation			

6	J'ai déjà essayé d'évaluer mon niveau de français (cochez la case qui vous convient)	oui	non	Je ne sais pas

	Je pense que ce genre d'exercice (cochez la case qui vous convient):	Tout à fait d'accord ☺ ☺	Plutôt d'accord ☺	Sans opinion ☹	Plutôt en désaccord ☹	Tout à fait en désaccord ☹ ☹
7	est utile pour m'aider à progresser en français					
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues					
9	me permet de voir mes points forts et faibles					
10	est utile au professeur pour juger mon niveau					
11	est utile au professeur pour adapter son cours					

	Je pense que ce genre d'exercice (cochez la case qui vous convient)	oui	non	Je ne sais pas
12	doit être plus détaillé pour vraiment m'aider dans ma progression en français			
13	doit être fait fréquemment			
14	doit être fait sur le long terme			
15	doit toujours être fait en classe avec le professeur			
16	doit être fait par moi-même en classe et à l'extérieur de la classe			
17	doit toujours être fait par moi-même à l'extérieur de la classe			

18	J'ai envie d'utiliser ce genre d'exercice fréquemment	oui	non	Je ne sais pas

19	Si je n'ai pas envie de faire cet exercice fréquemment, c'est parce que (<i>cochez la case qui vous convient</i>):	Tout à fait d'accord 😊😊	Plutôt d'accord 😊	Sans opinion 😐	Plutôt en désaccord 😞	Tout à fait en désaccord 😞😞
	- je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir					
	- je trouve cela ennuyeux					
	- je trouve cela compliqué					
	- je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices					

20	Si j'ai envie de faire cet exercice fréquemment, c'est parce que je crois que cela (<i>cochez la case qui vous convient</i>):	Tout à fait d'accord 😊😊	Plutôt d'accord 😊	Sans opinion 😐	Plutôt en désaccord 😞	Tout à fait en désaccord 😞😞
	- me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur					
	- me permet de voir où je suis fort et faible					
	- peut me donner envie de progresser					
	- peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer					

Illustration 3 : questionnaire de bilan.

1	Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour les apprenants (<i>cochez la case qui vous convient</i>):	Tout à fait d'accord ☺ ☺	Plutôt d'accord ☺	Sans opinion ☺	Plutôt en désaccord ☹	Tout à fait en désaccord ☹ ☹
1.1	pour les motiver d'avantage					
1.2	pour les associer à la démarche d'évaluation					
1.3	pour les faire réfléchir à leur apprentissage					
1.4	Autres causes (<i>à préciser éventuellement</i>) :					

2	Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour moi en tant qu'enseignant (<i>cochez la case qui vous convient</i>) :	Tout à fait d'accord ☺ ☺	Plutôt d'accord ☺	Sans opinion ☺	Plutôt en désaccord ☹	Tout à fait en désaccord ☹ ☹
2.1	pour améliorer mes propres cours					
2.2	pour établir une relation différente avec mes apprenants					
2.3	parce que c'est une nouveauté pédagogique qu'il est important de connaître					
2.4	parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement					
2.5	Autres causes (<i>à préciser éventuellement</i>) :					

3	Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour l'institution (<i>cochez la case qui vous convient</i>):	Tout à fait d'accord ☺ ☺	Plutôt d'accord ☺	Sans opinion ☺	Plutôt en désaccord ☹	Tout à fait en désaccord ☹ ☹
3.1	pour améliorer l'ensemble des programmes					
3.2	pour impliquer plus les enseignants dans le fonctionnement de l'institut					
3.3	parce que cela peut inciter d'autres instituts ou organismes d'enseignement à mettre en place cette démarche d'auto-évaluation qui n'est pas très connue en					

	Iran					
3.4	Autres causes (à préciser éventuellement) :					

4	J'ai envie de continuer cette démarche de façon autonome, même si ce n'est plus la direction des cours qui pilote ce projet (cochez la case qui vous convient)	oui	non	Je ne sais pas

5	J'ai envie de continuer seulement si la direction des cours continue à piloter le projet (cochez la case qui vous convient)	oui	non	Je ne sais pas

6	Je n'ai pas envie de continuer (cochez la case qui vous convient)	oui	non	Je ne sais pas

7	Je pense que cette démarche d'auto-évaluation n'est pas adaptée à l'Iran (cochez la case qui vous convient) :	Tout à fait d'accord ☺☺	Plutôt d'accord ☺	Sans opinion ☺	Plutôt en désaccord ☹	Tout à fait en désaccord ☹☹
7.1	parce que les apprenants ne comprennent pas à quoi ça sert					
7.2	Parce que les apprenants ne sont pas objectifs sur leur niveau					
7.3	Parce qu'ils ne sont pas habitués à réfléchir à ces questions et à donner leur avis					
7.4	Parce qu'ils donnent plus d'importance aux examens et aux notes					
7.5	Parce que seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants					
7.6	Autres causes (à préciser éventuellement) :					

8	Je pense que pour que cette démarche se développe en Iran, il faudrait : (cochez la case qui vous convient) :	Tout à fait d'accord ☺☺	Plutôt d'accord ☺	Sans opinion ☺	Plutôt en désaccord ☹	Tout à fait en désaccord ☹☹
8.1	Qu'elle soit imposée dans les programmes scolaires par le ministère de l'Education					
8.2	Que les enseignants du					

	public et du privé soient sensibilisés et formés par le ministère et des experts étrangers					
8.3	Que les enseignants qui commencent à se familiariser avec l'auto-évaluation introduisent peu à peu cette démarche dans les instituts, écoles et universités où ils travaillent, sans attendre l'appui du ministère					
8.4	Autres suggestions (à préciser) :					

9	J'ai l'impression que depuis que cette démarche a été mise en place, j'ai une relation différente avec mes apprenants ; je me sens plus proche d'eux parce que je les connais mieux (<i>cochez la case qui vous convient</i>)	oui	non	Je ne sais pas

10	J'ai l'impression que de leur côté, les apprenants me considèrent autrement que comme un professeur « traditionnel » ; ils parlent plus avec moi de leurs points faibles et forts, par exemple (<i>cochez la case qui vous convient</i>)	oui	non	Je ne sais pas

11	J'aimerais avoir des séances de discussion sur la démarche d'auto-évaluation avec mes collègues et la direction (<i>cochez la case qui vous convient</i>)	oui	non	Je ne sais pas

12	J'aimerais que la direction organise un ou des ateliers sur l'auto-évaluation, et les notions connexes (comme les stratégies d'apprentissage, l'autonomisation dans l'apprentissage...), (<i>cochez la case qui vous convient</i>)	oui	non	Je ne sais pas

Le deuxième outil mis en place est l'entretien, qui a revêtu diverses formes au cours de l'étude. Les données recueillies ont toutes été retranscrites dans leur intégralité et reproduites en annexe³⁴¹, afin que les extraits retenus sur des bases forcément subjectives et réductrices puissent être au besoin replacés dans leur contexte par le lecteur. Les limites inhérentes à une telle démarche sont évidentes car, comme le souligne Abric « la quasi-totalité des études de représentations repose sur la production verbale des individus ou des groupes. Les personnes que l'on interroge nous disent-elles réellement ce qu'elles pensent ? Les corpus recueillis et sur lesquels nous travaillons correspondent-ils à la réalité des pensées et des pratiques de ceux qui nous les fournissent ? »³⁴². Néanmoins, à l'issue d'une analyse de contenu (qui reste, à notre niveau, beaucoup plus sommaire que celle menée dans des analyses linguistiques pointues, généralement réalisées grâce à des logiciels informatiques sophistiqués), les résultats obtenus, de type exclusivement qualitatif, apportent un éclairage riche en signification, incontournable dans le domaine des représentations sociales.

Concrètement, nous avons d'abord mené une série d'entretiens auprès d'enseignants et d'apprenants de l'IFT, qui a pris place entre l'enquête exploratoire et la phase d'expérimentation proprement dite (ayant débuté par la conception d'une grille d'auto-évaluation à destination des apprenants, à l'origine de multiples questionnements que nous évoquerons par la suite). Nous avons choisi l'entretien de type semi-directif, déjà utilisé dans le cadre de travaux précédents pour ses caractéristiques particulièrement adaptées à notre recherche. Cette démarche, basée sur la méthode thérapeutique de Rogers et ensuite appliquée dans le domaine des sciences sociales, consiste à « aider le client à accéder à une meilleure connaissance et une meilleure acceptation de lui-même, en fonctionnant en quelque sorte comme un miroir qui lui renvoie sans cesse sa propre image et lui permet par là de l'approfondir et de l'assumer »³⁴³. Elle a servi de cadre théorique aux deux séries d'entretiens³⁴⁴ menées en octobre 2006, selon les principes propres à la non-directivité : un nombre de questions limitées posées par l'intervieweur à des enseignants et des apprenants volontaires pour donner leur avis, conduisant à des interventions aussi ouvertes que possible, dans un contexte de confiance permettant l'enregistrement des propos. La nature des questions et leur ordre étaient volontairement conçus en parallèle pour les deux catégories

³⁴¹ Cf. annexe E.

³⁴² Abric, J-C. 2003. *op.cit.*, p. 61.

³⁴³ Rogers, C. 1972. *op.cit.*

³⁴⁴ Cf. illustration 4, p. 113 et illustration 5, p. 114.

d'acteur, de façon à pouvoir analyser plus facilement les avis respectifs, et faire émerger des représentations soit convergentes, soit divergentes³⁴⁵.

A Kanun, pour des raisons d'accessibilité restreinte au public, tenant à notre position de conseillère pédagogique « étrangère » aux services de l'institut, nous avons dû appliquer une démarche différente et nous contenter d'interroger les responsables des sections « adultes » et « junior ». Les propos recueillis l'ont été sur la base de discussions très libres³⁴⁶, qui, au contraire des entretiens semi-dirigés, ont parfois donné lieu à de larges digressions que nous n'avons pas jugées utiles de retranscrire. Par ailleurs, nous avons eu l'opportunité très intéressante de réaliser quelques observations participantes dans des classes pour enfants. Pour respecter les consignes données par la direction de l'établissement, seul un enregistrement audio des échanges que nous avons eus avec les enseignantes et les élèves de la classe a pu être réalisé, et donner lieu à une retranscription pas toujours aisée compte tenu de l'environnement sonore très perturbé³⁴⁷.

En synthèse de cette présentation des outils retenus, et avant de présenter en détail le corpus qui constitue la partie empirique de notre étude, nous tenons à souligner le fait que notre démarche de recherche n'a pas pu être, pour des raisons liées à notre activité professionnelle et à l'environnement, aussi linéaire et systématique que nous aurions pu le souhaiter. Avec le recul, nous allons tenter de tirer le meilleur parti de la richesse et de l'intensité de ces expériences qui nous ont paru être sur le terrain parfois chaotiques et désordonnées (du fait des multiples actions à mener de façon conjointe, et parfois sans réflexion approfondie au préalable).

³⁴⁵ Cf. annexes E.2.1., E.2.2.

³⁴⁶ Cf. annexes E.3., E.4.

³⁴⁷ Cf. annexe E.3.2.

Illustration 4 : fiche d'entretien avec les enseignants de l'IFT.

1. Participation à la conception de l'outil

Qu'est-ce que cela vous a apporté de participer à la création de cette fiche d'évaluation ?
Quelles difficultés avez-vous rencontré ?

2. Avis sur la démarche d'auto- et co-évaluation

A votre avis, quels sont les objectifs principaux de cette grille et de la démarche qui l'accompagne ?

En quoi est-elle utile à l'apprenant ?

A quoi va-t-elle vous servir ?

3. Mise en place dans les classes

Comment ont réagi les apprenants quand vous leur avez remis la fiche ?

Y a-t-il eu des remarques positives ? négatives ? des difficultés ?

4. Confrontation des évaluations apprenant/enseignant

Quand un apprenant déclare qu'il peut difficilement accomplir une des tâches citées, sur quoi vous basez-vous pour dire que selon vous, il peut faire cela facilement ?

Et dans le cas inverse ?

Cela vous fait-il réfléchir ? En quoi ?

5. Propositions

Selon vous, peut-on apporter à cette fiche des améliorations pour rendre la démarche plus aisée ?

Que proposez-vous ?

Illustration 5 : fiche d'entretien avec les apprenants de l'IFT.

1. Avis sur la démarche d'auto- et co-évaluation

A votre avis, quels sont les objectifs principaux de cette grille et de la démarche qui l'accompagne ?

Quels sont les points positifs pour vous ?

Quels sont les points négatifs ?

2. Mise en place dans les classes

Comment avez-vous réagi quand on vous a remis la fiche ?

Que vous a dit le professeur ?

Qu'est-ce qui vous a semblé difficile ?

3. Propositions

Selon vous, peut-on apporter à cette fiche des améliorations pour rendre la démarche plus aisée ?

Que proposez-vous ?

2.2.2. Présentation du corpus.

De novembre 2005 à juin 2007, différentes opérations menées conjointement et parallèlement dans les deux instituts de Téhéran où nous avons travaillé ont permis la constitution d'un corpus réalisé auprès d'un échantillon de 97 enseignants et de quelques 1200 apprenants au total. Pour plus de clarté, nous avons choisi de le présenter dans un déroulé chronologique concernant Kanun et l'IFT. En effet, durant la période considérée, seules les phases initiale (enquête exploratoire) et finale (bilan de fonctionnement sur les mois écoulés) sont communes aux deux institutions, alors que la phase intermédiaire se compose d'actions diverses que nous considérons comme autant d'expérimentations en matière de conception et gestion d'un outil d'auto-évaluation.

Au terme de l'enquête exploratoire menée fin 2005, qui constitue la base de notre corpus, et la première phase de notre étude, ce sont 32 questionnaires qui nous ont été retournés, sur 70 distribués au sein des équipes pédagogiques de Kanun à Téhéran et en province, et de l'Institut Français de Téhéran³⁴⁸. Les questionnaires ont été remis aux enseignants ; il leur a été demandé de le remplir de façon anonyme chez eux et de le retourner dès que possible. Le taux de réponse a été meilleur pour les départements de français de Kanun de Shiraz, Machad, Ispahan et Tabriz (52% de taux de retour) que pour celui de Téhéran où 66% des enseignants n'ont pas rendu le questionnaire, malgré de multiples relances de la part de la direction du département et bien que l'anonymat ait été respecté. De même à l'IFT, près de la moitié des enseignants ont conservé le document. Ce fort taux d'abstention constitue donc déjà en soi un indice des blocages qui se font jour dès que l'on aborde avec les enseignants des questions relatives à l'analyse de leurs pratiques. Cependant, et pour étoffer notre travail exploratoire, nous avons choisi d'y ajouter les données collectées lors de deux stages de formation d'enseignants organisés en juillet et septembre 2005 à l'IFT et regroupant des enseignants de provenance et de profils divers (enseignants du secondaire, du supérieur et en institut dans la capitale et en province). Tout en prenant en considération la différence de modalité d'administration (qui peut donc constituer un biais), ces 25 questionnaires remplis et collectés durant l'atelier portant sur le thème « évaluation et auto-évaluation » nous permettent d'élargir le champ de notre réflexion et de multiplier les pistes d'investigation sur la base d'un corpus total de 57 questionnaires. En ce qui concerne les

³⁴⁸ Cf. annexe D.3.

apprenants, ils ont été 593 à répondre, sur un total de 1161 sondés en novembre 2005³⁴⁹. Ils participent à des cours dont le niveau est estimé, par les directions de ces deux organismes, comme correspondant aux niveaux A2, B1 et B2 du CECR³⁵⁰. Ceux correspondant au niveau A1 n'ont pas été retenus, pour des raisons de commodité d'administration des questionnaires ; il aurait fallu en effet beaucoup de temps aux enseignants pour traduire les questions, contrainte difficilement compatible avec l'emploi du temps chargé des classes dans les deux instituts.

Parallèlement à ce premier travail de dépouillement, la deuxième phase de recherche que nous qualifierons d'expérimentale va débiter très vite et permettre l'enrichissement du corpus par des données relatives aux différentes actions menées au sein des deux instituts. En premier lieu, c'est à Kanun que la situation relative à l'évaluation commence à évoluer de manière significative. En novembre 2005, la responsable de la section « junior » de Kanun, décide d'introduire un outil d'auto-évaluation sous forme de portfolio dans le programme des classes pour enfants et adolescents³⁵¹. Il s'agit d'une nouveauté dans cet institut, et elle s'appuie sur les éléments recueillis lors d'un stage au CLA de Besançon. Dès le départ, et en accord avec la direction, l'objectif est clairement défini : concevoir un outil d'auto-évaluation permettant aux élèves de se prononcer sur leur progression linguistique par rapport au contenu précis des cours, en vue de se préparer au passage du DELF A1. Comme pour les classes adultes, les classes junior de Kanun sont organisées en fonction d'un découpage précis des unités pédagogiques du manuel de référence *Oh là là !*³⁵² complété par d'autres supports (*Tout va bien !*³⁵³ et *Studio 60*³⁵⁴) utilisés dans les classes « passerelles » vers les cours pour adultes. A la suite d'un travail de préparation et de sensibilisation des deux autres enseignantes qui interviennent dans ces classes peu nombreuses, une grille de repérage de plus de 50 descripteurs³⁵⁵ est établie. Cet outil est élaboré sur la base de plusieurs documents : le bilan d'acquisition du CNDP pour l'anglais sur lequel l'enseignante a travaillé durant son stage³⁵⁶, le portfolio de compétence en français inclus dans le guide pédagogique du manuel

³⁴⁹ Cf. annexe D.4.

³⁵⁰ Cf. annexe A.

³⁵¹ Cf. annexe E.3.1.

³⁵² Favret, C. (et al.). 2003. *Oh là là !* Paris, CLE International, 176 p.

³⁵³ Augé, H. (et al.). 2005. *Tout va bien !*, Paris, CLE International, 192 p.

³⁵⁴ Lavenne, C. (et al.). 2003. *Studio 60*, Paris, Didier, 125 p.

³⁵⁵ Cf. annexe F.1.1.

³⁵⁶ CNDP. 2003. *Document d'accompagnement des programmes, bilan des acquisitions, anglais cycle 3*, p. 42-43.

Oh là là !, le PEL niveau collègue³⁵⁷ et les bilans d'auto-évaluation figurant dans un ouvrage de préparation au DELF A1³⁵⁸. Il va être utilisé à 4 reprises de février à novembre 2006 (en fin et début de session) par 45 jeunes apprenants. Les descripteurs sont répartis en 5 rubriques : « des informations sur moi », « des informations sur les autres », « des informations que j'essaie d'obtenir sur les autres » , « la communication avec les autres » et « information écrite », et les élèves ont le choix entre 5 réponses illustrées pour plus de clarté par des icônes représentant des visages stylisés plus ou moins souriants : « je ne peux jamais le faire » (☹) , « je peux parfois le faire » (☺), « souvent » (☺ +), « très souvent » (☺ ++) et « toujours » (☺ +++). Les 4 versions de ce premier « portfolio » gardent une trame identique mais les descripteurs sont légèrement modifiés en fonction de la progression des groupes. Trop ambitieux, ou trop novateur, il sera abandonné au terme de la phase test pour être remplacé par une simple liste de repérage³⁵⁹ d'une dizaine de descripteurs repris directement dans le bilan d'auto-évaluation de fin d'unité du manuel *Oh là là !*. De novembre 2006 à avril 2007, ce « portfolio version 2 » sera également administré 4 fois auprès de 50 élèves.

A l'IFT, il va s'écouler une session entre l'enquête exploratoire et les débuts de l'expérimentation sur l'auto-évaluation. En mai 2006, le service des cours de l'IFT fonctionne depuis un an et demi. La « jeunesse » de la structure, le dynamisme de l'équipe enseignante et l'objectif de la direction de faire de cet institut un pôle d'innovation et d'excellence en matière d'enseignement des langues favorisent la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques. Dans cette optique, pour perfectionner le système existant de contrôle continu et final, et pour contribuer à faire évoluer les mentalités en matière d'évaluation, nous proposons la conception d'un outil et une démarche qui permettront d'impliquer plus activement les apprenants et les enseignants dans ce domaine. En effet, au fil des sessions, le constat d'un manque d'homogénéité dans les classes perdure. Le test d'orientation initial est sans cesse remanié afin d'atteindre une meilleure objectivité : à l'origine, seulement conçu à partir de questions orales permettant de tester les compétences de compréhension et de production orale en situation d'interaction, il s'effectue désormais sous la forme d'un test à la fois oral et écrit, avec une activité de compréhension d'un document enregistré. L'évaluation intermédiaire est laissée à l'initiative de l'enseignant, en fonction du type de cours qu'il anime. Quant au test final, il consiste en une épreuve orale portant sur les thèmes abordés

³⁵⁷ Tagliante, C.; Castellotti, V.; Coste, D.; Moore, D. 2004. *Portfolio Européen des Langues: collègue*, Paris, Didier, ENS/CIEP, 32 p.

³⁵⁸ Breton, G. (et.al.). 2005. *Réussir le DELF A1*, Paris, Didier, 96 p.

³⁵⁹ Cf. annexe F.1.2.

durant la session pouvant prendre la forme, suivant les niveaux, d'un commentaire d'image, d'un court exposé, d'un débat argumenté avec l'examineur, qui est obligatoirement différent de l'enseignant chargé de la classe.

Inévitablement, depuis 18 mois, des plaintes sont formulées par les apprenants qui ne comprennent pas pourquoi ils ont été placés dans un niveau, ont eu une « bonne note » au test intermédiaire et ne réussissent pas automatiquement à l'examen sanctionnant leur passage dans la classe supérieure. Parallèlement, certains enseignants nous font part de leur surprise de constater, à l'occasion du test final, que certains apprenants ont suivi un cours manifestement non adapté à ce qu'ils jugent être leur niveau réel. Afin d'atténuer ces difficultés (car il serait illusoire de prétendre posséder une solution miracle à ces questions d'évaluation interne qui sont récurrentes dans les différents organismes que nous avons fréquentés), l'idée se fait jour de concevoir un outil qui serait la base d'une démarche permettant d'associer une auto-évaluation effectuée par les apprenants à une co-évaluation de la part de l'enseignant. Afin de sortir du cadre rigide imposé par la notation, le principe consiste à faire émettre un avis par les personnes interrogées (en choisissant parmi les mentions « je peux le faire difficilement/assez facilement/facilement » symbolisées par un petit icône), sur des compétences relativement précises et déterminées en fonction du niveau. En regard, l'enseignant va donner son avis personnel sur la capacité qu'il juge être celle de l'apprenant à réaliser difficilement, assez facilement ou facilement les tâches citées.

Fin mai 2006, les enseignants sont donc invités à commencer un travail de réflexion sur la conception de cet outil³⁶⁰. L'objectif est en effet de les associer étroitement à la mise en place de cette démarche, et non de leur imposer un instrument qui, du coup, risquerait d'apparaître comme un accessoire pédagogique supplémentaire. Et pour qu'ils se l'approprient véritablement, il leur est demandé de remplir une grille vierge en proposant deux descripteurs, sur le modèle des recommandations du CECR et pour les cinq compétences suivantes : comprendre/écouter, comprendre/lire, parler/conversation, parler/s'exprimer en continu et écrire. Ils doivent donc se concerter et choisir deux descripteurs qui correspondent à la fois au niveau de leurs cours (aligné sur les 6 niveaux du CECR) et au contenu de leur programme, en vue de réaliser une fiche pour chaque type de classe.

Au total, ce sont 41 fiches vierges (correspondant aux 41 classes alors organisées à l'IFT) qui sont distribuées aux 25 enseignants concernés. Parmi eux, 5 auront des difficultés à réaliser cette première étape : il faudra leur fournir des explications plus précises sur la finalité de

³⁶⁰ Cf. annexe F.2.1.

l'exercice car ils ne sont pas parvenus du premier coup à appliquer la consigne. En effet, certains ont proposé un seul descripteur pour toute la fiche (généralement pour la compétence « parler/conversation » puisque ils animent des cours de conversation), d'autres n'ont pas du tout adapté leur formulation au type « je peux, je suis capable.. », et quelques uns n'ont rien remis du tout. Au bout de quelques semaines, ce sont finalement 34 fiches qui ont été rendues et qui sont synthétisées après concertation des différents groupes d'enseignants³⁶¹. La phase de lancement se déroule en septembre et octobre, avec des consignes précises quant au mode d'emploi de ces fiches, dont nous souhaitons qu'elles soient d'abord remplies par les apprenants dans les meilleures conditions possibles. Nous insistons notamment sur le fait qu'elles ne doivent pas être ressenties comme un examen, mais refléter le plus fidèlement possible les forces et les faiblesses de chacun. Nous laissons à l'initiative du professeur le fait de remplir à son tour les colonnes qui lui sont réservées, en regardant ou non les mentions apposées précédemment par les apprenants. Le taux de retour global³⁶² de 69% nous paraît relativement satisfaisant, compte tenu de la nouveauté de cette démarche, initiée tardivement au cours de la troisième session, période marquée par un taux d'absentéisme traditionnellement plus important (car correspondant aux fêtes de fin du ramadan). Pour clôturer cette phase de lancement, et une fois le dépouillement des résultats classe par classe terminé, nous effectuons une série d'entretiens semi dirigés avec les enseignants et certains apprenants qui se sont montrés volontaires pour venir nous faire part de leur opinion sur cet outil et la démarche qui l'accompagne, dans le but de les perfectionner pour la prochaine session.

Réalisée sur un mois, l'étape intermédiaire que constitue la conduite des entretiens à l'IFT permet, sur les 15 enseignants impliqués dans la mise en place de la grille d'auto et co-évaluation, d'en interviewer 11 seulement (les autres ayant, par divers moyens réussi à éviter l'entretien, malgré un certain nombre de relances). Les échanges ont eu lieu autour d'une douzaine de questions, pour une durée moyenne de 30 minutes environ³⁶³. Nous recueillons aussi les propos de 13 étudiants, dont certains sont chargés de retransmettre l'avis général de la classe³⁶⁴. Les entretiens effectués auprès des enseignants de l'IFT impliqués dans cette expérimentation ont reposé sur un ensemble de questions plus long que celui pour les apprenants. En effet, nous avons souhaité obtenir des informations sur l'ensemble de la

³⁶¹ Cf. annexe F.2.2.

³⁶² Cf. annexe F.2.5.

³⁶³ Cf. annexe E.2.1.

³⁶⁴ Cf. annexe E.2.2.

démarche, et particulièrement la phase de conception de l'outil. Nous tenions à mieux cerner les difficultés des enseignants car notre impression générale, lors de cette première étape, était que les enseignants avaient du mal à comprendre la finalité du travail demandé et ne semblaient pas prêts à réellement s'en approprier les principes. Outre les remarques précédemment émises, sur de nombreuses fiches, la formulation des descripteurs sélectionnés était absolument identique à celle du CECR, ce qui pouvait laisser à penser que soit certains ne ressentaient pas la nécessité d'adapter ces mentions à la réalité de leur classe, soit ils étaient désorientés par la demande et pensaient bien faire en reprenant des références connues. Or, nous tenions absolument à ce que les enseignants soient complètement impliqués dès le départ de cette expérimentation et que ces fiches soient le résultat de leur propre travail, et non celui de la direction. Nous les avons donc informés que nous ne procéderions qu'à de légères modifications, afin qu'ils constatent, après usage, quelles seraient les changements à apporter. Il nous semblait également primordial de tenter de cerner, et de faire cerner aux personnes interrogées, leurs représentations sur la démarche d'auto-évaluation, et les conséquences possibles d'une confrontation des avis entre enseignants et apprenants. Enfin, il nous paraissait incontournable de faire s'exprimer les uns et les autres sur le ressenti lors de cette première expérience. (Afin de ne pas influencer le comportement des différents acteurs sur le moment, nous avons décidé de ne pas assister à la remise des fiches, même si nous savions que les récits recueillis par la suite seraient forcément subjectifs. En tout état de cause, nous avons préféré ce biais au risque d'assimilation probable de cette démarche à une quelconque obligation imposée et contrôlée par la direction).

L'analyse de ces entretiens, présentée dans la partie suivante, constitue un élément primordial pour la suite de l'expérimentation qui se combine aux résultats détaillés obtenus pour chaque classe à chaque session. Ceux-ci nous ont permis de dégager deux types d'analyse : la première, à vocation interne pour l'IFT (et qui ne sera donc pas détaillée ici car elle sort du cadre de notre recherche) consiste à reprendre point par point les descripteurs de chaque fiche pour chaque type de classe, pour voir comment les taux de réponse enseignant/apprenants nous renseignent sur les divergences d'opinion, et demandent éventuellement à être révisés si de profondes incohérences se manifestent. (Par exemple, si un descripteur obtient une majorité absolue de réponses « facilement » ou « difficilement » pour les enseignants comme pour les apprenants, nous considérons qu'il n'est pas réellement adapté au niveau et qu'il doit être reformulé). Ce travail d'analyse de la forme de l'outil a donné lieu à une réunion de concertation entre les enseignants des différentes classes, qui leur a permis de faire évoluer le choix ou la formulation de certains descripteurs. Il a surtout été décidé de retenir l'idée

avancée par certains des enseignants, selon laquelle il serait plus facile de sensibiliser les apprenants à cette démarche d'auto-évaluation en distribuant la fiche en début, puis en fin de session, avec confrontation de l'avis de l'enseignant à ce moment-là. Pour les deux sessions suivantes (novembre 2006-janvier 2007 et janvier-avril 2007), des réunions bilans seront organisées afin de présenter les résultats et de rajuster les listes de repérage en fonction des éléments mis en évidence. Sur l'ensemble des 3 sessions, ce sont au total 826 fiches apprenants et enseignants³⁶⁵ qui ont été analysées, permettant de dresser une étude statistique qui nous semble solide sur le moyen terme.

Dans cette phase expérimentale, notre corpus va également prendre en compte les résultats obtenus par la section de Kanun Adultes qui a mis en place à son tour des fiches d'auto-évaluation à la fin 2006. La responsable qui est notre interlocutrice directe au sein de cet institut s'est directement inspirée du travail mené à l'IFT et dans la section Junior³⁶⁶, en l'adaptant à ses contraintes propres, à savoir un démarrage de l'expérimentation dans des sections de niveau intermédiaire qui accompagne la mise en place d'outils pédagogiques nouveaux, complétant le manuel *Reflets 2*. La première fiche est préparée pour être utilisée dans les classes de niveau NIP 1 (A2) et seulement pour la compétence d'expression orale. Elle sera complétée, dans le même esprit par des fiches pour les niveaux NIP2 (B1.1), NIS1 (B1.2) et NIS2 (B1.3)³⁶⁷. D'octobre 2006 à mars 2007, sur les deux sessions d'automne et d'hiver 1385 du calendrier persan, ces « portfolios » seront distribués d'abord dans les classes de la capitale, puis en province ; ils permettront de recueillir les avis de 310 apprenants et 233 enseignants (tous n'ayant pas retourné la fiche leur revenant)³⁶⁸.

En juin 2007, notre proche départ définitif est l'occasion d'une réunion de bilan provisoire dans chacun des deux instituts, réalisée de façon sensiblement différente dans les deux institutions, et selon les requêtes émises par les responsables de l'IFT et de Kanun. L'objectif commun reste cependant de restituer les principales informations recueillies au terme de neuf mois d'expérimentation et de susciter le débat parmi les enseignants et les membres de la direction présents, avec pour support un questionnaire commun³⁶⁹ comprenant 5 questions échelles et 7 questions fermées. A l'IFT, il a été remis avant la réunion et 14 enseignants sur 25 l'ont rendu avant le bilan, ce qui a permis d'intégrer ces informations à

³⁶⁵ Cf. annexe F.2.5.

³⁶⁶ Cf. annexe E.4.1.

³⁶⁷ Cf. annexes F.3.1., F.3.2.

³⁶⁸ Cf. annexe F.3.4.

³⁶⁹ Cf. illustration 3, p. 108.

l'analyse présentée fin mai et de dégager de nouvelles orientations sur lesquelles nous reviendrons. A Kanun, pour des raisons logistiques, il a été décidé de le donner lors de l'assemblée générale de juin qui réunissait les cinquante enseignants de français de tout le pays. La direction souhaitait en effet par ce biais sensibiliser l'ensemble de l'équipe pédagogique à la thématique de l'auto-évaluation, qui, jusque là ne concernait que les classes ciblées NIP1-NIP2 et NIS-NIS2 ; en outre, il s'agissait, au terme de cette journée rebaptisée pour l'occasion « stage de formation »³⁷⁰ de trouver parmi les professeurs présents un certain nombre de volontaires pour s'associer à la responsable de la section Adultes afin d'élaborer les fiches pour l'ensemble des niveaux. Cet objectif semble avoir été pleinement atteint, puisque nous avons reçu en mars dernier l'ensemble des fiches correspondant aux 14 niveaux de classe fonctionnant actuellement à Kanun. Nous les analyserons en regard de celles de l'IFT afin d'y déceler d'éventuels éléments d'information propres à nourrir l'hypothèse qui émerge à partir des résultats de l'enquête exploratoire présentés ci-après.

2.2.3. Mise en évidence des résultats significatifs de l'enquête exploratoire et énoncé de l'hypothèse.

Notre enquête exploratoire étant basée sur un questionnaire distinct pour les enseignants et les apprenants, nous présenterons donc les résultats significatifs respectivement pour ces deux catégories d'acteurs, pour établir ensuite une synthèse comparative des traits saillants dégagés.

Pour les enseignants, rappelons que le questionnaire est conçu en 4 parties, et comprend des questions fermées et semi-ouvertes portant sur l'auto-évaluation et ses objectifs ; les moyens à mettre en œuvre pour aider les apprenants à s'auto-évaluer ; la relation entre les notions d'évaluation et d'auto-évaluation ; la conception de cette dernière comme un outil pour apprendre à apprendre³⁷¹. La totalité des données³⁷² recueillies dans les 57 questionnaires a fait l'objet de deux traitements : les réponses aux questions fermées à échelle nominale ont été converties en pourcentages, puis schématisées sous forme

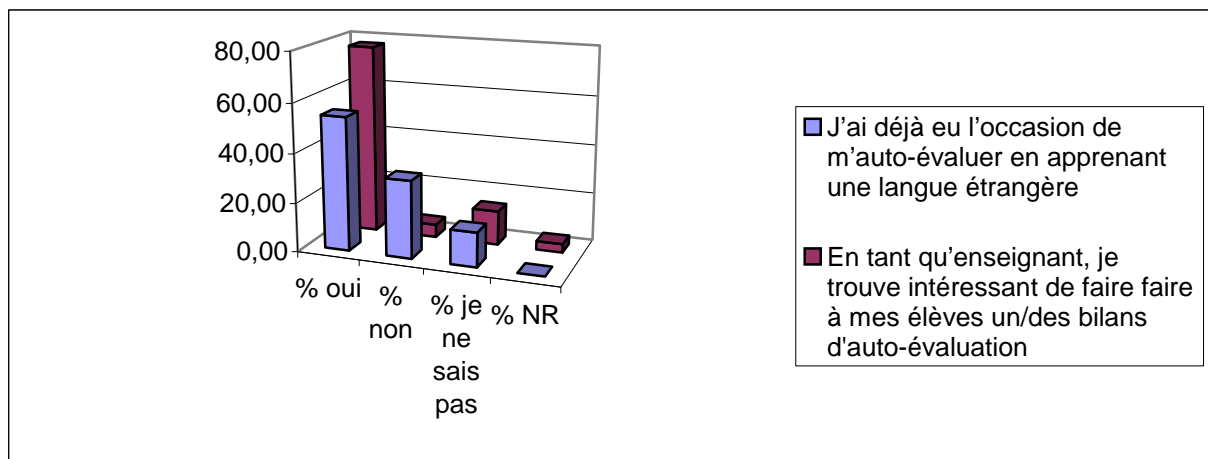
³⁷⁰ Cf. annexe F.3.5.

³⁷¹ Cf. illustration 1, p. 104.

³⁷² Cf. annexe D.5.

d'histogrammes³⁷³ permettant une illustration visuelle des résultats les plus significatifs. Par ailleurs, les réponses apportées aux questions ouvertes (n° 3, 4, 10, 11 et 12) ont été reproduites intégralement, classées par organisme et numérotées³⁷⁴.

Les données obtenues aux questions n° 1 et 2 montrent que globalement, la moitié à peine des enseignants interrogés (54 %) reconnaissent avoir eu l'occasion de s'auto-évaluer par le passé (cf. graphique 1), tout en adhérant fortement à l'aspect « intéressant » d'une auto-évaluation pour leurs propres apprenants (77% de réponses « oui » en moyenne, cf. graphique 2). Par des entretiens ciblés, il conviendra donc d'analyser ce trait saillant relativement paradoxal en essayant de rechercher les causes de cet *a priori* d'emblée positif sur une pratique mal connue, et en montrant sur quoi repose cette représentation, qui peut être schématisée ainsi :



Graphique de synthèse 1 : opinion générale des enseignants (IFT et Kanun) sur l'auto-évaluation.

D'ores et déjà, les réponses apportées aux questions ouvertes n° 3 et 4 du questionnaire nous donnent des indications précieuses sur la conception des enseignants en matière de distinction « évaluation/auto-évaluation »³⁷⁵. D'une façon générale, les tentatives de définition parallèle du « bilan d'évaluation/ d'auto-évaluation » illustrent une confusion quasi générale de ces deux notions, notable surtout chez les enseignants de Kanun. En effet, un certain nombre de réponses sont pertinentes et correspondent bien aux deux notions. Celle d'évaluation tout d'abord: « c'est le jugement du professeur sur la progression des différentes capacités langagières chez l'apprenant », « il s'agit d'évaluer autrui avec un outil comme un

³⁷³ Cf. annexe D.7. Les graphiques les plus significatifs sont repris dans le corps du texte ; pour les autres, la référence donnée entre parenthèse renvoie à la présentation intégrale figurant en annexe.

³⁷⁴ Cf. annexe D.8. Seules les remarques les plus significatives sont reprises dans le corps du texte.

³⁷⁵ Cf. annexe D.8.1.

examen »³⁷⁶ ; « la comparaison du niveau de chaque élève avec le résultat prévu par l'enseignant », « un questionnaire dans lequel il y a des questions sur les différents points grammaticaux ainsi que le vocabulaire »³⁷⁷. Pour l'auto-évaluation ensuite : « une prise de conscience pour l'élève lui-même, afin de voir où il en est après un certain temps d'étude », « un outil qui me permet d'évaluer mes compétences langagières et ma connaissance des autres langues »³⁷⁸, « quand la personne elle-même essaie de faire un résumé de ses connaissances linguistiques et son savoir-faire, sur son parcours et ses formations »³⁷⁹. Cependant, de nombreuses propositions figurent dans la partie évaluation alors qu'elles se rapportent plutôt à de l'auto-évaluation (« me corriger et essayer d'augmenter mes facultés »³⁸⁰, « un moyen utile pour reconnaître mes points faibles et modifier ma méthode »³⁸¹), et vice versa (« de se situer à un niveau »³⁸², « se tester après un ou deux mois d'apprentissage »³⁸³). Il est aussi à noter que deux personnes seulement (l'une à Téhéran et l'autre en province) déclarent ne pas savoir ce qu'est un bilan d'auto-évaluation (alors que plus d'un tiers des personnes qui ont rempli le questionnaire ne répondent pas à ces deux questions ouvertes). Ce phénomène est moins notable pour les enseignants de l'IFT et ceux qui ont suivi l'atelier : cet échantillon a en effet déjà été sensibilisé à cette thématique, et il semblerait que la formation, théorique dans un premier temps, porte ses fruits. Sur le plan du discours au moins, les personnes interrogées se montrent en effet plus précises et plus conscientes des spécificités de ces notions d'évaluation (« un contrôle continu avec lequel on peut vérifier les progrès de l'étudiant »³⁸⁴ ; « évaluer l'apprenant par des critères de l'extérieur, ou par rapport aux autres », « bilan qui contrôle les élèves »³⁸⁵) et d'auto-évaluation (« un outil pour mieux comprendre et déterminer le bilan personnel et atteindre soi-même cet objectif »³⁸⁶ ; « un niveau obtenu d'après les questionnaires répondus et corrigés par les apprenants eux-mêmes »³⁸⁷). En outre, les termes qui leur sont associés sont à la fois plus justes et plus riches surtout pour la partie « auto-évaluation ». A côté des mots « progrès » et « progression »

³⁷⁶ Cf. annexe D.8.1., question n° 3, réponses n° 5 et 8 des enseignants de Téhéran.

³⁷⁷ Cf. annexe D.8.1., question n° 3, réponses n° 2 et 9 des enseignants de province.

³⁷⁸ Cf. annexe D.8.1., question n° 4, réponses n° 3 et 6 à Téhéran.

³⁷⁹ Cf. annexe D.8.1., question n° 4, réponse n° 9 en province.

³⁸⁰ Cf. annexe D.8.1., question n° 3, réponse n° 6 à Téhéran.

³⁸¹ Cf. annexe D.8.1., question n° 3, réponse n° 10 en province.

³⁸² Cf. annexe D.8.1., question n° 4, réponse n° 7 à Téhéran n° 7 en province.

³⁸³ Cf. annexe D.8.1., question n° 4, réponse n° 7 en province.

³⁸⁴ Cf. annexe D.8.1., question n° 3, réponse n° 2 à l'IFT.

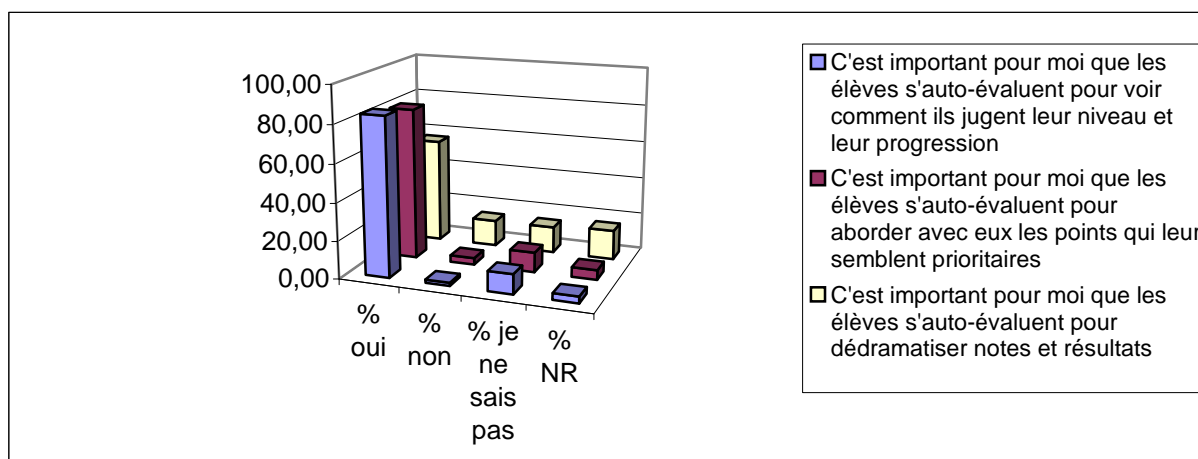
³⁸⁵ Cf. annexe D.8.1., question n° 3, réponses n° 1 et 14 de l'atelier.

³⁸⁶ Cf. annexe D.8.1., question n° 4, réponse n° 3 à l'IFT.

³⁸⁷ Cf. annexe D.8.1., question n° 4, réponse n° 15 de l'atelier.

figurent également « objectif », « défi personnel », « but principal », « points faibles et forts », « autonomie »³⁸⁸.

Les résultats obtenus aux questions n° 5, 6 et 7 montrent que, pour la presque totalité des enseignants, l'importance de l'auto-évaluation chez les apprenants se justifie avant tout parce qu'elle leur permet de voir comment ils jugent leur niveau et leur progression. Cette opinion majoritaire (84% de réponses positives en moyenne, cf. graphique 4) fait la quasi unanimité chez les enseignants de Kanun (plus de 90%), ce qui nous semble très révélateur de l'influence de l'environnement sur les représentations des acteurs sociaux. En effet, ces enseignants évoluent dans une structure d'enseignement des langues très hiérarchisée (12 niveaux correspondant à un découpage rigoureux du manuel *Reflets*) ; leur objectif principal est de suivre précisément le programme (*i.e.* le nombre d'unités du manuel) afin de permettre aux apprenants de passer avec succès l'examen final basé sur le contenu des cours, et d'intégrer ainsi le niveau supérieur. Cette conception très sommative de l'évaluation a donc pour conséquence que l'auto-évaluation semble être également assimilée à un outil de mesure, plus qu'à un instrument de dialogue (80% en moyenne de réponses « oui » à la question « c'est important pour aborder avec eux les points prioritaires », cf. graphique 5), ou à une alternative à l'évaluation-sanction. La proposition « pour dédramatiser les notes et les résultats » (cf. graphique 3) ne recueille en effet que 56% de réponses positives pour l'ensemble de l'échantillon, et, de plus, concentre le plus fort taux de « non » (14%), alors que la moyenne pour les deux autres propositions est de l'ordre de 2%.



Graphique de synthèse 2 : opinions des enseignants sur l'importance de l'auto-évaluation.

Nous considérons donc ces résultats comme un premier indicateur sérieux de la représentation, prégnante en Iran, qui fait de l'évaluation le domaine réservé et intouchable de

³⁸⁸ Cf. annexe D.8.1., question n°4, respectivement réponses pour l'IFT n°1, 3, 4, 5 et réponses pour l'atelier n° 1, 3, 7, 9.

l'enseignant, simple exécutant des décisions prises au niveau institutionnel. Dans un système scolaire où la sélection par la note est institutionnalisée, l'évaluation est considérée comme l'exercice d'un pouvoir déterminant de l'enseignant sur l'apprenant. Ce schéma est encore tellement ancré dans les mentalités qu'il se reproduit de façon naturelle dans les établissements non scolaires que sont les instituts de langue.

Sur les questions n° 8 et 9 portant sur la mise en place d'outils revenant à l'enseignant et/ou l'utilisation d'outils d'auto-évaluation existants dans les manuels, les opinions sont très éclatées, ce qui renforce l'impression de confusion entre évaluation et auto-évaluation évoquée précédemment. A Téhéran, 60% des enseignants de Kanun disent considérer qu'il est de leur ressort de mettre en place des outils (cf. graphique 6), alors que dans le même temps, ils disent ne pas en avoir besoin car ils reconnaissent utiliser ceux qui sont proposés dans les manuels (cf. graphique 7). Cette situation est d'autant plus paradoxale qu'à notre connaissance, les manuels les plus couramment utilisés, comme *Reflets* (imposé par l'institution à Kanun) ou *Campus* (accessible largement sur le marché dans sa version copiée) ne contiennent pas ce genre d'outils et ne proposent pas d'activités liées à l'auto-évaluation. En province, les opinions sont plus partagées : il y a autant de réponses positives que négatives (soit 8 sur 13), pour 5 abstentions. Cette confusion se retrouve au sein de l'équipe pédagogique de l'IFT, dont le tiers considère qu'il n'a pas à mettre en place d'outils spécifiques, alors que dans le même temps, près de la moitié des enseignants (soit 44%) disent ne pas utiliser ceux des manuels de cours, (résultat lui, logique puisqu'il n'y a pas de manuel de référence dans les cours de l'IFT). Les positions sont plus tranchées pour les enseignants de l'atelier, qui, à 68%, sont d'accord pour mettre en place des outils, alors que dans le même temps, 40% d'entre eux disent utiliser ceux des manuels.

En ce qui concerne les caractéristiques attribuées aux outils d'évaluation proposés dans les manuels, les enseignants de Kanun dans la capitale ne fournissent pas de réponses vraiment « éclairantes » sur les qualités et les défauts de ces outils, et leurs jugements renforcent plutôt l'impression d'amalgame entre évaluation et auto-évaluation déjà évoquée : « quand on enseigne, on sait la partie qui est plus importante. Je connais les défauts de mes étudiants et je prépare des questions qui puissent aider mes étudiants à améliorer leur langue », « théoriquement, ils sont complets et mettent l'accent sur les exceptions »³⁸⁹ ; « bien entendu, c'est le professeur qui considère le niveau d'un apprenant, et le test n'a pas les capacités suffisantes », « rarement, de petits problèmes culturels »³⁹⁰.

³⁸⁹ Cf. annexe D.8.2., question n°10, réponses n°3 et 5 de Kanun Téhéran.

³⁹⁰ Cf. annexe D.8.3., question n°11, réponses n°3 et 4 de Kanun Téhéran.

En province, plus de la moitié des professeurs ont choisi de ne pas répondre. Certaines propositions avancées sont également révélatrices de la confusion entre les deux notions : « les exercices de grammaire et les jeux de rôle »³⁹¹ ; « la grammaire doit être un peu plus détaillée », « les éléments à y mettre et à y ajouter sont définis déjà dans les titres »³⁹². Et celle qui souligne que « si on ne peut pas les corriger, ça n'a pas d'intérêt »³⁹³ nous paraît très révélatrice du rapport étroit entre évaluation et correction établi par les enseignants, attitude très probablement sous tendue par une méconnaissance des principes de motivation et d'autonomisation de l'apprenant en relation avec l'auto-évaluation. Cette importance accordée à la correction se retrouve chez le seul enseignant de l'atelier ayant pris le risque de répondre ainsi (les 24 autres s'étant abstenus) : « l'auto-évaluation est un bon outil pédagogique parce que la correction de sa faute sur place peut lui laisser l'effet estimé »³⁹⁴.

A l'IFT, les qualités reconnues par les uns (« faits par des spécialistes » « des professeurs qualifiés ont réfléchi à la question »³⁹⁵), se trouvent être des défauts pour les autres (« outils trop académiques »³⁹⁶). De plus, la mise en évidence d'un « manque d'adaptabilité au contexte local et aux contraintes de chaque langue » par l'un des enseignants³⁹⁷ nous semble être également le signe de la non connaissance ou de la non prise en compte de certains principes relatifs aux stratégies d'apprentissage dont les théories socio-cognitives montrent, si ce n'est l'universalité, du moins la généralité. Considérer qu'un outil d'auto-évaluation (voire d'évaluation, puisque la confusion est avérée dans la plupart des cas) doit être adapté au contexte local, c'est considérer que l'apprenant iranien, face à une langue étrangère, se comporte de façon différente d'un apprenant d'une autre origine, et identique par rapport à ses congénères. Cette sur-généralisation des soi-disant traits spécifiques de l'apprenant iranien³⁹⁸ doit être analysée ultérieurement, pour être prise en compte de façon pertinente dans les préconisations visant à familiariser les enseignants avec l'auto-évaluation tout en modifiant leurs représentations sur la relation enseignant/enseigné.

Cette méconnaissance des caractéristiques fondamentales de l'auto-évaluation est par ailleurs illustrée par les réponses à la question n°12 puisque la plupart des outils proposés sont en fait des activités pédagogiques classiques : « trouver des textes et des exercices dans les livres

³⁹¹ Cf. annexe D.8.2., réponse n° 5 de Kanun province.

³⁹² Cf. annexe D.8.3., réponses n° 5 et 6 de Kanun province.

³⁹³ Cf. annexe D.8.3., réponse n° 4 de Kanun province.

³⁹⁴ Cf. annexe D.8.3., réponse n° 1 de l'atelier.

³⁹⁵ Cf. annexe D.8.2., réponses n° 1 et 3 de l'IFT.

³⁹⁶ Cf. annexe D.8.3., réponse n° 2 de l'IFT.

³⁹⁷ Cf. annexe D.8.3., réponse n° 4 de l'IFT.

³⁹⁸ Cf. mémoire de Master 2, p. 41 à 45 : attitude analytique et sérialiste, préférence donnée à l'écrit, attrait pour la grammaire, apprentissage par mémorisation...

pédagogiques, enregistrer des programmes de la télévision et de la radio »³⁹⁹, « je demande de m'écrire autant que possible, et je leur rends les corrigés »⁴⁰⁰, « passer un examen à mi-parcours »⁴⁰¹, « exercices, affiches ou légendes »⁴⁰². En revanche, quelques remarques montrent que certains enseignants sont sur la « bonne voie »⁴⁰³, qui citent des activités d'auto-évaluation ou s'en rapprochant : « écouter la radio ou la télé pour évaluer leur niveau ; parler entre eux en dehors des cours pour voir s'ils sont capables de simples échanges, et s'ils font des progrès »⁴⁰⁴ ; : « à la fin de chaque dossier, il faut ajouter un questionnaire sur l'ensemble des objectifs qu'on voulait atteindre »⁴⁰⁵ ; « ne pas leur imposer cet exercice d'auto-évaluation mais les inciter à considérer cela plutôt comme un jeu »⁴⁰⁶ ; « pour la phonétique, enregistrement d'un texte lu par l'apprenant »⁴⁰⁷. On peut également supposer que quelques uns d'entre eux connaissent déjà certaines concrétisations de la notion d'auto-évaluation comme le portfolio du conseil de l'Europe cité par l'un des enseignants.

Les réponses aux questions n° 13 à 17 révèlent une certaine tendance à « l'interventionnisme » des enseignants iraniens sur les pratiques d'auto-évaluation de leurs apprenants. En effet, à 42% en moyenne, les enseignants répondent « non » au non contrôle des activités d'auto-évaluation des apprenants (cf. graphique 8), tendance confirmée par un « oui » à 52% sur leur contrôle (cf. graphique 12). Cependant, il convient de noter un fort taux d'abstention (30% en moyenne). Si l'on examine en détails les résultats, le non contrôle se justifie plus par des contre arguments (majorité de réponses « non » aux environs de 30% pour les questions n°14 à 16⁴⁰⁸, cf. graphiques 9, 10 et 11) que par de réelles prises de position personnelle : seulement 19% des personnes interrogées déclarent qu'elles ne contrôlent pas les apprenants en matière d'auto-évaluation car elles les considèrent libres et autonomes dans ce domaine, comme illustré dans le graphique de synthèse ci-après :

³⁹⁹ Cf. annexe D.8.4., réponse n° 2 de Kanun Téhéran.

⁴⁰⁰ Cf. annexe D.8.4., réponse n° 5 de Kanun province.

⁴⁰¹ Cf. annexe D.8.4., réponse n° 3 pour l'IFT.

⁴⁰² Cf. annexe D.8.4., réponse n° 2 pour l'atelier.

⁴⁰³ Celle qui est défendue et discutée ici, en tant que le processus l'auto-évaluation conduirait à une plus grande autonomie de l'apprentissage.

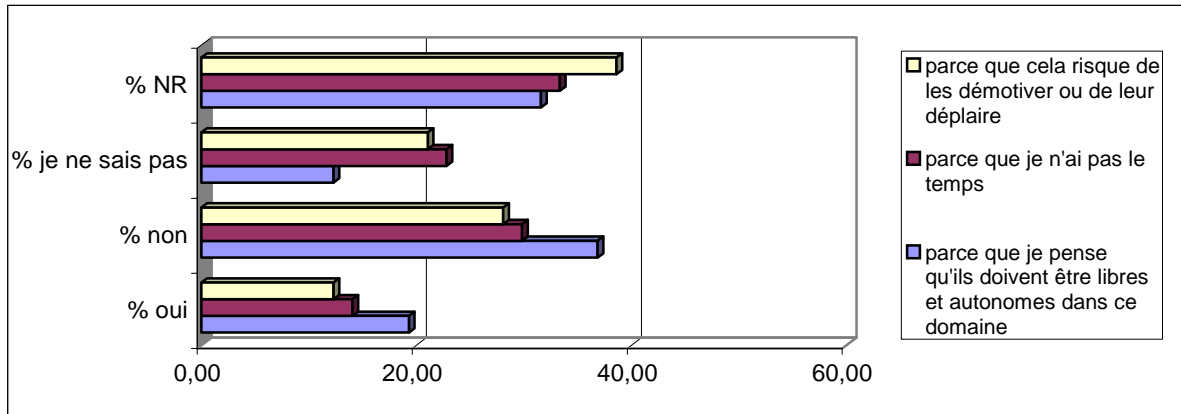
⁴⁰⁴ Cf. annexe D.8.4., réponse n° 3 de Kanun Téhéran.

⁴⁰⁵ Cf. annexe D.8.4., réponse n° 4 de Kanun Province.

⁴⁰⁶ Cf. annexe D.8.4., réponse n° 2 du questionnaire IFT.

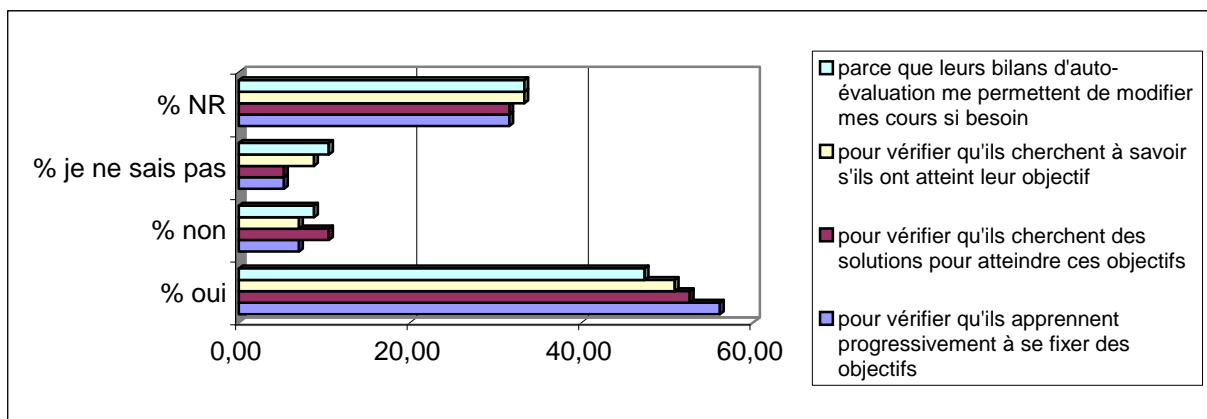
⁴⁰⁷ Cf. annexe D.8.4., réponse n° 1 pour l'atelier.

⁴⁰⁸ « Parce que je pense qu'ils doivent être autonomes et libres dans ce domaine ; parce que je n'ai pas le temps ; parce que je pense que cela risque de les démotiver ou de leur déplaire ».



Graphique de synthèse 3 : motifs de non contrôle par les enseignants (IFT et Kanun).

Parallèlement, les enseignants se prononcent majoritairement pour un contrôle (52% de « oui » à la question n° 17) : ils fondent ce choix (questions n° 18 à 21) tout d'abord sur la vérification de la fixation d'objectifs par les apprenants eux-mêmes (56% de réponses positives, cf. graphique 13), puis sur la recherche de solutions pour atteindre les objectifs (52%, cf. graphique 15), et enfin sur l'atteinte des objectifs fixés (50%, cf. graphique 14). En dernière position figure la possibilité de modifier leurs cours en fonction du bilan d'auto-évaluation fait par les apprenants (47% de « oui », cf. graphique 16), ce qui montre que les enseignants semblent plutôt centrer ces activités sur les apprenants eux-mêmes, sans les englober d'emblée à une analyse de leur propres pratiques et de leur relation avec les enseignés.



Graphique de synthèse 4 : motifs de contrôle par les enseignants (IFT et Kanun).

Le questionnaire sur l'auto-évaluation destiné aux apprenants est également articulé en 4 parties, qui portent sur la conception générale de l'auto-évaluation et de ses objectifs, les moyens à mettre en œuvre pour s'auto-évaluer, la relation entre auto-évaluation et stratégies d'apprentissage, et l'auto-évaluation conçue comme un outil pour apprendre à apprendre⁴⁰⁹. Nous avons choisi de présenter les résultats des 593 questionnaires reçus dans une perspective croisée niveau/institution, non seulement pour dégager les traits saillants des données relatives à cette enquête exploratoire⁴¹⁰ sur les représentations des apprenants en matière d'évaluation/auto-évaluation, mais également, afin de mettre en évidence les possibles variations. En effet, pour procéder à l'analyse des données collectées auprès des apprenants, il nous a paru important de prendre en compte, en tout premier lieu, la disparité des contextes d'enseignement-apprentissage dans les deux organismes. En second lieu, il nous semble intéressant de procéder à une analyse par niveau, afin de montrer, dans les limites de l'échantillon retenu, si les représentations d'un apprenant sur son niveau linguistique et ses stratégies d'apprentissage s'affinent en fonction de la progression dans la maîtrise de cette langue étrangère.

Les réponses apportées aux deux premières questions nous permettent de cerner le profil des apprenants ayant rendu le questionnaire (cf. graphique 1) : à plus de 74%, ils ont appris le français dans un institut, et dans une moindre mesure, à l'université (19%) ou en cours privés (13%). Très peu ont découvert le français dans un pays où cette langue est parlée (4%), et seulement 1% a suivi des cours dans le système scolaire iranien (puisque depuis la Révolution Islamique, les deux seules langues étrangères enseignées étaient l'arabe et l'anglais, jusqu'à ces toutes dernières années où le français commence à être réintroduit au niveau collège comme première langue vivante possible).

Parmi les 593 questionnaires retournés qui composent notre échantillon, 260 (sur 341 distribués) ont été remplis par des apprenants de l'IFT et 333 (sur 820 distribués) par des inscrits à Kanun⁴¹¹. Ces taux de retour respectifs de 77% et 40% s'expliquent probablement par le fait que, dans le premier organisme, les questionnaires ont été remplis en classe, alors que dans le deuxième, ils l'ont été à domicile. Par ailleurs, il convient de signaler que seuls 27% des sondés dans les instituts Kanun de province ont répondu, contre 53% dans la capitale. En terme de niveau, les apprenants des deux instituts se répartissent à peu près

⁴⁰⁹ Cf. illustration 2, p. 105.

⁴¹⁰ Cf. annexe D.6. Les graphiques les plus significatifs sont repris dans le corps du texte ; pour les autres, la référence donnée entre parenthèse renvoie à la présentation intégrale figurant en annexe D.9.

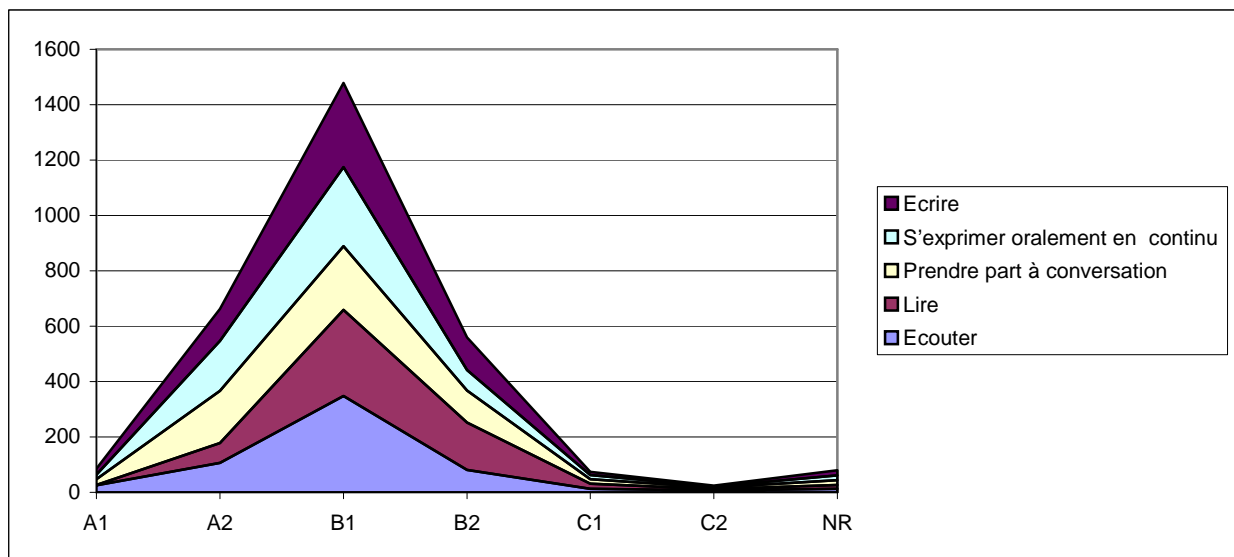
⁴¹¹ Cf. annexe D.4., récapitulatif des questionnaires pour apprenants.

équitablement entre les niveaux A2 et B1 (51% et 45%), le niveau B2 étant très minoritaire pour les raisons précédemment évoquées.

Une lecture globale des résultats obtenus pour la question n° 3 montre qu'une écrasante majorité des apprenants, niveaux et instituts confondus, estime que le niveau de la classe dans laquelle ils sont inscrits correspond bien à leur niveau puisque la moyenne générale obtenue à cet item-opinion (basée sur l'échelle de Lickert, cf. graphique 2) est inférieure à 2, signe d'un fort taux d'adhésion des sondés à cette proposition. Le regroupement des scores (cf. graphique 2.1) montre que près de 79% donnent un avis favorable, contre 6% un avis défavorable, alors que 11% des sondés n'ont pas d'opinion et 5% ne répondent pas. Il semblerait donc qu'il y ait un consensus sur le niveau attribué par l'institution, consensus plus largement partagé à l'IFT (85% d'avis favorables contre 8% d'avis défavorables) qu'à Kanun (75% d'avis favorables contre 8% d'avis défavorables). Pour comprendre cette nuance, il faut souligner qu'à l'IFT, l'orientation des apprenants dans les différents cours est réalisée sur la base d'un test individuel oral pour les nouveaux arrivants à chaque nouvelle session, et sur la base d'une évaluation continue et finale écrite et orale qui permet aux anciens inscrits de passer au niveau supérieur de classe suivie ou pour un autre type de cours. A Kanun, un test d'accès écrit par niveau est réalisé sur la base des contenus précis du manuel *Reflets* pour les nouveaux inscrits, puis une évaluation continue écrite et orale permet le passage dans la classe supérieure. Une procédure identique régit donc l'accès aux classes des deux instituts. Néanmoins, les modalités sont très différentes, non seulement sur la forme (oral vs écrit) mais surtout sur le fond (*i.e.* une évaluation globale du niveau de langue vs une évaluation des connaissances acquises à travers un manuel spécifique). Cet état de fait pourrait expliquer que les apprenants de Kanun soient moins satisfaits de l'adéquation entre le niveau de la classe qui leur est attribuée (calqué sur la progression pédagogique de *Reflets*) et le niveau qu'ils estiment être le leur (et qui peut ne pas correspondre aux contenus de cette méthode).

La question n° 4 a été élaborée dans un double objectif : placer les apprenants dans une perspective pragmatique en leur faisant réaliser, sans qu'ils en aient probablement conscience, une activité d'auto-évaluation, et mesurer les écarts possibles entre l'accord général sur le niveau de la classe dans laquelle ils se trouvent et leur niveau auto-évalué, écarts dont il nous faudra aller chercher les causes sur le plan de l'habitus et du contexte d'enseignement-apprentissage local. Concrètement, il est donc demandé aux apprenants de définir leur profil linguistique en deux étapes : ils doivent d'abord se référer à la grille pour l'auto-évaluation

établie par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe⁴¹² traduite en persan⁴¹³ pour se positionner sur l'échelle des six niveaux proposée. Puis, il leur est demandé de remplir un tableau extrait du passeport de langue du Conseil de l'Europe⁴¹⁴, en noircissant sur la ligne représentant chacune des cinq compétences retenues (-écouter/lire/prendre part à une conversation/s'exprimer oralement en continu/écrire-, illustrées par un pictogramme pour plus de lisibilité), l'une des six cases proposées pour les six niveaux de A1 à C2. A la lecture de l'ensemble des données collectées, et pour une approche par niveau, toutes compétences confondues, il apparaît que la moitié des apprenants s'auto-évalue au niveau B1, comme illustré ci-dessous par le graphique réalisé à partir des résultats détaillés (en annexe D.6. pour la question 4):



Graphique de synthèse 5 : opinion des apprenants (IFT et Kanun) sur leur niveau supposé d'après la grille d'auto-évaluation du CECR (en nombre d'occurrences).

Ces résultats créent un premier décalage avec les constatations précédentes. En effet, il est intéressant de noter qu'à la question n° 3, 83% des apprenants de niveau A2 déclarent que le niveau de leur classe correspond à leur niveau linguistique, alors que ces mêmes apprenants, pour une grande part, donnent de facto un avis contraire en se positionnant dans des niveaux supérieur à celui de A2 déterminé pour la classe dans laquelle ils se trouvent. Cette constatation tendrait, de prime abord, à conforter la représentation fortement partagée par les

⁴¹² Cf. annexe B.1.

⁴¹³ Cf. annexe B.2., traduction en persan de la grille d'auto-évaluation aimablement effectuée par le département de français de Kanun et vérifiée par le traducteur de l'IFT.

⁴¹⁴ Coll. 2000. *Passeport de langue, portfolio européen des langues*, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <http://culture.coe.int/lang>.

enseignants locaux d'une « surestimation » de leur niveau par les apprenants. De fait, à l'IFT comme à Kanun, les apprenants de niveau A2 se positionnent en majorité au niveau B1 (cf. graphiques 3.1 et 3.2) avec des taux respectifs de 46 et 52% (selon les résultats détaillés figurant en annexe D.6. pour la question 4). Et pour 38% des inscrits à l'IFT et 26% à Kanun qui confirment le niveau A2, il convient de souligner que respectivement 7% et 16% d'entre eux choisissent le niveau B2. Globalement, ce phénomène de « surestimation » est plus marqué pour les apprenants de Kanun (certains allant même jusqu'à cocher des cases aux niveaux C1 et C2). Il est également notable pour le niveau B1 (cf. graphiques 3.3 et 3.4) : si la majorité des apprenants confirment ce niveau (59% à l'IFT et 49% à Kanun), près d'un quart dans les deux instituts se positionnent au niveau B2.

Or, les résultats obtenus pour le niveau B2 permettent un éclairage différent (cf. graphique 3.5) : un certain nombre d'apprenants se surestiment aussi en choisissant les niveaux supérieurs (15% pour C1 et 1% pour C2), mais il est frappant de constater que la majorité des réponses se concentrent au niveau B1 (45%). L'une des explications possibles pourrait tenir au contexte socio-politique local qui peut entraîner la recherche d'une certaine « sécurité » procurée par le fait de se situer « dans la moyenne » pour éviter de prendre le risque de se singulariser. Nous privilégions une cause plus technique : le libellé des descripteurs de la grille d'auto-évaluation, et en particulier celui du niveau B1 qui reflète parfaitement les caractéristiques de ce « niveau seuil ». Il est si révélateur des compétences à la fois minimales qu'il faut absolument posséder pour aller au-delà, et néanmoins déjà beaucoup plus riches que les niveaux inférieurs, qu'il nous semble tout à fait normal que la plupart des apprenants ayant des bases en français le choisissent presque spontanément. Pour confirmer cette intuition, il convient de compléter notre analyse des résultats en nous focalisant sur les compétences.

Au niveau B1 qui concentre la majorité des réponses, c'est la compétence « écouter » qui totalise le plus grand nombre d'occurrences (348 sur 2965 réponses possibles, soit un taux de 11,73%), suivie de près par « lire » (10,48%) et « écrire » (10,28%), puis par « s'exprimer oralement en continu » (9,61%) et « prendre part à une conversation » (7,75%). A un premier stade d'analyse, ces résultats renforcent la tendance déjà évoquée d'une surestimation générale par les apprenants de leur niveau, puisque rappelons que 50% de l'échantillon se situe à un niveau A2. Or, si l'on s'attache à interpréter les résultats de façon transversale, c'est-à-dire en prenant en compte à la fois les niveaux et les compétences (cf. graphique 3.6), aucune constante ne se dégage véritablement : à en croire les propos de nombre d'enseignants

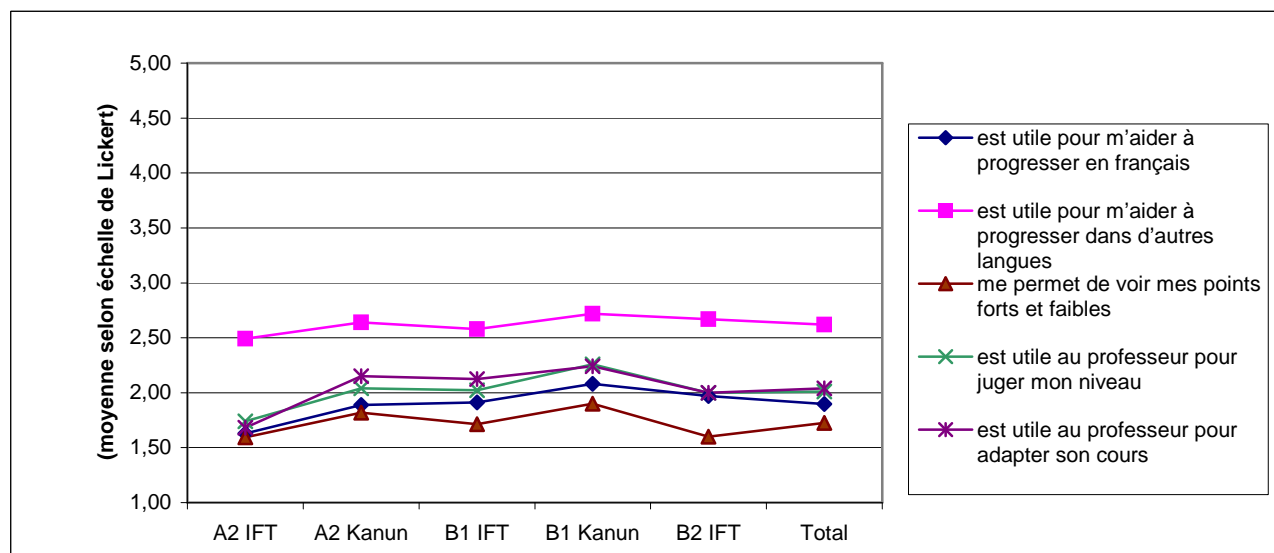
et d'apprenants⁴¹⁵, une nette prédominance des compétences écrites aurait pu apparaître. Cela n'est pas si évident car, et dans les trois premiers niveaux, ce sont au contraire des compétences orales qui obtiennent le plus de suffrages : 25 occurrences sur 86 au niveau A1 pour « écouter », 189 sur 633 pour « prendre part à une conversation » en A2, et 348 sur 1479 pour « écouter » en B1. Et même si « lire » et « écrire » arrivent au premier rang pour les niveaux B2, C1 et C2, ce sont les compétences « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu » qui sont au deuxième rang.

Globalement, plus de la moitié des sondés a répondu positivement à la question n° 6 (cf. graphique 5) qui a posteriori, nous a paru comporter une ambiguïté dans la mesure où il est demandé à l'apprenant s'il a déjà essayé « d'évaluer » son niveau de français. Compte tenu des signes évidents de confusion entre les deux notions évoqués plus haut, il aurait certainement fallu ajouter « par moi-même », ou « hors du contexte scolaire » pour pouvoir exploiter de façon plus pointue les résultats obtenus. En revanche, à partir de la question n° 7, le terme générique d' « exercice » a été systématiquement et volontairement utilisé à la place d'activité d'auto-évaluation, dans le but que les apprenants ne soient ni déroutés ni influencés par ce terme qui ne leur est pas familier. Nous avons donc essayé de les amener à entamer une démarche réflexive sur l'utilité et les caractéristiques de ce genre d'activités, pour en dégager les représentations dominantes, à l'aide de questions de type échelle.

L'analyse comparée des moyennes montre une adhésion générale aux propositions formulées quant à l'utilité des exercices d'auto-évaluation, puisque les moyennes générales pour les cinq items-opinions se situent aux alentours de 2,5 (« plutôt d'accord »/ « sans opinion »). C'est la proposition n° 9 (« je pense que ce genre d'exercice me permet de voir mes points forts et faibles ») qui est l'opinion la plus fortement partagée par la totalité de l'échantillon, avec une moyenne de 1,73. A l'autre extrême, la proposition n° 8 (« ...utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues ») obtient une moyenne de 2,62 qui illustre un moindre taux d'adhésion à cette opinion ; mis en parallèle avec la proposition n° 7 (« ... utile pour progresser en français »), qui obtient la deuxième « meilleure » moyenne (1,90), ce résultat met en évidence un indice intéressant de la méconnaissance des effets de l'auto-évaluation sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, quelle qu'elle soit. Enfin, les moyennes quasi équivalentes de 2,01 et 2,04 pour les propositions n° 10 et 11 (« ...utile pour permettre au professeur de juger mon niveau », « ...utile au professeur pour adapter son cours ») illustrent

⁴¹⁵ Cf. mémoire de Master 2, p. 41 à 45 et p. 54 à 58 sur le profil de l'apprenant iranien : préférence donnée à l'écrit, « grammairien », résistance à l'oral...

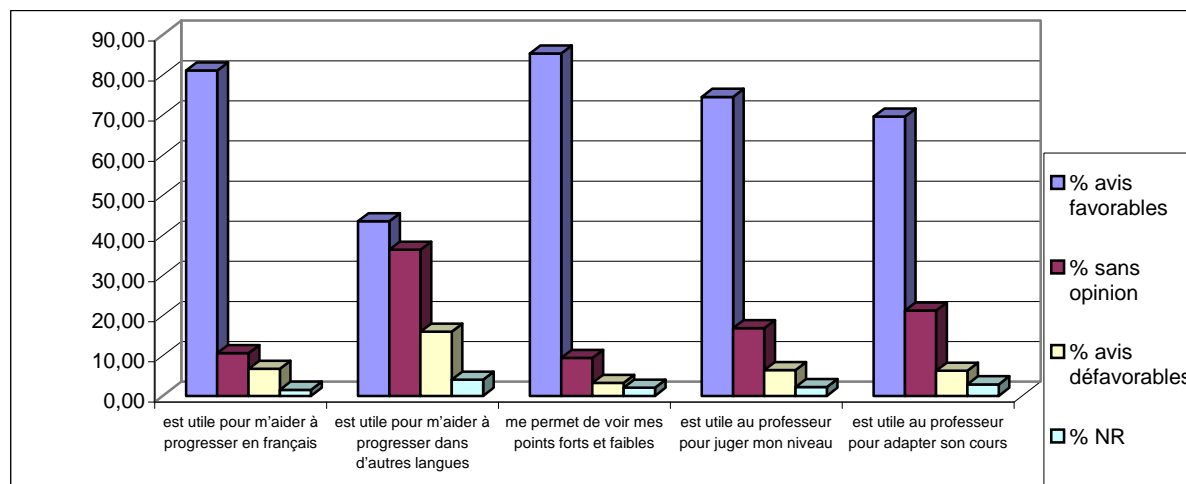
ce que nous considérons comme un certain scepticisme de la part des apprenants interrogés sur les effets de l'auto-évaluation sur leurs enseignants.



Graphique de synthèse 6 : représentations sur l'utilité d'exercices d'(auto)-évaluation pour l'ensemble des apprenants (IFT et Kanun) pour les niveaux A2 à B2.

Le regroupement des scores sous forme de pourcentages (avis favorables/sans opinion/avis défavorables/non réponses) conduit à des remarques supplémentaires qui permettent d'affiner notre interprétation (cf. graphique 6.1). Tout d'abord, il faut noter que les résultats issus de ce type de calcul tiennent compte des non-réponses, ce qui n'est pas le cas dans le calcul de la moyenne basée sur le nombre de réponses effectives. Même si, en moyenne, le taux est négligeable pour les 5 propositions (environ 2, 53%), ajouté aux 18, 91% de « sans opinion », cela nous donne une juste mesure du taux, sinon d'« abstention », du moins de « non avis » de l'échantillon. Et le taux de « sans opinion », notamment aux propositions n° 8, 10 et 11 (respectivement de 37, 17 et 21%) explique grandement les moyennes relativement négatives obtenues pour ces items-opinions. En d'autres termes, les apprenants iraniens interrogés semblent préférer ne pas donner leur avis, plutôt que de s'opposer ouvertement à une proposition qui leur est faite. Cette tendance générale est en outre mise en évidence si l'on compare les avis pour chaque proposition au sein des deux organismes : l'impression de convergence vers des avis quasi unanimement favorables est très nette (cf. graphique 6.2) et les proportions d'abstention très proches entre les apprenants de l'IFT et de Kanun. La comparaison des résultats par niveau et par organisme est également révélatrice (cf. graphiques 6.3 à 6.7): tous les diagrammes (à l'exception de 2, cf. graphiques 6.3 et 6.7 pour la proposition n° 8 –« utile pour progresser dans une autre langue »-) ont une forme identique

que nous pouvons qualifier « d’escalier décroissant », avec une barre matérialisant les avis favorables très largement supérieure à celle des « sans opinion », elle-même supérieure à celle des avis défavorables, puis des non réponses. Ce type de distribution se matérialise comme suit :

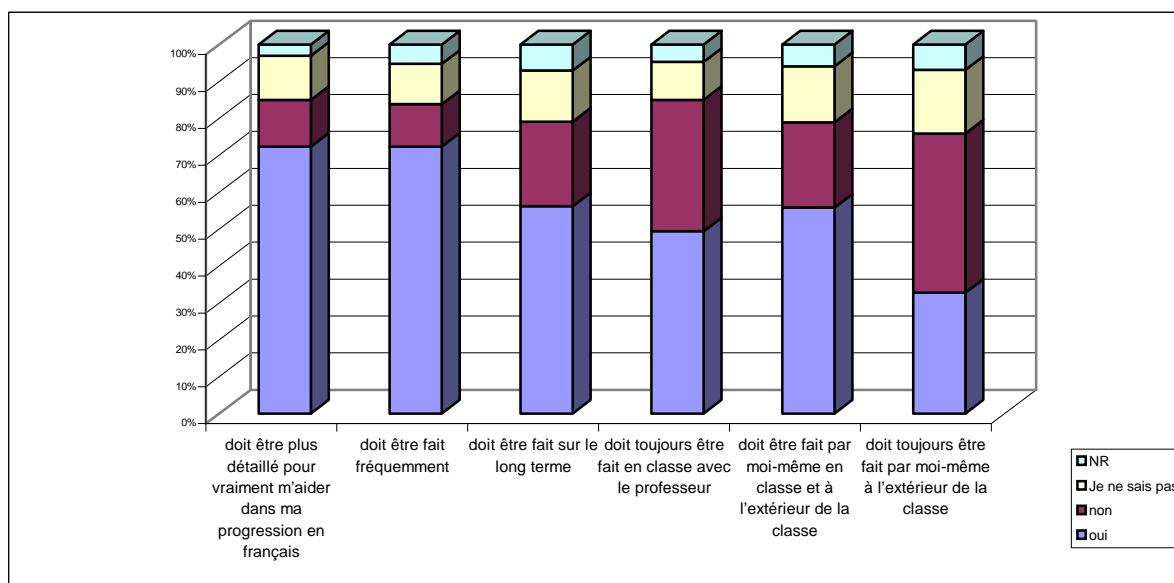


Graphique de synthèse 7 : répartition en pourcentage des opinions de l'ensemble des apprenants (IFT et Kanun).

Il est à noter que ces « escaliers » revêtent une forme beaucoup plus compacte pour l’item n°8, ce qui nous semble révélateur d’un éclatement des opinions concernant l’utilité de l’auto-évaluation dans l’apprentissage d’autres langues que le français. Cette constatation renforce par ailleurs le paradoxe apparent des opinions entre les items n° 7 et 8 signalé plus haut. Il devient donc évident que la question du rapport entre auto-évaluation et stratégies d’apprentissage constitue un élément central de notre recherche.

Pour amorcer une réflexion sur le plan pragmatique de la part des apprenants, nous avons choisi de les faire se prononcer au moyen de questions fermées sur une série de caractéristiques potentielles d’activités d’auto-évaluation (questions n° 12 à 17 dont 1 es résultats détaillés sont reportés dans l’annexe D.6.). Globalement, une première constatation s’impose : le taux de « oui » l’emporte partout sauf pour la proposition n° 17 - « je pense que ce genre d’exercice doit toujours être fait par moi-même à l’extérieur de la classe »- (soit 33% de « oui » contre 43% de « non »). Il serait tentant d’interpréter immédiatement ce résultat comme un refus d’implication de la part de l’apprenant. Or, le deuxième plus fort taux de « non » (soit 36% contre 50% de « oui ») s’applique à l’item n° 15 – « ... doit toujours être fait en classe avec le professeur »-, alors que l’item n° 16 – « doit être fait par moi-même en classe et à l’extérieur de la classe » - est accepté à 56% contre 23% de « non ».

Ces résultats semblent donc révélateurs de ce que nous pouvons considérer comme une volonté d'engagement de la part de l'apprenant (à condition de rester dans une certaine mesure à l'intérieur du cadre sécurisant de la classe), et une forte propension à se mobiliser réellement en déclarant être d'accord pour réaliser des exercices plus détaillés, de façon fréquente et sur le long terme (respectivement 73% de « oui » aux propositions n° 12 et 13, 57% pour l'item n° 14).



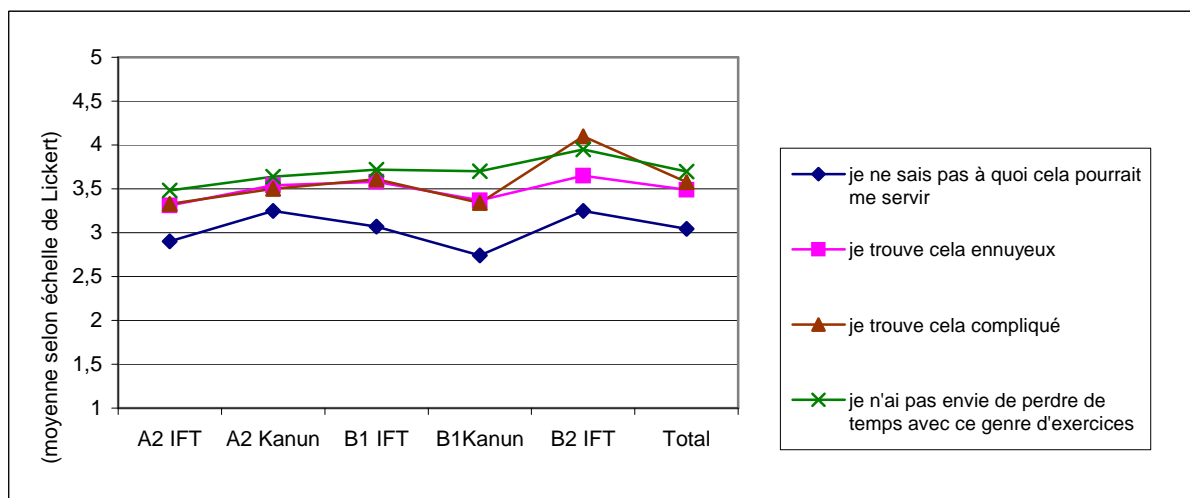
Graphique de synthèse 8 : représentations des apprenants (IFT et Kanun) sur les exercices d'(auto)-évaluation.

La comparaison croisée des données par niveau et par organisme (cf. graphiques 7.1 à 7.5) montre qu'il n'y a pas réellement d'influence de ces deux paramètres sur les opinions convergentes des personnes interrogées : à peine peut-on souligner un éclatement plus important des réponses pour le niveau B2, où les taux de « non » et de « je ne sais pas » sont plus forts et indiquent dans une moindre mesure, une prise de recul de ces apprenants d'un meilleur niveau linguistique.

Les trois dernières questions ont été conçues dans le but d'évaluer la motivation des apprenants pour effectuer des exercices d'auto-évaluation, sur les plans quantitatifs et qualitatifs. Il ressort des réponses apportées à la question n° 18 qu'à plus de 70%, les sondés disent avoir envie d'utiliser fréquemment ce genre d'exercices (cf. graphique 8). Deux nuances sont cependant à apporter à cette constatation : le taux de réponses négatives est largement plus fort dans les niveaux A2 et B1 pour l'institut Kanun (aux alentours de 16%) que pour l'IFT (10% environ), tout en étant largement supérieur au taux de « je ne sais pas » et de non réponse (alors que c'est l'inverse pour les résultats de l'IFT). Cette prise de position plus tranchée en faveur du « non » à Kanun qu'à l'IFT nous semble être ici le signe d'une

probable influence de la structure d'enseignement-apprentissage sur les représentations de l'apprenant. Comme nous l'avons déjà mentionné, le cadre pédagogique très structuré autour du manuel *Reflets* à Kanun, nous semble a priori moins propice, au moins dans la conception que s'en font les enseignants et les apprenants, à des activités favorisant l'autonomie en général, et l'auto-évaluation en particulier⁴¹⁶.

Les données collectées à la question n° 19, dont le but est de mieux cerner les motifs potentiels qui expliqueraient que les apprenants n'aient pas envie d'utiliser des activités d'auto-évaluation, peuvent nous donner des indications corrélant le trait saillant dégagé ci-dessus. L'analyse des moyennes selon l'échelle de Lickert montre que les personnes qui ont répondu à cette question (soit globalement les deux tiers, le tiers restant étant passé directement à la question suivante) ne se positionnent pas majoritairement sur les raisons qui les pousseraient à ne pas pratiquer l'auto-évaluation : en effet, pour les 4 items (« je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir/je trouve cela ennuyeux/compliqué/ je n'ai pas envie de perdre de temps »), l'opinion des sondés est comprise entre les points 3 et 4 de l'échelle (« plutôt pas d'accord ») comme le montre le graphique ci-après :



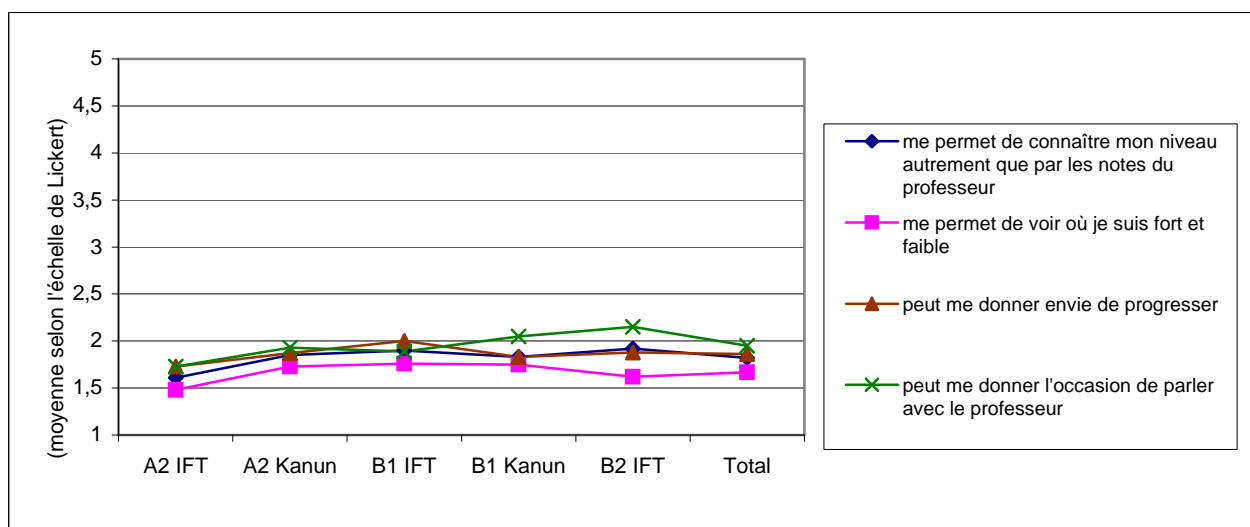
Graphique de synthèse 9 : motifs de non utilisation par les apprenants.

Majoritairement, et quels que soient les niveaux et les organismes (cf. graphiques 9.1 à 9.6), ils n'expliquent pas leur éventuelle réticence à pratiquer ce genre d'exercice par des caractéristiques potentiellement défavorables (ennuyeux, compliqué, chronophage), mais semblent plutôt s'interroger sur son utilité, cette proposition regroupant en effet le plus d'avis positifs, soit près de 28% (cf. graphique 9.7). Par ailleurs, il est intéressant de noter que les

⁴¹⁶ ce qui ne signifie pas, loin s'en faut, une quelconque hostilité envers ces pratiques, mais plutôt, à ce moment-là, un manque d'aménagements dans le cursus pour une réelle mise en œuvre.

apprenants de Kanun se montrent un peu plus déterminés dans leurs motifs de refus que ceux de l'IFT (le taux global d'avis favorables pour les 4 propositions est respectivement de 20% et 17%), ce qui vient corroborer les constatations mises en évidence pour la question n° 18.

Parallèlement, les 4 motifs cités à la question n° 20 pour expliquer la motivation des apprenants à utiliser ce genre d'exercices (« connaître son niveau autrement que par les notes du professeur/voir les points forts et faibles/donner envie de progresser/donner l'occasion de parler avec le professeur ») concentrent un fort taux d'adhésion puisque les moyennes sont inférieures à 2 sur l'échelle de Lickert, comme illustré ci-dessous :



Graphique de synthèse 10 : motifs d'utilisation par les apprenants.

Les résultats globaux nous montrent un fort taux de réponse (cf. graphique 10.1), soit 90% de l'échantillon interrogé (481 réponses positives sur 593 au total), avec des prises de position très évidentes : 81% des sondés sont d'accord avec la proposition selon laquelle ce type d'activités permet de prendre conscience de ses points forts et faibles, 75% avec le fait que l'on puisse ainsi connaître son niveau autrement que par les notes du professeur ; 73% considèrent que cela peut donner envie de progresser, et enfin 69% y trouvent une occasion de parler avec le professeur des points à améliorer et des problèmes rencontrés.

L'analyse croisée niveau/organisme (cf. graphiques 10.2 à 10.6) indique une forte convergence des opinions : l'ensemble des apprenants semble privilégier les caractéristiques que nous qualifierons de « quantitatives », car reliées à l'aspect « mesure » des exercices d'auto-évaluation (connaître ses atouts et ses difficultés, contrebalancer les notes de l'enseignant), plutôt que ses aspects « qualitatifs » (source de motivation, prétexte à un dialogue avec l'enseignant). Le rapprochement des données par organisme nous indique que

ce sont les apprenants de l'IFT qui ont le plus fort taux d'avis défavorables pour ces deux items (7% en moyenne, contre 5% à Kanun, cf. graphique 10.7), résultat assez paradoxal, puisque, comme nous l'avons signalé, la progression au sein de l'IFT se fait sur la base d'une évaluation continue et finale assez souple ; l'on aurait donc pu attendre de ces apprenants qu'ils accordent plus d'importance aux aspects qualitatifs de ces activités. Nous présupposons alors que la relation enseignant/enseigné au sein de l'IFT se caractérise par une flexibilité et une ouverture plus grande qu'à Kanun, où l'enseignant est censé avant tout conduire l'apprenant à l'obtention d'une note qui reflète son niveau d'acquisition par rapport à un contenu prédéfini (tant d'unités de *Reflets*) et qui sanctionne son passage ou non dans le niveau supérieur. Dans la mesure où, à l'IFT, l'évaluation porte non pas sur des contenus précis en termes de notions grammaticales et lexicales, mais sur des niveaux de compétences générales, nous pensons donc, et visiblement à tort, que l'enseignant pouvait être plus facilement perçu comme un « facilitateur » d'apprentissage que comme un « maître » qui détient le savoir à acquérir ; dans cette perspective, les activités d'auto-apprentissage pouvaient donc représenter une occasion de dialogue avec l'enseignant, et partant, une source de motivation supplémentaire.

En synthèse, la lecture du tableau récapitulatif⁴¹⁷ des traits saillants dégagés lors de l'analyse des deux séries de questionnaires explicite clairement le principe fondamental énoncé par les chercheurs travaillant dans ce domaine, selon lequel il est absolument nécessaire de développer chez l'apprenant et l'enseignant une véritable culture de l'auto-évaluation. Sur notre terrain de recherche, deux phénomènes essentiels et en inter-relation se dégagent : d'un côté, une méconnaissance généralisée des principes liés à l'auto-évaluation en particulier et aux stratégies d'apprentissage en général, et d'un autre côté, une tendance à l'instrumentalisation des pratiques d'auto-évaluation, tant chez les enseignants que les apprenants.

De façon générale, la plupart des résultats obtenus aux questions portant sur la relation et la distinction entre évaluation et auto-évaluation montre une certaine confusion entre ces deux notions : elle est aussi bien illustrée par les définitions données par les enseignants pour ces deux types de bilan, que par les types d'activités et les outils proposés dans le cadre de l'auto-évaluation et leurs caractéristiques. Cet amalgame se retrouve chez les apprenants, doublé d'une non maîtrise évidente de certains éléments « techniques », comme les nuances entre les

⁴¹⁷ Cf. annexe D.10.

différents descripteurs du CECR, qui se traduit par un positionnement général au niveau B1. L'ignorance actuelle de l'influence des activités d'auto-évaluation sur les stratégies d'apprentissage s'incarne principalement dans le paradoxe de ce que nous avons qualifié de « bonne volonté » de l'apprenant iranien pour développer des pratiques d'auto-évaluation, parallèle à une interrogation sur leur utilité comme principal motif de réticence à ce type d'exercice. Elle se retrouve dans la représentation partagée parmi les apprenants selon laquelle les activités d'auto-évaluation permettent sans conteste de progresser en français, mais dans une moindre mesure dans une autre langue étrangère. Cette perception (si ce n'est erronée, tout du moins parcellaire) qu'ont les différents acteurs de la dynamique enseignement-apprentissage et de la différence fondamentale entre hétéro-évaluation et auto-évaluation, ainsi que de leurs incidences à la fois différentes et complémentaires sur l'autonomisation de l'apprentissage s'explique par un manque de connaissances théoriques et s'avère lourde de conséquences en matière d'application pratique.

A ce stade de notre recherche, nous considérons que la notion d'auto-évaluation est perçue localement selon une approche « instrumentaliste ». Autrement dit, les indicateurs mis à jour par notre enquête exploratoire convergent vers une conception de l'auto-évaluation plus ressentie comme un outil pédagogique que comme une « philosophie » propre à faire évoluer la relation enseignant/enseigné. En effet, alors que les enseignants adhèrent positivement à l'idée d'auto-évaluation qu'ils affirment néanmoins peu ou mal connaître, les apprenants, eux, se déclarent favorables à mettre en œuvre des pratiques s'y référant, tout en restant dans le cadre sécurisant et balisé de la classe. De part et d'autre, il y a unanimité à considérer que l'aspect le plus important des activités d'auto-évaluation relève de la mesure du niveau et de la progression, bien plus que de l'opportunité à réfléchir à son apprentissage et à modifier ses pratiques liées à l'acte d'enseigner/apprendre. Les enseignants et les apprenants semblent donc partager des représentations relativement proches de l'auto-évaluation et qui relèvent d'une approche plutôt sommative de l'évaluation.

Cette tendance, associée à la méconnaissance citée précédemment, et dans le contexte éducatif spécifiquement iranien, trouve un aboutissement logique et concordant avec d'autres recherches menées en milieu différent : une méfiance de la part des apprenants, notamment de niveau supérieur, en leurs capacités de s'auto-évaluer⁴¹⁸. Bien évidemment, le système éducatif local entretient cette représentation de l'évaluation, chasse gardée de l'enseignant, simple exécutant de décisions prises au niveau institutionnel en matière de sanction des

⁴¹⁸ Holec, H. 1990. *op.cit.*

études, dans une logique d'évaluation fondée essentiellement sur la compétition et la sanction à visée élitiste. Il en est pour preuve les arguments donnés par les enseignants et justifiant d'une position « interventionniste » sur les activités d'auto-évaluation de leurs apprenants. D'où des pratiques et des conduites de classe favorisant une implication de l'enseignant et de l'apprenant bien plus tournée vers l'obtention de résultats que vers le développement de nouvelles stratégies pour mieux « apprendre à apprendre ». Ce constat établi, nous retenons de cette enquête exploratoire les points positifs suivants, comme leviers à la mise en place d'une véritable démarche d'auto-évaluation : un a priori positif des enseignants pour une pratique encore mal connue, et une bonne volonté apparente des apprenants pour développer des pratiques d'auto-évaluation, tout en restant dans le cadre sécurisant de la classe.

L'ensemble de ces éléments nous renvoient la problématique suivante : dans la mesure où l'auto-évaluation est considérée comme une pratique propre à l'apprenant, peut-on concevoir de se passer du « système » ? Et surtout, cela a-t-il des chances de fonctionner dans un contexte où la pression institutionnelle est forte et où il semblerait que certaines pratiques doivent être imposées « d'en haut » (avalisées, donc) pour être suivies d'effet ? Le danger inhérent à une telle approche n'est-il pas d'aller vers une application mécaniste de cet « outil » pédagogique innovant ? Par ailleurs, dans quelle mesure l'auto-évaluation peut-elle être perçue comme un facteur de déstabilisation de l'institution et de ses représentants que sont les enseignants ? Car s'auto-évaluer peut alors devenir, pour certains, synonyme de développement d'un jugement critique et conduire à une remise en question de l'autorité. Une plus grande autonomie dans l'apprentissage ne produit-elle pas, *in fine*, une plus grande liberté, plutôt contradictoire avec les buts affichés par l'institution scolaire (*i.e.* la transmission de savoirs anciens, et la légitimation du pouvoir en place par la pérennisation de la culture islamique et de ses valeurs) ?

Dans le cadre théorique et méthodologique retenu, nous posons l'hypothèse que si, dans un contexte d'enseignement tel qu'il fonctionne en Iran (sur des bases plutôt traditionnelles et formalistes), un concept novateur tel que l'auto-évaluation se résume à l'application de simples outils, sans intégration des représentations des acteurs, alors celles-ci conditionneront le maintien de pratiques culturellement ancrées, en dépit de l'acceptation ouvertement positive d'une méthodologie d'enseignement importée. En d'autres termes, notre étude, menée dans un contexte spécifique mais que nous ne considérons pas comme étant unique (en ce que la culture éducative iranienne partage des traits communs avec celle d'autres pays), a pour but d'alimenter le vaste courant de recherche sur les représentations sociales. Nous

souhaiterions montrer que dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, et concernant l'objet spécifique qu'est l'auto-évaluation, la prise en compte des représentations des acteurs sociaux est non seulement nécessaire mais doit, de plus, être combinée à une analyse de leur nature qui permettra de déterminer les éventuels facteurs de blocage et les potentiels vecteurs d'évolution. Sans cela, il nous semble illusoire de considérer que la généralisation d'un simple outil d'auto-évaluation, comme une liste de repérage (voire un portfolio plus complet) conduira de fait à une véritable démarche d'autonomisation de l'apprentissage.

Partie 3 : présentation et analyse des résultats.

3.1. Mise en évidence des résultats significatifs obtenus à partir des entretiens menés dans les deux instituts

A cette étape de notre recherche, qui, rappelons-le repose sur la mise à jour et l'analyse des représentations sociales propres aux enseignants (et, par conséquent aux apprenants), en tant que déterminants de leurs pratiques et par là-même vecteurs potentiels d'évolution dans la relation pédagogique, nous tenons tout d'abord à présenter les données qualitatives obtenues à partir des entretiens menés à l'IFT et à Kanun. Elles sont constituées de fragments de discours, qui sont extraits d'échanges avec nos interlocuteurs, enseignants et apprenants.

Sur un plan méthodologique, nous rappellerons que nous avons adopté la position de Cambra (2003) sur l'accession possible aux croyances grâce à l'interprétation (sur le fond et sur la forme) des verbalisations des différents acteurs. Néanmoins, et en nous référant aux différentes avancées dans le domaine⁴¹⁹, nous avons bien conscience de travailler à un niveau plus superficiel que celui qui aurait pu être adopté dans le cadre d'une réelle étude des représentations sociales, avec notamment le recours à des techniques désormais avérées de distinction entre éléments périphériques et noyau dur, mise en cause de la centralité... Nous nous contentons ici de mettre en évidence des opinions exprimées par les différents acteurs étudiés, et, en fonction des divergences et convergences, de la variabilité ou de la constance du dire et du faire de ces acteurs, d'essayer d'en tirer des indications sur les obstacles à surmonter et sur les effets de levier possible. Nous n'avons donc pas la prétention de présenter ces résultats comme étant une analyse poussée des représentations, mais cherchons plutôt à apporter des éléments à une réflexion générale sur l'auto-évaluation. En outre, compte tenu des biais⁴²⁰ inhérents à toute tentative d'analyse des « dire » des acteurs, nous avons adopté une démarche progressive.

En premier lieu, et dans l'ordre des questions posées lors des entretiens, nous présentons les réponses qui nous semblent les plus révélatrices en termes d'expression des représentations des enseignants (3.1.1.) et des apprenants (3.1.2.), pour en faire ensuite la synthèse (3.1.3.). Cet objectif est poursuivi dans le deuxième temps, avec la mise en perspective de ces « dire »

⁴¹⁹ Cf. partie 1.1.3. et 2.1.2. du présent volume.

⁴²⁰ Cf. partie 2.1.1. du présent volume.

avec les « faire » qui transparaissent dans l'analyse des fiches d'auto-évaluation mises en place dans les deux instituts.

3.1.1. ... auprès d'enseignants,

Dans cette partie, à titre de remarque préliminaire, et concernant la question de la méthodologie de recherche, nous signalons que nous avons choisi d'intercaler dans les propos des enseignants de l'IFT, recueillis sur la base d'entretiens semi-dirigés, ceux des professeurs de Kanun (issus d'entretiens libres et d'observation de classe) lorsqu'ils portent sur le même sujet. Il nous semble en effet plus révélateur de croiser des indices de représentations, même s'ils sont le produit de démarches de recueil différentes, que de faire une simple présentation chronologique et par institut.

Pour rappel, onze entretiens semi-dirigés ont été menés en novembre 2006 auprès des enseignants de l'IFT, sur la base d'une grille de questions ouvertes⁴²¹ portant sur les points suivants : leur ressenti sur leur participation à la conception de la fiche d'auto et co-évaluation mise en place dans les classe ; les objectifs de la démarche ; leurs impressions lors de la mise en place dans les classes ; la pertinence d'une confrontation des avis des enseignants et des apprenants sur leur niveau ; les améliorations proposées. L'intégralité des propos a été enregistrée sur magnétophone pour être ensuite retranscrite⁴²². A Kanun, et à plusieurs reprises durant la période de notre étude, nous aurons l'occasion d'échanger avec la responsable de la section Junior⁴²³ et de la section Adultes⁴²⁴ sur le sujet : ces entretiens se déroulent dans un cadre moins formel que celui d'une liste de questions précises, et plus en phase avec le « terrain » lors de quelques observations de classe de la section Junior⁴²⁵.

L'entretien semi-dirigé débute donc par deux questions portant sur le ressenti des enseignants quant à leur participation à la conception de la grille. La plupart trouvent que l'expérience a été « sympa, c'était différent » (entretien 2, AT1)⁴²⁶, « quelque chose de très intéressant » (entretien 5, MH1), voire « assez bizarre, mais...intéressant » (entretien 7, RT1), et ce, pour

⁴²¹ Cf. illustration 4, p. 113.

⁴²² Cf. annexe E.2.1., entretiens n° 1 à 11.

⁴²³ Cf. annexe E.3.1., entretiens n° 12 à 15.

⁴²⁴ Cf. annexe E.4.1., entretiens n° 16 à 17.

⁴²⁵ Cf. annexe E.3.2., observations n° 1 à 3.

⁴²⁶ Cf. annexe E.2.1. : les références entre parenthèses renvoient au numéro d'entretien et aux initiales des personnes interrogées.

plusieurs raisons. La plus souvent invoquée est la nécessité d'avoir recours au Cadre européen, instrument de référence qui n'est pas encore totalement familier à l'ensemble de l'équipe pédagogique : « Ca a permis de revoir le cadre européen, de voir les différents niveaux » (entretien 1, PD2) ; « J'avais pas l'habitude d'aller voir, alors ça m'a servi un peu à aller voir le Cadre[Européen Commun de Référence], de savoir un peu de quoi ça pouvait s'agir, quand on dit : 'parler', ou 'comprendre quelque chose' » (entretien 4, IK2) ; « J'ai un peu mieux compris le système du Cadre Commun Européen, c'était ça, c'était assez utile » (entretien 6, MB3).

Ensuite, c'est l'aspect « nouveauté pédagogique » qui est invoqué : « Moi personnellement ce qui m'a intéressé, c'est que bon, j'aime tout ce qui est un peu, euh..., c'est-à-dire les dernières nouveautés au niveau de la pédagogie, du point de vue comme ça, ça m'a intéressé » (entretien 2, AT2) ; « c'était une étude plutôt pédagogique » (entretien 5, MH 1), le corollaire étant la conception de descripteurs : « parce que comme ça, on a eu la chance de pouvoir construire nous-mêmes le thème, pas le thème, les descripteurs » (entretien 7, RT1) ; « des descripteurs qui sont écrits dans le Cadre, dans le livre, c'est pas seulement ça, il faut, on peut encore donner des descripteurs. Et ça, ça aide, ça nous aide de faire encore des descripteurs » (entretien 8, MY2).

Dans le cadre plus large du processus d'enseignement, d'autres mettent en avant le développement d'une démarche de réflexion nouvelle : « Non, c'est vrai, ces choses supplémentaires que vous nous donnez, ça nous permet d'avoir, de faire un retour sur nous-mêmes et de réfléchir. Je pense que c'est quelque chose de très positif » (entretien 9, MT2). Il est intéressant de noter que pour certains, cette réflexion repose aussi sur des échanges entre collègues. Nous tenons à souligner ce phénomène assez peu répandu en Iran où la concertation collégiale n'est pas un mode de fonctionnement courant car généralement, les enseignants suivent les instructions données par leur institution. Ce « nouveau » dialogue, qui a pour résultat une implication plus grande dans un travail d'équipe est ainsi décrit : « [J'ai demandé conseil] à plein de personnes, ce qu'ils avaient fait... » (entretien 4, IK3) : « Déjà, ça nous permet d'être plus actifs [...]. On ne sort pas de la classe en laissant tout tomber, on reste pour plus discuter » (entretien 9, MT20) ; « Ca, je trouve que nous sommes en manque un peu ici, on s'exprime pas facilement, on se voit pas beaucoup. Alors quand on a l'occasion de se retrouver, je trouve qu'on devrait mettre comme ça... un peu plus de temps et puis évoquer les différentes manières de travailler en classe. Je pense que ce serait bien » (entretien 1, PD35). Et sur un plan extérieur, c'est l'effet positif sur les apprenants qui est souligné :

« En un mot, je peux dire les apprenants vont penser que nous, nous sommes un peu sérieux » (entretien 3, AA1).

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, les avis sont assez divergents. Un tiers des enseignants affirme ne pas en avoir rencontré : « Pour ne rien te cacher, bon, je me suis fait aider par la grille que tu nous avais passée, ça nous a beaucoup aidé, avec quelques variantes, j'ai un peu rajusté les choses. Ca n'était pas tellement difficile » (entretien 2, AT3) ; « Non, non. Pas difficiles, pas difficiles... » (entretien 7, RT2) ; « Non, pas de difficultés parce que ben, j'ai étudié un peu le Cadre et c'est bien... » (entretien 8, MY2) ; « Difficile, rien je crois » (entretien 9, MT1).

Les autres ne semblent pas s'interroger sur la difficulté de la démarche en elle-même, (donc sur le fond, dirons nous), car seule une enseignante avoue : « Oui, des difficultés, oui, beaucoup. Enfin beaucoup, disons...euh, pour moi c'est un peu difficile à évaluer, les apprenants, hein ? » (entretien 11, ZM1) ; la plupart se focalise plutôt sur la forme, c'est-à-dire les descripteurs que nous leur avons demandé de proposer pour compléter la fiche par des listes de repérage. Il peut tout d'abord s'agir du calibrage de ceux qui sont à créer pour les différents cours : « Donc c'était difficile de trouver des phrases qui pourraient se rapporter à des niveaux, par exemple A1, A2. On trouvait des phrases, mais c'était peut-être entre les 2, ou pas exactement ça. Ca ne correspondait pas exactement au niveau A1, par exemple, ou A2 » (entretien 1, PD6) ; « Choisir des descripteurs quand même, c'est assez délicat, il faut, il faut qu'ils soient clairs » (entretien 6, MB4). Il peut également s'agir du choix des critères : « Quelquefois, j'avais des difficultés en pensant par exemple : 'Est-ce que je peux choisir, est-ce que je dois considérer tel point ou tel point ?' C'était le choix des critères, à mon avis » (entretien 3, AA4), ou de la compréhension des descripteurs : « Au début, un petit peu parce qu'il fallait que je lise les items et puis... » (entretien 5, MH2). Enfin, leur adéquation au contenu des cours est également une difficulté signalée : « Justement, franchement, je ne comprends pas très bien le but de cette fiche, parce que, d'abord, dans les cours de conversation, on ne connaît pas les aptitudes donc de compréhension écrite et d'expression écrite » (entretien 6, MB5) ; « Puis, au niveau des fiches, oui, j'ai trouvé que certains points, c'était flou [...]. Au niveau Conversation, y'avait rubrique 'Écrit', que, bon, effectivement, en cours de conversation, nous on travaille pas du tout sur l'écrit, tout au moins on travaille pas beaucoup sur l'écrit » (entretien 11, ZM1).

Cette difficulté liée à la formulation des descripteurs dans la phase de conception laisse présager de ce qui peut advenir lors de l'utilisation de l'outil. Ainsi, l'enseignante responsable des cours Junior nous fait part d'un cas problématique qu'elle vient de rencontrer dans sa

classe : « Tu vois, là, ‘ les affaires de classe’, elles comprenaient pas le sens des ‘affaires de classe’. Donc j’ai dit : ‘qu’est-ce que vous avez dans le sac ?’ [...] ou bien ‘dans la trousse’, et ça y est ! Bon, elles ont mis ‘bien’ ou ‘très bien’... » (observation 1, RL24-25). Ces cas de blocage dus à une inadéquation des termes employés dans les listes de repérage avec le lexique déjà connu des apprenants de niveau A1 et A2 seront mentionnés à plusieurs reprises⁴²⁷.

Dans la deuxième série de questions, les enseignants sont invités à s’exprimer sur les objectifs d’une telle démarche, pour l’apprenant et pour eux-mêmes.

L’auto-évaluation est jugée de façon globalement positive pour les apprenants « Ça, c’est utile, pour l’utilité, oui... » (entretien 2, AT5) ; « A mon avis, en général, l’auto-évaluation, c’est très utile pour les apprenants. C’est quelque chose sur laquelle on n’a pas fait beaucoup de travaux, peut-être, on ne fait pas, peut-être, dans toutes les institutions des langues, mais quand on le fait, ça devient intéressant » (entretien 3, AA6) ; « Les étudiants étaient contents de participer à cette, enfin, au remplissage des feuilles » (entretien 5, MH1). Le principal avantage tient au développement d’une réflexion de l’apprenant sur l’apprentissage et son niveau de langue, ce qui est exprimé de différentes façons par les professeurs : « Comme ça, il pourra savoir, enfin la personne, elle pourrait savoir si elle est capable de faire ces choses-là ; est-ce qu’elle est capable de comprendre... » (entretien 1, PD 10) ; « Ce sera bien pour apprendre leurs points faibles, leurs points forts, comment s’améliorer » (entretien 4, IK4) ; « Pour l’apprenant, plutôt pour l’apprenant, c’est...c’est une démarche qui peut aider l’apprenant à mieux voir sa position et sa compréhension. [...] Oui, c’est utile pour l’apprenant parce que comme ça, il pourrait travailler sur les points faibles et voir sur quels points, il doit améliorer, il doit travailler » (entretien 7, RT3). En d’autres termes, « les fiches d’auto-évaluation, ça permet aux étudiants et même aux professeurs d’apprendre dans quel niveau ils sont. Et ça c’est le but. Et comme ça, quand on écrit les choses, on peut voir comment on avance » (entretien 8, MY1) ; « C’est...positif, c’est que ça réveille un peu les étudiants. Ils peuvent se responsabiliser un peu plus. Il faut qu’ils sachent qu’ils sont pas juste des apprenants, et leur donner une part de responsabilité, ça c’est important pour moi. Ca, c’est le point positif » (entretien 2, AT4).

Cette position semble valable pour les jeunes apprenants de la section Junior : la responsable estime que l’intérêt de l’auto-évaluation pour les apprenants réside dans le fait que « c’est

⁴²⁷ Cf. annexe E.3.2.

aussi cette connaissance de, de, de voir ce qu'on avait fait, et, peut-être l'intérêt d'apprendre une langue, une autre langue » (entretien 12, RL8). Elle affirme en outre que « comme ça, ils participent aussi à leur apprentissage. Et ça, ça nous aide à mieux travailler » (entretien 15, RL6), en se fondant sur ce qui s'est passé dans ses classes : « après le questionnaire qu'on avait fait, je me suis rendue compte qu'ils ont travaillé autrement. C'est-à-dire qu'ils ont essayé de revoir les choses qu'ils savaient pas tellement, qu'ils connaissaient pas tellement, et qu'ils savaient pas comment faire... » (entretien 15, RL11). Et elle rajoute, à l'attention d'apprenants adultes qu'elle a dans d'autres classes : « parce que, ils ont tout le temps peur, de travailler, d'apprendre, ou même de parler. Comme ça, on leur donne plus de confiance pour ce qu'ils veulent faire, et les examens qu'ils vont passer » (entretien 15, RL10). Dans l'objectif plus restreint qui est le sien, et qui consiste à mettre en place un outil bien spécifique, elle exprime ainsi l'intérêt qui pourrait être celui de ses jeunes apprenants à développer des pratiques d'auto-évaluation : « alors c'est pourquoi je veux, je veux préparer une sorte d'auto-évaluation à la fin de ce livre, pour les aider, pour les pousser aussi, pour voir où ils sont et où, qu'est-ce qu'ils ont appris pendant un an et, de les aider à s'orienter vers le DELF A1 » (entretien 13, RL11) car « quand on dit qu'il y aura un diplôme, ou un certificat ou quelque chose de la part de l'ambassade de France, ça c'est quelque chose qui est intéressant » (entretien 13, RL22).

Parallèlement, quelques enseignants soulignent certaines difficultés liées, à l'heure actuelle, à la non connaissance et donc à la mauvaise compréhension de la démarche par certains apprenants : « Et le problème, je crois que pour les étudiants, c'est ça aussi parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'une fiche d'auto-évaluation. Ça, ils ont pas appris en Iran, ça on fait pas. Ils sont toujours habitués d'être jugés par un prof et quand on leur demande de vous évaluez vous-mêmes, c'est quelque chose qu'ils comprennent pas, ils savent pas le faire [...] S'il est vraiment honnête avec lui-même, ça c'est très important. Je reviens toujours à ça, parce qu'ils savent pas, ils savent pas comment s'y prendre parce que l'auto-évaluation, en Iran, c'est quelque chose de très très nouveau et euh... Il faut d'abord qu'ils prennent l'habitude et je crois, que pour cette fois non, peut-être dans deux ou trois sessions, qu'ils ont un peu appris comment ils vont s'auto-évaluer... » (entretien 4, IK3-4) ; « Euh, ça doit être, en principe, aussi pour l'apprenant la même chose, sauf que c'est vrai que nous, en Iran, on n'avait pas du tout l'habitude de ce genre de choses. Même, j'ai enseigné dans les autres, enfin, dans un autre institut, bon, c'était pas du tout comme ça » (entretien 11, ZM2). Et cette méconnaissance peut induire différents types de réactions, comme une certaine appréhension (sur laquelle nous reviendrons ultérieurement lors de l'analyse des réponses apportées à la

question des réactions du groupe classe), ou des réponses biaisées, ainsi que le décrit cette enseignante : « Ils sont sincères et sages, ils disent non, ils mettent 'non', parce qu'ils ont pas, par exemple, vu le subjonctif ; les autres, ils disent oui pour me faire plaisir » (entretien 16, MG12).

En outre, une source de difficulté peut également provenir d'un manque de motivation des jeunes, non seulement pour des activités d'auto-évaluation, mais par rapport aux études en général, comme l'exprime la responsable des sections Junior : « Mais les élèves ne voient pas tellement l'intérêt de passer autant d'examens, de se poser la question pourquoi on apprend quelque chose » (entretien 12, RL38). Selon elle, il faudrait donc « les pousser à s'intéresser à cette histoire pour voir que, apprendre une langue, c'est quelque chose d'utile. C'est pas parce que c'est, ce sont les parents qui le veulent ou, ce sont les profs qui les poussent. » (entretien 12, RL2). Sachant qu'il convient d'éviter les effets pervers d'une certaine routine liée aux examens : « C'est pourquoi je crois qu'il faut pas qu'on le fasse tout le temps, parce que après, bon alors, c'est auto-évaluation, et des questions toujours pareilles, et on n'y pense pas. On répond parce qu'on veut se débarrasser du prof et des questions, et on va pas passer le temps à réfléchir et à répondre aux questions. C'est comme un examen, c'est comme un contrôle continu qui existe dans les écoles, et petit à petit, tout est banal, et donc... » (entretien 12, RL19).

Les avis recueillis sur l'utilité de l'auto-évaluation pour l'enseignant sont majoritairement positifs. Un seul inconvénient, mais de taille, est relevé par l'un des professeurs. Il est d'ailleurs très significatif des représentations relatives à l'évaluation comme instrument de pouvoir au service des enseignants : « C'est que moi je trouve que, bon, c'est le prof qui doit évaluer. Que les étudiants aient une certaine idée de leur auto-évaluation, mais que cela ne leur permette pas qu'ils se jugent d'une manière ou d'une autre. Et c'est pas à eux de se juger, parce que là, quand on leur donne le droit de s'auto-évaluer, ils ont l'impression, ils ont l'impression qu'ils peuvent se juger, dire, bon 'Maintenant je dois passer, je dois pas passer'. Et moi je trouve que c'est donner trop de pouvoir aux apprenants » (entretien 2, AT2).

Cependant, et de façon très nette sur le plan des discours, cette nouvelle démarche est tout d'abord perçue favorablement comme une pratique permettant d'améliorer les cours en fonction des difficultés mentionnées par les apprenants sur la fiche : « C'est bien sûr, par exemple, je dois travailler sur quel point pour améliorer... Quand je pense que lui, enfin quand je considère par exemple un élève, un apprenant a, ou pense qu'il ou elle a des problèmes sur par exemple, tel point, qu'est-ce que je dois faire pour améliorer ça, et euh, ensuite, par exemple, la différence entre les 2 colonnes, ça aussi doit être considéré »

(entretien 3, AA5) ; « Ca me servirait, comme ça je saurais c'est quoi leurs points faibles, qu'est-ce qu'ils veulent faire et je travaillerais plus sur le domaine qu'ils ont besoin que... » (entretien 4, IK5) ; « C'est plutôt une route pour pouvoir travailler mieux avec l'apprenant et de voir sur quels points, je dois travailler, je dois les faire travailler, et voir un petit peu ce qui se passe dans la classe » (entretien 7, RT3) ; « Pour moi, c'était bien parce que c'était un moyen de définir exactement les points dans lesquels les apprenants ont des problèmes » (entretien 10, MM1) ; « On se rend compte du résultat de ce qu'on avait fait pendant deux mois, trois mois, est-ce qu'on a bien réussi de transmettre le message, en fait, ou bien non, on était incapable ou on était faible, et donc il faut essayer de, ...de trouver d'autres solutions pour les problèmes » (entretien 12, RL8) ; « Mais pour moi, oui, ça change. Parce que je me rends compte où, où... où on a pas tellement travaillé, où on a trop travaillé, et... pour faire des changements » (entretien 15, RL5) ; « Je l'apprécie beaucoup, parce que c'est une sorte de ... faire le point, pour moi aussi. Parce que si A. n'arrive pas à répondre, c'est moi qui serait en partie, à demie coupable. J'essaie de mon mieux ; c'est aussi une auto-évaluation pour moi aussi » (observation 3, ML52).

Cette démarche donne de plus à l'enseignant l'occasion de confronter son avis à celui de l'apprenant, et peut ainsi se rendre compte d'une sous estimation de la part d'apprenants : « Ben, je peux savoir l'avis des étudiants. Et ben, je peux voir...j'ai même regardé aussi. Avant, je faisais pas ça. Je regardais pas ce qu'ils faisaient. Je lisais le nom, et je donnais des notes. Après, je regardais pour voir est-ce que je suis, est-ce qu'ils sont d'accord avec moi ou non ? Et voilà. Et c'est bien, c'est intéressant [...] Il y a des gens qui se sous estiment, il y a des gens qui... ben, y'a des fois que je me suis dit : ' Peut-être que c'est moi qui me trompe ?', des fois que, d'après ma connaissance de la personnalité de l'étudiant, je dis que, non, il se sous estime, et puis je crois qu'il a le niveau » (entretien 8, MY4-5) ; ou, à l'inverse, d'une tendance à la sur estimation : « C'est intéressant de voir le point de vue que l'étudiant a de son propre niveau. Parce que souvent, j'ai l'impression que ils, euh... ils se voient un peu supérieurs à ce qu'ils sont vraiment » (entretien 2, AT6).

A une échelle supérieure, les retombées sur l'institution dans son ensemble sont également positives sur le plan des programmes : « Je trouve que ce sera bien pour améliorer le système d'enseignement [...]. Et puis, il y a une démarche, une modification sur ce, enfin sur les démarches et les méthodes d'enseignement » (entretien 5, MH3). Cela sert non seulement « à bien préciser les programmes qu'on devrait faire dans les classes » (entretien 1, PD9), mais permet également de « globaliser un peu les choses et voir un peu les objectifs qu'on devrait se fixer » (entretien 9, MT4). Les effets peuvent aussi être sensibles sur l'organisation des

cours au sein de l'institut : « Je leur ai expliqué que c'est pour savoir l'idée qu'ils ont eux-mêmes de leur niveau et que ça peut aider l'institut à placer mieux les élèves, les nouveaux et les anciens à leur niveau adapté, à peut-être, je ne sais pas, organiser mieux le cours, à trouver leurs points faibles, leurs failles pour améliorer notre programme... » (entretien 6, MB5) ; « En tant qu'enseignante, c'est de voir où est... euh, et d'abord est-ce que l'étudiant a été bien ... euh, placé au niveau du cours, hein, au moment du test de niveau, donc est-ce que ça correspond vraiment au niveau » (entretien 11, ZM2) ; « et pour l'établissement, c'est aussi une sorte d'analyse générale, de ce que l'équipe fait pendant le trimestre » (entretien 1, RL8).

La troisième série de questions a été conçue dans l'objectif de croiser les impressions recueillies auprès des apprenants avec celles des enseignants. Il en ressort une similitude globale qui montre que dans les deux cas, les perceptions ont été assez similaires.

En effet, deux enseignants ont relevé des réactions « positives, je vais dire même. Ils ont trouvé vraiment intéressant. Ils ont dit : 'Ah, c'est bien, c'est sympa, c'est..., qu'est-ce que c'est ?' » (entretien 7, RT 5), peut-être parce que « comme c'était pas la première fois, déjà ils avaient l'habitude. La première fois, déjà c'était plus difficile, mais bon, là c'était un peu devenu la routine » (entretien 2, AT7). Certains rapportent l'acceptation des apprenants de façon neutre : « ... Ils se mettaient à faire, à penser un peu... Ils réfléchissaient » (entretien 3, AA9) ; « Non, tout le monde a fait / Comme un exercice normal ?/ Oui » (entretien 8, MY9/ NN10/MY10) ; « Non, ils n'ont rien dit... Euh, non, rien de spécial » (entretien 5, MH5) ; « En effet, ils n'ont pas, ils n'ont pas eu de réactions, ni positives, ni négatives » (entretien 6, MB6). D'autres ont une interprétation plus subjective de cet état de fait : « Oui, c'est ça. Ils ont obéi...(rires un peu gênés) » (entretien 1, PD18).

Quelques uns décrivent de façon diverse l'embarras de leurs apprenants : « Au début, ils étaient un peu étonnés, ils savaient pas quoi faire » (entretien 5, MH4) ; « Ben, ils étaient un peu étonnés, donc ils savaient pas ce que ça voulait dire. Dans un premier temps, ils croyaient que c'était un examen... » (entretien 11, ZM3) ; « Les apprenants avaient un peu du mal à remplir. J'ai vu à la fin, ils se fatiguaient un petit peu parce qu'ils ne comprenaient peut-être pas aussi bien que les professeurs les phrases et ces descriptions, euh, descriptifs ? » (entretien 9, MT5) ; « Mais pour la Conversation 2, au début ils étaient un peu, comment dire... un peu choqués, ils savaient pas de quoi il s'agissait. Ils pensaient que c'est quelque chose de très important, on va décider là-dessus leur sort » (entretien 10, MM4). Cette confusion entre auto-évaluation et évaluation explique le malaise ressenti par les apprenants et est ainsi interprété par l'un des professeurs : « Déjà, ils étaient choqués : ' C'est quoi ça ? A quoi ça

sert ?' Mais si c'est ça, c'est je crois parce que c'est la première fois. Et puis, la plupart, ils comprenaient pas : 'Ca veut dire quoi ? Qu'est-ce qu'on doit faire ?'. Ils trouvaient ça un peu bizarre, c'était amusant. Ils rigolaient, ils disaient : 'C'est quoi ça ?', pour se moquer, peut-être ? » (entretien 4, IK8). Elle peut aussi se traduire ainsi : « Ah oui, par exemple, des remarques plus positives que j'ai eues, par exemple : 'C'est intéressant', mais, pas très positives en fait » (entretien 3, AA8), voire par une attitude plus radicale : « Il y a quand même eu une petite moitié qui se disait : 'Bon, c'est pas à nous de faire ça', déjà en remplissant, ils disaient que 'Bon, c'est pas notre boulot'. Ils étaient convaincus que c'était au prof de faire ça » (entretien 2, AT10) ; « Et puis, ils disaient : 'Ca veut dire quoi, ça ? Ca, c'est le rôle du prof de nous évaluer, pas nous. Nous, on peut pas le faire.' Il y en a d'autres qui disaient que : ' Oui, peut-être, dans certaines parties, je comprends, certaines parties, je comprends pas, donc qu'est-ce que je dois écrire ici ? Je comprends ou je comprends pas ? Qu'est-ce que je dois écrire ?' » (entretien 4, IK6).

A ces différentes réactions qui montrent que les apprenants sont déstabilisés, les enseignants ont répondu de façon positive. Tous ou presque font mention des nécessaires explications qu'ils ont dû apporter face aux difficultés de compréhension des apprenants : « J'ai été obligée d'expliquer... » (entretien 1, PD12) ; « Déjà, je devais expliquer 4 fois, c'était quoi ça ! » (entretien 4, IK6) ; « Quelquefois, ils ont demandé quelques mots, par exemple : 'Rédiger, ça veut dire quoi ? Ca veut dire écrire ?' » (entretien 8 MY7) ; « Et puis après, j'ai dit : 'Ben non, c'est pas du tout un examen !', donc je leur ai expliqué un peu. J'ai été obligée de toute façon, d'intervenir en persan, hein, pour pouvoir, à tous les niveaux, hein, aussi bien TCF que Conversation 2, que Audiovisuel 3, - en Audiovisuel 3, en principe, ils s'expriment bien - , mais ceci étant dit, je préférerais d'intervenir en persan. Au départ, ils étaient étonnés, et puis après, ils savaient pas très bien ce qu'il fallait vraiment mettre. Et ce qu'ils disaient : 'Oui, mais nous, on a envie de dire 'comprendre tout'. Par exemple, quand on regarde un film, on veut comprendre tout. Est-ce que je dois marquer ça ? Ou bien, par exemple, quand je lis un journal, j'ai envie de tout comprendre ; est-ce que je dois marquer ça ?'. Donc, ils comprenaient pas très bien en quoi ça consistait. Mais bon, petit à petit, en expliquant en persan, euh...ça été, euh...un peu mieux [...] Je leur ai dit, enfin, j'ai vraiment expliqué l'objectif de cette fiche d'évaluation et de ce que ça voulait dire, mais toujours en persan, évidemment. Et oui, à ce moment-là, ils ont compris que, voilà, c'est vraiment par rapport à leur niveau qu'il fallait qu'ils évaluent, pas par rapport à un francophone, ou bien un natif, ou quelqu'un qui avait un niveau C1 » (entretien 11, ZM3-4).

Et deux d'entre eux ont même ressenti la nécessité d'aller plus loin qu'une simple explication et d'adopter une attitude rassurante : « J'ai expliqué la manière qu'ils devaient cocher et puis, j'ai été obligée aussi d'expliquer quelques mots, surtout pour la Conversation 2, pour la classe de Conversation 2. Et puis, j'étais là aussi pour leur confirmer que c'était pas quelque chose de très grave. [...] Oui, les rassurer surtout » (entretien 1, PD 13-14) ; « Ils avaient peur un peu, parce qu'ils savaient pas ce qu'il fallait faire exactement, donc j'ai tout expliqué, je leur ai demandé de bien lire et de voir... et de donner leur avis. Et puis donc, tout doucement je leur ai laissé 10 minutes, presque 10 minutes et ils ont répondu à toutes les questions » (entretien 7, RT4).

La quatrième série de questions avait pour but de faire s'exprimer les enseignants sur la confrontation de leur avis avec celui des apprenants, notamment en cas de divergences, et de les inciter à nous livrer les potentielles réflexions induites.

Comme l'on pouvait s'y attendre, les enseignants justifient le fait que lorsqu'ils considèrent qu'un apprenant peut accomplir difficilement ou assez facilement une tâche, alors que celui-ci dit pouvoir le faire facilement, et vice versa, ils se basent sur le niveau estimé de cet apprenant par ses performances en classe : « Je me rapporte surtout à son niveau de langue » (entretien 1, PD19) ; « Moi, j'ai jugé sur ce point, d'après ce que j'ai vécu en classe, ce que j'ai vu en classe » (entretien 10, MM6) ; « Par rapport à leur niveau. Par rapport, c'est-à-dire par rapport au niveau qu'ils avaient là, actuellement » (entretien 11, ZM6) ; « Je t'ai dit, bon, ces étudiants, je les ai suivis pendant 4 termes déjà, donc je les connais assez bien. Bon, pas pour la partie écrite, par exemple, là je peux pas dire que bon, là 'Je peux écrire ça ou ça', mais en ce qui concerne tout ce qui est oral, ou même la compréhension orale ou bien la conversation, là je peux juger. J'ai l'impression que je les connais. [...] Mais je peux les juger. Moi, j'ai l'impression qu'un prof arrive à juger. Alors commettre quelques erreurs, sur une case ou deux cases...Mais j'ai l'impression que je sais si un étudiant est apte ou pas à faire quelque chose » (entretien 2, AT13) ; « Et puis après, il y a la question de la personne qui est en jeu. On passe quand même deux mois avec des gens, et puis, à force, on est arrivé quand même à avoir une bonne relation... Non, non, ça c'est ... L'apprenant, il peut pas donner un avis objectif là-dessus » (entretien 11, ZM39).

La conséquence, qui nous paraît être la plus notable, de cette confrontation des avis est l'émergence d'une modification de la représentation commune qu'ont les enseignants de la tendance des apprenants à se surestimer. En effet, contrairement à ce qu'ils imaginent souvent (« Je pense que, enfin, en général, les apprenants sentent qu'ils sont capables de faire

beaucoup plus. Mais en réalité, ils ont du chemin à faire », entretien 5, MH6), certains se rendent compte que les apprenants de leur classe sont plutôt enclins à se sous estimer : « Donc c'est une personne qui a peut-être des capacités, mais que, elle-même, elle ne s'en rendait pas compte, en fait. C'est pour ça que, si j'ai mis pour un apprenant, que cette personne est capable, alors que elle-même, elle ne croit pas, c'est parce que... euh, elle n'a pas été en face de cet exercice-là, alors que moi je peux comprendre qu'elle est capable » (entretien 1, PD19) ; « Avant de remplir ces fiches, j'ai expliqué deux verbes : sous estimer, et exagérer. Surtout dans le cours de conversation 2, c'était très utile. Quand même, il y avait des gens qui se sont sous estimés » (entretien 10, MM6). Cette sous estimation leur apparaît être due à un manque de confiance (« Peut-être, c'est le manque de confiance de la part de l'apprenant, il faut que je lui parle, peut-être : 'Mais regarde, tu as fait ceci, tu as fait cela' », entretien 3, AA10), à une confusion entre le niveau qu'ils ont réellement et le niveau idéal qu'ils cherchent à atteindre (« Ou peut-être, il y a des apprenants qui ne considèrent pas leur niveau, c'est-à-dire, par exemple, nous sommes à A2, il faut faire ça, ' J'ai travaillé jusqu'à ça, ça suffit'. Ils vont considérer... Ils ont des buts, un peu plus, je sais pas, idéalistes quoi, donc je dois leur expliquer alors pourquoi: 'Alors, regarde, tu veux participer par exemple à l'examen de DELF A2, comme ça pour toi, travailler jusqu'ici, ça suffit.', entretien 3, AA10 ; « Eux, ils s'estimaient, ils se sont estimés par rapport à un niveau supérieur, par rapport à moi. Donc, c'était pour ça » (entretien 11, ZM6), ou encore à la non compréhension de ce que l'on attendait d'eux (« Pour eux, ça, c'était très, très, enfin pas très général, mais c'était pas très bien expliqué. Ils ne comprenaient pas les phrases. Ils comprenaient, mais ils voulaient pas, ils savaient pas exactement qu'est-ce qu'on attendait d'eux » (entretien 4, IK10).

Parallèlement, les réflexions induites sont riches d'enseignement : elles portent d'abord sur la connaissance que pensent avoir les professeurs de leurs apprenants. Alors que l'un réalise qu'il a tendance à les surestimer (« Oui, j'ai pensé que peut-être je les surestimais. Ca m'a fait pensé à ça ; peut-être que j'étais trop gentille, dans les fiches. Peut-être même dans mes notations, peut-être que je suis assez large ; c'est à ça que j'ai réfléchi, c'est à ça que ça m'a fait penser, ces fiches », entretien 1, PD21), un autre reste campé sur ses positions (« Oui, mais j'ai l'impression, que bon, peut-être je me suis trompé à 10, voire 15% mais c'est moi qui avais raison dans la connaissance de leur niveau », entretien 2, AT15). Pour d'autres, c'est la nécessité d'un dialogue qui s'impose (« Alors, je dois aussi leur parler », entretien 3, AA11), ou l'occasion d'ajuster son cours (« Je me suis dit : 'Bon R., là, tu t'es trompée, et cette personne n'a pas le niveau ; ou bien, donc tu pensais qu'il avait le niveau supérieur, mais donc il a le niveau inférieur', et j' étais contente, parce que d'un côté, j'ai senti que voilà, telle

personne, elle-même, elle s'est évaluée et elle est , elle est compétente plutôt pour autre chose. Ca veut dire dans la partie 'compréhension orale', elle a des difficultés, mais tandis que pour la 'compréhension écrite' ou 'structures de la langue', moi je pensais que plutôt, c'était plutôt pour la partie écrite qu'elle avait des difficultés, et non c'était sur la partie orale. Moi je trouvais vraiment intéressant, parce que comme ça, ça m'a vraiment aidée pour pouvoir organiser et planifier mon programme », entretien 7, RT6). L'intérêt peut également provenir d'une satisfaction à constater une concordance de jugement : « J'ai donné mon idée là-dessus, mais d'après moi, la plupart ont eu des idées correctes sur leur niveau. C'était intéressant pour moi de savoir que nous étions sur la même longueur d'ondes » (entretien 6, MB7).

Toutes ces remarques sont encourageantes car il nous semble qu'une bonne partie des enseignants est ainsi passée de considérations théoriques et générales sur la démarche combinée auto et co-évaluation, à un retour réflexif sur ses propres pratiques et croyances. Cette évolution semble se confirmer par les réponses apportées aux questions suivantes.

Dans la cinquième et dernière partie du questionnaire, nous avons voulu inciter les enseignants à s'approprier l'outil et la démarche en leur demandant de proposer des améliorations. Globalement, les propositions émises concernent plus la forme que le fond. Les enseignants se proposent majoritairement sur un aménagement de la grille et des descripteurs. Certains pensent qu'il faut aérer la présentation : « Oui, un petit peu, que ça soit plus clair, que la page soit moins chargée » (entretien 1, PD25) ; « Peut-être laisser plus d'espace pour qu'ils écrivent des choses » (entretien 9, MT13). Une remarque sur la fiche telle qu'elle est proposée au début nous paraît très importante car elle rejoint la forme et le fond : « Au lieu de mettre une croix, ils pourraient peut-être écrire quelque chose, c'est-à-dire : 'oui je peux, ou j'ai des difficultés à faire ça'. Seulement pas des croix. Peut-être que ça facilite les choses pour vous, mais pour les élèves, je crois que c'est pas mal de dire des choses » (entretien 9, MT9).

Par ailleurs, beaucoup s'accordent à dire qu'il faudrait en reformuler certains pour plus de clarté : « Moi je crois qu'il faut refaire ces phrases-là, parce qu'elles sont très, très générales. Peut-être pas très générales, mais pas tellement bien explicites, je crois » (entretien 4, IK11), « Bon, ben on peut donner plus de descripteurs, peut-être ? Et on peut aller plus en détail, mais ça prend plus de temps, bien sûr » (entretien 8, MY11). Cette proposition, si elle paraît fondée, ne semble pourtant pas la panacée ; car, comme en témoigne la responsable des classes Junior qui a testé des listes de repérage comportant une cinquantaine d'items au départ : « C'était trop long, parce qu'on avait commencé à partir de JN7, c'est-à-dire qu'on

voulait tout évaluer, on voulait évaluer tout, tout ce qui était appris d'auparavant [...] je crois quand même que l'objectif de ces questions, de ce questionnaire, de ces questionnaires n'était pas tellement clair pour les enseignants » (entretien 14, RL9, RL13). D'autres insistent sur la clarté nécessaire à ce type de démarche : « Mais je pense qu'il vaudrait mieux peut-être, faciliter les phrases, pour les élèves surtout, pas pour les professeurs. Pour qu'ils puissent répondre juste » (entretien 9, MT11). Il est également question de supprimer les descripteurs qui ne correspondent pas au contenu du cours : « La partie 'écrit' dans les cours de conversation, à mon avis, c'est pas la peine » (entretien 10, MM9), et de « vraiment étaler les compétences pour la conversation, mais bien détailler la grille suffisamment » (entretien 11, ZM21).

Quant à la partie inférieure de la grille, qui porte une double colonne dans laquelle les apprenants et les enseignants sont appelés à se prononcer sur les points jugés à améliorer, certains proposent carrément de la supprimer (« enlever justement ces points à améliorer » entretien 4, IK 12), soit de l'aménager pour faciliter la tâche des apprenants : « A mon avis, il faut écrire quelque chose dans la première colonne pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent écrire dans la colonne correspondante à eux » (entretien 6, MB8), voire de ne la garder que pour les niveaux supérieurs : « Dans les niveaux moins élevés, ils n'ont pas la conscience. Donc peut-être, à partir de B1, peut-être » (entretien 10, MM16). D'autres pensent qu'il est important de conserver cette partie : « parce que ce sont des questions, on peut dire, ce sont des questions fermées, et 'les points à améliorer', c'est une question ouverte. Et c'est bien, il faut avoir des questions ouvertes aussi » (entretien 8, MY15) ; « Non, moi je suis pour, plutôt pour laisser les 'points à améliorer', parce que d'un côté, l'apprenant, lui-même, il a le temps, il s'exprime d'une manière. Bon, il s'exprime : 'Bon, quels sont mes problèmes, mes difficultés et qu'est-ce que je dois faire pour pouvoir améliorer les points faibles ?'. Moi, je pense qu'il faut laisser ça » (entretien 7, RT8).

Les propositions émises sur le fond de la démarche sont précieuses car elles montrent que, pour certains des enseignants, elle ne se résume pas à une grille de questions qui ne serait qu'un outil de plus dans leur panoplie d'activités pédagogique, mais qu'elle entraîne une réflexion sur la relation évaluation/auto-évaluation. A ce titre, l'un des professeurs propose des activités d'évaluation qui viendraient sous tendre l'auto-évaluation des apprenants pour leur permettre d'émettre un jugement plus objectif : « Peut-être une sorte de, je sais pas, pas un examen, ou bien sur place, on peut les laisser faire quelque chose, pour voir vraiment, c'est-à-dire, pour le sentir un peu plus directement. C'est-à-dire, écouter une cassette, une conversation et puis : 'Alors maintenant, est-ce que tu es capable, de faire ceci, ceci, cela ?'.

Ou bien, en plus, c'est pas mal, peut-être de créer des petites fiches sur un dialogue, un texte, et ensuite leur poser des questions exactement : 'Est-ce que tu as pu récupérer exactement ceci, ceci et cela ?' » (entretien 3, AA13). Pour aider l'apprenant à se familiariser avec l'auto-évaluation, il est également envisagé de multiplier les occasions : « Mes suggestions, c'est de le faire d'abord au début de la session, d'une part, enfin, une fois au début, et une fois au milieu, hein ? Ou bien vers la fin. Oui, plutôt vers la fin, c'est mieux. Donc, au début, absolument, et puis vers la fin, pour voir si l'étud/l'apprenant il a compris un peu son évolution lui-même » (entretien 11, ZM9).

Pour d'autres, il faut prendre en compte les réactions des enseignants au fur et à mesure de leur utilisation de ces grilles, ce qui sous entend que cet enseignant sent la nécessité de s'inscrire dans un processus à long terme : « Il faut que ces fiches soient à côté des professeurs, et que à chaque, mais peut-être ça va demander un ou deux semestres, mais il faut que les profs fassent leurs remarques séance par séance, et que ces remarques soient élaborées, collectionnées » (entretien 5, MH9) ; voire, pour un autre collègue sensibilisé à cette problématique lors d'un stage pédagogique en France, aller encore plus loin dans la démarche : « mais on peut faire aussi, ça c'est une fiche, mais on peut faire aussi un portfolio d'auto-évaluation. Ca veut dire, c'est comme un petit livre qu'ils vont remplir au fur et à mesure » (entretien 8 ; MY26).

Enfin, une enseignante va jusqu'à proposer que la même activité d'auto-évaluation soit appliquée aux enseignants : « Sauf que je trouve que c'est très, très bien. Déjà, le fait de faire ces fiches d'évaluation ; il faut faire la même chose pour les enseignants ! C'est-à-dire, il faut impérativement une auto-évaluation mais imposée, moi je crois, de la même manière, pour les enseignants » (entretien 11, ZM26). Ses justifications nous semblent bien traduire tout le questionnement induit par une démarche d'auto-évaluation. En effet, dans son discours, ce sont d'abord des arguments de l'ordre du contrôle qui apparaissent : « Non, par rapport au contenu du cours, et puis par rapport aussi aux capacités de l'enseignant. Parce que c'est pas forcément quelqu'un qui parle très bien le français qui peut forcément donner des cours pour les niveaux faux-débutant ou, hein ? », (entretien 11, ZM30). En quelque sorte, la fiche d'auto-évaluation destinée aux enseignants serait la traduction d'une sorte de regard de l'institution sur son personnel : « Et pour l'enseignant, il doit y avoir la même chose : auto-évaluation et co-évaluation, qui doit être vu par quelqu'un d'expérimenté, tu vois, euh... », « Il faut pas qu'on croit qu'il y a de l'espionnage ou quoi que ce soit, mais, parce que, tu vois, moi j'ai l'impression qu'il y a des apprenants, non, des enseignants qui dépensent beaucoup d'énergie, qui se donnent beaucoup de mal, et en contrepartie, il y en a d'autres qui vont dans

les cours les mains dans les poches. Et ça, c'est pas équitable ; il faut que ce soit équitable » (entretien 11, ZM36-37). Puis, au fil de la discussion, la justification de ce contrôle extérieur se fait sur la base de motifs plus personnels, et qui rejoignent les fondements de l'auto-évaluation: « Mais je sais, personnellement, par exemple, moi, personnellement, j'en ai besoin. J'ai besoin de m'auto-évaluer et j'ai besoin d'avoir aussi un œil extérieur, quelqu'un de l'extérieur pour me donner mes points faibles. Surtout mes points faibles, parce que les points forts, on les connaît, surtout mes points faibles. A chaque fois, en cours, à la fin des cours, à la fin de mes sessions, je demande à mes apprenants, à mes élèves : 'Alors, comment vous avez trouvé le cours ? Donnez-moi les points faibles, ce qu'il faut améliorer et tout'. Bon toujours, tu sais, c'est des *taarofs* [politesses, *ndlr*] : 'Non, c'était très bien' et tout ça...Donc, du coup, moi je crois que l'enseignant a besoin aussi de se connaître, de savoir où il pêche... » (entretien 11, ZM37). Le discours de cette enseignante est instructif en ce qu'il nous donne des pistes pour de futures actions de formation : il semble montrer que la prise de conscience quant à la nature véritable de l'auto-évaluation n'est pas spontanée, et nécessite donc, comme les experts s'accordent à le dire, un accompagnement dans la réflexion, qui peut débiter par la recherche de réponses aux questions fondamentales : pourquoi s'auto-évaluer ? Pour qui ? Comment ?

Au fil des entretiens et des divers propos échangés, est apparue peu à peu la nécessité de rajouter une question qui n'avait pas été prévue à l'origine : les enseignants étaient-ils ou non d'accord pour rendre la fiche remplie par les apprenants ? Ce qui nous avait semblé évident lors de la mise en place de la démarche suscitant une certaine polémique, nous avons cherché à éclaircir la situation, et de fait, les avis sont très partagés.

La moitié de l'équipe enseignante se prononce pour le fait de remettre la fiche aux apprenants une fois qu'elle a été complétée avec leur propre avis, et ce, pour différentes raisons. C'est d'abord l'expression d'une adhésion au principe même d'auto-évaluation : « parce que, c'est plutôt pour eux, ce... Le fait de construire cette fiche, c'est plutôt pour l'apprenant, c'est pas pour nous » (entretien 7, RT9). Vient ensuite la question de jugement de son niveau par l'apprenant : « A mon avis, c'est bien qu'ils connaissent, qu'ils puissent comparer leur idée avec celle de leur professeur. A mon avis, ça peut, ça peut leur donner une meilleure idée, plus correcte de leur niveau » (entretien 6, MB11). Cet argument se retrouve dans le cas de la sur estimation pour inciter les apprenants à plus de modestie : « Oui, ils sauront ce que moi je pense, et ils verront qu'avec leur avis, peut-être s'il y a des différences, [...], peut-être ils se croyaient très forts, alors que moi, je trouve pas » (entretien 4, IK14). A l'inverse, un avis plus

positif de l'enseignant peut donner confiance à ceux qui se sont sous estimés : « Pour ceux qui se sont sous estimés, oui, c'est une très bonne idée, ça peut jouer ... comment dire ? Comme une motivation... » (entretien 10, MM17) ; « C'est une bonne idée, à condition de les convaincre, c'est-à-dire qu'il faut leur dire : 'Bon, écoute...', mais tu sais, j'avais des étudiants qui s'évaluaient plus faibles, et moi je les évaluais plus forts. Parce que, il fallait leur dire que : 'Bon écoute, toi tu es capable de faire plus, pourquoi, parce que, en classe, je te vois beaucoup plus actif, alors pourquoi tu as eu peur ? Pourquoi tu as, tu t'es pas dit... ?', et puis voilà, c'est ça » (entretien 5, MH12). Cette idée de dialogue nécessaire, venant compléter la phase d'analyse, se retrouve exprimée différemment et enrichie par un autre professeur : «C'est plus utile, surtout par exemple, si on pourrait bien sûr, trouver le temps de se parler, comme j'ai dit, d'avoir une interaction sur exactement ça. Ça peut améliorer leur pensée, leur connaissance sur ce qu'ils sont en train de faire » (entretien 3, AA16).

Entre les « pour » et les « contre », un enseignant juge utile de poser ses conditions : « Absolument, mais il faudrait qu'ils comprennent à 100% les descripteurs » (entretien 9, MT18), comme pour s'assurer que son avis ne sera pas remis en cause sur des bases erronées. Dans son sillage, les enseignants opposés au rendu de la grille portant leur avis avancent différents arguments. Nous pouvons constater que ceux-ci relèvent d'une apparente empathie à l'égard des apprenants : « Je pense que c'est pas une très bonne idée, parce que j'ai pas envie de vexer mes étudiants d'abord, j'ai envie de les rassurer, et puis, c'est un travail à moi » (entretien 1, PD28) ; « J'ai l'impression que, je veux pas que l'étudiant sache, bon ce que je pense exactement de..., parce que ça peut, ça peut les...décourager d'une manière, tu vois ? Si moi je trouve qu'elle est très très faible, j'ai pas envie, tu vois, qu'elle abandonne par exemple la langue française » (entretien 2, AT16) ; « Oui, ils pourront être fâchés, mais c'est tout. Ça n'a pas tellement d'importance. A mon avis, ce qui est plus important, c'est qu'ils ne perdent pas leur confiance » (entretien 10, MM21).

Cette volonté manifeste de protéger les apprenants est clairement sous tendue par le questionnement de certains enseignants sur l'opportunité de déléguer une partie de leur pouvoir en matière d'évaluation de sa progression : « Je pense que ça me concerne surtout moi, c'est moi qui devrais, euh..., évoquer des sujets ou les mener à bien travailler dans la classe, leur demander des exercices ou de n'importe quelle manière. C'est à moi de voir de quoi ils ont besoin, c'est à moi de les diriger, je pense » (entretien 1, PD28) ; « Mais moi, je trouve que c'est, ils doivent pas comprendre tout ce que le prof a écrit. C'est-à-dire, connaître quelques éléments, mais pas tout. Si on les décourage, si on marque, par exemple des trucs vachement négatifs, c'est pas... Vaut mieux pas les décevoir, c'est pour ça » (entretien 2,

AT17) ; « Oui. A quoi ça sert, je sais pas, s'il y a une raison. Je trouve pas une raison pour leur rendre [...] Donner les statistiques sans nom, anonyme, c'est mieux » (entretien 8, MY21-23).

Cette interrogation sur la place et le rôle de l'enseignant est partagée par l'enseignante responsable des classes Junior, qui semble prendre conscience de son rôle fondamental (et renforcé ?) dans le processus d'auto-évaluation : « Ouais, tu vois ce qui est gênant, c'est que maintenant, ils ont une confiance totale en ce que je fais, et donc, euh...je dis : 'On fait ceci', tout le monde accepte... » (entretien 14, RL55) ; « Parce que moi, tu vois, le rôle, c'est je suis enseignante et aussi, je suis comme leur mère » (entretien 14, RL58). En s'exprimant en ces termes, elle paraît découvrir avec une certaine surprise que, contrairement à ce qu'elle pensait, les élèves n'ont pas saisi l'occasion de se montrer plus autonomes, mais comptent autant sur elle que pour les autres activités pédagogiques. Ce qui nous conduit à penser que la mise en place d'activités d'auto-évaluation pour de jeunes apprenants doit être couplée à un accompagnement spécifique qui prenne en compte les capacités correspondant aux stades de développement intellectuel et affectif des élèves.

Enfin, et probablement à cause de sa longue expérience dans le milieu, la position de la responsable des classes Adultes à Kanun nous paraît très révélatrice de la nécessaire prise en compte du contexte, voire de la culture éducative, dans la mise en place d'une démarche pédagogique nouvelle comme celle de l'auto-évaluation. En effet, au cours des entretiens⁴²⁸, elle décrit le travail laborieux en cours d'accomplissement, non seulement pour la conception de la fiche, qu'elle a réalisée pratiquement seule au début, mais également pour l'utilisation dans les classes. Ayant répondu négativement à notre question sur une éventuelle discussion entre les apprenants et les enseignants à la suite de la distribution de cette fiche, elle émet cette remarque très pertinente : « Attends, déjà, ça, pour moi, c'est un grand pas » (entretien 16, MG28). Plus loin, elle revient ainsi sur la nécessité d'impliquer (de gré ou de force, dirions-nous à l'usage) l'ensemble de l'équipe pédagogique : « parce que, il faut faire tous les efforts possibles, il faut leur montrer toutes les démos [séances de démonstration et d'explication collectives organisées régulièrement par la direction, *ndlr*], il faut leur... même, c'est-à-dire ton intervention en plus... Je suis sûre que bon, après, il y aura, il y aura... Tout le monde, pas tout le monde, mais quand même quelques uns, quelques unes qui me disent : 'est-ce que les étudiants... ?'. Alors, c'est là que ce sera très bien » (entretien 17, MG57). Et d'ajouter un peu plus loin pour excuser, en quelque sorte, le manque d'enthousiasme suscité

⁴²⁸ Cf. annexe E.4.1.

parmi les enseignants quant à cette évolution pédagogique, (qui, nous tenons à le souligner, ne semble différer en rien pour eux de toutes les enquêtes de satisfaction que l'institution leur demande de mener durant leurs cours, sans avoir de retour systématique) : « Non, non, parce que là, c'est une habitude, c'est... Ils ont raison, parce que d'habitude, on lâche tout. Parce qu'on lâche tout, ils ont raison s'ils me demandent rien. Moi, je suis pas étonnée. Mais, une fois, quand on voit que ben, je suis là... » (entretien 17, MG61).

Des propos de notre interlocutrice, dont l'implicite peut échapper au lecteur, d'une part en raison de son style oral très elliptique et bouillonnant, et surtout si l'on n'a pas fréquenté intimement cette institution (au demeurant en pointe de la qualité pédagogique en matière d'enseignement des langues en Iran), nous retiendrons les idées forces suivantes (qui seront discutées ultérieurement): un processus de conception d'outil et de mise en place d'une démarche d'auto-évaluation doit nécessairement s'inscrire dans le long terme, ne peut réussir que si l'institution s'implique fortement (et le recours à un intervenant étranger en qualité d'expert-conseiller en est une preuve manifeste), tout en ne brusquant pas les habitudes du corps enseignant.

Avant de réaliser une synthèse des représentations des enseignants que nous pouvons cerner à partir de cette série d'entretiens, nous allons examiner en détails ce que nous apportent les échanges avec certains apprenants.

3.1.2. ... et auprès d'apprenants.

Comme dans la partie supérieure, nous reprenons ci-après les propos intercalés des apprenants des deux instituts. Au total, treize entretiens ont eu lieu à l'IFT dans le mois qui a suivi la mise en place de la fiche d'auto et co-évaluation dans les classes. Certains ont été menés individuellement, d'autres avec des groupes de deux à trois apprenants⁴²⁹. Une annonce avait été faite dans les classes par les enseignants, indiquant que nous souhaitions recueillir l'avis d'un apprenant par classe sur cette « expérimentation », et ce sont au total 18 personnes qui se sont présentées⁴³⁰. A Kanun, le même type d'entretien auprès d'apprenants adultes n'a pu se dérouler pour des raisons d'autorisations à obtenir, et surtout de manque de temps disponible durant les cours déjà très chargés. En revanche, nous reproduisons des

⁴²⁹ Pour des raisons de lisibilité, nous avons identifié ces apprenants non pas par leurs initiales mais par une lettre de l'alphabet selon leur ordre d'apparition dans les retranscriptions.

⁴³⁰ Cf. annexe E.2.2.

extraits de dialogues qui se sont déroulés durant les observations de classes Junior que nous avons effectuées.

Pour rappel, les entretiens semi-dirigés pour l'IFT comportaient trois séries de questions ouvertes portant sur les objectifs ainsi que les points positifs et négatifs de la grille remplie par les apprenants, leurs opinions sur la mise en place dans les classes, et leurs propositions d'amélioration⁴³¹.

Tout d'abord, il est intéressant de noter le très faible nombre de réponses apportées à la première question (« A votre avis, quels sont les objectifs principaux de cette grille et la démarche qui l'accompagne ? »). De plus, celles-ci ne sont pas convergentes et montrent que la perception de ce genre de démarche est très différente d'une personne à l'autre : pour l'une, le but est d'abord d'évaluer le professeur : « Moi, j'ai pensé que vous voulez savoir comment le professeur enseigne dans la classe, et vous voulez que nous éval/évaluons notre professeur » (entretien 18, A2) ; mais aussi de permettre une amélioration des cours: « Oui, d'abord j'ai pensé que pour l'amélior/l'amélioration des cours, vous voulez que nous remplissons cette fiche » (entretien 18, A 17). Une autre personne, s'appuyant sur la similitude des descripteurs de la grille d'auto-évaluation avec ceux du CECR, considère qu'il s'agit d'un exercice de préparation au TCF: « C'était bien, c'était tout ce que on avait besoin pour faire le test » (entretien 19, D2). Pour d'autres, les finalités sont très floues, ce qui ressort dans la formulation : « Moi je croyais que, que c'était une fiche un peu psychologique, pour comparaison des idées du professeur et des étudiants, et notre rêve d'apprendre la langue française, est-ce que c'était possible pour nous de participer dans les classes, et après ça, on peut comprendre la langue française bien, la culture française » (entretien 18, C5).

Dans la plupart des cas, cette première question semblant poser problème, ce qui est normal de la part d'apprenants qui sont confrontés pour la première fois à ce type de démarche, nous avons rapidement abordé la question suivante (« Quels sont les points positifs et négatifs de cette grille ? »). Trois types de réponses se dessinent : les avis positifs, majoritaires, les avis négatifs, et les remarques que nous qualifierons de « neutres » qui se rapportent souvent à la démarche en elle-même et permettent ainsi de revenir à la première question.

⁴³¹ Cf. illustration 5, p. 114.

Trois des personnes, au cours de la discussion, nous font part de diverses interrogations, légitimes par rapport à la nouveauté de la démarche, et aux implications qui peuvent en découler. Certains ne discernent pas la finalité de la démarche par rapport à l'enseignant : « Nous ne savons pas est-ce qu'il [le professeur, *ndlr*] utilise les points qui sont là, ou il n'utilise pas », « C'est, est-ce que c'est pour nous les fiches, ou non, c'est pour le prof ? » (entretien 21, H2 et H11). L'un d'entre eux s'interroge à haute voix sur la finalité pour lui-même et ses camarades : « Ca, c'est utile pour nous ? » (entretien 21, I9). Se pose aussi la question de la subjectivité de l'apprenant qui peut prendre la forme d'une condition préalable (entretien 20, G16 : « Moi, je crois que si on est franche avec nous... ») ou d'un facteur de doute (entretien 3, I4 : « Ils [la plupart des professeurs, *ndlr*] savent seulement nos paroles »). Cette subjectivité se retrouve dans quelques arguments qui illustrent certaines représentations que des apprenants ont de leur place dans la relation pédagogique, et de la conception qu'ils peuvent se faire de l'auto-évaluation par rapport à l'évaluation. L'opinion la plus tranchée est exprimée ainsi (entretien 18, C9) : « Je pense que cette fiche est juste et utile pour les Français parce qu'ils sont francs, ils sont plus francs que nous, les Iraniens ». A cela s'ajoute la non compétence à s'évaluer, qui semble pour certains, intrinsèque à la condition d'apprenant dans le contexte éducatif local : « Et, mais je vois des étudiants qui sont un peu faibles, mais ils donnent toujours des bonnes notes à eux-mêmes. Et je pense que c'est pas une manière utile, très utile, efficace pour évaluer les étudiants. Mais l'avis du professeur est bien » (entretien 18, B4) ; « C'est très valable pour nous, mais quand nous le remplissons, nous ne pouvons pas nous évaluer en tant que notre professeur peut le faire » (entretien 18, B12). Ce manque de compétences peut conduire, pour certains à une surestimation de ses capacités : « On ne peut pas exactement, on peut dire c'est bien, mais exactement, on ne peut pas faire ça » (entretien 19, D14) ; « Je pense, on est, je ne sais pas, on juge beaucoup plus haut, on juge bien en rapport de nous » (entretien 18, C9). Cependant, et paradoxalement, la culture éducative locale peut aussi pousser des apprenants dans le sens de l'humilité : « Et aussi pour un étudiant iranien, ce n'est pas normal de dire : 'Moi, je peux parler bien'... » (entretien 22, J2) ; « Ce n'est pas normal pour les étudiants iraniens » (entretien 22, J20) ; « A mon avis, quand le professeur remplit cette fiche est bien que les étudiants. Parce que les étud/, parce que...surtout moi, je n'ai pas confiance de moi pour remplir cette fiche », « Non ! Mais, le professeur, mon professeur... sait exactement que, quel étudiant est bien, quel étudiant lit bien, quel étudiant entend bien, etc. » (entretien 25, M6 et M9). De façon plus objective, un apprenant fait la remarque suivante : « Et d'ailleurs, je pense que l'auto-évaluation est beaucoup plus difficile qu'évaluer les autres » (entretien 18, B4).

Quoi qu'il en soit, le rôle de l'enseignant dans cette démarche est analysé de façon assez convergente par les apprenants interrogés. Pour la plupart, il semble indispensable, en tant que son avis reste prédominant quant à la poursuite de leurs études en français: « Je pense que, par exemple moi, je pense que je suis capable de passer... ce cours, mais peut-être mon prof sait que, sait que... non, je dois par exemple repasser, ou je dois par exemple, aller dans d'autres cours, peut-être... Parce que il ou elle, a beaucoup d'expérience, mais moi, non » (entretien 24, L15) ; « Vous pensez que le professeur, il sait mieux que vous ?/ Mieux ou... peut-être, oui ? » (entretien 30, NN et R23). Et l'importance accordée à l'opinion de l'enseignant est telle, pour certains, que quand il arrive que les avis soient différents sur la grille, l'apprenant ne saisit pas cette occasion pour en discuter avec son professeur (entretien 29, Q27 : « Non ! Non, je n'en ai pas parlé » ; entretien 30, R26 : « Non ! Je crois il n'y a pas nécessaire, euh, ce n'est pas nécessaire, euh, parler. Mais je crois, si je peux voir son avis, c'est très... pour moi..., ça suffit ! » ; entretien 30, R28 : « Non ! Euh, je crois qu'il a raison (rires gênés)»). Enfin, un autre ajoute : « Et je me demande toujours comment vous nous jugez, avec ce papier, s'il n'y a pas de colonnes de professeur » (entretien 18, C13), ce qui nous laisse à penser que cette personne s'interroge sur la finalité de la démarche, et *in fine*, sur le crédit que nous (*i.e.* l'institution) sommes prêts à donner au simple avis de l'apprenant.

Dans l'ensemble des discours, ce sont les arguments positifs qui prédominent, au-delà d'un assentiment convenu et prévisible, qui peut s'exprimer ainsi : « Euh... J'sais pas. A mon avis, c'est bien » (entretien 23, K3) ; « Mm... oui ! Pas mal ! (rires un peu gênés) » (entretien 30, R16), ou trahir une certaine confusion entre évaluation et auto-évaluation : « Euh.., je pense que ce fiche est, ...un, une bonne idée pour évaluer les étudiants » (entretien 26, K3).

Plus fondamentalement, certains voient dans cette nouvelle démarche un facteur de reconnaissance de la part de l'institution : « J'étais très heureuse parce que je croyais que on peut... on nous prépare très activement à l'ambassade, et notre avis est très important pour vous » (entretien 18, A12). En outre, certains, assimilant activités d'auto-évaluation et préparation à des examens ou des certifications, y voient un facteur de succès indéniablement positif : « Mais je voulais justement savoir comment est le TCF, parce que la dernière fois, j'ai pris l'examen de DELF, et puisque je ne savais pas les questions, je ne savais comment les questions c'était, alors parfois, j'ai raté. Parfois, j'étais pas capable de répondre aux questions. Alors, cette fois, donc je voulais que je serais capable » (entretien 19, D2) ; et les jeunes apprenants se préparant au passage du DELF approuvent : « Et si on est prêt.../ Est-ce qu'on est prêt pour l'examen ? Oui.../ C'est-à-dire ils sont d'accord, tous » (observation 3, RL50-51). Pour d'autres, c'est la relation entre auto-évaluation et choix d'orientation pour la

session suivante qui est mise en avant : « Alors comme ça, si nous avons des fiches comme ça, on peut choisir les cours différents » (entretien 21, H16) ; « Parce que, par exemple moi, je voudrais savoir que pour la... la semestre prochaine, je dois aller dans quel niveau. Par exemple, Grammaire, c'est nécessaire pour moi, par exemple AV4, je veux savoir » (entretien 24, L13).

L'un des aspects de la démarche qui suscite le plus de commentaires positifs de la part des apprenants est la confrontation de leur avis avec celui de l'enseignant : « C'est très bien de pouvoir comparer avec mon avis » (entretien 22, J36) ; « Je peux savoir, euh... si je suis faux ou non » (entretien 30, R21). L'un semble même très confiant sur l'équilibre possible entre son avis et celui du professeur : « Moi, je crois que si on est franche avec nous, les choses qu'on dit à propos de soi-même, et les choses que les profs nous disent sont égales » (entretien 20, G16). Certains apprécient d'être associés à la démarche d'évaluation et de trouver une occasion d'en discuter : « Oui, c'est bien aussi pour apprendre les avis des profs, comment ils corrigent les étudiants » (entretien 21, H20) ; « : Oui, je lui dis que c'est difficile pour moi » (entretien 28, O21) ; « Ben, oui... Oui, on nous a posé des questions, on nous a demandé nos avis. Moi, je suis d'accord avec ça ! » (entretien 29, Q4). Pour d'autres, l'avis positif du professeur sur leur niveau est un facteur d'encouragement : « Oui, parce que, par exemple, je pense que... je ne peux pas parler très bien et ma professeur pense je parle très bien. Et ça peut m'encourage ! » (entretien 28, P20) ; « Oui, ça nous encourage ! (Rires francs). Ca nous rend heureux un petit peu... » (entretien 29, Q42).

Enfin, il est intéressant de souligner les propos qui montrent que certains apprenants établissent un lien entre auto-évaluation et réflexion sur l'apprentissage, premier pas sur le chemin de l'autonomisation : « Oui, je pense c'est bien et utile pour apprendre le français » (entretien 22, J12) ; « Toujours, c'est important pour penser de ça. Parce que, si on veut améliorer, on doit penser à ce qu'on peut faire de soi-même » (entretien 3, E14) ; « Moi, oui ! J'ai beaucoup réfléchi... » (entretien 24, L8) ; « Pour répondre à ces questions, pour répondre bien, et franchement, on a réfléchi beaucoup pour répondre. Je crois que c'est bon, c'est bien » (entretien 20, E6). « Je pense que euh... ça peut améliorer la qualité de... apprendre le français. Et ça peut être très... efficace » (entretien 28, P2) ; « Oui, oui... Je pense que cette évaluation, cette évaluation est très bien, parce que, euh... moi, je peux, euh... je peux savoir les points que, euh, je ne..., je ne suis pas préparée » (entretien 27, O2) ; « Ca, c'est vraiment, c'est très utile et très nécessaire pour se connaître mieux » (entretien 29, Q9) ; « Evidemment ! Evidemment ; ça donne au prof, ça nous donne, ça nous laisse ou bien ça nous donne la facilité de se connaître mieux » (entretien 29, Q36).

Tout en l'exprimant de façon plus simple, certains jeunes élèves semblent partager la même conviction quant à la finalité de la démarche : « Je vais comprendre ce qu'on a appris là, pendant ces mois ; qu'est-ce qu'on a fait, qu'est-ce que les élèves peuvent savoir ou non ». (observation 1, RL36, traduction de l'enseignante). « Nous comprenons qu'est-ce que nous étudier/ Qu'est ce que nous étudions est bon et qu'est-ce que..., quel est... mon problème ! » (observation 3, E 35-36) ; « Le truc c'est que, on prend les difficultés, les points sombres, les points clairs... » (observation 3, ML38, traduction de l'enseignante).

Avec la deuxième série de questions, nous avons cherché à obtenir des informations sur la mise en place dans les classes de cet outil et de la démarche d'auto-évaluation. Parmi les apprenants interviewés, certains rapportent un assentiment général : « Tous les étudiants étaient, euh... c'était OK ! » (entretien 28, P5) ; « Quand on regarde le fiche, euh... le feuille, on compris tout » (entretien 20, E10) ; « J'ai demandé à mes camarades et ils m'ont dit que c'est bien. », « Il y a des... des photos, des visages... euh, c'est très, très clair pour nous » (entretien 24, L2 et L6). Un autre a une réaction quelque peu mitigée, passant de l'assurance au questionnement : « Oh, pour le moment, je peux vous répondre que c'est pas tellement difficile à comprendre ça, mais j'arrive pas encore..., euh... Je viens de recevoir, en même temps et j'ai pas eu le temps pour vérifier, pour penser sur les manières de... justement... » (entretien 29, Q2). Certains évoquent des réactions d'étonnement et de scepticisme, mais qui ne vont pas jusqu'à une hostilité déclarée : « Oui, nous avons discuté et plusieurs..., plusieurs personnes a dit que : 'C'est bizarre !' » (entretien 22, J19) ; « Euh..., c'était bizarre pour moi, euh, et pour mes camarades, euh... Parce que c'est, ça c'est pour la première fois » (entretien 22, R2). Ce sentiment d'étrangeté peut être lié à la non compréhension de certains descripteurs (« Euh, pas discussion, seulement parfois ils ne comprenaient pas les expressions ici... », entretien 19, D16), qui a pu amener des interventions du professeur : « Oui, elle [l'enseignante, *ndlr*] a expliqué sur chaque phrase... Après, les étudiants fait, font son... » (entretien 22, J13) ; « D'abord, elle nous a, elle nous a expliqué et une fois, dans quelque partie, elle nous a expliqué en persan » (entretien 24, L14). Parfois aussi des discussions se sont produites dans la classe à propos des difficultés rencontrées : « Oui, nous avons discuté, parce que deuxième partie de fiche, c'est plus difficile » (entretien 22, J14). Les difficultés évoquées tiennent pour une large part à la formulation des descripteurs sur lesquels les apprenants ont eu à se prononcer. Cela peut être dû aux termes employés : « Il y avait seulement des expressions, des questions qu'on utilise à la média, par exemple il y a une langue argotique, il y a des argots, parfois je ne comprends pas » (entretien 19, D6) ; « Oui,

oui, pour la publicité, c'est très difficile. Parce que, en Iran, ils ne travaillent pas beaucoup pour la publicité, et c'est très... euh... inconnu pour moi » (entretien 27, O11). Autre cause invoquée, le manque de précision : « Euh..., les sujets étaient, euh... ne sont pas en détail » (entretien 30, R5). Par ailleurs, certains soulignent la non adéquation entre ces descripteurs et le contenu de leur cours : « Il y a des phrases, il y a des actions qui n'a pas de relation entre, avec ce qu'on fait dans la classe » (entretien 18, A10) ; « Non seulement 'parler et écouter'. Nous n'avons pas de télé dans le cours de conversation » (entretien 21, I7) ; « On peut utiliser un fiche, une fiche, ou bien un cours, il faut y avoir une fiche spéciale pour cette cours » (entretien 21, H12); « Il y avait une question à propos de, euh... des capacités, euh... d'écrire. A mon avis, notre classe est une classe de conversation » (entretien 30, R11).

Nos observations des classes Junior et les discussions que nous avons pu avoir avec l'enseignante et les élèves⁴³² nous ont amenée à identifier un obstacle à la mise en place d'une véritable démarche d'auto-évaluation, lié à la nature même de l'outil⁴³³. En effet, les élèves interrogés ont tendance à répondre spontanément que remplir la fiche d'auto-évaluation est « facile », soit parce qu'il suffit de cocher des cases (« Parce que on coche, voilà pourquoi c'est facile ! », observation 3, RL26), soit parce que les questions portent spécifiquement sur des sujets vus dans les leçons (« Parce que on sait, c'est facile ! » (observation 3, E29), soit enfin parce que donner son avis personnel semble moins compliqué (et moins risqué ?) que de répondre aux questions d'un examen classique (« Parce qu'on avait demandé, euh... leur avis », observation 1, RL31). Cette remarque, somme toute légitime, donne un éclairage particulier à la question de l'enjeu, qui doit faire partie, selon nous, de la réflexion accompagnant la formation des enseignants : dans le cadre d'activités d'auto-évaluation avec de jeunes apprenants, l'absence de notation peut être à double tranchant : d'un côté, elle épargne le sentiment d'appréhension liée à la note-sanction ; mais d'un autre côté, elle peut conduire certains élèves à accomplir ces activités avec désinvolture si on ne leur en n'a pas expliqué auparavant les finalités.

De façon générale, un lien très net se dessine entre les grilles utilisées et le contenu des programmes suivis, du fait des choix effectués en matière de descripteurs. Ces listes de repérage ont donc naturellement plus tendance à être considérées comme un outil d'évaluation que comme un outil d'auto-évaluation. Néanmoins, deux des apprenants adultes interrogés

⁴³² Les élèves s'exprimant plus volontiers dans leur langue maternelle, nous avons eu souvent recours à la traduction de l'enseignante.

⁴³³ Cf. annexe F.1.1.

font preuve d'une certaine prise de conscience de la différence entre ces deux démarches et sentent la nécessité de développer une réflexion à ce sujet : « Parfois, on doit réfléchir, c'était comment. Par exemple, il y a pour la, la comparatif, il y a beaucoup qu'on peut, il y a beaucoup de niveaux. Par exemple je peux dire, je sais comment comparer deux choses, mais peut-être, c'est pas suffisant » (entretien 19, D12) ; « Mm... Je pense que..., il faut, il faut beaucoup réfléchir parce que ça, c'est pour la première fois, et c'est nouveau. Maintenant, je pense que c'est bien, mais il faut réfléchir » (entretien 24, L9). Sans que cela soit formulé clairement, nous pouvons penser que ces apprenants expriment ainsi leur souhait d'être guidés dans ce processus. En effet, pour l'apprenant ci-dessus, il semblerait qu'afin de savoir si sa connaissance limitée du comparatif est une compétence acceptable au niveau auquel il se situe (en l'occurrence début B1 du CECR), il a besoin d'informations claires et précises. Un autre ajoute : « Oui, j'arrive pas à me connaître du point de vue, comment ?... Où je suis fort, où je suis faible, comment ? Quand je suis..., qu'est-ce que j'ai besoin encore pour enrichir ma langue en parlant ? » (entretien 29, Q11). D'où la nécessité de former autant l'apprenant que l'enseignant dans cette démarche d'auto-évaluation, en fournissant des critères précis.

Ceci est d'autant plus vrai lorsque, comme dans cette première phase, la majorité des apprenants interrogés répond négativement à la question de savoir s'ils ont déjà eu l'occasion de s'auto-évaluer : « Non, c'est la première fois » (entretien 22, J11) ; « Non, je pense jamais parce que chaque étudiant pense son niveau mais par exemple, organiser un fiche pour évaluer, ce n'est pas habituel » (entretien 22, J27) ; « Non, pas du tout ! » (entretien 24, L10) ; « Non, non ! Seulement ici » (entretien 25, M13) ; « Euh, non ! » (entretien 27, O13) ; « Non, c'est la première fois » (entretien 29, Q6). Certains, cependant, essaient de faire le lien entre cette première expérimentation dans notre institut avec des pratiques de classe antérieures : « Mais j'ai étudié à l'institut K. aussi, un peu, avec méthode *Café Crème*, une fois mon professeur me dit, nous a dit, la fiche... environ deux fois, mais c'était pas exactement comme ça, pour, seulement pour comprendre et entendre aussi. Mais c'est pas comme ça » (entretien 20, F12) ; « Jamais, euh...Un, un un fois, à l'université, je pense que, à l'université, comme..., comme... » (entretien 23, K11) ; « Dans l'institut de la langue étrangère Q., euh...euh, j'ai eu ça, comme ça un peu... » (entretien 26, N12). Une seule personne est vraiment catégorique, mais ne donne pas de détail sur son expérience passée : « Oui, euh... on a donné des fiches d'évaluation pour seulement un seul semestre » (entretien 28, P10).

La troisième série de questions porte sur les propositions d'amélioration de la grille, et vise ainsi à impliquer activement les apprenants dans la démarche. Les suggestions émises sont intéressantes, en ce sens qu'elles dépassent ce que l'on pouvait attendre de la part de « novices ». En effet, certains font des propositions sur la forme de la fiche: « Si ça serait plutôt, beaucoup en détails, plus de détails, par exemple, ce serait mieux comme ça. Parce que on ne peut pas... et aussi les niveaux, c'est quel niveau » (entretien 19, D14); « Donc il faudrait des phrases plus détaillées ?/ Oui, comme des questions à propos de dire la destination » (entretien 30, NN et R8); « Donc vous pensez, que pour votre niveau, il faut simplifier un petit peu ?/ Exactement pour deuxième partie » (entretien 22, NN et J34); « 'Points à améliorer', c'est, c'est un peu... c'est pas clair » (entretien 24, L20). En outre, deux apprenants émettent des idées tout à fait intéressantes. Le premier fait une suggestion qui permet effectivement d'établir clairement un lien entre la grille d'auto-évaluation et la démarche d'apprentissage: « Nous pouvons ajouter de fiche, comme quel est vôtre, vôtre objectif... pour apprendre la langue française [...] Et est-ce que vous pensez..., est-ce que vous pensez la classe est, est utile pour votre objectif... » (entretien 26, N4-5). Le deuxième, quant à lui suggère que « c'est mieux si nous évaluer deux fois dans chaque cours » (entretien 30, R3) et propose de quantifier les compétences en ajoutant « par exemple... la pourcentage de comprendre, de compréhension en français standard » (entretien 30, R29).

En conclusion, et avant que de procéder à une synthèse des données recueillies par ces entretiens, nous pouvons dire que ces échanges avec les apprenants, comme par un jeu de miroir, nous ont permis de mieux saisir certaines des représentations propres aux enseignants qui constituent notre échantillon et qui sont au centre de notre étude en tant que vecteurs de changement du système éducatif. En effet, notre propos n'est pas d'établir une comparaison systématique des représentations de ces deux catégories d'acteurs, et de fonder notre travail sur la catégorisation. C'est la raison pour laquelle notre étude a été menée sur un échantillon d'apprenants plus réduit et que nos investigations ont été moins poussées. Néanmoins, dans la mesure où la culture éducative est un paramètre clé dans notre recherche, celle-ci se doit de tenir compte des indicateurs propres aux deux catégories d'acteurs en présence dans la relation pédagogique, et d'analyser d'éventuelles convergences ou divergences, en tant qu'indices des représentations sociales conduisant à des comportements et des pratiques professionnelles spécifiques.

3.1.3. Synthèse des données recueillies par les entretiens.

Sur un plan général, nous retiendrons que ces entretiens, en tant que moments de véritable médiation, ont été instructifs sur plusieurs plans. Ils ont tout d'abord été l'occasion pour les enseignants et surtout les apprenants de s'exprimer en toute liberté et un grand nombre d'entre eux ont saisi cette opportunité pour nous faire part de leurs commentaires sur le fonctionnement des cours à l'institut⁴³⁴. Parmi les enseignants, quelques uns en ont également profité pour nous faire des remarques ou des suggestions qu'ils avaient jusqu'alors probablement gardé pour eux : en effet, en dépit de réunions pédagogiques régulières à l'IFT, c'était la première fois que certains enseignants osaient faire des propositions (comme celle d'étendre l'auto-évaluation de façon obligatoire à l'ensemble de l'équipe pédagogique) qui auraient été plus difficiles à faire passer devant un auditoire de collègues. Enfin, et là n'est pas la moindre contribution à l'avancée de nos recherches sur le plan méthodologique, ces entretiens renforcent l'idée selon laquelle le dialogue est réellement un « mode de sollicitation consciente et efficace de données »⁴³⁵ et se situe au cœur d'une démarche réflexive. A travers le jeu des questions-réponses, une prise de conscience s'opère qui est parfois verbalisée, comme c'est le cas dans l'entretien 21⁴³⁶ où l'apprenant ose poser une série de questions dont les réponses l'amènent à considérer sous un autre angle la démarche effectuée sur la base des grilles d'auto et co-évaluation : « C'est comme un examen ? Pour nous-mêmes ? » ; « Mais cette fiche, je pense que, nous incite à penser, à nous-mêmes » ; « C'est pour le professeur, c'était que il ou elle prêtait attention à ses élèves, ou non ? » (I15/17/21).

Parmi les enseignants, il nous semble que l'un des indices de ce développement de la réflexion en matière d'auto-évaluation (et qui se révèle donc comme un début de démarche réflexive) tient à l'expression de questions liées à la poursuite de ces expériences : « Mm, en ce qui concerne la démarche, parce que c'est quelque chose d'assez philosophique, certainement c'est améliorable. Ça se dit 'améliorable' ? Mais comment, ça, c'est une autre affaire » (entretien 2, AT16) ; « On va les prendre, et on va tirer les résultats, on va les lire, on va les analyser pour voir un peu ce qu'il y a. Enfin, j'ai jamais fait, alors là, c'est le projet, hein !/ Je sais pas du tout si je pourrais réussir ou pas » (entretien 13, RL29-30). Certains enseignants nous font également part d'une nécessaire projection dans le futur (« Mais j'aimerais bien voir où ça mène », entretien 1, PD23) ; « Oui, au fur et à mesure du temps,

⁴³⁴ Cf. notamment les propos cités dans l'annexe E.2.2 en B10, F4, G4, G12, F13, L16, O12, P15.

⁴³⁵ Vasseur, M-T. 2003. *op.cit.*, p. 135.

⁴³⁶ Cf. annexe E.2.2.

mais il faut du temps, hein ! » (entretien 5, MH9) ; « Alors là, il faut vraiment tâtonner, c'est-à-dire, deux semestres à tâtonner, alors un peu... » (entretien 16, MG33). Pour d'autres, cet objectif de long terme doit s'accompagner d'un travail d'amélioration : « Euh, il faut continuer, à mon avis, mais petit à petit, améliorer un petit peu la fiche » (entretien 10, MM24) ; « Donc je crois que comme c'était la première fois, si tu veux, ça c'était, euh...une ébauche, si tu veux. Et puis, par la suite, il faut au fur et à mesure, vraiment le développer, et puis le perfectionner. Parce que là, c'était assez léger quand même » (entretien 11, ZM24). Parlant des membres de l'équipe pédagogique à qui elle a soumis les fiches quelle a elle-même préparées, la responsable des classes Adultes de Kanun insiste ainsi sur la nécessaire collaboration de ses collègues « parce que là, il faut quand même qu'ils voient/ C'est pour ça que je te dis : 'Attends !'. Il faut que je leur dise/ il faut qu'ils arrivent à me critiquer là-dessus [...]. Parce que, personne maintenant ne touche à rien. Parce que, toucher, écoute !, ça veut dire, responsabilité, tu vois ? (elle rit) » (entretien 16, MG 29).

Par ailleurs, les attentes exprimées varient de l'espoir au doute, parfois teinté d'angoisse : « Ca pourrait nous aider beaucoup, oui » (entretien 1, PD36) ; « Mais en ce qui concerne, comment dire, le résultat final, je suis pas très, très, très optimiste en ce qui concerne l'auto-évaluation des apprenants » (entretien 2, AT2) ; « Et ben, parce que ma part de responsabilité augmente de plus en plus, et je sais pas, peut-être que je me trompe, quelquefois ? » (entretien 14, RL56). L'un d'entre eux met ainsi en avant une sorte de relation de cause à effet intéressante entre auto-évaluation et innovation pédagogique: « Non, seulement je peux dire que je trouve ça très positif et puis de toute façon, c'est par ces voies-là qu'on peut faire des progrès dans la langue, dans le... Parce que les méthodes classiques, si on continue toujours de la même manière, on va voir qu'on tourne autour de/ on tourne en rond. Mais, de toute façon, il faut faire quelque chose dans l'enseignement. Il faut toujours innover, il faut toujours, oui...C'est positif » (entretien 22, MH15). Dans le même ordre d'idée, l'idée de progression liée à une meilleure connaissance (ici, en l'occurrence, d'un travail lié au CECR) est exprimée ainsi par la responsable des classes Adultes : « Absolument ! Moi, j'y tiens beaucoup, parce que, premièrement, c'est pour moi-même, parce que je pense que c'est très bien ; et pour tous les, tous les profs, parce que, bon, ils connaissent pas, ils savent pas » (entretien 16, MG35).

Certains propos des deux enseignantes responsables des classes Junior et Adultes revêtent une importance particulière à nos yeux, en ce qu'ils constituent un témoignage de personnes qui sont à la fois totalement à l'intérieur du dispositif (ce qui n'est pas tout à fait notre cas, en tant qu' « expert étranger »), mais, du fait de leur statut particulier, sont amenées à avoir une vue

distanciée. Nous retiendrons donc deux extraits qui nous semblent particulièrement significatifs. Le premier concerne l'enseignante responsable des classes Junior qui dispose d'un recul plus important que les enseignants de l'IFT au moment des entretiens, qui a testé deux outils assez différents (sur lesquels nous revenons dans la partie suivante). Ce témoignage nous semble être une constatation lucide et riche de signification quant à la prise de conscience qui peut s'opérer chez certains enseignants : « Même au début, peut-être qu'on est allé un peu, on était un peu trop rapide pour avoir le résultat, mais le problème c'est que les enfants, euh...n'ont pas réagi tel qu'on voulait. C'est-à-dire qu'ils n'avaient, qu'ils n'étaient pas habitués à ce système, et ils voulaient pas répondre. C'était un peu par la force qu'ils ont répondu, c'était pas parce qu'ils voulaient, c'était parce que c'était nous, les enseignants qui voulaient avoir le résultat. Et il faut que ça change, que ça vienne d'eux-mêmes » (entretien 14, RL43). Quant à son homologue des classes Adultes, sa description de deux de ses visites de classes dans lesquelles ont été distribuée la fiche d'auto-évaluation projette un éclairage significatif sur la question du rôle joué par les enseignants dans la mise en place de la démarche (et donc la nécessité d'une formation préalable) : « Dès que j'interviens, je dis : 'Ecoutez !'...D'abord, ils ont peur, c'est normal ! D'ailleurs, ça dépend des classes, hein ? Mais alors, ben/ je suis allée dans deux classes : une classe, la grande panique. Bon, je pense que ça, c'était la faute au prof... Je pense que je vais lui dire. Parce que là, je suis allée aussi pour observer la classe. Mais l'autre, c'était très vraiment décontracté » (entretien 17, MG46).

En somme, nous pouvons dire que ces entretiens, se sont révélés être non seulement des dialogues instructifs, mais également très constructifs. Par leur richesse et leur variété, ces « matériaux » d'étude constituent les fondations de notre travail de recherche.

Sur le plan de l'analyse des données, notre synthèse va s'appuyer sur les tableaux récapitulatifs figurant dans les pages suivantes. Ils vont nous servir de base pour établir un croisement des traits saillants relevés dans la totalité des propos des enseignants et des apprenants. Nous posons que les opinions exprimées, en ce qu'elles sont convergentes plutôt que divergentes, généralisées plutôt que propres à des individus isolés, nous mettent sur la voie de représentations sociales prégnantes dans la culture éducative locale. L'objectif final étant, par leur confrontation aux avis exprimés lors du bilan effectué de mieux cerner celles qui semblent en voie d'évolution et propres à favoriser la mise en place d'une démarche d'auto-évaluation conduisant à une potentielle autonomisation dans l'apprentissage.

Illustration 6 : tableau récapitulatif des traits saillants dégagés lors de l'analyse des entretiens semi dirigés avec les enseignants.

Question n°	Contenu	Points positifs	Obstacles, difficultés	Synthèse
1.1 et 1.2	Participation à la conception de l'outil	Expérience intéressante	Calibrage des descripteurs en fonction du niveau des cours	Plus d'avis globalement positifs que négatifs Difficultés mentionnées seulement d'ordre technique
		Nouveauté pédagogique	Sélection des descripteurs	
		Initiation d'une démarche de réflexion nouvelle		
2.1 et 2.2	Objectif de la démarche d'auto-évaluation pour les apprenants	Développement d'une réflexion de l'apprenant sur l'apprentissage et son niveau de langue	Démarche inconnue des apprenants, d'où risques de mauvaise interprétation de la démarche	Inquiétudes provenant de la nouveauté de la démarche en Iran
2.3	Objectif de la démarche d'auto-évaluation pour les enseignants	Possibilité d'amélioration des cours	Transfert du « pouvoir d'évaluer » contesté	Avis majoritairement positifs
		Influence sur l'élaboration des programmes au niveau de l'institution entière		
		Réflexions engendrées par la confrontation de l'opinion de l'enseignant avec celle de l'apprenant sur son niveau		
3.1 et 3.2	Réactions dans les classes lors de la remise de la fiche	Accueil positif	« Obéissance » face à ce nouvel exercice	Face aux réactions mitigées des apprenants, nécessité pour les enseignants de fournir des explications et de rassurer
			Etonnement	
			Confusion entre auto-évaluation et évaluation (assimilation à un examen) engendrant parfois un malaise	

4.1, 4.2 et 4.3	Confrontation entre auto-évaluation de l'apprenant et co-évaluation par l'enseignant		Certitude de la valeur de son jugement par l'enseignant basée sur le fait que lui a une connaissance objective du niveau de l'apprenant	Pour certains enseignants, mise en évidence d'une évolution « réflexive » : passage de considérations théoriques et générales sur la démarche d'auto-évaluation à un retour sur ses propres croyances et pratiques
5.1 et 5.2	Propositions pour une amélioration de la fiche et de la démarche	Aménagement de la grille et des descripteurs (au niveau de la présentation et de la formulation)	« Points à améliorer » : majorité d'avis pour la suppression de cette partie qui pose problème car trop floue	Propositions concernant plus la forme que le fond
		Coupler la séance d'auto-évaluation avec des activités d'évaluation calquées sur les descripteurs		
		Multiplier les activités d'auto-évaluation pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec cette démarche		
		Faire prendre conscience aux enseignants de la nécessité de s'inscrire à long terme dans cette démarche		
6	Accord pour la remise à l'apprenant de la fiche complétée par l'enseignant	Pour	Contre	Avis très partagés : la moitié de l'équipe est pour, l'autre moitié, contre
		adhésion au principe même d'auto-évaluation	Arguments « empathiques » : peur de vexer, voire décourager l'apprenant	
		Confrontation de son avis avec celui de l'enseignant peut permettre à l'apprenant de mieux juger son niveau (en cas de sur estimation: incitation à la modestie ; en cas de sous estimation : regain de confiance)	Refus de déléguer une partie du pouvoir conféré à l'enseignant d'évaluer l'apprenant	
		Occasion d'établir un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant		

Illustration 7 : tableau récapitulatif des traits saillants dégagés lors de l'analyse des entretiens semi dirigés avec les apprenants.

Question n°	Contenu	Points positifs	Obstacles, difficultés	Synthèse
1.1	Objectifs principaux de la fiche	Evaluer le professeur	Activité assimilée à un exercice de préparation au TCF	Question qui semble poser problème du fait de la nouveauté de la démarche : très peu de réponses, avis divergents
		Améliorer les programmes		
1.2 et 1.3	Points positifs et négatifs de cette démarche pour l'apprenant	Avis positifs	Avis négatifs	Avis neutres/questionnement
		Majoritaires Facteur de reconnaissance de l'apprenant par l'institution et l'enseignant (association à la démarche d'évaluation qui permet d'instaurer une nouvelle relation enseignant/enseigné)	Doutes sur la compétence des apprenants iraniens à s'auto-évaluer à cause de leur culture éducative (sur estimation engendrée par le climat de compétition scolaire, autorité de l'enseignant et de l'institution non contestables...)	Interrogations sur la finalité de la démarche par rapport à l'enseignant
		Amorce d'une démarche de réflexion sur l'apprentissage		Subjectivité de l'apprenant mise en avant, car pouvant biaiser l'avis de l'enseignant
2	Réactions dans les classes lors de la mise en place de la démarche	Positives	Mitigées	Synthèse
		Assentiment	Etonnement, interrogations à propos de la formulation de certains descripteurs et de la non adéquation au contenu précis du cours	Confusion entre outil d'auto-évaluation et évaluation due à l'absence d'expérience des apprenants
3	Propositions d'amélioration	Sur la forme	Sur le fond	Synthèse
		Descripteurs plus détaillés	Faire préciser à chacun ses objectifs	Prise de conscience par certains apprenants de la nécessité de relier l'activité d'auto évaluation à la démarche d'apprentissage
		Simplification de la partie « points à améliorer »	Proposer une quantification des compétences	

De ces discours d'apprenants et d'enseignants, nous retiendrons les traits saillants suivants qui, de par leur convergence, nous semblent significatifs de certaines représentations liées à l'auto-évaluation et partagées par les acteurs composant notre échantillon: en dépit d'une confusion parfois avérée entre démarche d'évaluation et d'auto-évaluation (et qui contribue à une certaine instrumentalisation), une acceptation positive de cette deuxième démarche, au nom d'arguments méthodologiques et « sociologiques », qui consacre cependant une dissymétrie des places et rôles attribués aux enseignants et aux apprenants dans le fonctionnement de la relation pédagogique.

A ce stade de notre recherche, la confusion entre évaluation et auto-évaluation, bien qu'atténuée par rapport à l'enquête exploratoire (et heureusement, serions-nous tentée d'écrire) semble cependant persister. La preuve la plus évidente en est l'approche qu'ont certains apprenants et enseignants des fiches d'auto-évaluation dont ils souhaiteraient qu'elles soient calquées sur le contenu des cours qu'ils suivent ou dont ils ont la charge. Elle est illustrée par les difficultés évoquées par les enseignants lors de la conception de la fiche pour trouver les « bons descripteurs », ou par les apprenants lorsqu'il s'agit de cocher leur niveau de compétence pour des tâches qui ne sont normalement pas réalisées dans leur classe. Elle semble s'incarner aussi dans le malaise de certains étudiants lors de la première distribution dans les classes, qui s'étonnent, s'interrogent ou interpellent le professeur sur ce qu'ils considèrent comme une nouvelle sorte d'examen dont ils ne comprennent pas la finalité. A l'opposé, l'attitude d'« obéissance » évoquée dans certaines classes nous paraît être un autre signe clair que certains apprenants se soumettent à cet exercice « imposé » sans se poser de question, comme ils le feraient pour toute autre activité donnée par l'enseignant. Sans surprise, nous pouvons noter que ce type de réaction est surtout généralisé dans les classes Junior de Kanun, du fait probablement de l'âge des élèves, ainsi que de l'objectif clairement affiché : la préparation à l'examen du DELF A1. Dans ce contexte très spécifique, nous pouvons donc noter une forte assimilation de l'auto-évaluation à un instrument, si ce n'est de pouvoir, du moins intimement lié à l'institution et à ses représentants. A cette propension à l'instrumentalisation s'ajoute aussi parfois une tentative d'appropriation de l'outil : elle nous semble caractérisée par les réticences de certains enseignants sur le fait de rendre aux apprenants la fiche de co-évaluation sur laquelle ils sont censés porter leur avis. Nous interprétons cette attitude (qui n'est cependant pas généralisée à l'ensemble des équipes pédagogiques, mais concerne tout de même près de la moitié des personnes interrogées)

comme une expression de la peur de perdre certaines de leur prérogatives en matière de jugement de la progression des compétences de leur apprenants.

Mais avant d'analyser les effets induits par l'auto-évaluation sur la relation pédagogique, il convient de s'attarder sur les motifs permettant de comprendre l'accueil généralement positif qui a accompagné la mise en place de la fiche dans les instituts, tels qu'ils sont exprimés dans ces entretiens. La notion de culture éducative nous est ici précieuse pour mieux appréhender ce phénomène : comme nous l'avons évoqué précédemment⁴³⁷, l'Iran, pour des raisons socio-historiques complexes, peut être considéré comme un pays où le poids de la tradition est incontestable, ce qui n'exclut paradoxalement pas une très forte attraction pour des modèles de société comme ceux qui se trouvent dans les pays occidentaux. Nous considérons que les propos des enseignants et des apprenants de notre échantillon reflètent bien cet écartèlement entre contrainte socio-institutionnelle (qui se traduit dans la réalité des classes par exemple par un strict respect du code vestimentaire, une non-mixité de règle, un poids certain de la censure...) et attrait pour la « modernité » de certaines pratiques pédagogiques considérées comme innovantes. En somme, ces fiches d'auto- et de co-évaluation, par leur nouveauté dans le paysage éducatif local, seraient pour certains la preuve d'un « sérieux » de l'institution (*in fine*, de ses représentants) et se démarquerait des usages traditionnels par la reconnaissance ainsi apportée aux avis des apprenants.

Au-delà de ces jugements que nous pourrions qualifier de « positivistes » (parce que se rattachant à l'idée que tout ce qui est nouveau est forcément meilleur), il faut retenir que la plupart des opinions favorables reposent tout de même sur des arguments propres à la méthodologie d'enseignement, et qui marquent l'émergence d'une réflexion, nouvelle ou approfondie, selon les personnes interrogées, sur les pratiques pédagogiques. Du côté des enseignants comme de celui des apprenants, on note un lien entre auto-évaluation et amélioration des programmes en général, ce qui montre que ces acteurs, tout en prenant conscience des changements qui peuvent s'opérer en eux-mêmes, n'en oublient cependant pas le cadre général dans lequel ils évoluent : la place accordée à l'institution semble donc un élément incontournable de l'analyse. En outre, enseignants et apprenants sont quasiment unanimes pour ce qui est de l'aspect positif le plus marquant en ce qui concerne la démarche d'auto-évaluation : elle permet de réfléchir aux notions d'apprentissage et de niveau de compétences. Cette prise de conscience s'accompagne de propositions concrètes de part et

⁴³⁷ Cf. partie 1.1.3. du présent volume.

d'autres qui nous semble montrer un véritable ancrage du discours dans la réalité, et vont donc plus loin que de simples propos polis et convenus. Même si de nombreuses suggestions venant des enseignants portent plutôt sur la forme de la fiche existante (suppression de certaines parties, aération de la page, travail de reformulation des descripteurs, ...), il faut signaler tout de même que, sur le fond, certains soulignent la nécessité de s'inscrire dans le long terme, de multiplier les activités de ce type pour permettre aux apprenants de se familiariser avec la démarche, de coupler systématiquement les activités d'auto-évaluation avec des exercices d'évaluation portant sur des compétences précises. Quelques apprenants ont des idées similaires quant à l'amélioration des fiches utilisées à l'IFT et deux d'entre eux bien qu'handicapés par leur niveau de langue pour exprimer des idées complexes, n'hésitent pas à nous soumettre l'idée de compléter la démarche en demandant aux apprenants de décrire leurs objectifs, et de déterminer une quantification des compétences en pourcentage pour compléter le simple cochage de croix dans les colonnes réservées aux avis. Toutes aussi encourageantes qu'elles soient à ce stade de notre recherche, ces avancées positives cèdent le pas devant une représentation qui semble solidement ancrée : le rôle prédominant conservé par l'enseignant dans un dispositif d'auto-évaluation.

En l'état, en effet, les extraits de certains discours nous conduisent à établir le constat d'une « dissymétrie » persistante entre enseignants et apprenants dans le cadre des pratiques liées à l'auto-évaluation. Pour étayer cette position, nous nous appuyons sur les dires convergents qui témoignent de la quasi non existence en Iran d'activités de ce type et sont décrites comme une « absence d'habitude » qui engendre méconnaissance, risque de mauvaise interprétation de la démarche, incompetence, voire même sentiment d' « anormalité », tels que le montrent les propos des deux types d'acteurs. Là encore, différents indicateurs inclus dans la notion de culture éducative peuvent être mobilisés pour appuyer ce constat : les doutes émis par certains apprenants quant à la capacité intrinsèque à s'auto-évaluer, et la tendance soit-disant commune à se surévaluer tiendraient paradoxalement au climat général de compétition scolaire en vigueur depuis le plus jeune âge et au postulat d'une autorité de l'enseignant et de l'institution non contestable. Autrement dit, il est généralement admis que ne peuvent réussir dans le système scolaire iranien que les élèves et étudiants se conformant strictement aux instructions et consignes données par les enseignants, représentants et exécutants de l'institution scolaire et universitaire (d'où le foisonnement actuel d'organismes payants préparant aux divers concours par un bachotage intensif).

Côté enseignants, certains extraits de discours mettent ouvertement et directement en exergue le hiatus entre l'incapacité supposée d'un apprenant iranien à s'auto-évaluer, pour les raisons évoquées ci-dessus, et leur propre compétence « objective » en la matière. Du fait de leur formation et de leur expérience professionnelle, ils possèderaient donc cette qualité pour juger le niveau de leurs élèves, maîtrise estimée légitime et revendiquée par certains d'entre eux. Dans d'autres extraits, une certaine réticence à déléguer une partie du pouvoir que les enseignants possèdent transparait dans des arguments apparemment empathiques, tels que la peur de vexer des personnes avec qui s'est créé un lien au cours de la session, la crainte de les décourager si l'avis du professeur contredit l'idée qu'un apprenant se fait de son niveau. Enfin, le fait que l'idée qu'une démarche d'auto-évaluation favorise le dialogue entre les apprenants et les enseignants, ne soit quasiment pas exprimée de part et d'autre nous semble également constituer un indicateur sérieux d'une relation pédagogique plus verticale qu'horizontale (*i.e.*, selon Kerbrat-Orecchioni (1992) où le pouvoir et la hiérarchie prédominent sur la familiarité dans les échanges)⁴³⁸, source de représentations particulières dont il faudra évaluer l'impact en termes d'obstacles potentiels au développement d'une démarche d'auto-évaluation.

⁴³⁸ Cf. partie 1.1.3. du présent volume.

3.2. Mise en perspective du « dire » et du « faire » en matière d'auto-évaluation et confrontation à l'hypothèse.

Afin de compléter les données qualitatives obtenues par les entretiens, et avant de les confronter à celles issues du questionnaire de bilan, nous avons jugé qu'il convenait de tenter une mise en perspective avec des données plus quantitatives qui résulteraient de l'analyse des résultats obtenus par les fiches d'évaluation (c'est-à-dire de la confrontation des avis des étudiants avec ceux des enseignants). En effet, notre démarche s'appuie sur des actions de terrain qui ont contribué à alimenter la réflexion menée sur l'auto-évaluation. La conception de ces fiches dans les contextes particuliers de l'IFT et de Kanun, leur utilisation dans les classes, et les incidences constatées sont autant d'éléments à prendre en compte dans notre étude de la mise en place de cette démarche novatrice, dont il nous semble que les deux facettes théorique et pratique sont indissociables.

En d'autres termes, la prise en compte de la création et la mise en pratique d'outils spécifiques constitue un angle d'analyse particulier dans notre travail de recherche. C'est la raison pour laquelle nous adoptons ici une position pragmatique qui revient à présenter les caractéristiques de ces fiches, « outils » devenus localement synonymes d'auto-évaluation (avec des risques de distorsion entre théorie et pratique sur lesquels nous revenons ensuite). L'usage de ce support concret dont nous détaillons les caractéristiques (3.2.1.), a produit certains résultats concrets sur nos deux terrains d'étude distincts que sont l'IFT (3.2.2.) et Kanun (3.2.3.).

3.2.1. Caractéristiques des fiches d'auto et co-évaluation créées et utilisées à l'IFT et Kanun.

De prime abord, les différentes fiches utilisés en 2006 et 2007 dans les deux instituts sont assez semblables sur la forme⁴³⁹, et procèdent d'une volonté commune d'instaurer des activités d'auto-évaluation dans les classes. De part et d'autre, et sous l'influence de supports pédagogiques récents (guide d'utilisation de certains manuels, ouvrages de préparation à des diplômes, etc.) qui proposent désormais de façon systématique des bilans de compétences jalonnant la progression pédagogique, s'est fait jour un intérêt pour introduire au cours des

⁴³⁹ Cf. annexes F.1.1., F.1.2., F.2.2., F.2.3., F.3.1., F.3.2.

sessions une évaluation de type formatif qui compléterait la traditionnelle évaluation normative. Cependant, l'aspect extérieur ne doit pas faire oublier que ces « produits » calqués sur la grille d'auto-évaluation du CECR et sur le PEL sont très différents quant à la philosophie de travail qui a conduit à leur conception, et en ce qui concerne les objectifs affichés par les deux institutions. Il nous faut donc dresser un bref récapitulatif des différentes caractéristiques qui nous seront utiles pour mieux appréhender l'analyse des données obtenues à partir de leur mise en application par les apprenants et les enseignants. Par souci de cohérence, nous délaisserons donc l'ordre chronologique pour procéder plutôt à une présentation par institut. En outre, nous avons délibérément choisi de ne présenter que les fiches de l'IFT se rapportant aux cours de conversation pour faire un parallèle significatif avec ceux dispensés à Kanun⁴⁴⁰.

A l'IFT, les fiches conçues et administrées de 2006 à 2007 sont le fruit d'un travail d'emblée collectif, même si nous avons au départ imposé⁴⁴¹ comme format de base un modèle emprunté au PEL et reprenant le même découpage des compétences⁴⁴². A la suite de discussions informelles avec quelques collègues, pour formaliser les choses auprès de l'ensemble de l'équipe pédagogique, nous avons donc proposé un document où ces 5 rubriques étaient à remplir par des descripteurs proposés par les enseignants en fonction du contenu de leur cours (non pas basé sur un manuel de référence, mais sur une progression pédagogique décidée collégialement pour les différents types de cours proposés⁴⁴³). Les autres parties sont soumises à discussion : « points à améliorer » à remplir par les apprenants et à commenter par les enseignants, « évaluation » permettant de reporter les notes obtenues aux examens de mi-session et finaux, et « décision du jury » pour un passage en classe supérieure ou une réorientation. L'ensemble des informations tient sur une seule page, permettant ainsi une confrontation visuelle immédiate des avis de l'apprenant avec ceux de l'enseignant, qui doivent figurer sous forme de croix dans les différentes colonnes légendées en bas de page⁴⁴⁴. Il convient de préciser que la collaboration active des enseignants dans le fonctionnement de l'institut est l'un des principes de base imposé par la direction. Cette structure nouvelle et indépendante des autorités éducatives locales, car directement gérée par

⁴⁴⁰ Ne seront donc pas présentées les fiches se rapportant à des cours spécifiques, tels que les cours de préparation au TCF et DELF-DALF ; cours avec supports audiovisuels ; français de spécialité (médecine, critique littéraire)...

⁴⁴¹ Cf. annexe F.2.1.

⁴⁴² « Comprendre/écouter ; comprendre/lire ; parler/conversation ; parler/s'exprimer en continu ; écrire ».

⁴⁴³ Cf. annexe F.2.4.

⁴⁴⁴ Légende : ⊕ = je peux le faire difficilement = compétence non acquise/ ⊖ = je peux le faire assez facilement = compétence en voie d'acquisition/⊙ = je peux le faire très facilement = compétence acquise.

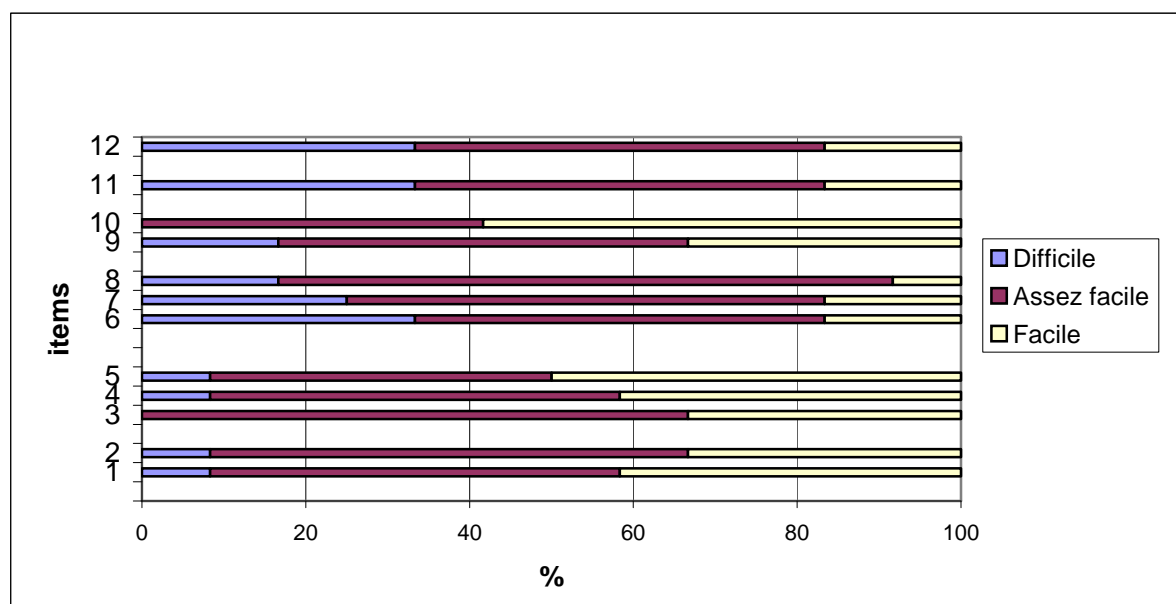
l'ambassade de France, a fait le pari, dès son démarrage, de miser sur les compétences et l'expérience d'enseignants locaux de profils divers, puisque la capitale ne compte que de rares enseignants « natifs », originaires de pays francophones qui travaillent généralement dans des établissements scolaires. Autant que les diplômés, c'est la motivation et la capacité à s'impliquer qui guident notre choix dans le recrutement des professeurs (un certain nombre quittant d'ailleurs l'établissement après une session, compte tenu du style d'enseignement pratiqué à l'IFT très différent de celui des autres institutions).

A l'issue des deux semaines de préparation laissées aux enseignants, une synthèse de toutes les propositions est présentée lors de réunions pédagogiques regroupant les professeurs d'un même type de cours, afin de se mettre d'accord sur le choix des deux ou trois descripteurs qui seront finalement retenus pour chaque compétence. Dans cette phase initiale, une seule fiche⁴⁴⁵ est donc distribuée trois semaines avant la fin des cours. La réunion qui suit la fin de la session est l'occasion de revenir longuement sur cette première expérience et d'essayer de l'améliorer. Des modifications sont donc proposées⁴⁴⁶, tant au niveau de l'outil lui-même que de son utilisation. En ce qui concerne les descripteurs, les changements sont mineurs : un consensus semble s'être établi autour des choix initiaux, probablement du fait de leur origine « commune », *i.e.* les fiches internes établies pour l'organisation des cours très largement basées sur le CECR. Deux descripteurs ont été supprimés (sur les fiches de Conv1A et de Conv2), et quatre ont été rajoutés (sur les fiches de Conv3 et Conv5). Par ailleurs, des précisions ont été apportées pour des tâches jugées trop générales et ne s'appliquant donc pas strictement au niveau visé, comme par exemple sur la fiche de Conv1A : « Je peux parler de mon emploi du temps [en citant une liste simple de points] » ; « Je peux comprendre les informations qu'on me donne sur un itinéraire [avec éventuellement des gestes] » (Conv2) ; « Je peux décrire de façon simple un évènement [par exemple un accident de voiture, un mariage] » (Conv3)... Ces discussions autour de la formulation et des difficultés qui peuvent en découler pour les apprenants ont été très riches d'enseignement. A titre d'exemple, nous citerons le cas d'un descripteur apparemment anodin : « Au restaurant, je peux comprendre le menu en détail » (Conv3). A la vue des graphiques de synthèse que nous avons réalisés pour chaque classe dans les différents niveaux, comme celui qui suit, certains enseignants se sont émus du fait que pour cet item en particulier (n°5), le taux cumulé pour les réponses « difficile » et « assez difficile » soit dans toutes les classes supérieur au taux de

⁴⁴⁵ Cf. annexe F.2.2.

⁴⁴⁶ Cf. annexe F.2.3.

« facile » tant il leur paraissait évident qu'à ce niveau, une telle tâche ne pose aucun problème du fait que ce thème soit largement abordé au travers notamment de jeux de rôles.



Graphique de synthèse 11: avis des apprenants pour la classe de Conversation3 groupe1, session 2006/4.

Les débats autour de cette question ont conduit à une reformulation plus restreinte « Au restaurant, je comprends le menu suffisamment pour commander », qui a semblé mieux correspondre à la capacité des apprenants de ce niveau.

Toujours sur la forme, la fiche modifiée, telle qu'elle sera utilisée lors des deux sessions suivantes (2006/4 et 2007/1) se présente désormais sur deux pages, l'une pour l'apprenant et l'autre pour l'enseignant⁴⁴⁷. La partie « points à améliorer », qui a été largement commentée dans les entretiens a finalement été supprimée, car jugée trop floue ou compliquant la tâche des apprenants. Enfin, sur le plan de la mise en pratique de cet outil, et pour suivre certaines des suggestions émises, il a été décidé de distribuer cette fiche aux apprenants deux fois, en début et fin de session avec la fiche pour les enseignants. Cette nouvelle procédure présente l'avantage de familiariser les apprenants avec ce type d'activité, et de leur donner des indications sur la façon dont ils jugent leur progression, à huit semaines d'intervalle. Quant aux enseignants qui ne souhaitent pas communiquer leur avis aux apprenants, ils peuvent toujours conserver leur propre fiche, sachant qu'il leur est impérativement demandé de rendre au moins l'autre à leur propriétaire avant la fin de la session. Nous tenons en effet à ce que les personnes qui fréquentent nos cours comprennent bien qu'il ne s'agit pas d'une forme

⁴⁴⁷ Celle-ci étant la reproduction à l'identique de la fiche apprenant, il nous semble à la réflexion qu'il aurait peut être fallu changer la formulation de « Je peux », en « A mon avis, cet apprenant peut... ».

d'examen complémentaire aux évaluations finales traditionnelles, mais que ce document leur appartient en propre et peut leur permettre de conserver une trace de l'évolution de leurs compétences linguistiques (comme c'est le cas des PEL utilisés en Europe).

A Kanun, comme nous l'avons expliqué, le contexte est totalement différent : l'introduction de fiche d'auto-évaluation est le fait de la direction et donne à l'outil une finalité que nous considérons relever du contrôle, bien que les objectifs affichés dans les deux sections diffèrent quelque peu.

Dans la section Junior, pionnière en la matière puisque les premières fiches ont été conçues avant celles de l'IFT et de la section Adulte, l'idée de départ de la responsable pédagogique est très claire : synthétiser des documents existants à sa disposition⁴⁴⁸ pour élaborer un support d'activité visant à inciter ses jeunes élèves à se préparer efficacement au passage du DELF A1. Le support réalisé, bien que baptisé « portfolio » est en fait une liste de repérage⁴⁴⁹ qui va subir une transformation assez radicale après quelques mois d'utilisation. A l'usage, la cinquantaine de questions regroupées sous des rubriques aux intitulés choisis par la responsable pédagogique (« des informations sur moi », « des informations sur les autres », « des informations que j'essaie d'obtenir sur les autres », « la communication avec les autres », « informations écrites ») va être considérablement réduite, pour se résumer à une dizaine de questions reprises directement des bilans proposés comme auto-évaluation dans le guide pédagogique en vigueur⁴⁵⁰ (ce qui explique le fait que les descripteurs soient extrêmement succincts et ne soient plus regroupés par type de compétences, mais suivent la structuration des unités d'enseignement du manuel). Dans les deux cas, les élèves doivent se déterminer sur cinq colonnes, ce qui a le mérite de permettre des avis plus nuancés que les trois colonnes de base, mais peut être une source de difficulté pour de jeunes apprenants qui ne sont pas familiarisés avec ce type de démarche. Enfin, rien n'est prévu pour une éventuelle co-évaluation par l'enseignant, celle-ci n'ayant pas été envisagée autrement que sous la forme d'un éventuel commentaire oral par le professeur, qui a pour consigne de rendre ces « portfolios » après en avoir pris connaissance.

Dans la section Adultes, les choses sont un peu différentes : la fiche d'évaluation conçue par la responsable pédagogique s'inspire de celle qui a été faite à l'IFT, et a pour but de compléter

⁴⁴⁸ Cf. partie 2.2.2. du présent volume.

⁴⁴⁹ Cf. annexe F.1.1.

⁴⁵⁰ Cf. annexe F.1.2.

un autre support pédagogique « maison », spécialement créé pour certains niveaux⁴⁵¹ où la direction a senti le besoin d'une transition entre les niveaux 1 et 2 du manuel *Reflets*. Nous sommes donc en présence de deux documents (fiche d'évaluation NIP1 et NIS1) qui vont être testés lors de la session d'hiver 2006-2007 d'abord à Téhéran, puis suivis des deux autres fiches pour les niveaux supérieurs (NIS2 et NIP2)⁴⁵² testés lors de la session suivante à Téhéran, alors que la province découvre seulement les précédentes. Initialement, cette logique correspond donc avant tout aux besoins de l'institution et ne relève pas d'une démarche systématique et globalisante. Au démarrage, il ne s'agit pas donc véritablement de la mise en place d'une démarche d'auto-évaluation mais plutôt d'expériences partielles puisque seuls quelques enseignants et une partie des apprenants sont concernés, et que celles-ci se situent dans des niveaux de cours intermédiaires. L'aspect « expérimental » se retrouve dans le contenu même de ces fiches, basé sur des emprunts à différents supports pédagogiques que la responsable a choisi seule, en fonction de son intuition⁴⁵³, et dans le but de tester uniquement des compétences orales : expression pour les niveaux NIP1(A2) et NIS1 (B1.3), et compréhension, interaction et production en continu pour les niveaux NIP2 (B1.1) et NIS2 (B1.4). Ce n'est qu'après la réunion générale tenue avant notre départ en juin 2007, qu'à l'instar de l'IFT, l'ensemble de l'équipe pédagogique de Kanun sera informée des tenants et aboutissants de la démarche, et se verra sollicitée pour participer à la conception des fiches pour l'ensemble des niveaux⁴⁵⁴. Une session plus tard, quatorze nouvelles fiches⁴⁵⁵ ont été établies sur le même modèle que celles en vigueur à l'IFT. Elles comprennent toutes des descripteurs pour les cinq rubriques de compétences du PEL, et semblent, à la lecture, s'éloigner du strict cadre de progression pédagogique du manuel *Reflets* (paru, rappelons-le, avant la publication du CECR et donc pas toujours en phase avec l'échelle des niveaux qui sert aujourd'hui de référence sur le marché de l'édition des ouvrages de FLE), pour se rapprocher des standards A1, A2 et B1. D'après les informations reçues, elles ont été distribuées au cours du printemps 2008 dans les départements de français de Kanun sur l'ensemble du territoire, et sont en cours d'exploitation par la responsable pédagogique.

⁴⁵¹ NIP1 et NIS1.

⁴⁵² Cf. annexes F.3.1., F.3.2.

⁴⁵³ « Pifométriquement », selon ses termes (cf. annexe E.4.1., entretien 16, MG16).

⁴⁵⁴ Cf. annexe F.3.5.

⁴⁵⁵ Cf. annexe F.3.3.

3.2.2. Confrontation des avis des enseignants et des apprenants à partir de l'analyse des fiches d'auto-évaluation à l'IFT

Dans le cadre de l'approche de type ethnographique que nous avons choisie, l'examen détaillé des fiches remplies par les apprenants et les enseignants nous a semblé une source non négligeable d'indicateurs en matière de représentations. Avec la démarche empirique suivie dans les deux instituts, et les biais inévitables qu'elle comporte (modes différents d'administration, périodes d'études de longueur différente), l'objectif de l'analyse ne vise certes pas l'établissement de données de type statistique telles que celles qui peuvent être produites par le traitement en laboratoire de données recueillies sur la base d'enquêtes appliquant des critères scientifiques précis (comme la psychométrie, par exemple, qui analyse les possibilités de biais dans des questionnaires en mesurant l'intensité, la fréquence et la durée de phénomènes psychiques). Il s'agit plutôt de mettre en évidence certains traits saillants illustrés par des données quantitatives, et de procéder à une comparaison entre ce que les apprenants et enseignants de notre échantillon nous ont dit lors des entretiens, et la façon dont ils se sont servis de l'outil à leur disposition dans les deux institutions.

Afin d'être en mesure de mettre en évidence les variations, nous avons choisi de procéder à une présentation d'abord chronologique des résultats obtenus à l'IFT durant les 3 phases (sessions 2006/3, 2006/4 et 2007/1) et par niveau de cours (regroupés dans les niveaux A1 à B2 du CECR), pour en dégager, ensuite et de façon synthétique, les tendances générales. L'intégralité des résultats⁴⁵⁶ pour les trois périodes (soit 826 fiches au total) a été synthétisée sous forme de différents graphiques⁴⁵⁷ visant à illustrer notre propos qui se décomposera en deux étapes : confrontation globale des résultats obtenus de la part des enseignants et des apprenants⁴⁵⁸, puis analyse des écarts d'opinion⁴⁵⁹.

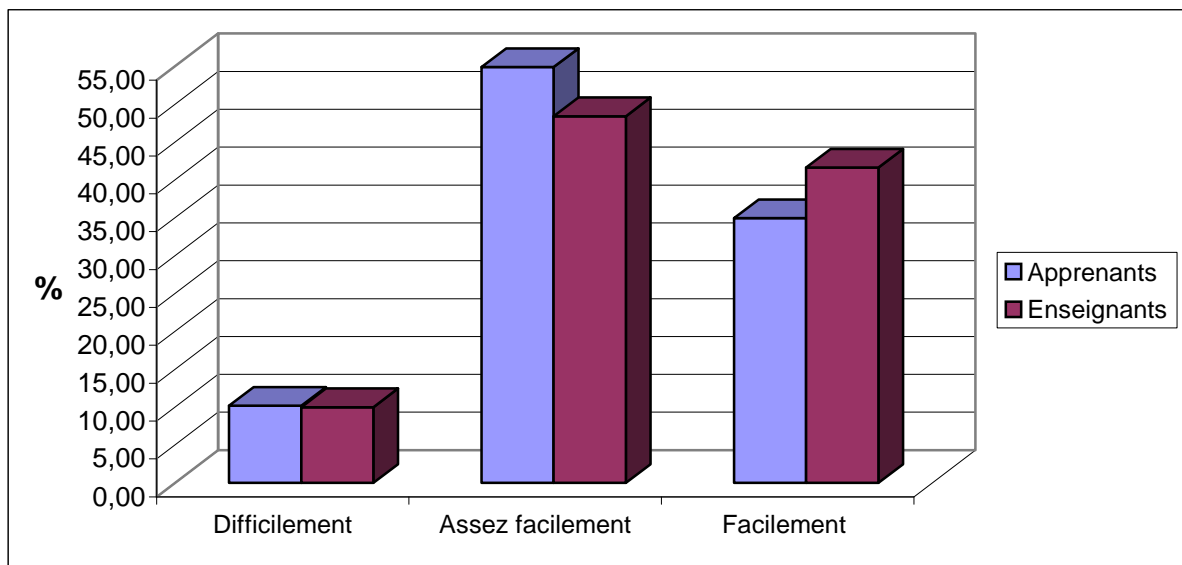
Pour l'ensemble de la période, et tous niveaux confondus, il ressort qu'enseignants comme apprenants choisissent majoritairement, et assez logiquement, la catégorie « assez facilement » (soit en moyenne 51.6% de la totalité des réponses), loin devant les mentions « facilement » (38%) et « difficilement » (10%).

⁴⁵⁶ Cf. annexe F.2.5.

⁴⁵⁷ Cf. annexes F.2.6.1., F.2.6.2., F.2.6.3.

⁴⁵⁸ Cf. annexe F.2.6.4.

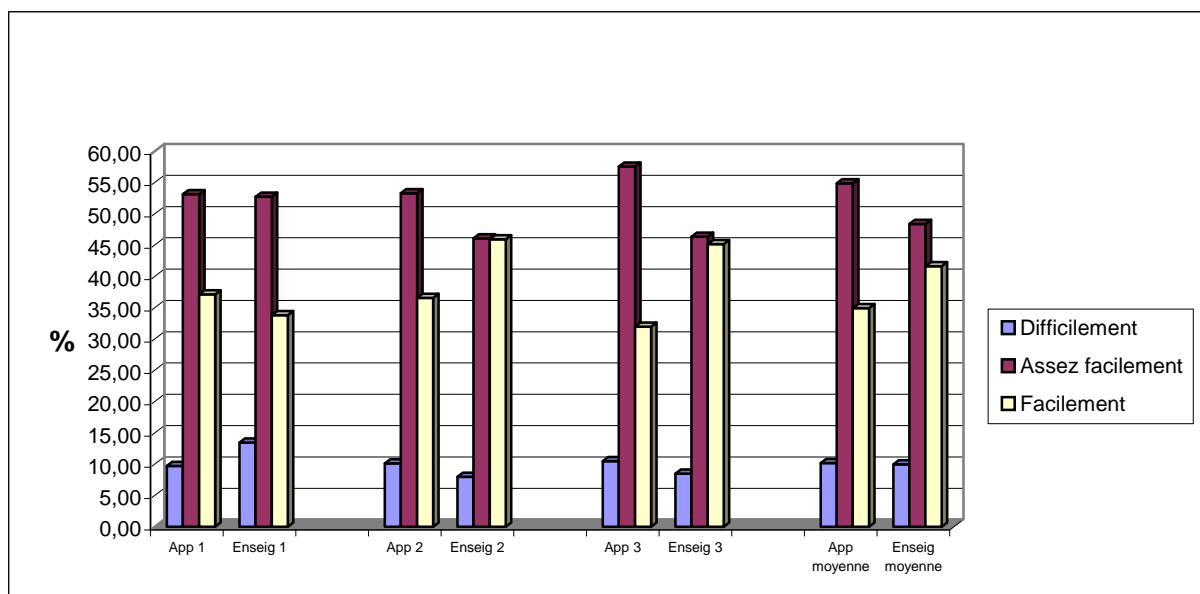
⁴⁵⁹ Cf. annexe F.2.6.5.



Graphique de synthèse 12: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour la totalité des cours de l'IFT, en % et en moyenne sur les 3 sessions.

Néanmoins, la prise en compte des variations entre les 3 périodes montre une évolution très nette de la part des enseignants : alors que dans la première phase, ils se montrent plus « sévères » dans leur jugement que les apprenants⁴⁶⁰ (ils choisissent la mention « assez facilement » à plus de 50%, et « facilement » à seulement 34%), dans les phases 2 et 3 au contraire, ils estiment que leurs apprenants peuvent réaliser les tâches évoquées par les descripteurs assez facilement voire facilement, pour plus de 45%. Ce changement ne se retrouve pas dans les résultats des apprenants, qui, sur les 3 périodes ont des opinions relativement stables : ils privilégient systématiquement la mention « assez facilement » à plus de 50%, puis « facilement » à plus de 30%, et enfin « difficilement » à 10%, comme le montre le graphique ci-après :

⁴⁶⁰ Cf. annexe F.2.6.1., graphique 5.1

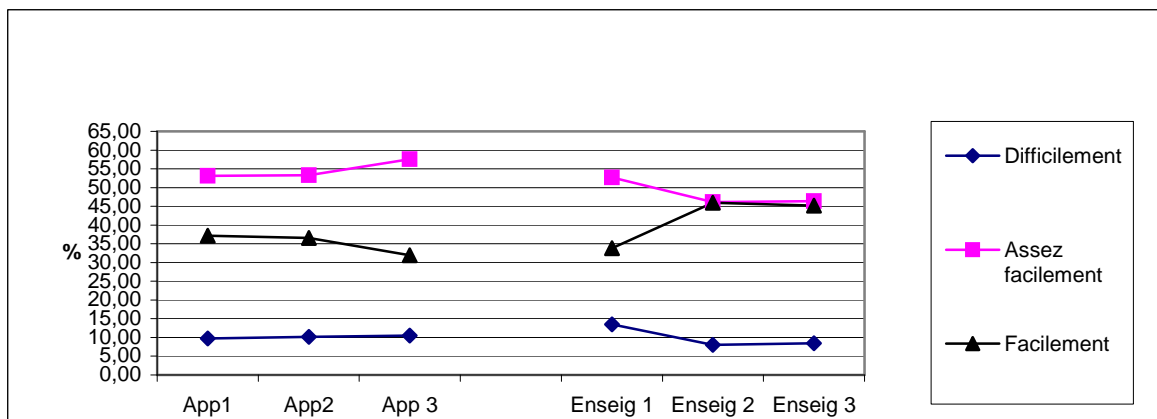


Graphique de synthèse 13 : comparaison de opinions apprenants/enseignants pour la totalité des cours à l'IFT, en %, pour les 3 sessions.

Dans un contexte éducatif où les enseignants dans leur grande majorité ont tendance à considérer que leurs apprenants surestiment leur niveau, une telle constatation se révèle surprenante. Comment expliquer en effet, qu'en moyenne, près de 42% des réponses des enseignants soient concentrées dans la mention « facilement », contre seulement 35% pour les apprenants ? Sachant qu'en général, le taux de réinscription est d'un peu moins de 50% des effectifs d'une session à l'autre, il faut considérer que la familiarisation des apprenants avec cette fiche est moindre que celle de l'équipe pédagogique restée stable sur la période étudiée. D'où l'hypothèse que le jugement global des enseignants peut être altéré par l'usage répété des mêmes descripteurs, et qu'il conviendrait d'en changer à chaque session afin de faire évoluer l'outil, pour éviter autant que faire se peut des jugements « mécaniques » dus à ce que nous nommerons un « effet de redondance » d'une session à l'autre.

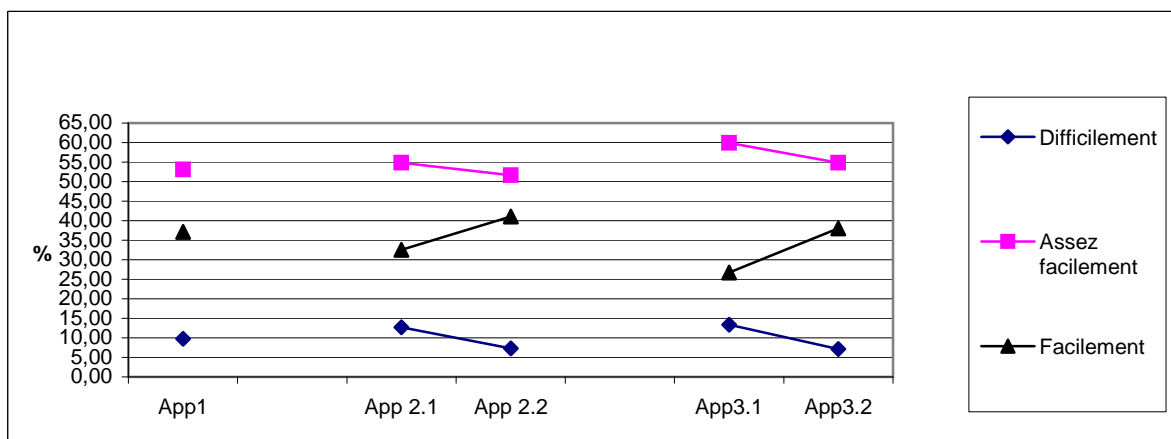
L'observation de l'évolution sur les trois phases des résultats regroupés par catégorie « apprenants » et « enseignants » vient conforter cette hypothèse⁴⁶¹ : la stabilité des opinions des apprenants mentionnée ci-dessus est clairement illustrée par des barres de hauteur quasiment équivalente pour chacune des 3 mentions dans l'histogramme considéré. Pour les enseignants en revanche, les barres pour la mention « facilement » suivent une courbe ascendante (de 33,81% à 45,16%), assortie d'un infléchissement de la courbe pour la mention « difficilement » (de 13,48% à 8,48%), comme illustré ci-après :

⁴⁶¹ Cf. annexe F.2.6.4., graphique 3.1



Graphique de synthèse 14 : courbes d'évolution des opinions apprenants/enseignants pour la totalité des cours à l'IFT, en % et pour les 3 sessions.

Néanmoins, il convient d'affiner cette observation par une mise en évidence des variations d'opinions induites chez les apprenants par la répétition de la démarche initiée à partir de la deuxième session étudiée. Rappelons en effet qu'à la demande de certains enseignants, il a paru utile de distribuer la fiche d'auto-évaluation aux étudiants à deux reprises, en début et fin de session. Pour les deux sessions considérées (2006/4 et 2007/1), l'évolution entre les deux phases est nette et similaire : tous niveaux confondus, les apprenants considèrent qu'ils peuvent effectuer la tâche demandée avec moins de difficulté à la fin de la session (soit, en proportion, un écart allant de plus de 5 points de pourcentage pour la session 2, à plus de 6 pour la session 3). Pour la mention « facilement », les écarts sont encore plus marqués : soit environ 10 points de pourcentage en moyenne sur les deux sessions.

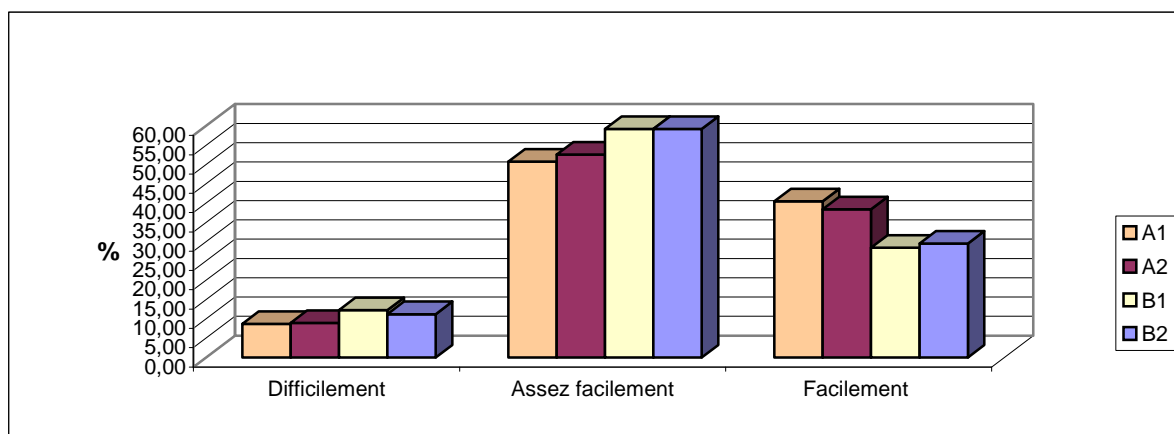


Graphique de synthèse 15 : courbes d'évolution des opinions des apprenants pour la totalité des cours à l'IFT, en % et par session.

Cette remarque peut sembler évidente et donc dénuée d'intérêt. Or, ces résultats nous sont précieux dans le contexte de l'institut, car ils prouvent qu'à huit semaines d'intervalle, les apprenants sont en mesure de sentir et d'exprimer la progression de leur niveau. L'un des objectifs à l'origine de la démarche entreprise au sein de l'IFT est donc pleinement atteint : faire prendre conscience aux apprenants que l'amélioration de leur niveau de langue ne passe pas nécessairement par un enseignement de langue « classique » dans lequel la progression est seulement déterminée par le suivi scrupuleux du contenu d'un manuel de référence. Nos enseignants sont désormais en mesure de faire face à la remarque souvent formulée qu'« en cours de conversation, on n'apprend rien parce qu'on n'a pas de méthode ».

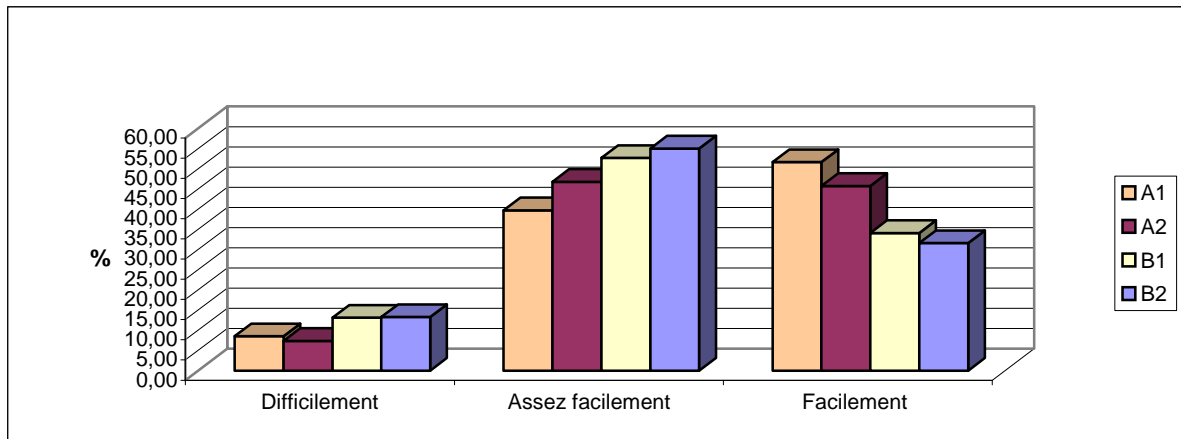
Un examen attentif des opinions des apprenants et des enseignants⁴⁶² montre que la répartition des opinions par niveau et par mention sont curieusement similaires pour les deux catégories de sondés et présentent la même fracture entre les niveaux A2 et B1.

Comme l'illustrent les graphiques ci-après, pour la mention « difficilement », entre les niveaux A1/A2 et B1/B2, le pourcentage d'avis passe de 8 à 12 pour les apprenants comme pour les enseignants (avec une différence légèrement plus marquée pour ces derniers). La mention « assez facilement » est également sujette à ce phénomène, avec une augmentation globale de 51 à 59% pour les apprenants, et de 42 à 53% pour les enseignants. Enfin, « facilement » est choisi par 39% des apprenants pour les niveaux A1/A2, contre 29% en B1/B2 ; parallèlement, à 48%, les enseignants pensent que leurs étudiants peuvent facilement réaliser les tâches demandées aux niveaux A1/A2, contre 32% aux niveaux B1/B2.



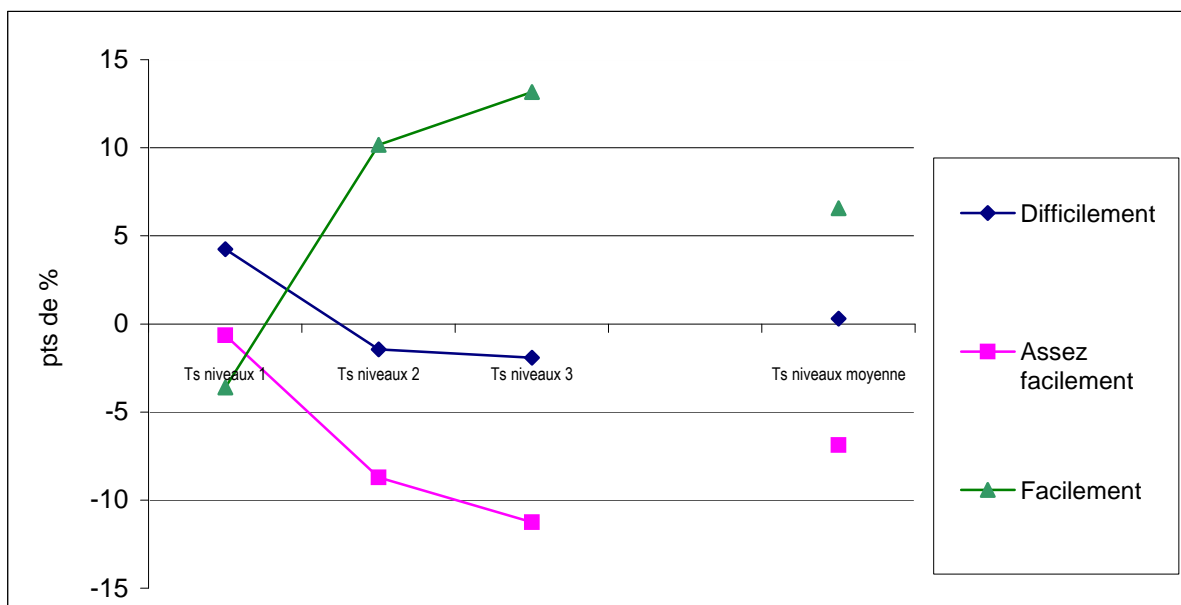
Graphique de synthèse 16 : moyenne des opinions des apprenants par niveaux, en % pour la période totale.

⁴⁶² Cf. annexe F.2.6.4., graphiques 5.1 à 5.4.



Graphique de synthèse 17: moyenne des opinions des enseignants par niveaux, en % pour la période totale.

Ce constat vient une fois de plus battre en brèche la représentation communément partagée par les enseignants d'une surestimation de soi, ou à tout le moins d'un manque de jugement objectif de leur niveau par les apprenants. Une analyse détaillée des écarts d'opinion vient renforcer cette constatation⁴⁶³ : pour chacune des mentions, l'écart moyen sur la totalité des 3 phases représente la somme des écarts en points de pourcentage entre les avis des enseignants (pris comme base) et ceux des apprenants, somme qui sera divisée par 4 pour obtenir la moyenne et produire la courbe suivante :

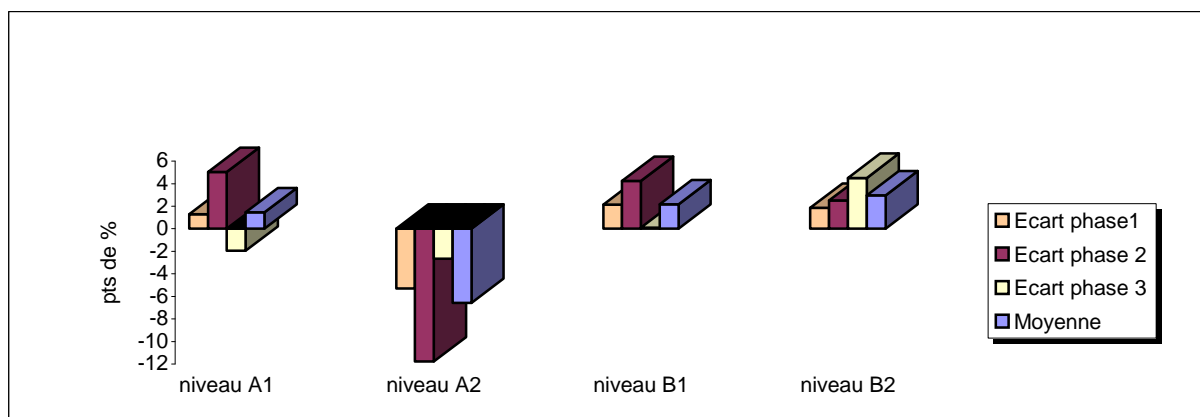


Graphique de synthèse 18: courbe d'évolution générale des écarts, en points de % pour les 3 sessions.

⁴⁶³ Cf. annexe F.2.6.5.

Globalement, le consensus le plus fort s'exprime pour la mention « difficilement », car tous niveaux confondus et en moyenne sur les 3 phases, l'écart n'est que de 0,30 points de pourcentage. La plus grande divergence concerne la mention « assez facilement » (soit -6,87 points de pourcentage, qui montrent qu'elle a été plus largement choisie par les apprenants que par les enseignants), suivie de près par la mention « facilement » privilégiée par les enseignants plus que par les apprenants (6,58 points de pourcentage). Corollaire du phénomène que nous avons qualifié « d'effet de redondance » chez les enseignants (qui se sont peut-être trop habitués aux mêmes descripteurs utilisés pendant les 3 sessions), l'écart se creuse notablement pour cette mention lors des phases 2 et 3 (où l'écart négatif de départ devient largement positif en atteignant 10 et 13 points par la suite), alors que les mentions « difficilement » et « assez facilement » suivent une évolution inverse vers des taux négatifs. Une approche complémentaire peut être réalisée, qui consiste à observer les écarts par mention, phase et niveau. L'objectif initial est de situer précisément les divergences majeures (concrétisées par les écarts les plus forts), et en cas de concentration dans un niveau donné, de s'interroger sur les causes de ces différences d'opinion. Or, l'étude détaillée ne permet pas d'aboutir à des conclusions précises en matière d'ajustement des descripteurs au contenu des cours, et *in fine*, aux compétences attendues des apprenants de ces cours.

Pour la mention « difficilement » par exemple, une approche globale par la moyenne semble montrer que les écarts les plus forts se situent au niveau A2. Or, il convient de souligner que si cette tendance est forte pour les phases 1 et 2, en revanche, pour la phase 3, c'est au niveau B2 que les opinions sont les plus divergentes⁴⁶⁴. Il ne serait donc pas complètement juste d'affirmer que c'est au niveau A2 que les apprenants déclarent qu'ils ont le plus de mal à réaliser certaines tâches demandées.

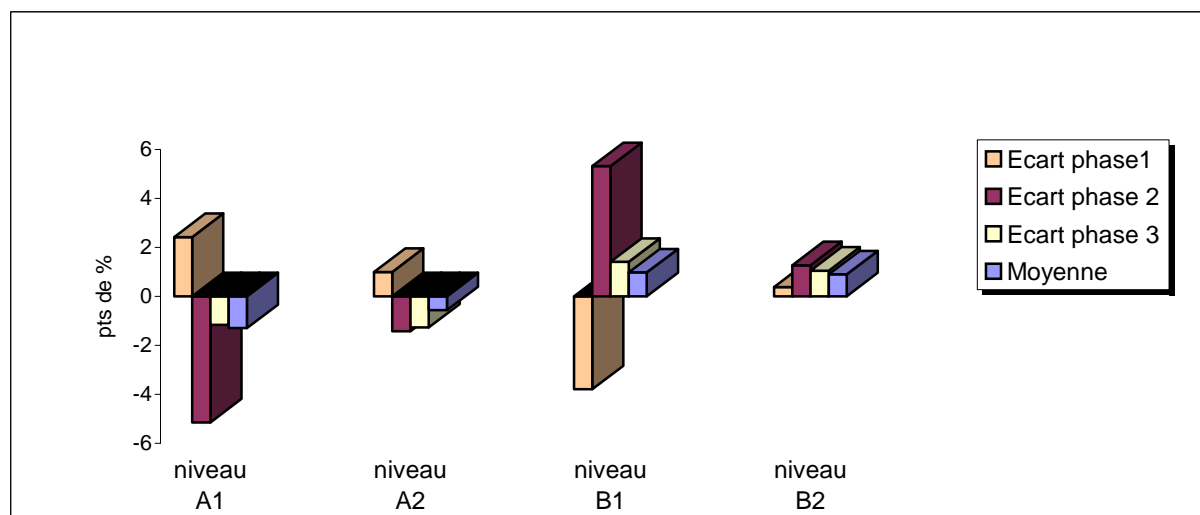


Graphique de synthèse 19 : écarts d'opinion enseignants/apprenants sur la mention « difficilement »,

⁴⁶⁴ Cf. annexe F.2.6.5., graphiques 2.1 à 2.3.

en points de % pour les 3 sessions.

De même, pour la mention « assez facilement », par le jeu de compensation entre valeurs positives et négatives, la moyenne des écarts situe l'écart le plus important au niveau A1 (avec seulement -1,30 point de pourcentage), alors que les résultats détaillés montrent une constante relative des écarts les plus forts au niveau B1 pour chacune des phases⁴⁶⁵, soit -3,80 points de pourcentage en 2006/3, puis 5,31 points en 2006/4 et enfin 1,40 point en 2007/1.

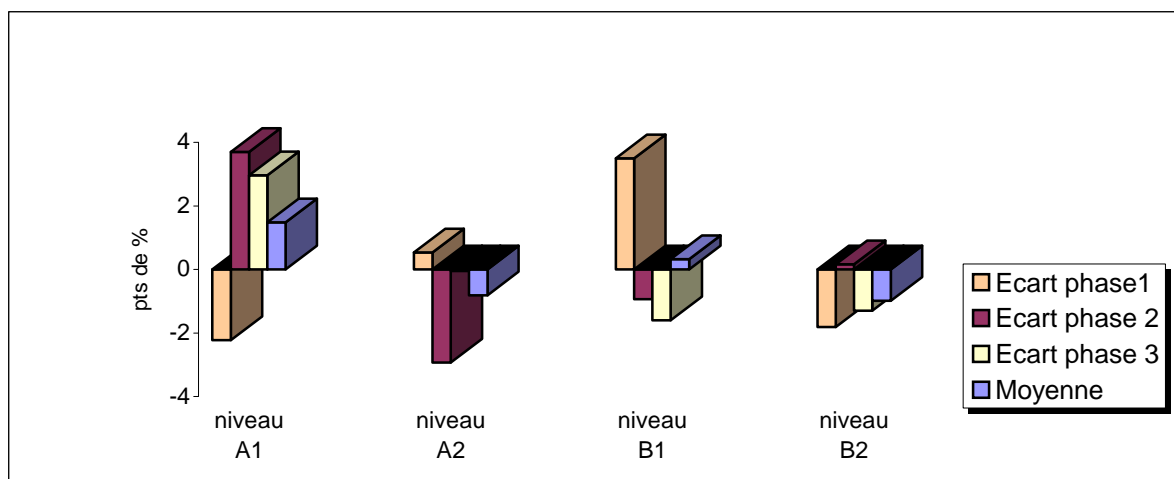


Graphique de synthèse 20 : écarts d'opinion enseignants/apprenants sur la mention « assez facilement », en points de % pour les 3 sessions.

Enfin, nous pouvons noter que c'est pour la mention « facilement » que les écarts sont les plus faibles⁴⁶⁶, avec une moyenne globale comprise entre -0,98 points de pourcentage et 1,48 points, cet écart maximal se situant au niveau A1. A nouveau, une approche détaillée révèle cependant une complexité que les calculs de moyenne tendent à estomper et qui nous renvoie aux constatations faites plus haut. En effet, on remarque pour les 3 phases, et quelle qu'en soit la proportion au niveau donné, un écart maximal positif : de 3,5 points de pourcentage en B1 pour la phase 1, de 3,70 en A1 pour la phase 2 et de 2,96 toujours en A1 pour la phase 3. Nous pouvons donc affirmer que, sur la totalité de la période, les enseignants se montrent plus largement convaincus que leurs apprenants que ceux-ci peuvent réaliser avec facilité les tâches proposées, en particulier pour les niveaux A1 et B1.

⁴⁶⁵ Cf. annexe F.2.6.5., graphiques 4.1 à 4.3.

⁴⁶⁶ Cf. annexe F.2.6.5., graphiques 6.1 à 6.2.



Graphique de synthèse 21: écarts d'opinion enseignants/apprenants sur la mention « facilement », en points de % pour les 3 sessions.

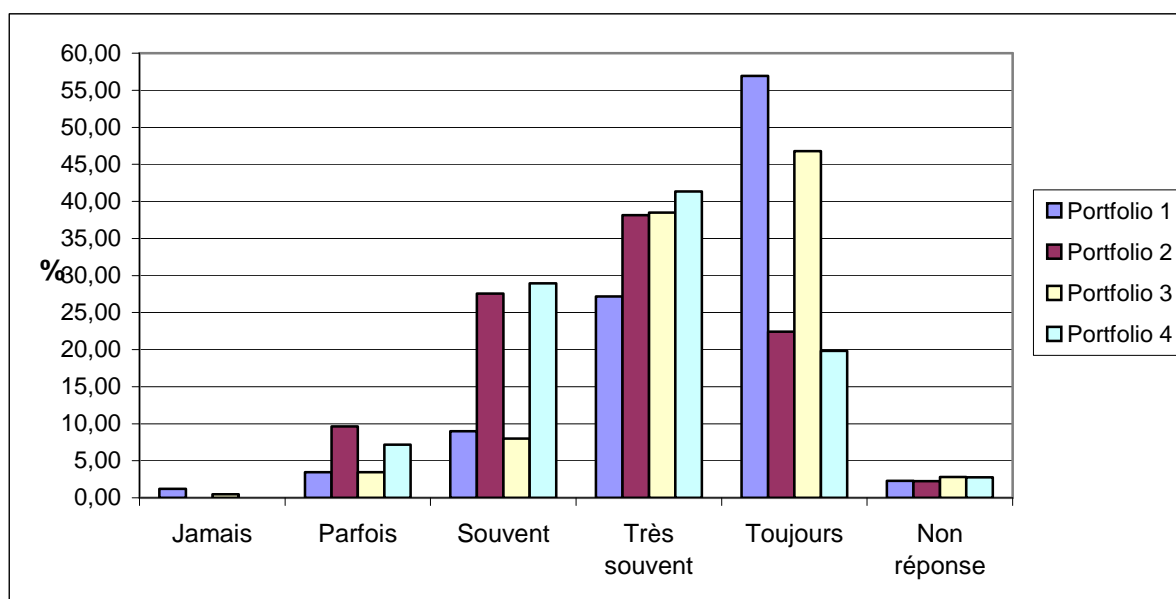
En conclusion, ces différentes observations tirées de données chiffrées collectées sur une période de neuf mois à l'IFT nous amènent à considérer que les apprenants iraniens de l'échantillon étudié sont victimes d'un préjugé infondé qui leur conférerait une incompetence en matière d'auto-évaluation inhérente à leur statut d'apprenant, préjugé partagé par une partie d'eux-mêmes et des enseignants. Par ailleurs, si surestimation il y a, les données concernant les avis des apprenants iraniens des niveaux B1/B2 sont convergentes avec celles recueillies dans d'autres enquêtes qui ont permis de mettre en évidence le fait que les apprenants de niveau plus élevé ont tendance à se sous estimer alors que ceux de niveau moins élevé ont tendance à se surestimer. En effet, il semblerait que « le niveau de connaissance n'améliore pas la qualité intrinsèque de l'auto-évaluation mais modifie le degré d'exigence sur la base duquel l'apprenant sélectionne ses critères et ses seuils d'évaluation »⁴⁶⁷. En outre, du côté des enseignants, la nécessité d'un travail régulier d'actualisation des descripteurs semble nécessaire. Il convient d'éviter un « effet de redondance » qui peut les conduire, du fait de l'habitude à toujours utiliser les mêmes descripteurs, à ne pas conserver un avis critique quant aux capacités supposées de leurs apprenants. De plus, ce travail nous paraît être un excellent moyen pour tous les professeurs, nouveaux ou expérimentés, de se former, par la pratique, à l'instauration d'une démarche d'auto-évaluation qui ne se résume ainsi pas à l'application régulière d'un outil « figé ».

⁴⁶⁷ Holec, H. 1990. *op.cit.*, p. 39.

3.2.3. Confrontation des avis des enseignants et des apprenants à partir de l'analyse des fiches d'auto-évaluation à Kanun.

A Kanun, pour les classes Junior comme Adultes, le suivi effectué a été plus ponctuel, du fait de notre statut qui impliquait une implication moindre qu'à l'IFT, mais a permis de dégager quelques tendances non dénuées d'intérêt.

Pour les classes Junior, nous avons choisi de présenter les résultats propres aux deux phases qui correspondent aux deux types de « portfolios » administrés de février 2006 à mai 2007 (soit 95 fiches au total, qui ne concernent que des élèves de la capitale). Dans la première phase, la démarche d'auto-évaluation correspond à l'utilisation dans les classes d'une liste de repérage d'une cinquantaine de questions qui ne prend pas en compte l'opinion des enseignants⁴⁶⁸. Le décompte des avis des jeunes apprenants montre que les opinions sont très éclatées, comme l'illustre le graphique ci-dessous⁴⁶⁹ :



Graphique de synthèse 22 : comparaison des opinions des apprenants des classes Kanun Junior, en % pour la phase 1.

L'ensemble des déclarations laisse à penser que la tendance générale peut se résumer à une certaine facilité à réaliser les tâches proposées (puisque près de 77% des réponses sont

⁴⁶⁸ Cf. annexe F.1.1.

⁴⁶⁹ Cf. annexe F.1.3.

concentrées sur les propositions « je peux le faire très souvent/toujours »), un tiers des avis se répartit sur les mentions « jamais/parfois/souvent ». L'analyse chronologique⁴⁷⁰ permet seulement de dégager une alternance entre une majorité d'avis « très souvent » et « toujours » qui semble se produire en fonction de la longueur de la liste de repérage. En effet, durant cette première phase, deux types de portfolios ont été utilisés à tour de rôle (avec des aménagements mineurs en fonction de la progression du cours)⁴⁷¹: un premier est constitué d'une liste de repérage se contentant d'énumérer très succinctement des tâches types à réaliser (« Je peux parler de mes grands parents » ; « Je peux demander à quelqu'un son adresse » ; « Je peux écrire une carte d'anniversaire »). Le deuxième type, en revanche, comporte des descripteurs plus complexes, et qui parfois combinent deux tâches, ce qui donne par exemple, comme parallèles aux descripteurs du premier type : « Je peux parler simplement des gens que je connais et poser des questions à quelqu'un » ; « Je peux suivre ou donner des indications, par exemple, pour aller d'un endroit à l'autre » ; « Je peux faire des phrases avec 'et', 'mais', 'alors' ». On peut donc imaginer que les apprenants, devant ces descripteurs plus complexes doivent fournir un effort de compréhension et d'interprétation plus important, et qu'ils sont donc probablement moins enclins à cocher systématiquement la case qui se situe en face d'un mot ou d'un groupe de mots transparents pour eux. En outre, certains élèves ont peut-être aussi eu du mal à comprendre certains termes, et, de ce fait, n'ont donc pas choisi la réponse « toujours ». En tout état de cause, nous tenons là un indice sérieux de l'incidence de la formulation des descripteurs sur l'avis donné par les apprenants, et le soin qui doit être apporté à la conception d'un tel outil, le style et le contenu jouant un rôle fondamental dans la démarche d'auto-évaluation.

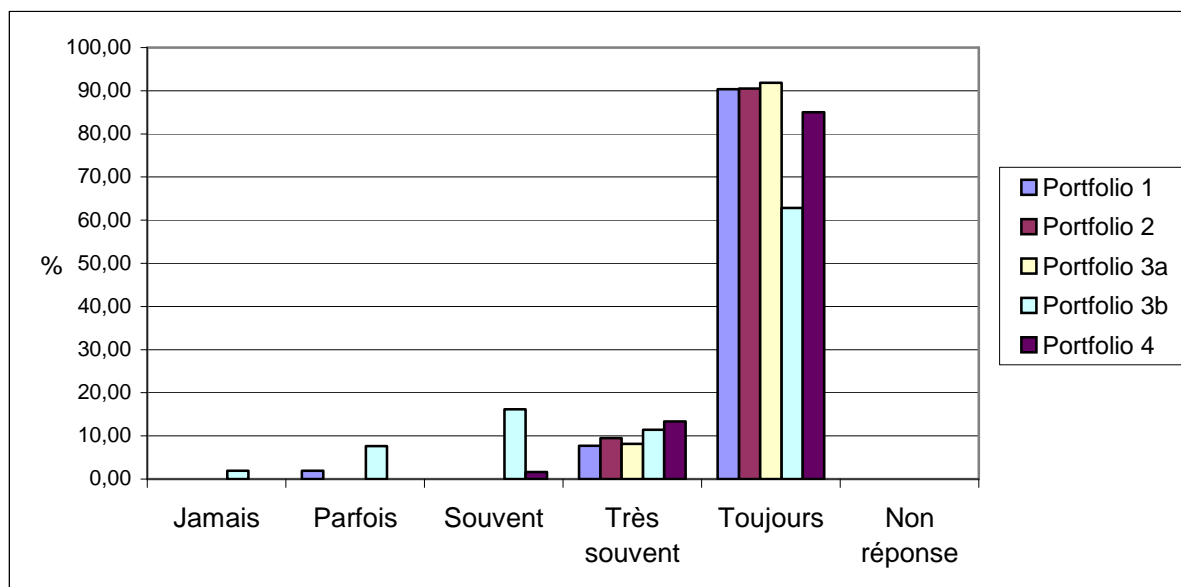
La situation encore plus tranchée durant la deuxième phase vient conforter notre propos: les « portfolios » d'une dizaine de questions (issues des bilans de fin d'unité du manuel utilisé)⁴⁷² donnent lieu à une concentration massive des réponses des apprenants dans la catégorie « toujours » (soit à plus de 82% en moyenne sur plus de six mois)⁴⁷³, comme le montre le graphique ci-après :

⁴⁷⁰ Cf. annexe F.1.3., graphiques 1 à 4.

⁴⁷¹ Cf. annexe F.1.1.

⁴⁷² Cf. annexe F.1.2.

⁴⁷³ Cf. annexe F.1.4.



Graphique de synthèse 23 : comparaison des opinions des apprenants des classes Kanun Junior, en % pour la phase 2.

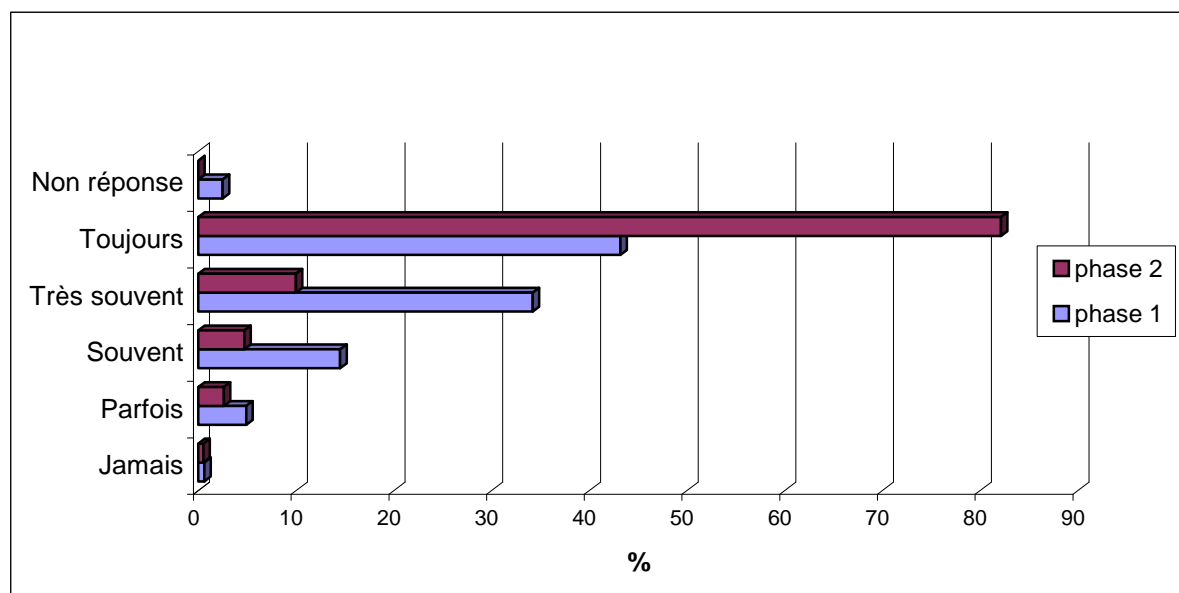
Cette tendance des apprenants à affirmer qu'ils sont toujours en mesure de réaliser la tâche proposée correspondant exactement à ce qu'ils ont vu pendant les cours, est une constante sur la période étudiée⁴⁷⁴.

Nous en concluons qu'un outil d'auto-évaluation basé sur la compétence de communication prise dans sa globalité⁴⁷⁵, mais avec des critères précisément identifiés pour un certain niveau génère des différences d'appréciation de la part des apprenants, en ce qu'il les amène à s'interroger sur des savoirs variées. A l'opposé, un outil d'auto-évaluation spécifiquement formaté sur un contenu donné et qui suit strictement la progression pédagogique du cours conduit les apprenants à se prononcer de façon plus tranchée sur la facilité ou la difficulté avec lesquelles ils pensent pouvoir réaliser la tâche demandée, dans la mesure où ils sont sûrs de leur fait, compte tenu de ce qu'ils ont fait au cours de la session. Cette constatation vient renforcer l'idée qu'une vision « utilitariste » de l'auto-évaluation produit des effets qui ne vont pas dans le sens d'une véritable démarche vers l'autonomisation de l'apprentissage, en ce qu'elle favorise la sensation de compétences acquises (*i.e.* « je suis capable de réaliser cette tâche parce que je l'ai déjà réalisée avec succès dans la classe ») au détriment d'une réelle réflexion sur des compétences plus larges, et qui ne sont pas l'exact reflet de la situation vécue en classe. Le graphique ci-dessous, qui reprend les moyennes générales pour les deux

⁴⁷⁴ Cf. annexe F.1.4., graphiques 1 à 5.

⁴⁷⁵ Selon la définition du CECR, *i.e.* « la compétence à communiquer langagièrement » et ses composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. (Coll.2001. *op.cit.*, p.17).

phases dans les différentes catégories de réponses est une illustration très parlante de ce phénomène :



Graphique de synthèse 24: comparaison des moyennes des opinions des apprenants des classes Kanun Junior, en % pour les phases 1 et 2.

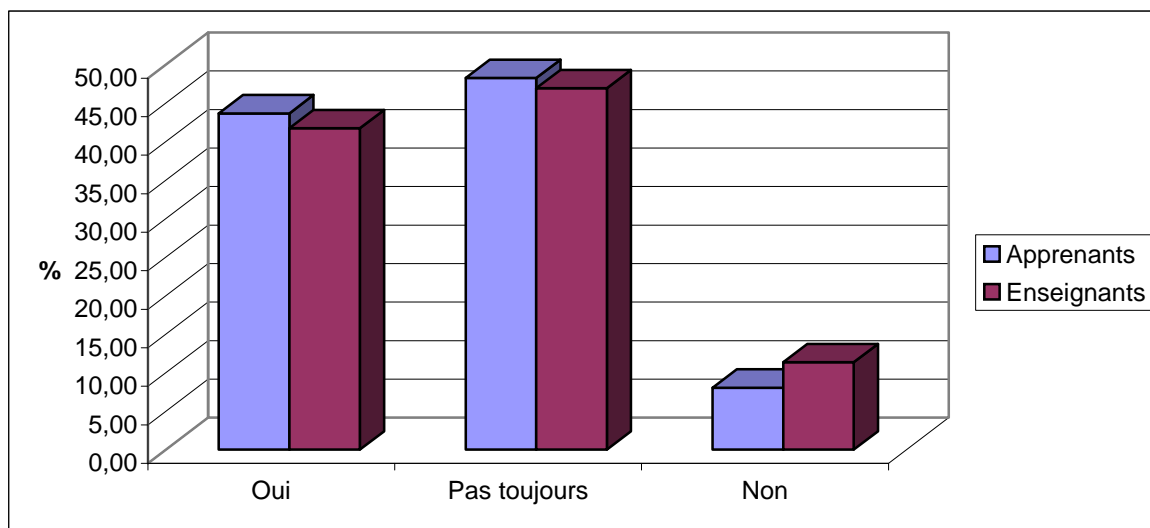
Enfin, parmi ces résultats, bien que limités à un échantillon réduit, nous relevons un indice qui nous semble conforter la position selon laquelle toute démarche d'auto-évaluation doit s'inscrire dans la durée pour permettre aux apprenants de mieux la maîtriser. Nous venons de voir que durant toute la phase 2, la quasi-totalité des apprenants a coché la réponse « toujours » à la dizaine de questions posées⁴⁷⁶. Cependant, l'examen des graphiques 3 et 4, qui correspond à deux groupes d'élèves de même niveau, et interrogés à la même période révèle une différence dans la répartition des réponses : elles se répartissent, pour le deuxième graphique (groupe JN3b), entre les mentions « souvent » (16,19%), « très souvent » (11,43%) et « toujours » (62,86%), alors qu'elles sont massivement situées dans la catégorie « toujours » (à 91,84%) pour l'autre groupe (JN3a). Connaître le « passé » des élèves permet de mieux comprendre cet état de fait : ceux du groupe JN3b sont d'anciens élèves (venant de la classe EN10, qui permet d'intégrer les classes Junior) qui, durant des sessions antérieures, ont eu en main des « portfolios » visant, entre autres, à préparer le DELF A1. Nous sommes donc en droit de supposer que ces jeunes apprenants ont commencé à développer un type de réflexion qui les amène à s'interroger plus précisément sur la nature de leurs réponses, que

⁴⁷⁶ Cf. annexe F.1.4.

leurs camarades pour qui ces listes de repérage ne constituent encore qu'une sorte de « flash test »⁴⁷⁷ auquel ils sont habitués dans leur scolarité.

Pour les classes Adultes de Kanun, nos conclusions restent limitées car nous ne disposons pas du même recul. En effet, même si l'échantillon se révèle sur un plan numérique bien plus important que celui des classes Junior (soit 310 fiches remplies par des apprenants de Téhéran mais aussi des centres de province, et 233 fiches pour les enseignants)⁴⁷⁸, il faut noter que non seulement les résultats obtenus ne concernent que quatre niveaux parmi les quatorze existant dans l'institut, mais qu'ils ne s'étendent que sur deux sessions seulement (hiver 2006).

Le traitement des réponses montre que sur l'ensemble de la période, dans ces quatre niveaux (qui, rappelons-le se situent entre A2 et B1), les avis des enseignants et des apprenants sont proches, même si ces derniers font preuve d'une légère tendance à la surestimation⁴⁷⁹. En effet, les pourcentages de réponse des apprenants pour les mentions « Oui - je peux le faire très facilement » et « Pas toujours - je peux le faire assez facilement » sont légèrement supérieurs à ceux des enseignants⁴⁸⁰ (soit respectivement 43 et 48%, contre 41 et 46%). Pour la mention « Non - je peux le faire difficilement », et selon la logique mathématique, les taux s'inversent, les apprenants pensant pour 8% d'entre eux qu'ils ont des difficultés, contre 11% pour les professeurs, comme cela apparaît sur le graphique ci-dessous :



Graphique de synthèse 25: comparaison des avis apprenants/enseignants pour

⁴⁷⁷ Il semblerait que cette pratique anglo-saxonne visant à vérifier l'état des connaissances des élèves au moyen de QCM réguliers soit très répandue dans les écoles iraniennes.

⁴⁷⁸ Cf. annexe 3.4.

⁴⁷⁹ Cf. annexes F.3.4.1., F.3.4.2., F.3.4.3., F.3.4.4.

⁴⁸⁰ Cf. annexe F.3.4.5.

Ce constat peut être interprété de deux façons: les apprenants de Kanun ont-ils réellement plus tendance que ceux de l'IFT à se surestimer ? Ou bien ces résultats sont-ils le produit d'une plus grande « sévérité » des enseignants, qui, n'ayant pas été associés à la démarche de conception de la fiche, n'y voient qu'un outil pédagogique nouveau et assimilable à un test d'évaluation comme un autre ? A l'examen des résultats par niveau, c'est cette dernière hypothèse que nous privilégions : on constate en effet que si les apprenants se montrent plus sûrs d'eux que ne l'estiment les enseignants pour les classes NIP1 et NIP2⁴⁸¹, cette tendance ne se confirme pas pour les classes NIS1 et NIS2⁴⁸². Le taux de réponse des apprenants de niveau A2, en moyenne sur les deux classes NIP, et pour la mention « oui » est légèrement supérieur à celui des enseignants (respectivement 46,5% et 41%), alors que la proportion s'inverse en moyenne pour les 2 classes NIS (de niveau B1 acquis), soit 41,5% contre 46%. Ces résultats tendent à nouveau à prouver que plus les apprenants progressent, plus ils mettent en doute leurs compétences.

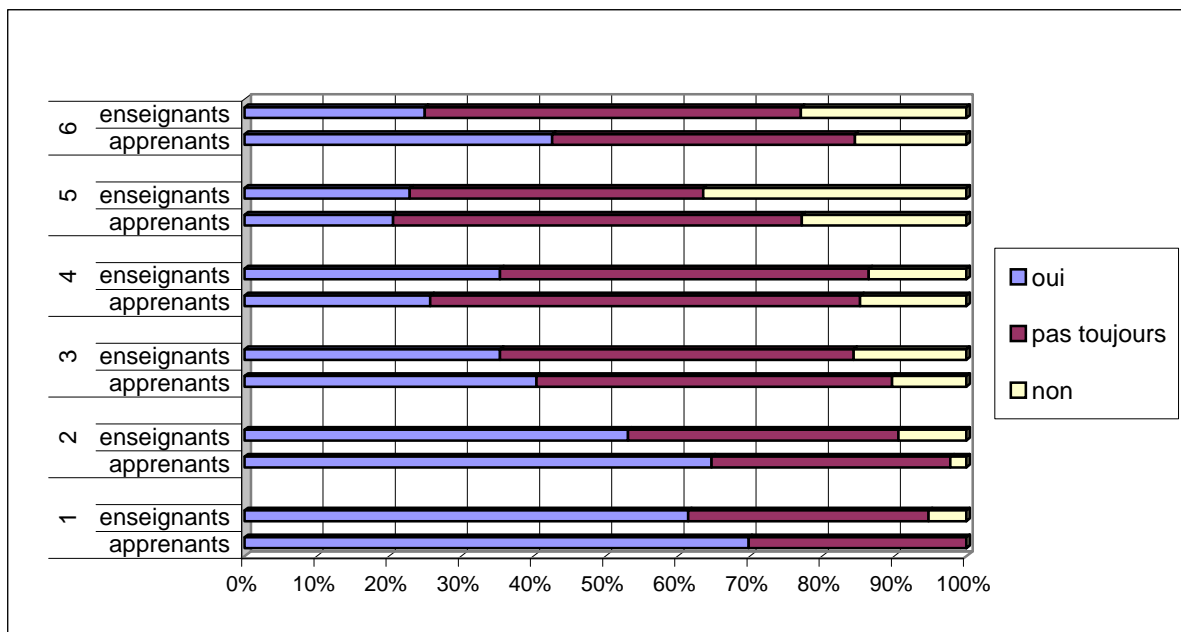
Dans la mesure où ces fiches, comme nous l'avons dit, sont le résultat d'une sélection de descripteurs qui n'a pas donné lieu à concertation préalable, la confrontation des avis respectifs des apprenants et des enseignants nous a paru nécessaire. Nous souhaitons confirmer notre impression (communiquée à la responsable à la lecture des fiches) que certains items n'étaient pas tout à fait pertinents pour le niveau choisi. Et, plutôt que de le supprimer directement, il a été convenu de distribuer les fiches en l'état, pour ensuite procéder aux ajustements nécessaires, comme cela s'est passé à l'IFT.

De fait, sur chaque fiche, un des descripteurs a posé le problème que nous supposions, entraînant un plus faible taux de réponse que les autres, et ce, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Dans trois cas, nous pensons que cette convergence d'avis mentionnant une difficulté tient à la nature de la tâche décrite dans le descripteur, alors que dans le dernier cas, il s'agirait plutôt d'un problème de formulation.

Ainsi, sur la fiche NIP1, l'item n°5 (« donner un conseil : si j'étais toi, alors je ferais une fête ; tu devrais changer de quartier... ») ne correspond visiblement et logiquement pas à ce que les apprenants peuvent facilement faire, cette compétence basée sur la maîtrise du conditionnel étant plutôt acquise au niveau B1. Le graphique ci-après illustre clairement ce constat :

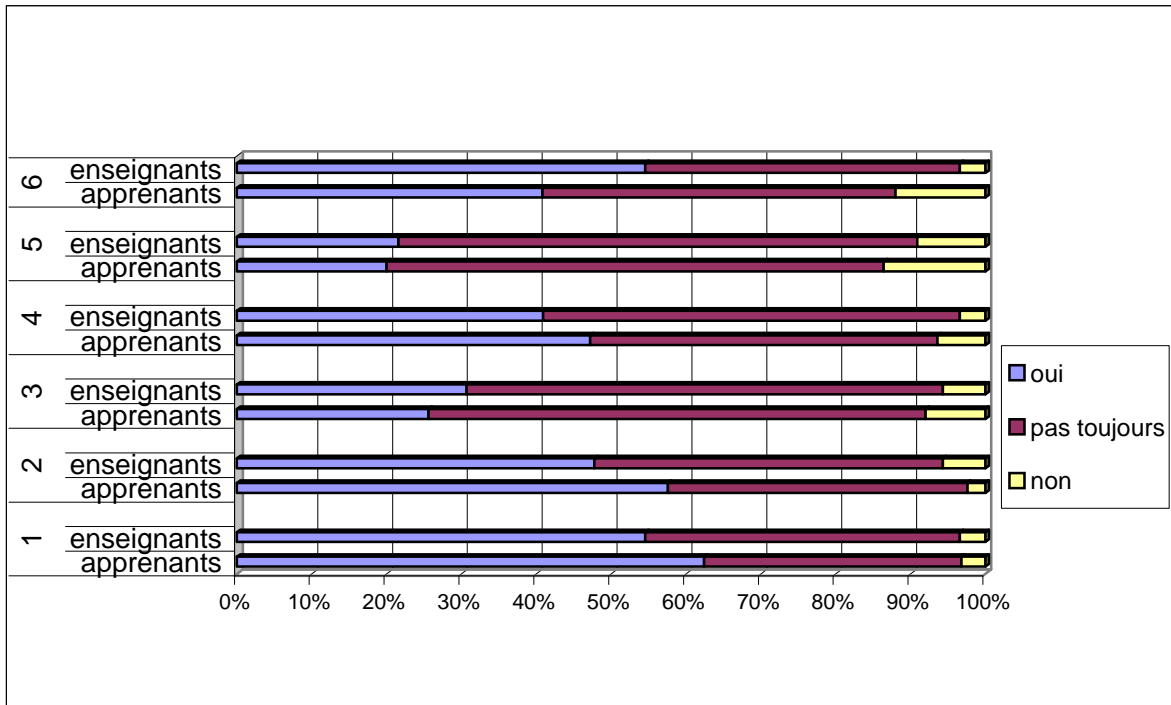
⁴⁸¹ Cf. annexes F.3.4.1., F.3.4.2., graphique 1.

⁴⁸² Cf. annexes F.3.4.3., F.3.4.4., graphique 1.

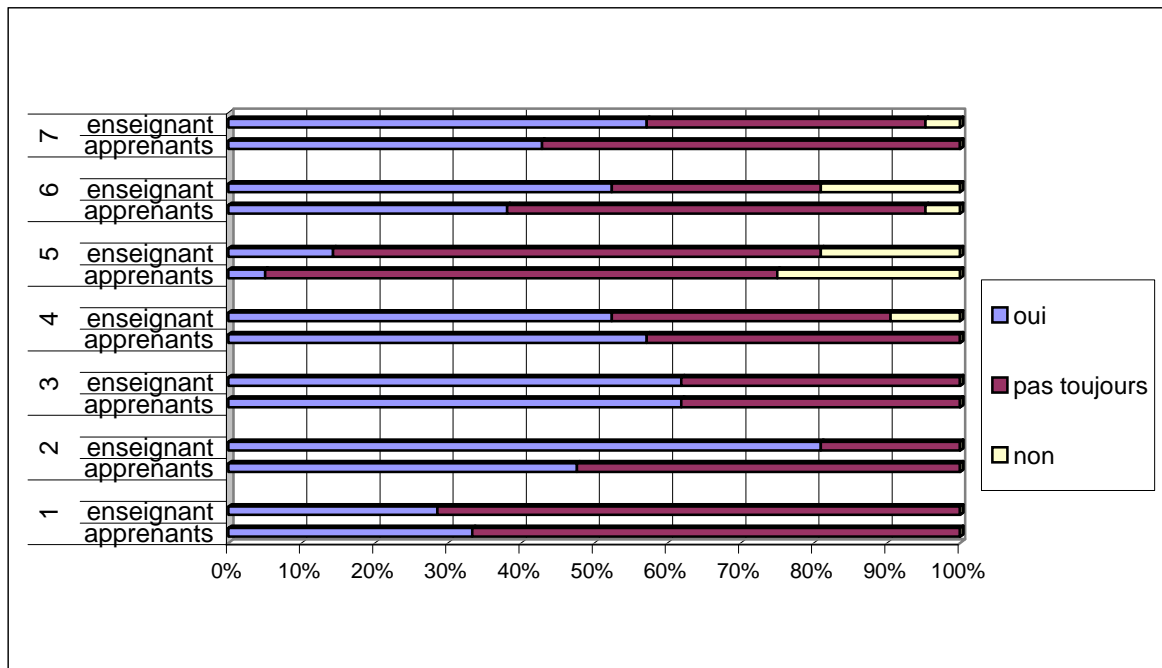


Graphique de synthèse 26 : comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIP1, en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007.

Cette inadéquation de niveau se retrouve sur les fiche NIS1 et NIS2, pour les items n°5 : « Je peux expliquer mon opinion avec des connecteurs simples et argumenter pour que mes auditeurs comprennent ma position » ; « Je peux expliquer mon opinion avec des connecteurs (mots de liaison) et argumenter, et je peux défendre mon opinion ». Face à cette introduction de la notion d'argumentation, et au cumul de plusieurs tâches dans le même descripteur, les apprenants et les enseignants ont exprimé les mêmes réserves, visibles ci-dessous :



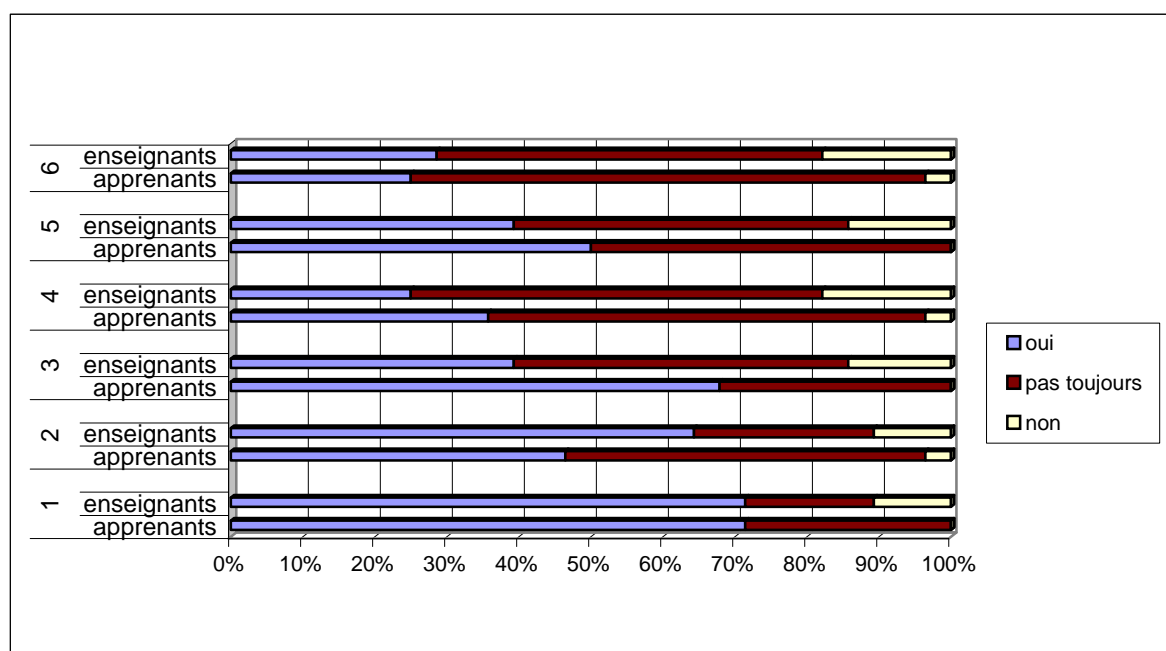
Graphique de synthèse 27 : comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIS1, en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007.



Graphique de synthèse 28 : comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIS2, en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007.

Enfin, pour le descripteur n°6 de la fiche NIP2, il semble que ce soit plutôt un problème de formulation et là aussi un amalgame de tâches (« Je peux décrire de façon cohérente

(compréhensible), en quelques phrases simples, une expérience, un évènement ou exprimer une opinion ») qui ait entraîné des doutes chez les apprenants et les enseignants.



Graphique de synthèse 29 : comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIP2, en % pour les 2 sessions d'hiver 2006-2007.

En conclusion, nous retiendrons de ces expériences menées dans les sections Junior et Adultes, qui constituent des terrains d'étude très différents de celui de l'IFT, que l'outil associé à la démarche d'auto-évaluation joue un rôle primordial, et implique un certain nombre de conditions à remplir. Sa forme doit être appropriée au contexte, et nécessite donc un travail de réflexion et de concertation préalable : le simple emprunt à des versions existantes nous semble rendre l'appropriation par les enseignants plus difficile, et les effets sur les apprenants, aléatoires. Son mode d'administration doit également être précisé lors de sa mise en place : les apprenants et les enseignants doivent prendre conscience du fait que ces listes de repérage ne constituent pas un moyen de contrôle supplémentaire par l'institution et ses représentants, mais s'inscrivent dans le cadre d'une politique favorisant la réflexivité et l'autonomisation de l'apprentissage.

Lors de la réunion de bilan en juin 2007, les principaux résultats ont été présentés, et les échanges avec les enseignants ont permis de confirmer certaines tendances (comme les problèmes de formulation des descripteurs, par exemple). La plupart des enseignants n'ayant qu'une idée très vague de l'auto-évaluation, nous avons essayé d'en présenter les principaux

fondements théoriques, comme introduction à une démarche dont nous espérons qu'elle sera poursuivie au sein de cet institut.

Partie 4 : retour à l'hypothèse et préconisations.

4.1. Confrontation des données à l'hypothèse énoncée: pistes de validation.

Après plus de trois ans, notre travail sur le terrain s'achève du fait de notre départ du pays. C'est l'occasion de dresser un bilan, que nous espérons seulement provisoire et de mesurer l'impact des différentes mesures qui ont été appliquées dans ce domaine au sein des deux institutions. Afin d'ancrer cette démarche dans une vision de long terme, et de tenter sa pérennisation, il nous a semblé indispensable de restituer à l'ensemble des deux équipes pédagogiques les conclusions et les remarques ayant émergé au fil des mois, et basées sur l'analyse des données collectées lors de l'enquête exploratoire, puis par la conduite des entretiens, et enfin par la confrontation des avis des enseignants et des apprenants sur les fiches. Plutôt qu'un simple bilan écrit, nous avons pensé qu'un débat collectif serait mieux à même d'impliquer les enseignants et serait l'occasion de faire surgir des propositions différentes des nôtres. Enfin ces derniers dialogues croisés nous sont apparus comme s'inscrivant bien dans la perspective de l'approche de type ethnographique que nous avons choisie ; elle vise à valider notre hypothèse qui stipule que si, dans un contexte d'enseignement tel qu'il fonctionne en Iran (sur des bases plutôt traditionnelles et formalistes), un concept novateur tel que l'auto-évaluation se résume à l'application de simples outils, sans intégration des représentations des acteurs, alors celles-ci conditionneront le maintien de pratiques culturellement ancrées, en dépit de l'acceptation ouvertement positive d'une méthodologie d'enseignement importée.

Dans cet objectif, nous consacrerons cette partie à la présentation des représentations des enseignants impliqués telles qu'elles se manifestent au travers du questionnaire de bilan qui leur a été soumis (4.1.1.), puis nous tenterons de mettre à jour les traces de modification de certaines d'entre elles en comparant les indicateurs fournis en début et en fin de période sur la base de la synthèse de toutes les données collectées (4.1.2.), avant de procéder à une analyse fine de ces représentations (4.1.3.), comme préliminaires aux préconisations qui seront présentées dans la partie suivante.

4.1.1. Retour des enseignants sur leurs pratiques liées à l'auto-évaluation : quel est le bilan à tirer des expériences menées sur le terrain ?

Le questionnaire que nous avons soumis aux enseignants⁴⁸³ a été conçu dans la perspective de recueillir leurs opinions, quelle que soit leur institution d'origine ; c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas fait de distinction quant aux questions, malgré la différence de contexte, évoquée à plusieurs reprises, et qui a forcément des incidences sur les résultats présentés ci-après. Au total, ce sont 14 professeurs de l'IFT et 37 de Kanun qui ont joué le jeu jusqu'au bout en nous retournant ce document. Nous avons également souhaité conserver l'approche pragmatique qui a guidé nos actions au sein de l'IFT et de Kanun : ce bilan n'est donc pas à envisager comme la clôture d'une expérience pédagogique particulière, mais plutôt comme un état des lieux permettant de consolider et de faire évoluer ce qui a déjà été entrepris au titre de l'auto-évaluation. Dans la perspective d'un travail en profondeur sur les représentations (qui n'a pu être conduit du fait de la durée insuffisante de notre séjour sur place), les résultats dégagés à partir des questions fermées et de type échelle pourraient utilement être repris et constituer la trame d'un questionnaire de caractérisation propre à mettre en évidence la centralité ou l'aspect périphérique de certains éléments constitutifs.

Pour que ce questionnaire ne décourage pas les sondés par sa longueur, mais qu'il couvre tout de même un ensemble de questions suffisamment nombreuses et variées pour être révélatrices, nous avons opté pour un panachage entre questions fermées et de type échelle (moyenne de Lickert), tout en laissant la possibilité de propositions supplémentaires à la fin de chaque groupe de questions.

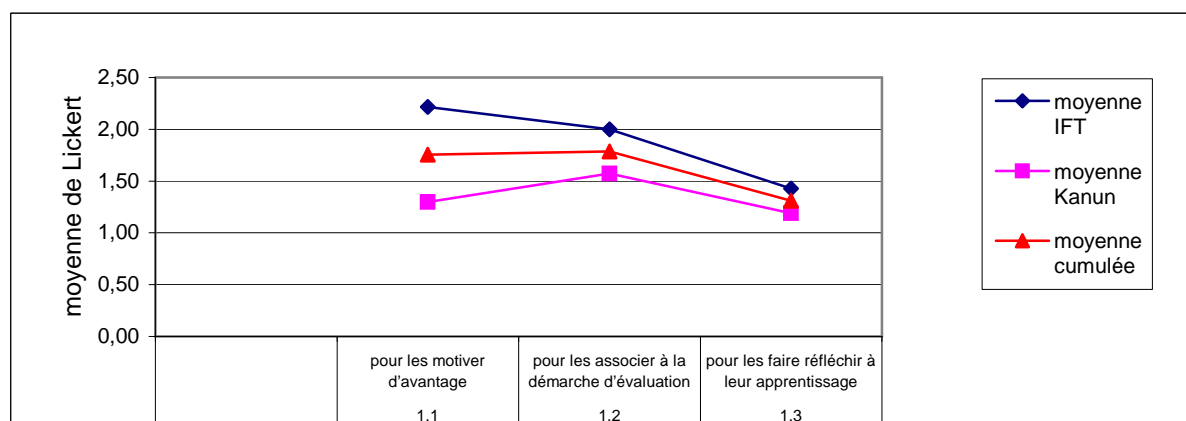
Les questions-échelles n° 1 à 3 ont pour but de faire se positionner les enseignants sur la nécessité de continuer cette démarche dans l'intérêt des apprenants, d'eux-mêmes et de l'institution. Pour la première série de trois propositions concernant l'impact de la continuation de la démarche sur les apprenants (« pour les motiver d'avantage ; pour les associer à la démarche d'évaluation ; pour les faire réfléchir à leur apprentissage »), l'adhésion générale semble moins forte chez les enseignants de l'IFT⁴⁸⁴, que ceux de Kanun⁴⁸⁵, (tendance qui se retrouve pour les deux rubriques suivantes) : pour les premiers, les

⁴⁸³ Cf. illustration 3, p. 108.

⁴⁸⁴ Cf. annexe G.1.

⁴⁸⁵ Cf. annexe G.2.

moyennes obtenues sont comprises entre 1,43 et 2,21, alors qu'elles se situent entre 1,19 et 1,57 pour les deuxièmes, comme le montre la courbe ci-dessous :



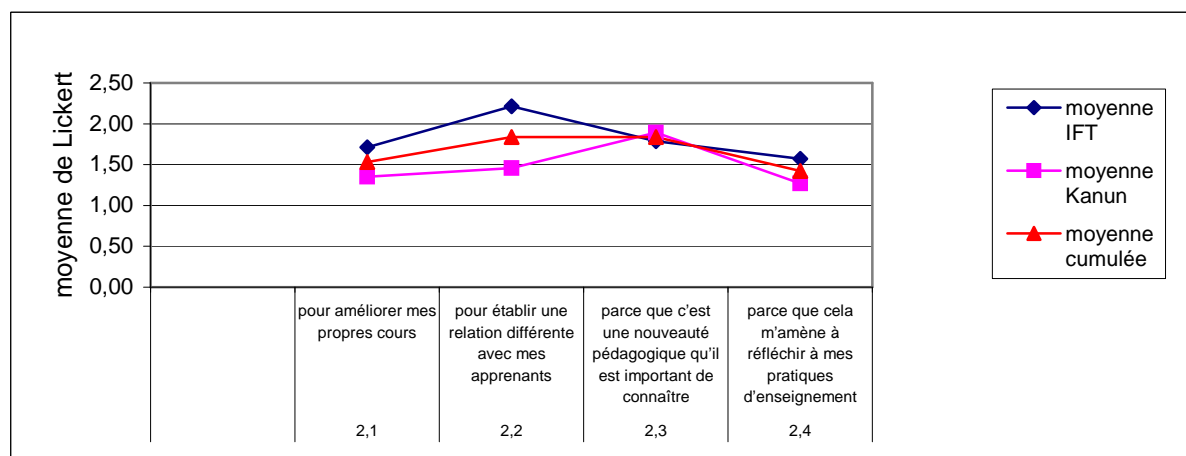
Graphique de synthèse 30 : d'après les enseignants (IFT+Kanun), motifs d'intérêt à continuer la démarche pour les apprenants.

La moyenne cumulée des avis⁴⁸⁶ se concentre sur l'item « pour les faire réfléchir à leur apprentissage », alors que l'écart le plus grand porte sur la proposition « pour les motiver d'avantage », indice que nous retenons comme étant le signe que les enseignants ne semblent pas encore faire le lien entre « réflexion » et « motivation » dans la démarche d'auto-évaluation, même si un professeur note, comme autre motif « pour dynamiser l'apprentissage ». Pour les autres, l'ensemble des propositions émises confirme que l'auto-évaluation peut répondre à de nombreux objectifs pour les apprenants, comme le notent ainsi certains enseignants de l'IFT : « pour les responsabiliser; pour les faire apprendre à s'auto-évaluer; pour qu'ils pensent que nous nous intéressons à eux parce que c'est le cas ; pour qu'ils sachent où il faut travailler et pour qu'ils se rendent compte de leurs points forts et faibles, sans leur dire directement », ou ceux de Kanun : « pour leur dire qu'on prend en considération ce qu'ils pensent, veulent et espèrent; leur montrer les autres aspects de l'apprentissage du français, voir et comprendre un film, écouter et comprendre une chanson...; pour leur communiquer le plaisir de comprendre une langue étrangère, et de se faire comprendre dans cette langue; pour évaluer également l'enseignant et sa démarche » (cette dernière remarque nous ramenant à la problématique de l'amalgame souvent fait entre évaluation et auto-évaluation).

Interrogés sur la nécessité de poursuivre la démarche pour eux-mêmes, les enseignants de Kanun se montrent également plus d'accord avec l'ensemble des propositions émises que

⁴⁸⁶ Cf. annexe G.3.

leurs collègues de l'IFT : les moyennes sont à nouveau inférieures à 2 et s'échelonnent de 1,27 à 1,89 pour les premiers, alors qu'elles vont de 1,57 à 2,21 pour les seconds et se distribuent selon les courbes ci-après :



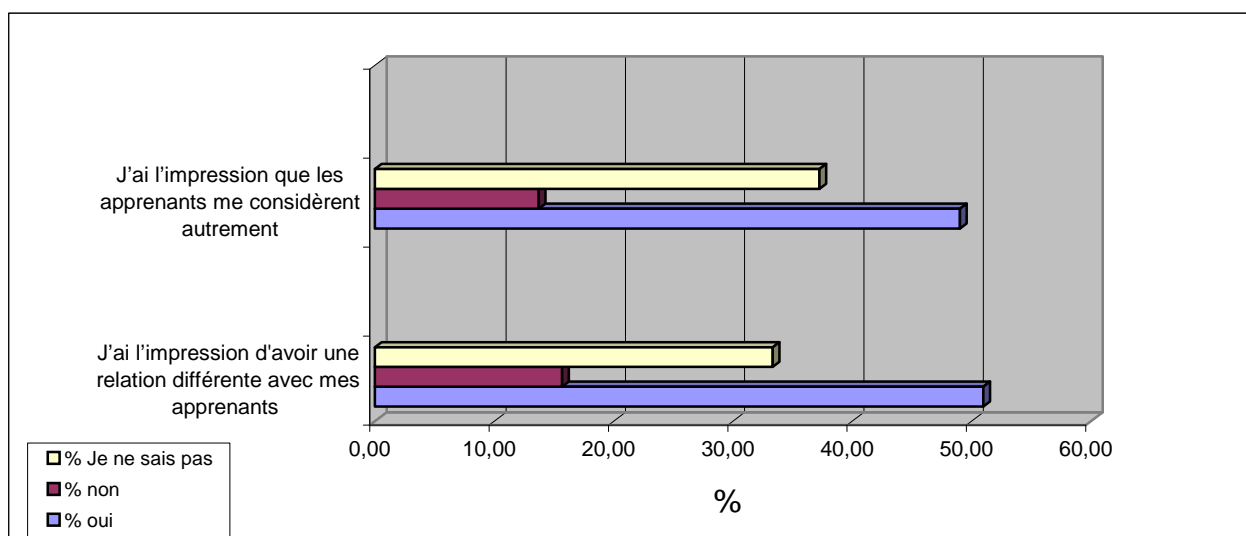
Graphique de synthèse 31: d'après les enseignants (IFT+Kanun), motifs d'intérêt à continuer la démarche pour eux-mêmes.

Un consensus se dégage nettement sur leurs propres motifs d'intérêt à poursuivre la démarche : « parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement » (moyenne cumulée de 1,42), suivi de près par « pour améliorer mes propres cours » (moyenne de 1,53). Ces résultats sont donc très encourageants dans la perspective de formation à la réflexivité sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

Soulignons également que l'aspect « nouveauté » de la démarche ne semble pas être un motif qui fasse l'unanimité (moyenne cumulée de 1,84). Il en est de même pour la possibilité d'instaurer une relation nouvelle avec les apprenants (moyenne de moyenne cumulée de 1,84 également mais avec un écart important entre les enseignants de Kanun et ceux de l'IFT, ceux-ci se montrant nettement moins convaincus). Par le croisement de ces données avec celles obtenues par les questions n° 9 et 10 de ce bilan, nous pouvons tenter de mieux cerner ce constat de l'absence d'un lien fort entre auto-évaluation et de la perception d'une modification de la relation enseignant-enseigné. En moyenne cumulée, une petite moitié de l'ensemble des enseignants considère avoir une relation différente avec leurs apprenants depuis la mise en application des fiches (50,98% de « oui » pour l'item n° 9) et ont l'impression qu'ils sont considérés autrement (49,02% de « oui » pour l'item n° 10). Un tiers d'entre eux avoue ne pas savoir, avec une plus grande proportion d'indécis à Kanun (plus de 40% pour les deux propositions)⁴⁸⁷, probablement du fait de la distribution limitée des fiches

⁴⁸⁷ Cf. annexe G.2., tableau 5.

dans certaines classes seulement. A l'IFT, la proportion d'égalité entre les « oui » et les « non » pour l'item n° 9, et de faible infériorité pour les « non » de l'item n° 10⁴⁸⁸ montrent clairement qu'après plusieurs mois de mise en application d'une démarche d'auto-évaluation, la relation pédagogique ne s'est pas transformée pour autant, à leurs yeux tout au moins. Il semble donc évident que l'un des points à aborder dans les préconisations à venir concernera les représentations et les attentes, en termes de place et rôle respectif des enseignants et des apprenants dans une démarche d'auto-évaluation. En l'état, les interrogations se matérialisent comme suit :



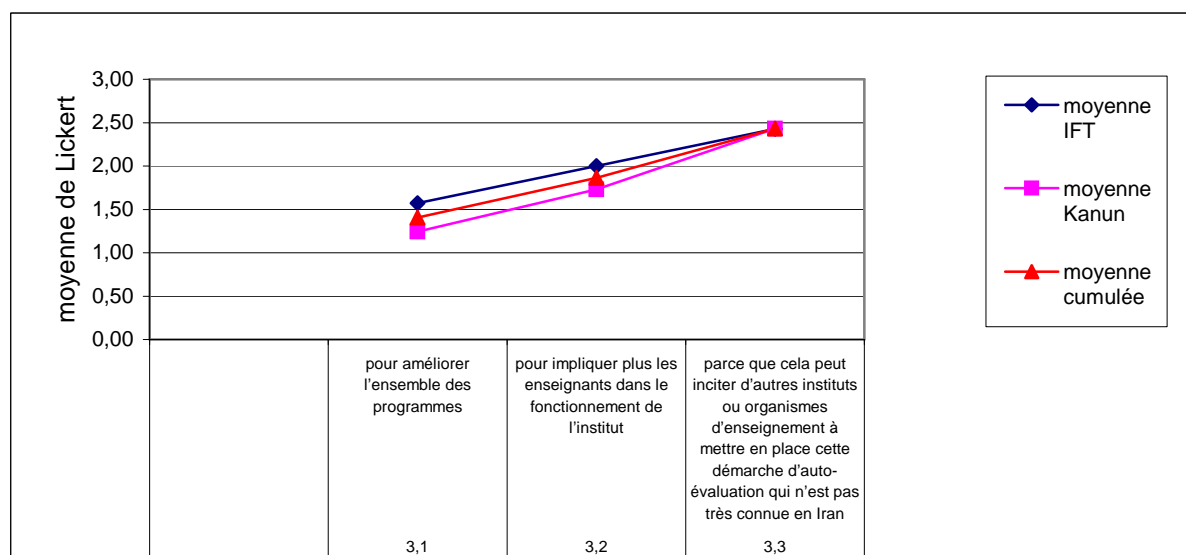
Graphique de synthèse 32 : opinions des enseignants sur les effets de l'auto-évaluation en matière de relation avec les apprenants.

En revanche, parmi les deux autres causes d'intérêt⁴⁸⁹ évoquées par des enseignants de Kanun, nous retenons la première (« parce qu'elle m'aide à rendre les apprenants plus autonomes et décisifs ») comme étant révélatrice du rôle central que certains enseignants sont convaincus d'avoir à jouer dans une démarche d'auto-évaluation favorisant l'autonomisation de l'apprentissage. De là à en conclure que le discours de cet enseignant révèle une opinion partagée par ses collègues, d'une part, et que son discours est concordant avec ses pratiques, d'autre part, il y a un grand pas que nous ne franchirons pas en l'état actuel de notre recherche. Quant à la deuxième proposition (« pour connaître les lacunes bilatérales ») énoncée de façon quelque peu exotique, elle nous semble simplement assimilable à l'item n° 2.1 (« pour améliorer mes cours »).

⁴⁸⁸ Cf. annexe G.1.

⁴⁸⁹ Cf. annexe G.3.

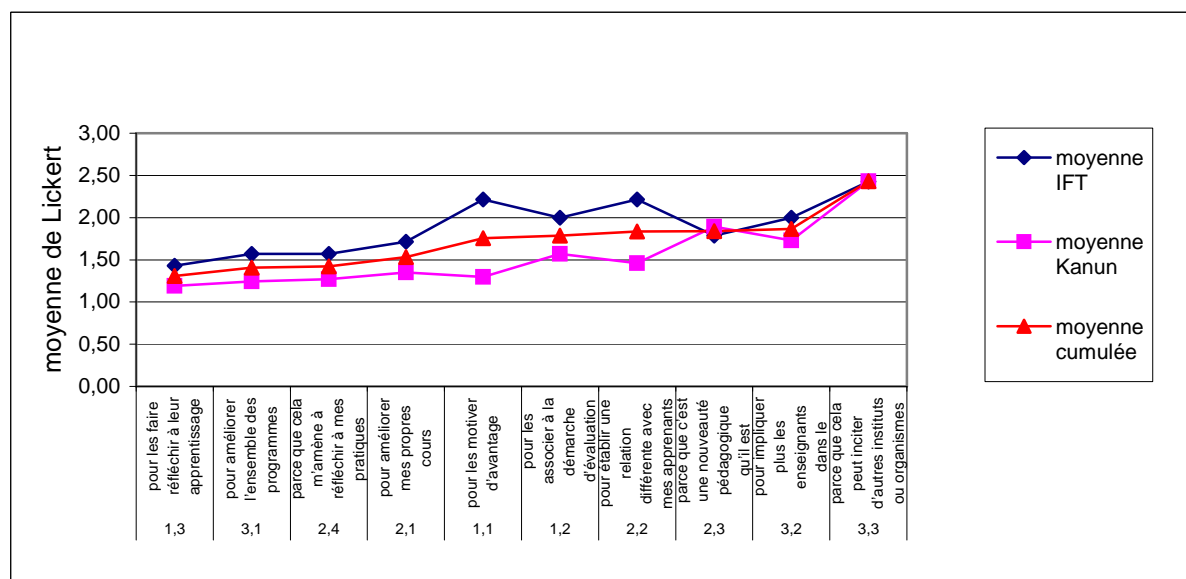
Pour la troisième catégorie de propositions concernant l'institution, le profil des réponses est complètement identique dans les deux instituts : des moyennes comprises entre 1,41 (« pour améliorer l'ensemble des programmes ») et 2,43 (« parce que cela peut inciter d'autres instituts ou organismes d'enseignement à mettre en place cette démarche d'auto-évaluation qui n'est pas très connue en Iran »), avec des profils de courbe très similaires, comme nous pouvons le constater :



Graphique de synthèse 33 : d'après les enseignants (IFT+Kanun), motifs d'intérêt à continuer la démarche pour l'institution.

Il ressort donc de ce graphique que l'idée d'exemplarité de la démarche ne paraît pas un bon argument pour l'ensemble des professeurs interrogés, que nous interprétons comme le reflet du contexte local caractérisé par un cloisonnement certain entre les différentes institutions (universités et centres de langue, en particulier). En revanche, les bénéfices induits en matière de fonctionnement interne semblent indéniables. A Kanun, certains apportent les précisions suivantes qui vont bien dans le même sens : « pour ajouter des éléments qui manquent; pour augmenter le nombre d'apprenants et bien sûr le nombre de cours; parce qu'elle va réunir les enseignants et les aider à être plus compréhensifs ». Enfin, notons que les professeurs de l'IFT, largement associés dans la démarche d'auto-évaluation, se montrent paradoxalement assez sceptiques sur un possible effet d'entraînement que celle-ci pourrait avoir en matière d'implication des enseignants (avec plus de 35% de réponse « sans opinion », ce qui conduit à une moyenne de Lickert de 2, contre 1,73 pour l'échantillon Kanun).

Pour l'ensemble des items proposés en tant que facteurs d'intérêt à poursuivre la démarche, les variations d'opinion entre les deux équipes pédagogiques sont mises en évidence dans le graphique de synthèse ci-après :

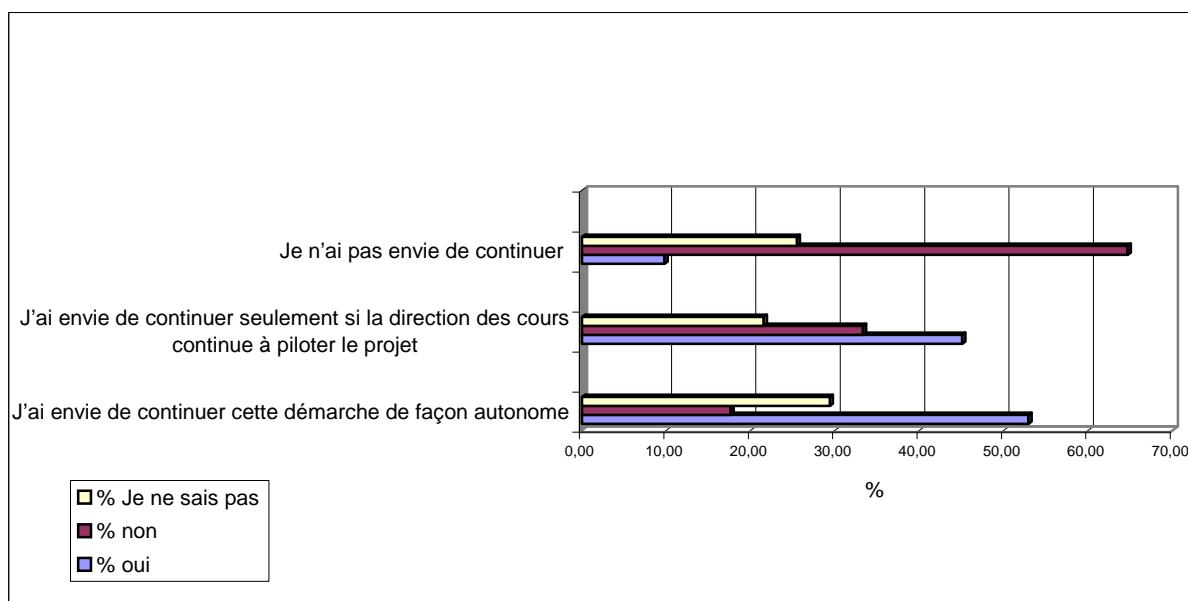


Graphique de synthèse 34 : d'après les enseignants (IFT+Kanun), récapitulatif des motifs d'intérêt à continuer la démarche.

Les deux écarts d'opinion les plus marqués nous semblent assez révélateurs de l'influence du contexte d'enseignement et appellent quelques commentaires de notre part. En effet, nous remarquons que les enseignants de Kanun adhèrent beaucoup plus aux propositions « pour motiver d'avantage les apprenants » et « pour établir une relation différente avec mes apprenants » que ceux de l'IFT. En l'absence d'avis détaillés de ces derniers (qui n'ont pu être recueillis avant notre départ), nous supposons que pour ceux-ci, le style de cours étant déjà plutôt peu orthodoxe dans le système local, la démarche d'auto-évaluation n'est qu'un élément parmi les autres qui vise à favoriser autant que faire se peut l'apprentissage plutôt que l'enseignement. Alors qu'à Kanun, d'après les propos échangés pendant la réunion générale, les professeurs semblent considérer les fiches d'auto-évaluation comme des activités propres à sortir de la routine des cours et des examens basés sur le manuel *Reflets*, et se sentir, du coup, investis d'un rôle différent (que tous ne revendiquent pas forcément, d'ailleurs, en ce que cela suppose, bien évidemment, d'évolution dans leur position au sein de la relation pédagogique).

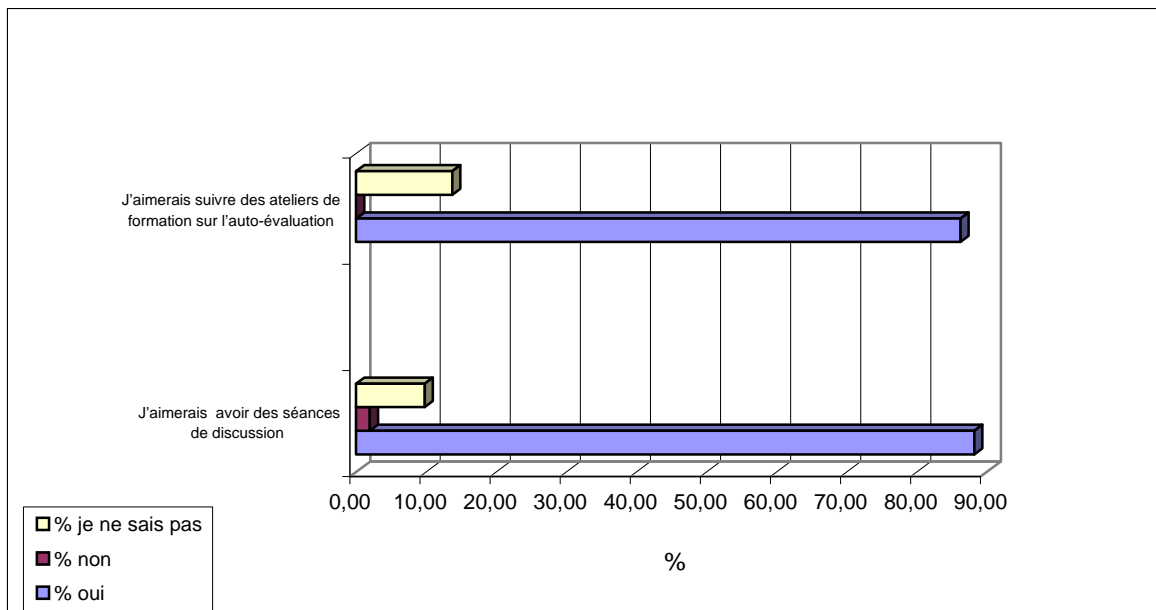
Cette variabilité de position entre les deux catégories d'enseignants se retrouve dans les questions suivantes (n° 4, 5 et 6) portant sur la volonté de poursuivre la démarche. Un assentiment général (64% de « non » dans les deux établissements à la question « Je n'ai pas

envie de continuer. ») ne doit certes pas occulter les variations dans les réponses apportées : en moyenne, les enseignants se montrent enclins à prolonger cette expérience de façon autonome (52,94%), plus du côté de Kanun (54,05%) que de l'IFT (50%). Paradoxalement, cette position n'exclut pas un besoin exprimé de soutien de la part de la direction plus important à Kanun (45,95%) qu'à l'IFT (42,86%) où les enseignants confirment qu'ils n'attendent pas cette poursuite par la direction pour continuer eux-mêmes (50% de « non », contre seulement 27,03% à Kanun). Il se pourrait donc que ces deux questions aient été trop ambiguës, ce qui expliquerait aussi que la mention « je ne sais pas » ait été choisie par près d'un quart des professeurs au total, ainsi que le montre l'histogramme suivant :



Graphique de synthèse 35 : opinions des enseignants (IFT+Kanun) sur la volonté de continuer.

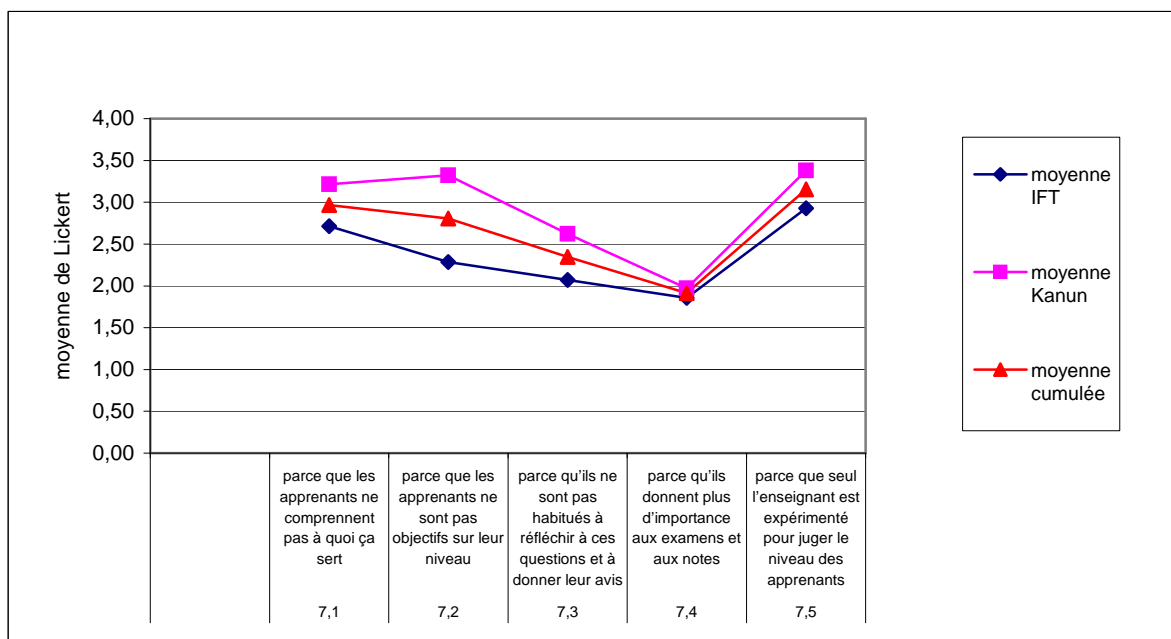
Le rapprochement de ces données avec celles relatives aux questions n°11 et 12 permet d'affiner l'analyse sur les souhaits des enseignants quant à l'approfondissement de la démarche: à plus de 80%, les enseignants demandent à la fois des séances de discussion et des ateliers de formation sur l'auto-évaluation, avec cependant une préférence marquée pour la première forme d'accompagnement (88,24% de « oui »), qui se confirme par un taux d'indécis supérieur en ce qui concerne les ateliers (13,73% contre 9,80% pour les groupes de discussion). En tout état de cause, il apparaît que les enseignants de notre échantillon, et en particulier à Kanun, attendent plus d'un travail collaboratif et d'échanges sur la question pour aller plus loin dans la démarche d'auto-évaluation, que de la formation organisée par l'institution. Cette donnée, transposée dans le graphique ci-après, est essentielle pour la suite de la démarche, et doit être prise en compte dans les préconisations que nous formulerons dans la prochaine partie.



Graphique de synthèse 36: souhaits des enseignants (IFT+Kanun) sur l'approfondissement de la démarche.

S'éloignant des préoccupations personnelles, la question-échelle n° 7 a pour but de faire s'exprimer les enseignants sur les causes d'une éventuelle inadéquation de la démarche d'auto-évaluation à la culture éducative des apprenants locaux, qui a été souvent évoquée en notre présence⁴⁹⁰. Nous avons donc recensé un ensemble de remarques émises par certains de nos interlocuteurs pour voir laquelle semblait la plus partagée par les enseignants de notre échantillon. Les moyennes cumulées par item que nous obtenons se situent dans une fourchette comprise entre 2 et 3, signe que les enseignants ne se rallient pas massivement à nos propositions. Nous pouvons d'ores et déjà en conclure que nous n'avons probablement pas mentionné la cause qui paraissait la plus « vraie » pour les enseignants concernant une potentielle inaptitude de leurs apprenants à s'auto-évaluer, ce qui les a conduit à ne pas pouvoir (ou ne pas vouloir ?) adhérer clairement et globalement à l'un de ces 5 causes probables, décrites de la sorte : « parce que les apprenants ne comprennent pas à quoi ça sert » ; « parce que les apprenants ne sont pas objectifs sur leur niveau » ; « parce qu'ils ne sont pas habitués à réfléchir à ces questions et à donner leur avis » ; « parce qu'ils donnent plus d'importance aux examens et aux notes » ; « parce que seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants ». Cette tendance à une moindre adhésion se matérialise par les courbes ci-après :

⁴⁹⁰ Cf. annexe E.



Graphique de synthèse 37 : motifs de non adaptation éventuelle de la démarche aux apprenants iraniens.

Quoiqu'il en soit, les causes majoritairement retenues sont d'abord d'ordre institutionnel, et semblent moins tenir à une quelconque incompetence de l'apprenant que ne le laissent présager les résultats antérieurs. En effet, dans l'ensemble, les enseignants s'accordent relativement sur le fait que les apprenants donnent plus d'importance aux examens et aux notes qu'à ce genre d'activités (moyenne de 1,92 pour l'item n° 7.4) et qu'ils ne sont pas habitués à réfléchir sur ce genre de questions (moyenne de 2,35 pour l'item n° 7.3). En d'autres termes, l'environnement des apprenants iraniens n'est pas spécialement propice, en l'état, à une familiarisation avec les principes de l'auto-évaluation.

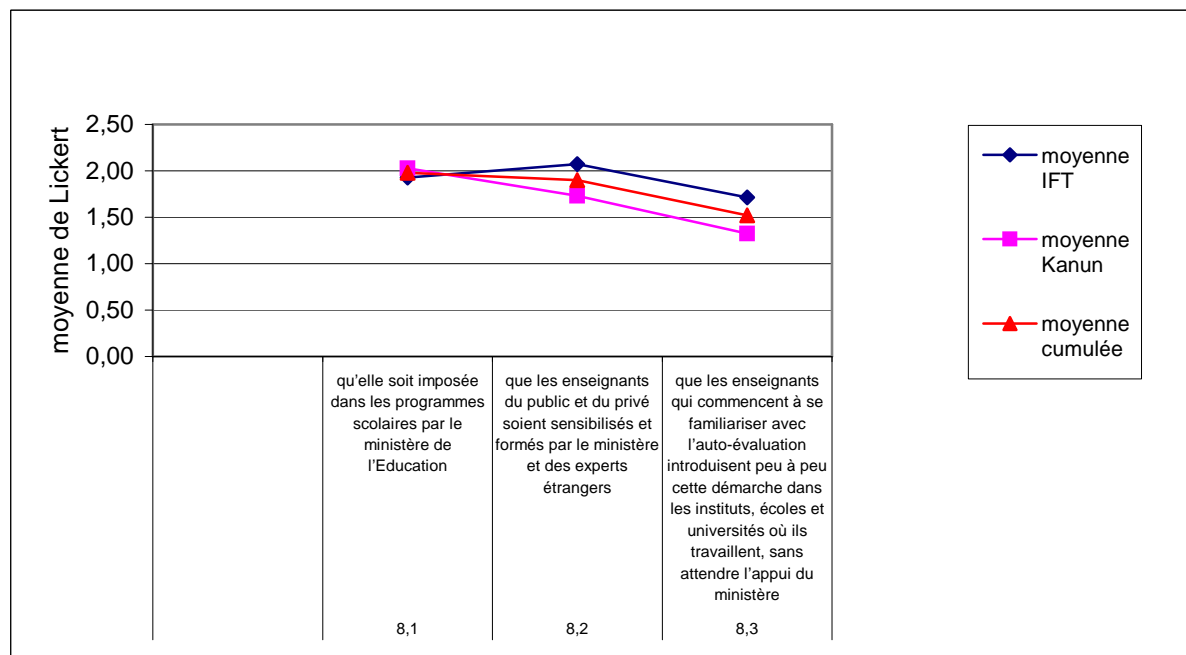
Les moyennes de 2,81 et 2,97 aux items n° 7.2 et 7.1 montrent que le manque d'objectivité ou l'incompréhension quant à l'intérêt de la démarche de la part des apprenants ne fait pas l'unanimité. L'écart est d'ailleurs notable entre les deux équipes pédagogiques sur la question de l'objectivité, les enseignants de Kanun semblant largement plus faire confiance à leurs élèves (18,9% de « non ») que ceux de l'IFT (seulement 7,1% de « non »)⁴⁹¹. Sans en avoir la preuve formelle, mais en nous appuyant sur notre expérience dans les deux instituts, nous aurions tendance à penser que cette opinion repose sur le fait qu'à Kanun, la progression pédagogique paraît certainement plus cadrée qu'à l'IFT et que le sentiment dominant est bien que les apprenants sont généralement « dans le bon niveau » puisqu'ils ont réussi les examens en relation avec le niveau de la classe et le contenu du manuel enseigné dans ce cadre.

⁴⁹¹ Cf. annexes G.1., G.2., tableaux 3.

Enfin, et là n'est pas la moindre surprise réservée par les réponses à ce questionnaire, l'ensemble des enseignants s'accorde à déclarer qu'ils ne se considèrent pas comme les seuls compétents pour juger le niveau des apprenants (moyenne cumulée de 3,15 obtenue pour l'item n° 7.5, avec un taux moyen de 33% pour la mention « tout à fait en désaccord »). Et une fois encore, ce sont les enseignants de Kanun qui prennent le plus franchement position sur cette proposition : ils sont plus de la moitié (51%) à n'être pas tout à fait ou pas du tout d'accord sur le fait que « seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants », contre 37,8% à être plutôt ou tout à fait d'accord. Alors qu'à l'IFT, les proportions sont inversées (28% contre 42%), avec un taux d'indécis largement supérieur (28,6% alors qu'il n'est que de 10,8% à Kanun). Avec le recul, et dans l'absolu, nous pouvons donc penser que si la démarche suivie à l'IFT avait pu être reconduite à l'identique à Kanun (c'est-à-dire une conception de fiche suivie d'entretiens), des tendances de fond supplémentaires seraient certainement apparues, nous conduisant à mettre en évidence des variations encore plus importantes que celles que nous avons notées, comme le montre les remarques émises par certains enseignants de cet institut : « il faut essayer de leur faire changer le rythme de travail; les sondages montrent que l'opinion des apprenants sont justes à 90% presque; parce que ça n'existait pas dans le système éducatif ».

Cette importance du contexte institutionnel qu'il faudrait contribuer à faire évoluer se retrouve dans le classement des opinions des enseignants sur les facteurs de développement de la démarche en Iran, même si les enseignants semblent plus compter sur eux-mêmes dans un premier temps pour propager les pratiques d'auto-évaluation (moyenne de 1,52 pour l'item n° 8.3 : « il faudrait que les enseignants qui commencent à se familiariser avec l'auto-évaluation introduisent peu à peu cette démarche dans les instituts, écoles et universités où ils travaillent, sans attendre l'appui du ministère »). Les enseignants de Kanun, probablement du fait de leur connaissance intime du fonctionnement du ministère dont ils dépendent, adhèrent plus fortement à cette opinion que ceux de l'IFT (avec des moyennes cumulées respectivement de 1,32 et 1,71), et semblent douter plus fortement de la capacité de leur autorité de tutelle à favoriser la propagation de la démarche d'auto-évaluation en l'imposant dans les programmes (moyenne de 2,03 pour l'item n° 8.1 pour Kanun, et de 1,93 pour l'IFT). Par ailleurs, les réponses données à la proposition concernant une sensibilisation et une formation conjointe par ce ministère avec l'aide d'experts étrangers est un compromis qui semble relativement acceptable, perçu plus favorablement à Kanun qu'à l'IFT

(respectivement 48,6% de « tout à fait d'accord » contre 35,7%), comme le montre le graphique ci-après :



Graphique de synthèse38 : facteurs potentiels de développement de la démarche en Iran.

Comme éléments d'éclaircissement à apporter à cette relative réticence de la part de l'équipe de l'IFT, nous ne disposons que des commentaires portant sur ce que nous considérons être une reconnaissance intrinsèque de la démarche et un changement des représentations qui y sont liées, ainsi formulés: « qu'on en connaisse l'utilité ; il faut changer les mentalités ; je pense que chaque établissement doit l'introduire dans son programme sans attendre l'appui du ministère ou d'ailleurs ». Du côté de Kanun, certains n'hésitent pas à affirmer qu'il faut « que les enseignants apprennent que c'est fini le prof qui fait peur et qui ne sait rien! Il faut commencer par une obligation pour finir par en prendre l'habitude; en Iran, cela est considéré comme un système d'encadrement ».

En somme, d'après ces quelques commentaires, il semble que cette démarche doive être acceptée et appropriée par les enseignants eux-mêmes, de façon à imprégner progressivement les pratiques des acteurs de terrain, jusqu'à se généraliser et à s'imposer naturellement, sans recourir à une action volontaire des autorités éducatives. Avec un tel indice, combiné à tous ceux précédemment mis en relief, nous sommes désormais en mesure de procéder à la validation de notre hypothèse.

4.1.2. Validation de l'hypothèse : quelles sont les traces d'évolution des représentations sociales des acteurs qui justifient leur nécessaire prise en compte dans la mise en place d'une démarche d'auto-évaluation ?

A cette étape de notre étude, il nous faut caractériser les traces d'évolution des représentations des acteurs « enseignants » de notre échantillon : cet exercice a pour but de tenter de dépasser le strict cadre de notre terrain de recherche en analysant la nature de ces représentations, et en examinant en quoi elles influencent spécifiquement les comportements et pratiques, et vice versa. Un certain nombre de questions se sont imposées au fur et à mesure de notre étude, et l'apport d'éléments de réponse nous a permis d'envisager la validation de notre hypothèse. Le centre de notre questionnement peut se formuler ainsi : entre l'état des lieux initial fondé sur la mise à jour de certaines représentations d'enseignants liées à la notion d'évaluation et le constat établi à partir du bilan effectué quelques mois après, quelles évolutions peut-on constater et de quoi sont-elles le reflet ?

Initialement, le tableau que nous pouvons dresser à partir des indications recueillies à travers l'enquête exploratoire s'avère assez contrasté, et ne réserve pas de surprise majeure comme tenu de la situation. Comme on pouvait s'en douter dans un pays où le système éducatif connaît une évolution récente et reste construit sur le respect de contraintes socio-politiques fortes, la notion d'auto-évaluation est peu connue et les pratiques qui y sont liées, à l'état embryonnaire. Les enseignants comme les apprenants iraniens de notre échantillon semblent donc partager la même vision confuse de l'auto-évaluation : celle-ci est généralement assimilée à une forme d'évaluation sommative car perçue à travers le prisme d'une vision « instrumentaliste » qui la réduit à un procédé pédagogique permettant principalement de juger le niveau et la progression des apprenants⁴⁹². En d'autres termes, elle est plus ressentie sous l'angle d'un outil pédagogique que comme une démarche globale propre à transformer la relation enseignant-enseigné. Cette vision quelque peu réductrice entraîne de la part de certains enseignants des velléités d'« interventionnisme » sur les pratiques d'auto-évaluation de leurs apprenants⁴⁹³ ; or, cette position ne peut être que confortée par la tendance de ces derniers à manifester le désir de réaliser ce genre d'activité en classe, bien plus que de façon autonome en dehors des cours. En écho à leurs interrogations légitimes sur l'utilité de cette démarche qu'ils connaissent mal, les enseignants

⁴⁹² Cf. graphiques de synthèse 2, p. 125 et 8, p. 137.

⁴⁹³ Cf. graphique de synthèse 4, p. 129.

ne s'expriment pas sur un possible lien de ces activités avec leurs propres pratiques professionnelles. En dépit de cela, dans le cadre d'un enseignement relativement ouvert et novateur qui est celui des deux instituts sur lesquels porte notre étude, un *a priori* positif se dégage : les enseignants disent massivement se montrer convaincus de l'intérêt à faire réaliser des bilans d'auto-évaluation par leurs apprenants⁴⁹⁴, et dans le même temps, ceux-ci se disent d'accord avec l'ensemble des propositions faites en matière d'utilité de la démarche⁴⁹⁵.

Quelques mois plus tard, la mise en place échelonnée dans les deux instituts d'outils d'auto-évaluation nous permet d'introduire des nuances dans le tableau précédemment dressé grâce à divers entretiens menés dans les deux instituts⁴⁹⁶ combiné à l'analyse des fiches utilisées pendant plusieurs mois. Les représentations qui émergent à partir des discours des enseignants concernant le support, tant sur le plan de la conception que sur celui de son emploi, sont encore caractérisées par une confusion entre auto-évaluation et évaluation, et un amalgame entre démarche et outil. En ce qui concerne certains d'entre eux, les représentations associées à l'auto-évaluation semblent continuer à se fonder sur des principes utilitaristes et d'appropriation. Pour autant, les choses ont passablement évolué au cours des mois : *l'a priori* globalement positif du début s'affine et se décline en arguments que nous qualifions de « sociologiques » et « méthodologiques ». Dans les premiers nous retrouvons l'assimilation entre nouveauté et modernité, qui conduit certains enseignants à accepter ouvertement d'emblée l'introduction d'activités pédagogiques nouvelles, au prétexte qu'elles sont considérées comme innovantes dans les pays occidentaux (et donc, sans s'interroger forcément sur les fondements mêmes de ces activités, et sur ce que cela va impliquer dans leur propre contexte). Toutefois, pour d'autres, la confrontation avec une démarche nouvelle comme l'auto-évaluation conduit à l'apparition d'une réflexion, qui semble nouvelle elle aussi, et que nous désignons par l'expression « arguments méthodologiques ». Ceux-ci portent essentiellement sur la progression pédagogique et se retrouvent dans les préoccupations liées à l'amélioration des programmes, les niveaux de compétences, et, *in fine* le concept d'apprentissage.

Ceci étant, cette évolution des représentations en matière d'effets induits sur les pratiques pédagogiques ne va pas jusqu'à consacrer une transformation de la relation pédagogique, qui reste marquée dans les discours recueillis par une nette dissymétrie de places entre les

⁴⁹⁴ Cf. graphique de synthèse 1, p. 123.

⁴⁹⁵ Cf. graphique de synthèse 6, p. 135.

⁴⁹⁶ Cf. illustrations 6, p. 174 et 7, p. 176.

enseignants et les apprenants. Tout d'abord, la quasi absence de remarques concernant une transformation de la relation entre le professeur et ses étudiants, grâce un dialogue qui serait initié par la discussion des avis émis par les uns et les autres, nous semble être assez révélateur d'un mode de fonctionnement dans les classes plus vertical qu'horizontal. De plus, des deux côtés, certains propos nous permettent de mieux comprendre pourquoi il semble nécessaire que les enseignants conservent un rôle prédominant dans un type d'activité normalement auto-centré sur les apprenants: en Iran (comme ailleurs, mais peut-être plus encore ici), les premiers revendiquent une légitimité reposant sur leur formation et leur expérience professionnelle pour tout ce qui touche à l'évaluation. En contrepartie, et par un effet proche de celui d'un balancier, la capacité des apprenants à s'auto-évaluer est sujette à caution et souvent caractérisée par une propension à se surestimer. Sans conteste, il s'agit là de la représentation qui semble la mieux partagée par les deux catégories d'acteurs en présence dans notre étude. C'est aussi celle qui va connaître l'évolution la plus notable, comme le montre l'examen des résultats du questionnaire de bilan sur lesquels nous revenons ci-après.

Entre temps, en effet, l'exploitation systématique des fiches d'auto-évaluation remplies à la fois par les apprenants et les enseignants à l'IFT (en tant que co-évaluation) entre novembre 2006 et avril 2007 nous a permis de noter, voire de confirmer des tendances qui ont été communiquées régulièrement à l'équipe pédagogique. Dans une moindre mesure, ce même travail d'analyse a également été conduit pour les sections Junior et Adultes de Kanun, avec une restitution d'abord limitée aux deux responsables pédagogiques et qui sera élargie pour la séance de bilan en juin 2007.

Tout d'abord, nous pouvons apporter la preuve aux enseignants des deux instituts que les apprenants sont loin de se surestimer systématiquement : sur la période étudiée, et pour l'ensemble des niveaux, les chiffres montrent qu'ils choisissent majoritairement la catégorie de réponse « assez facilement » plutôt que « facilement » à l'IFT⁴⁹⁷, ce qui correspond aux mentions « pas toujours » et « oui » à Kanun⁴⁹⁸. On peut bien entendu y voir un réflexe de sécurité compréhensible de la part d'apprenants qui pourraient ne pas souhaiter être pris en défaut (en déclarant systématiquement être capable de réaliser une tâche donnée), sans pour autant se dévaloriser totalement. Toutefois, les résultats obtenus dans des classes

⁴⁹⁷ Cf. graphique de synthèse 12, p. 188.

⁴⁹⁸ Cf. graphique de synthèse 25, p. 200.

correspondant aux niveaux B1 et B2 du CECR à l'IFT⁴⁹⁹ et à Kanun corroborent ceux mis en évidence dans d'autres études, notamment par Holec et ses équipes en France, et qui permettent d'établir un lien vérifiable d'inverse proportionnalité entre le niveau « objectif » de l'apprenant et celui qu'il se donne. (Comme signalé précédemment, il semble en effet que plus un apprenant progresse dans une langue, plus il commence à douter de son véritable niveau et a tendance à se sous-estimer, par rapport à des critères jugés objectifs. En revanche, le débutant semble ne pas bien mesurer le chemin à parcourir et est plus enclin à estimer être capable de réaliser des tâches d'un niveau de difficulté supérieur à celui qui lui correspond. Depuis l'introduction de l'échelle de niveau proposée par le CECR, on peut estimer que c'est à partir du niveau seuil B1 que cette prise de conscience semble s'opérer). Enfin, l'analyse fine des écarts d'opinions entre les professeurs et leurs étudiants révèle des tendances frappantes, ce qui a conduit certains enseignants à exprimer ouvertement leur surprise lors de certaines réunions, et notamment celle de bilan. A l'IFT, par exemple, les enseignants ont été très surpris de constater qu'en moyenne sur la période étudiée (soit neuf mois) et pour tous les niveaux confondus, ils pensaient plus largement que leurs apprenants étaient capables de réussir que ces derniers ne le faisaient eux-mêmes, et partageaient un avis exactement semblable sur la difficulté supposée pour l'accomplissement de l'ensemble des tâches⁵⁰⁰. Cette similitude d'avis se retrouve dans les classes pour adultes de Kanun, où les avis des enseignants et des apprenants sur certains items précis sont d'une similitude confondante⁵⁰¹. D'autre part, nous pouvons mettre en avant l'influence de l'outil sur la conduite d'une démarche d'auto-évaluation, et ce, grâce à plusieurs cas de figure concrets. Les enseignants de l'IFT ont eu la possibilité de mesurer à quel point le risque d'une certaine érosion de leur objectivité pouvait être lié à l'utilisation continue d'un fiche d'auto-évaluation identique sur plusieurs sessions, et contribuant ainsi à ce que nous avons nommé un « effet de redondance » les amenant à privilégier plus systématiquement la mention « facilement ». Dans les classes Junior de Kanun, il est aisé de constater que la forme de l'outil a également une incidence évidente sur les avis des élèves⁵⁰² : une liste de brefs items à cocher entraîne une concentration massive des réponses dans la colonne « je peux toujours le faire », alors que les avis seront beaucoup plus éclatés dans le cas de descripteurs plus complexes, moins nombreux et moins calqués sur le strict contenu du cours. Enfin, dans les classes pour adultes, le choix non concerté d'items peut non seulement conduire apprenants et enseignants à juger

⁴⁹⁹ Cf. graphiques de synthèse 16, p. 191 et 17, p. 192.

⁵⁰⁰ Cf. graphique de synthèse 18, p. 192.

⁵⁰¹ Cf. graphiques de synthèse 26, p. 202 ; 27, p. 203 et 28, p. 203.

⁵⁰² Cf. graphique de synthèse 24, p. 199.

difficile une tâche qui ne correspond effectivement pas au niveau de la classe⁵⁰³ ; il peut également amener les enseignants non associés à la démarche à considérer cet outil comme une forme d'évaluation complémentaire à celle pratiquée avec les classiques tests organisés en cours et en fin de session.

A ce stade de notre étude, nous pensons que l'ensemble de ces informations combinée aux conclusions que les enseignants tirent au fur et à mesure de la mise en application des fiches d'auto-évaluation ont des conséquences directes sur l'état des représentations que nous sommes en mesure de présenter en mai 2007 comme bilan provisoire. De façon synthétique par rapport aux présentations détaillées des résultats qui ont précédé, les traces qui transparaissent dans les discours nous permettent de constater que certaines représentations ont bel et bien évolué, d'autres semblent se confirmer, alors que certaines ne paraissent pas subir de modifications.

Dans la première catégorie, nous notons que l'importance de la démarche en tant que nouveauté pédagogique paraît moindre qu'au début, signe probable qu'après neuf mois de pratique, la fiche d'auto-évaluation a perdu de son caractère de « gadget moderne ». Mais c'est surtout le changement de discours (déjà signalé plus haut) sur la pseudo incapacité des apprenants à s'auto-évaluer qui est particulièrement notable, et s'exprime de deux façons : en premier lieu, les enseignants considèrent que cette inaptitude n'est pas le fait de la condition intrinsèque de l'apprenant (*i.e.* « qui ne comprendraient pas à quoi ça sert », selon notre formule un peu provocante par nécessité) mais résulte de causes externes, liées au contexte local ; de plus et surtout, ils n'adhèrent pas à la proposition stipulant qu'ils seraient les seuls experts. Parallèlement, la réussite de la démarche en Iran serait plus le fait des enseignants eux-mêmes que celui d'une intervention des autorités supérieures, et reposerait sur un travail de collaboration entre pairs plutôt que sur de la simple formation grâce à une expertise extérieure.

A ces traces d'évolution s'ajoutent des représentations qui se confirment. Elle concernent la volonté des enseignants de continuer la démarche, avec ou sans le soutien de leur direction, la certitude qu'ils partagent sur le fait que l'auto-évaluation est bénéfique à l'ensemble de l'institution, et le sentiment qu'elle amène l'enseignant à prendre du recul pour améliorer ses cours. Au vu de ces éléments, il serait légitime de conclure à une transformation des

⁵⁰³ Cf. graphiques de synthèse 27, p. 203 et 28, p. 203.

représentations des enseignants sur leur rôle dans la démarche d'auto-évaluation, et par conséquent à une modification de la relation pédagogique.

Or, la prise en compte des représentations des enseignants sur les apprenants, vu sous cet angle, ne permet pas d'établir une relation automatique de cause à effet. Nous en voulons pour preuve le sentiment tenace chez les premiers qu'une telle démarche n'a pas pour objectif principal d'instaurer une relation différente avec les apprenants, et que de fait, ils n'ont pas constaté de modification dans le mode de fonctionnement avec leur apprenants, ni un changement d'attitude de ceux-ci à leur égard. De plus, autant ils sont en mesure d'exprimer une relation entre une réflexion de leur part, induite par des activités d'auto-évaluation et qui donnerait lieu à une amélioration de leurs pratiques professionnelles, autant ils semblent encore loin d'avoir le même type de représentations quant aux apprenants. En d'autres termes, ils ne semblent pas avoir de doutes sur l'intérêt de la démarche pour ceux-ci en tant qu'elle suscite une réflexion sur leur apprentissage, alors qu'ils n'expriment pas la même certitude quant à une motivation accrue ou une nécessaire association à la démarche en général. Il semblerait donc qu'ils ne parviennent pas (encore) à entrevoir de façon claire ce que l'auto-évaluation peut apporter à l'apprenant sur le plan métacognitif, très probablement par manque de connaissance théorique sur le sujet.

En somme, l'auto-évaluation, initialement conçue à destination des apprenants iraniens conduirait les enseignants à évoluer dans certaines de leurs représentations se rapportant essentiellement à eux-mêmes, et par conséquent, on peut à tout le moins le supposer, à modifier certaines de leurs pratiques. Ce paradoxe apparent (un glissement de « destinataire » dans une démarche d'auto-évaluation centrée sur l'apprenant) nous permet cependant de penser que notre hypothèse est validée, au vu des résultats énoncés et analysés. Nous considérons donc que dans le contexte spécifique à l'Iran, et en dépit d'une acceptation ouvertement positive d'une méthodologie d'enseignement des langues importée en général, le développement d'une démarche liée à un concept novateur comme l'auto-évaluation ne permet pas de tendre vers une autonomisation de l'apprentissage, si elle ne se résume qu'à l'application d'outils spécifiques ; en outre, l'absence de prise en compte et de travail sur les représentations sociales des enseignants en la matière a toutes les chances de perpétuer le maintien de pratiques culturellement ancrées. En regard de la recherche effectuée, nous jugeons que l'imposition d'un outil, aussi novateur puisse-t-il paraître montre vite ses limites, de même qu'un outil d'emprunt n'est pas suffisant. Enfin, il s'avère désormais évident que la prise de conscience des effets de l'auto-évaluation en matière d'évolution de la

relation enseignant-enseigné peut certes être suscitée par la mise en pratique d'outils mais doit s'accompagner d'une réflexion théorique (notamment sur les concepts de stratégies et d'autonomie) sans laquelle il n'est pas possible de dépasser une appréhension superficielle de la notion d'auto-évaluation.

4.1.3. Que nous révèle une analyse fine des représentations mises à jour ?

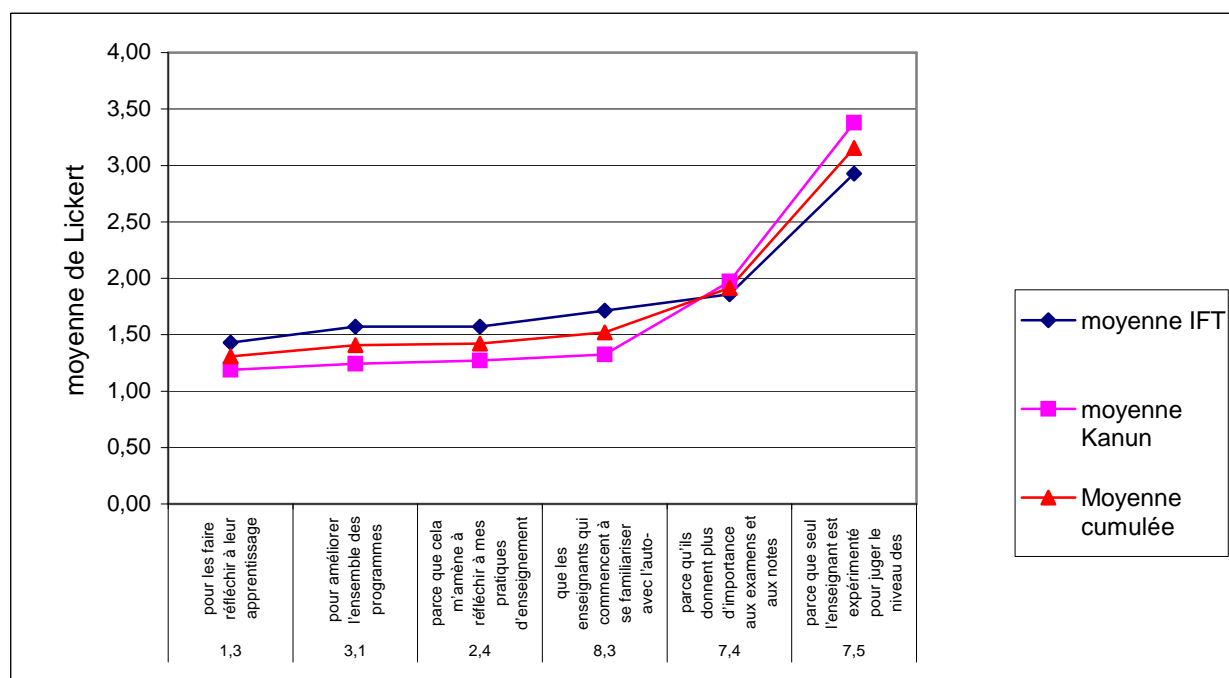
Dans le prolongement de notre questionnaire central auquel nous avons apporté une réponse globale par la validation de notre hypothèse, les déclinaisons suivantes nous permettent un cadrage plus précis : quelles sont les représentations propres aux enseignants iraniens que nous pouvons identifier comme étant le produit de la culture éducative spécifique (auquel cas, nous pourrions envisager une transposition dans des cultures éducatives proches, en y intégrant les inévitables variations induites par le contexte spécifique⁵⁰⁴) ? Quelles sont celles que l'on retrouve dans des analyses réalisées dans des pays où la culture éducative est complètement différente et qui peuvent donc être considérées en quelque sorte comme inhérentes au statut et au rôle conféré à l'enseignant en tant que figure centrale de la relation pédagogique ? En fonction des évolutions constatées pour certaines représentations, est-il possible de distinguer parmi les éléments constitutifs ceux qui semblent de l'ordre de la périphérie par rapport à d'autres, plus centraux ?

Pour tenter de répondre à ces questions plus pointues, il nous a semblé nécessaire d'examiner plus en détail les résultats obtenus par le questionnaire de bilan, et que nous considérons comme un état des lieux des représentations des enseignants de notre échantillon sur l'auto-évaluation, intervenant après quelques mois de mise en application d'un outil spécifique. N'ayant pas été en mesure de réaliser des questionnaires de caractérisation en tant que tels, et qui nous auraient permis de réaliser une étude poussée des représentations sociales, nous avons choisi de confronter moyennes et pourcentages pour les items où la convergence d'avis avec les propositions énoncées est la plus forte (*i.e.*, la plus proche de 1 selon l'échelle de Lickert que nous avons retenue). Il s'agit là d'un procédé empirique et probablement peu orthodoxe en regard de certaines techniques statistiques très poussées, mais il nous paraît important de croiser les données chiffrées afin de ne pas nous arrêter à une

⁵⁰⁴ Par exemple, un pays possédant un système éducatif fondé sur les mêmes principes d'enseignement, mais dans lequel le pouvoir religieux ne serait pas omniprésent.

interprétation quantitative superficielle, et d'essayer d'étayer nos conclusions de la façon la plus solide possible (bien que nous ne perdions jamais de vue l'adage selon lequel « on peut tout faire dire à des chiffres »).

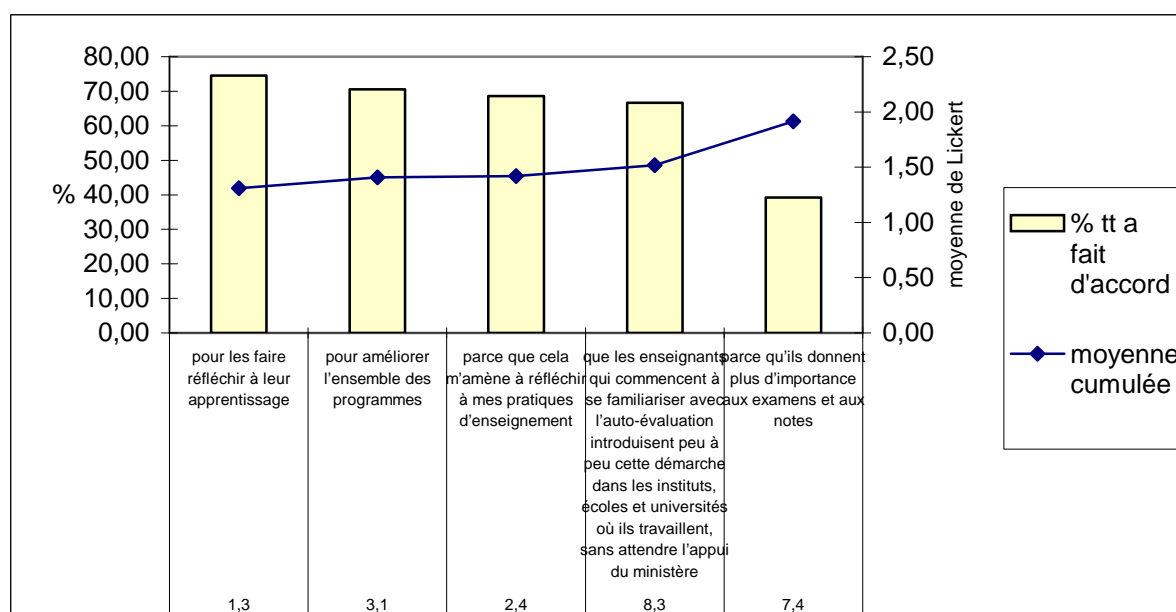
En synthèse, nous pouvons considérer, au vu des moyennes obtenues, que parmi la totalité des propositions formulées, les enseignants de notre échantillon ont montré la plus grande adhésion sur les suivantes, par ordre croissant d'intérêt (et décroissant concernant la moyenne de Lickert): il est intéressant de poursuivre la démarche « pour faire réfléchir les apprenants à leur apprentissage » (item n° 1.3, moyenne de 1,31), « pour améliorer l'ensemble des programmes » (item n° 3.1, moyenne de 1,41), parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement » (item n° 2.4, moyenne de 1,42) ; par ailleurs, pour développer la démarche en Iran, il faudrait « que les enseignants qui commencent à se familiariser avec l'auto-évaluation introduisent peu à peu cette démarche dans les établissements où ils travaillent sans attendre l'appui du ministère » (item n° 8.3, moyenne de 1,52) ; la démarche ne serait pas adaptée en Iran « parce que les apprenants donnent plus d'importance aux examens et aux notes » (item n° 7.4, moyenne de 1,92), mais pas du tout « parce que seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants » (item n° 7.5, moyenne de 3,15), comme illustré par les courbes suivantes :



Graphique de synthèse 39 : classement des représentations les plus communément partagées, d'après le questionnaire de bilan pour les enseignants (IFT+Kanun) selon l'échelle de Lickert.

Peut-on pour autant considérer qu'il s'agit là de représentations centrales ? Il nous semble que non, car la comparaison des pourcentages de type de réponse obtenus apporte un éclairage différent et introduit des nuances à ce premier constat.

On observe⁵⁰⁵ en effet que pour les trois premières propositions qui ont trait à la poursuite de la démarche, les taux de réponse « tout à fait d'accord » (respectivement de 74,51%, 70,59% et 68,63% pour les items n° 1.3, 3.1 et 2.4) confirment l'indice d'adhésion massive des personnes interrogées et nous conduisent vers l'hypothèse d'une certaine centralité de ces éléments constitutifs des représentations des enseignants liées à l'auto-évaluation. En revanche, les taux plus faibles constatés pour les items n° 8.3 et 7.4 nous amènent à reconsidérer les choses : les enseignants ne sont qu'à respectivement 66,67% et 39,22% « tout à fait d'accord » sur le fait que le succès de la démarche au plan national et dans tous les organismes d'enseignement des langues tiennent plus à l'action des enseignants qu'à une politique volontariste des autorités éducatives, et qu'une éventuelle inadéquation de la démarche serait due à la polarisation excessive des apprenants sur les notes et les examens.



Graphique de synthèse 40 : classement des représentations les plus communément partagées, d'après le questionnaire de bilan pour les enseignants (IFT+Kanun), en % pour la mention « tout à fait d'accord ».

De plus, ils ne sont finalement qu'un tiers à contredire formellement (33,33% de « tout à fait pas d'accord ») notre proposition concernant l'expertise exclusive par l'enseignant en matière de jugement de niveau des apprenants, alors que la moyenne de 3,15 sur l'échelle de Lickert aurait pu laisser croire à une opposition plus forte et plus partagée par les personnes

⁵⁰⁵ Cf. tableau 4 bis, annexe G.3.

interrogées. En osant donc un parallèle entre taux d'adhésion et caractéristiques des éléments constituants, nous sommes tentée de considérer que ces trois items sont plutôt de l'ordre de la périphérie. Autrement dit, ils correspondent pour nous à des constituant des représentations des enseignants qui s'adaptent au gré des circonstances pour permettre de gérer des situations dans lesquelles un élément perturbateur a été introduit. Jouant à plein leur rôle de zone tampon, ils permettent aux acteurs de s'adapter en apparence à des situations nouvelles et plus ou moins contradictoires par rapport à celles qu'ils ont connu de façon antérieure, sans pour autant remettre en cause profondément leurs croyances et opinions les plus ancrées.

En allant encore un peu plus loin dans l'interprétation des résultats, il convient d'élargir notre angle d'analyse pour déterminer en quoi certaines de ces représentations appartiennent à un registre en quelque sorte « universel », et quelles sont celles qui semblent vraiment spécifiques au contexte local. Sans vouloir céder à la tentation d'une certaine facilité méthodologique, il nous semble justifiable de regrouper sous la première catégorie de représentations celles que nous avons qualifiées de « centrales » et dans la deuxième, celles qui nous apparaissent plutôt comme périphériques. Certes, nous gardons à l'esprit que ce que nous nommons ici « représentations » ne sont jamais que la confirmation, par les discours des enseignants interrogés de propositions que nous avons émises de façon subjective (même si nous avons essayé de prendre en compte une gamme variée d'opinions diverses). Nous ne prétendons pas à une quelconque exhaustivité mais nous nous plaçons plutôt dans la perspective d'une extrapolation à partir de données précises et connotées. Nous constatons donc, que comme beaucoup de leurs collègues dans d'autres pays, la démarche d'auto-évaluation est associée au développement d'une réflexion pour les apprenants, et pour eux-mêmes, représentation sur laquelle peut utilement s'appuyer une formation réflexive, comme nous le voyons par la suite. Autre élément d'appui : elle doit s'inscrire dans la durée, et constitue un enjeu au niveau de l'institution qui va en tirer des bénéfices en matière d'amélioration des programmes. Enfin, en affichant la volonté de conserver un rôle central dans ce processus normalement centré sur l'apprenant, les enseignants rejoignent tout à fait les positions d'experts de différents horizons qui sont unanimes à considérer qu'une démarche tendant à l'autonomisation de l'apprentissage ne peut se concevoir sans que les enseignants collaborent activement à la formation de leurs apprenants dans ce domaine particulier. Nous considérons ces éléments comme les véritables vecteurs de développement d'une démarche d'auto-évaluation réfléchi et concertée.

Parmi les éléments de représentation susceptibles d'évolution, et dépendant spécifiquement d'un contexte et d'une culture éducative donnés (donc, non seulement transposables à d'autres contextes proches, mais aussi potentiellement évolutifs), nous retenons au premier chef la perception souvent faussée des enseignants quant à la capacité de leurs apprenants à s'auto-évaluer. Comme nous l'avons vu, cette représentation tend à s'estomper et à se transformer si les circonstances le permettent : en l'occurrence, nous pensons que le fait que les enseignants iraniens aient eux-mêmes constaté que leur jugement était erroné a été plus efficace qu'une simple démonstration théorique par la communication d'études menées dans d'autres pays. Toutefois, pour que cette adaptation de surface entraîne une transformation des schèmes d'action des enseignants, un temps plus long que celui imparti à cette recherche nous semble nécessaire, ainsi qu'un véritable travail d'accompagnement et de formation. Ceci est également vrai pour que les représentations concernant la relation pédagogique se transforment. La réflexion induite par l'auto-évaluation sur l'apprentissage, reconnue par les enseignants comme facteur indéniable d'intérêt pour les deux catégories d'acteurs ne semble pas déborder automatiquement du cadre strict de la méthodologie d'enseignement-apprentissage pour aller vers la relation plus globale qui unit l'enseignant à ses apprenants. Contrairement à ce que nous pensions, la mise en pratique de l'auto-évaluation, notamment à l'IFT n'a pas paru changer les choses pour la majorité des enseignants qui n'estiment pas que les apprenants les considèrent différemment depuis qu'ils ont l'occasion de confronter leur avis sur les questions de niveau de compétence atteint. La courte durée des sessions ne favorise probablement pas la continuité d'un dialogue à ce sujet qui pourrait conduire à des extrapolations sur la question plus large de l'apprentissage, et donc amener à reconsidérer le rôle des différents acteurs en instaurant un partage des responsabilités liées à l'acte d'apprentissage, certainement plus évident sur le long terme.

Sur le plan institutionnel, nous considérons que les représentations mises à jour sont aussi d'ordre plutôt périphérique et liées au contexte local : la défiance affichée par les enseignants quant à une action « par le haut » pour développer la mise en place d'une démarche d'auto-évaluation repose probablement sur leur vécu professionnel. En tant que personnel rattaché au ministère de l'Éducation, mais évoluant dans des structures semi privées voire totalement autonomes comme l'IFT, les enseignants de notre échantillon ne semblent pas convaincus par la nécessité (ou du moins la possibilité) d'étendre la démarche en l'inscrivant dans les programmes scolaires. Or, comme nous le verrons par la suite dans des études menées sur le PEL dans certains pays européens, il semble tout de même que, pour que l'auto-évaluation et ses applications en matière d'enseignement des langues soient acceptées et généralisées dans

un système éducatif, elles doivent être non seulement entérinées, mais aussi promues officiellement par les instances dirigeantes du pays. Nous considérons donc que la comparaison de leur expérience avec celles conduites dans des contextes différents peut amener les enseignants à modifier leurs représentations en la matière, et à reconsidérer le rôle primordial que les autorités ont à jouer, pour que, grâce à leur concours, ne soient pas imposés de force des outils importés, mais qu'une véritable démarche d'auto-évaluation concertée voit le jour.

Dans le cadre de la théorie de l'habitus qui nous sert de référence dans cette étude, il nous semble en effet évident que sans évolution du système imprimée et/ou accompagnée par les institutions, les représentations sociales des différents acteurs ne pourront évoluer durablement si la richesse d'un travail de terrain, limité dans l'espace et dans le temps, n'est pas valorisée et exemplarisée à grande échelle. Les représentations sociales et les pratiques des acteurs entretenant un lien de cause à effet permanent et à double sens, les préconisations que nous allons formuler dans la partie suivante s'appuient sur les représentations des enseignants iraniens liées à l'auto-évaluation pour surmonter les blocages éventuels et favoriser le développement d'une voie vers l'autonomisation de l'apprentissage.

4.2. Perspectives et préconisations en matière d'auto-évaluation dans l'apprentissage d'une langue étrangère: pour que l'utopie devienne un jour une évidence ?

Au stade final de ce travail, la question se pose de savoir si l'auto-évaluation confrontée aux contraintes inhérentes à un contexte éducatif tel que celui de l'Iran est condamnée à demeurer dans la catégories des « utopies éducatives », ou si des perspectives d'aménagement de la démarche et de ses outils d'application permettent d'envisager des évolutions, tant sur le plan des structures que sur celui des acteurs (que nous qualifierons de macro et micro-composantes de la culture éducative). L'enjeu est de taille : il consiste à montrer qu'en partant d'une analyse de terrain qui découle d'une approche ethnographique de la situation, il est possible d'émettre des préconisations visant à une transformation des pratiques des enseignants, grâce à un changement au niveau de leurs représentations et dans l'optique d'une transformation de la relation qu'ils entretiennent avec leurs apprenants. Plus généralement, il s'agit également de se placer dans une problématique actuelle qui s'interroge sur « la possibilité, la faisabilité et les conditions de diffusion de concepts fondamentaux culturellement marqués dans l'enseignement des langues »⁵⁰⁶, et de tenter d'apporter des réponses aux questions afférentes.

Dans cette optique, les représentations des enseignants iraniens liées à l'auto-évaluation nous serviront de base pour identifier les blocages éventuels (4.2.1.), à partir desquels nous présenterons des préconisations visant à relier véritablement outil et démarche d'auto-évaluation (4.2.2.), et proposer un modèle d'intervention au niveau de la formation des enseignants axé sur les principes de la réflexivité (4.2.3.).

4.2.1. Relever le défi en identifiant les obstacles liés à la culture éducative pour mieux les surmonter,

L'état des lieux en matière d'auto-évaluation en Iran que nous venons de dresser ne nous permettrait pas, à lui seul, d'envisager des perspectives pertinentes visant à favoriser l'autonomisation de l'apprentissage : pour ce faire, un retour aux éléments de cadrage

⁵⁰⁶ selon les termes de notre directrice de recherche.

théorique retenus au début de cette étude s'impose. En effet, le point d'ancrage de notre recherche est l'autonomie, concept au centre des courants socio-constructivistes, qui amène à considérer que le savoir ne peut être seulement enseigné, mais se construit par l'apprenant, d'où l'importance que revêt l'environnement social. Or, si l'on considère que l'apprenant a recours à son propre système de construction du savoir pour faire face à de nouvelles tâches d'apprentissage, et que ce système dépend de son habitus, alors il apparaît que le développement de cette capacité à devenir autonome est susceptible de rencontrer divers obstacles dans le contexte iranien.

La centration sur l'apprenant étant une condition *sine qua none* pour favoriser l'autonomie, il s'avère indispensable que les institutions favorisent et soutiennent ce renversement de paradigme qui consiste à passer d'un enseignement centré sur l'enseignant et/ou le programme, à un enseignement basé sur les besoins de l'apprenant. Dans un pays marqué par le respect des traditions, l'innovation ne peut se faire par la rupture avec la structure d'autorité, constitutive de l'ordre social établi. Partant, la transition vers un système éducatif basé sur un « apprentissage négocié, [dans lequel] le processus d'apprentissage et les résultats de l'action s'influencent mutuellement et sont évalués conjointement »⁵⁰⁷ et qui permet aux apprenants de contribuer activement à leur apprentissage, autant en terme de processus qu'en terme de résultats, doit se concevoir comme un processus de long terme. Les choix opérés dans un contexte culturel particulier pouvant ne pas être transférables dans un contexte différent, ils doivent être interprétés et modifiés par des experts nationaux. Les travaux de différents experts du Conseil de l'Europe qui se sont longuement penchés sur les effets de l'introduction du PEL dans plusieurs pays européens montrent que « les écoles doivent faire plus que transmettre du savoir. Elles doivent avoir un impact sur la façon dont l'apprentissage est valorisé et envisagé, et donc assurer la fondation d'habitudes de pensée et d'action tout au long de l'existence de l'individu »⁵⁰⁸. Pour eux, l'éducation qui favorise l'autonomie de l'apprenant n'est qu'une part d'un concept plus large : c'est une question qui relève de l'éthique, en ce qu'elle favorise le respect de la dignité humaine au sein de la communauté scolaire. Nous en concluons que le professeur seul dans sa classe ne peut prétendre à favoriser l'autonomie de ses apprenants, si les autorités ne privilégient pas ce type de pédagogie dans l'ensemble du système éducatif : micro et macro-contexte doivent être cohérents.

⁵⁰⁷ Kohonen, V.; Westhoff, G. 1999. *op.cit.*, p. 18.

⁵⁰⁸ *Ibid.*, p. 28.

De plus, pour que l'enseignant puisse transférer une partie de ses prérogatives à l'apprenant, il faut non seulement qu'il soit psychologiquement prêt à le faire, mais également que le programme favorise cette flexibilité en ménageant des espaces où l'apprenant peut réellement s'approprier son apprentissage et exercer son autonomie en la matière. Un curriculum trop rigide en termes de contenu, de volume horaire, d'objectifs à atteindre ne peut permettre à l'enseignant de ménager des plages de « liberté » pour l'apprenant, et instaure une routine qui devient difficile à casser. Comme le note Cambra (2003) : « On remarque les difficultés rencontrées par l'introduction d'activités nouvelles [...] et, à l'inverse, l'aisance dans l'accomplissement de tâches répétées. [...] Il me semble que la difficulté des professeurs pour faire comprendre les consignes de déroulement d'une activité nouvelle relève en partie de cet effort requis pour l'adoption de scénarios interactifs nouveaux »⁵⁰⁹.

Faire évoluer le système éducatif pour favoriser l'autonomisation de l'apprentissage signifie, *de facto*, transformer le dispositif d'évaluation et, par contre coup, modifier les représentations sociales des acteurs concernés. Or il s'agit là d'un domaine où les résistances au changement sont particulièrement fortes, car « [l'évaluation] est au cœur du système didactique et du système d'enseignement. La transformer radicalement, c'est mettre en question un ensemble d'équilibres fragiles. Les acteurs le pressentent, et devinent qu'en leur proposant de modifier leur façon d'évaluer, on peut déstabiliser leurs pratiques et le fonctionnement de l'école »⁵¹⁰. Pekarek (2007) ajoute : « Les pratiques évaluatives [...] contribuent à définir ce qui est central ou périphérique en matière de compétences en langue (les dimensions linguistiques, pragmatiques, interactives ?), ce qui est valorisé et ce qui ne l'est pas (l'oral, l'écrit, le discours formel, le discours spontané ?). Elles contribuent par là même à définir qui est doté d'une compétence légitime ou non. Ici réside le pouvoir des pratiques d'évaluation, qui dotent d'une autorité certaine ceux qui les contrôlent »⁵¹¹. D'autant que « l'évaluation est une pratique culturelle adaptée aux différents systèmes de transmission du savoir. La distribution du capital culturel et symbolique est la fonction commune des différents types d'évaluation qui reflètent des représentations différentes de l'échec, de la réussite, de l'obtention des diplômes, de classements »⁵¹².

⁵⁰⁹ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 88.

⁵¹⁰ Perrenoud, P. 1993. « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement », *Mesure et évaluation en éducation*, vol.16, n° 1 et 2, p. 169.

⁵¹¹ Pekarek Doehler, S. 2007. « L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche », *Cahiers de l'ILSL*, n°23, Université de Lausanne, p. 126.

⁵¹² Barbot, M-J. 1990. *op.cit.*, p. 89.

Certains extraits de discours d'enseignants de notre échantillon nous paraissent tout à fait faire écho à cette analyse, et illustrer des représentations qui font la part belle à une approche encore très normative de l'évaluation, prédominante dans le système éducatif iranien. Comme l'expliquent Little et Perclova (2001), elle repose sur la « conviction que l'aptitude, et par conséquent la réalisation, est distribuée dans les sociétés avec la régularité d'une courbe en forme de cloche. La tare de l'échec affecte donc tous ceux qui se situent en dessous du point médian de la répartition des notes, *i.e.* de la moyenne »⁵¹³. Le niveau de l'apprenant est par conséquent plutôt vu sous un angle négatif (celui de la perfection non atteinte), que sous un angle positif (ce qu'il est effectivement capable de faire dans la langue cible à un niveau déterminé) que l'on va retrouver dans les descripteurs « positifs » propres au PEL, par exemple. Cette approche basée sur des critères promeut une attitude positive car la performance de l'apprenant doit répondre à des critères qu'il est censé maîtriser, même *a minima*.

En ce qui concerne l'auto-évaluation proprement dite, l'examen des portfolios et des fiches utilisés à Kanun et à l'IFT révèle que les enseignants ont tendance à adopter un modèle qui relève de l'évaluation formatrice que Vial (2001) définit ainsi : « l'auto-évaluation n'est définie que comme contrôle, par l'élève, par le formé, de la réussite des tâches institutionnelles »⁵¹⁴. Or, pour que l'apprenant s'approprie son apprentissage, il faut que l'enseignant accepte de déléguer une partie de son « pouvoir pédagogique » : cela passe par la mise en place d'un ou plusieurs supports et d'un guidage spécifiques, adaptés autant que faire se peut aux besoins variés des apprenants. Il convient également que les enseignants soient eux-mêmes conscients (et donc préalablement formés à ça) que leurs apprenants ne constituent pas un bloc monolithique désigné parfois sous le terme de « groupe classe », et que les variations notables dans les styles et les stratégies d'apprentissage sont intimement liées à leur propre culture éducative, constituée de toutes leurs représentations en matière d'apprentissage d'une langue et de son fonctionnement. Il en découle, comme le signale Holec (1990) que l'évaluation en général (incluant l'auto-évaluation) est une activité hautement sociale car l'apprenant agit en fonction de ce qu'il imagine que les autres attendent de lui dans cette position : il raisonne en termes de « capitalisation sociale » (comme Bourdieu a largement contribué à le montrer dans ses divers travaux). Son analyse, menée en

⁵¹³ Little, D. ; Perclova, R. 2001. *op.cit.*, p. 27.

⁵¹⁴ Vial, M. 2001. *Se former pour évaluer: se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, de Boeck, p. 126.

France auprès d'étudiants étrangers, s'applique particulièrement bien au cas des apprenants iraniens, qui ont généralement tendance à considérer que « le discours s'élabore sur la base d'une relation bi-univoque entre concepts catégorisés et figures de représentation ; donc, pour eux, s'exprimer revient à associer au concept que l'on veut communiquer le signe linguistique unique qui lui correspond. Par conséquent, savoir une langue, c'est, toujours utiliser le mot juste. L'apprenant va évaluer sa compétence lexicale en termes de correction et non d'intelligibilité ; il considèrera comme fautive une performance résultant de la mise en œuvre d'une stratégie de compensation. Pour la lecture, il n'évaluera pas sa compétence en termes de sa capacité à faire du texte l'outil dont il avait besoin, mais en termes de quantité d'informations retenues »⁵¹⁵.

Pour ce qui est des représentations sur ce qu'est savoir une langue, Holec montre que si le modèle retenu est « parler comme un natif », de nombreux blocages se font jour. En effet, on considère que seule la perfection est acceptable et on ne peut se satisfaire de performances partiellement correctes ; dans ce cas, l'apprenant ressent des difficultés à accepter de n'évaluer que des performances ponctuelles, dans un objectif d'apprentissage intermédiaire. Quant à l'évaluation des connaissances, elle peut poser des problèmes aux apprenants qui confondent évaluation sommative et formative et estiment qu'ils passent un examen chaque fois que des connaissances sont évaluées. Ce qui expliquerait que certains soient tentés par ce qui peut-être vu de l'extérieur comme une forme de « tricherie », ou à tout le moins, un gonflement des résultats (qui, en l'occurrence n'en sont pas, puisque l'enjeu de la note n'existe pas), procédés de surestimation de soi qui deviennent caduques lorsque la représentation de l'auto-évaluation se modifie et que l'apprenant cherche à recueillir des informations pour lui-même. En outre, dès les premières recherches menées sur l'auto-évaluation, notamment par Oskarsson en 1977, un fort degré de corrélation entre les avis des apprenants et ceux de leurs professeurs a été mis en évidence. Ce qui conduit Holec (1981) à affirmer : « le premier 'démon' à exorciser en terme d'auto-évaluation est l'incapacité des apprenants à apprécier leurs connaissances »⁵¹⁶. D'où la nécessité, une fois la décision prise de mettre en place une démarche d'auto-évaluation d'apporter un soin particulier aux outils qui vont servir de support, tant dans la conception que dans les consignes concernant leur application.

⁵¹⁵ Holec, H. 1990. *op.cit.*, p. 44.

⁵¹⁶ Holec, H. 1981b. *op.cit.*, p. 15.

4.2.2. ... en reliant véritablement outil et démarche d'auto-évaluation,

Comme nous l'avons souligné précédemment⁵¹⁷, on note ces dernières années une généralisation du PEL par la diffusion d'outils spécifiques comme les portfolios scolaires (baptisés aussi « passeport des langues »), ou les emprunts réalisés par de nombreux manuels d'enseignement des langues. Ses nombreux avatars conduisent donc à considérer cet outil spécifique comme support emblématique d'une démarche d'auto-évaluation. Or, nous tenons à réaffirmer la nécessité de prendre en compte les caractéristiques de ce support pour en fixer les limites et ne pas tomber dans la tentation d'en faire un produit que nous qualifierons de « magique » ou « d'universel ». L'analyse de la nature de cet outil spécifique doit permettre de mieux définir les adaptations nécessaires à une utilisation pertinente dans le contexte local.

Dans le cas particulier de l'Iran, nous pouvons distinguer trois catégories d'objectifs, tels qu'ils ont été définis par les experts du Conseil de l'Europe. La première correspond à ceux qui peuvent s'insérer sans difficulté majeure dans le contexte éducatif iranien, soit : renforcer et soutenir la motivation ; permettre aux apprenants de rendre compte de leurs apprentissages dans différentes langues ; permettre aux parents de suivre et d'encourager les progrès linguistiques des enfants ; présenter les compétences en langues de façon actualisée, transparente et positive ; simplifier, pour les employeurs, la reconnaissance des compétences en langues et donc faciliter la mobilité professionnelle et éducative ; simplifier, pour les autorités éducatives, cette reconnaissance, en cas de changement d'établissement scolaire.

Une deuxième catégorie concerne les objectifs qui risquent de rencontrer des blocages du fait de la répartition des rôles et tâches dévolus respectivement à l'enseignant et à l'apprenant dans le contexte d'« enseignement traditionnel » propre à l'Iran : améliorer, chez les apprenants et les enseignants, la prise de conscience des objectifs et des méthodes d'apprentissage des langues ; créer, ou renforcer, chez l'apprenant, une aptitude à planifier, gérer et évaluer son propre apprentissage ; encourager le plurilinguisme et le développement interculturel dès le plus jeune âge. Outre la dissymétrie déjà soulignée entre enseignants et apprenants qui marque globalement la relation pédagogique dans ce pays, le rôle des institutions peut également créer des blocages sur la question du plurilinguisme. En effet, il convient de noter que ne sont pas prises en compte dans le système scolaire des langues autres que le persan pourtant fortement présentes sur le territoire, comme la langue turque et ses dérivés, majoritairement utilisée dans les régions frontalières. De plus, l'apprentissage de la

⁵¹⁷ Cf. partie 1.3.3. du présent volume.

langue arabe à travers l'enseignement coranique obligatoire est imposée de façon officielle et, selon les détracteurs, pour un usage largement discriminatoire (*i.e.*, la sélection à des concours officiels) au détriment d'autres langues « vivantes ». Signalons également que le discours officiel en faveur du plurilinguisme reste fortement orienté politiquement, en ce sens que la promotion de la langue française est toujours justifiée comme un instrument de lutte contre l'hégémonie de l'anglais.

Enfin, nous avons identifié dans une troisième catégorie deux objectifs qui ne sont pas à l'heure actuelle réellement compatibles avec l'environnement socio-éducatif en Iran, comme encourager les autorités éducatives, les organisateurs de cours et d'examens à être plus transparents et à donner plus d'informations sur le contenu linguistique et culturel des programmes et diplômes (à notre connaissance, le ministère de l'Éducation est seul compétent dans ce domaine et décide unilatéralement des programmes et examens); ou qui nous semblent non pertinents, comme améliorer la cohérence entre les systèmes éducatifs (l'Iran ne faisant pas partie d'une organisation régionale comme certains autres pays du Moyen-Orient). Les contraintes sont donc à prendre en compte à la fois sur les plans micro et macro-structurels.

Concrètement en Iran, par rapport aux trois composantes du PEL, le choix s'est porté naturellement vers ce qui peut être considéré comme la première phase du processus, c'est-à-dire l'adaptation du passeport. En effet, la mise en place de la biographie et du dossier impliquerait que le programme d'enseignement soit aménagé et confère une légitimité à ce genre de pratiques, très innovantes dans le contexte local. Or, la mise en application de cet outil n'a répondu que partiellement à ses objectifs intrinsèques. Il est assurément difficile de dire, dans la situation qui est celle au moment de notre départ que le but défini par les concepteurs du Conseil de l'Europe, et qui est de provoquer un changement de rôle de l'apprenant, a véritablement été atteint. Il ne nous paraît pas évident que nous ayons réussi à faire dire à l'apprenant ce qu'il trouve intéressant et à lui faire partager la responsabilité d'assurer que ce qui se passe dans la classe correspond à ses intérêts et lui est utile. Nous n'avons pas constaté, comme le décrivent Little et Perclova (2001) à la suite d'expérimentations menées notamment en République tchèque que la mise en application du PEL lors de la phase expérimentale ait favorisé la prise d'initiatives, en introduisant des activités qui vont rendre les apprenants plus impliqués et donc et plus responsables de leur apprentissage : « les faire réfléchir à leurs objectifs, à leurs stratégies ; leur permettre de planifier leurs activités, de compiler et utiliser des banques de documents faits 'maison'; de

travailler par paires, de commenter ce type d'apprentissage en groupe ; de suggérer des activités d'apprentissage efficaces,... »⁵¹⁸.

Des distorsions sont également apparues par rapport à certains principes énoncés dans le rapport sur les principes et lignes directrices du Conseil de l'Europe : le PEL doit rester la propriété de l'apprenant, et l'évaluation faite par l'enseignant doit toujours être indépendante. Elle ne doit pas être utilisée directement pour corriger l'auto-évaluation par l'apprenant. Or, comme nous l'avons montré, l'idée d'une co-évaluation « ouverte » a été difficile à faire passer auprès de certains enseignants de notre échantillon qui se sont montrés réticents à communiquer leur propre avis aux apprenants. De plus, nous pouvons noter une certaine confusion engendrée par le mélange entre la grille pour l'auto-évaluation et les listes de repérage. La première (qui a servi de référence pour les premières activités d'auto-évaluation qui ont été conduites dans les deux instituts) remplit une fonction sommative proche d'un examen de fin d'année, alors que les deuxièmes ont une fonction formative, car elles sont conçues pour aller de pair avec une démarche d'apprentissage régulière. En effet, la prise de conscience des apprenants étant liée à un questionnement ponctuel et répété, il faut donc que la démarche s'étale dans un temps suffisamment long pour produire des résultats. Nous avons donc alerté les directions des deux départements avant notre départ sur le fait que les expériences que nous avons supervisées ne se suffisaient pas en elles-mêmes, et que seule la pérennisation du processus pouvait engendrer une évolution des pratiques et des représentations chez les enseignants et les apprenants. C'est la raison pour laquelle nous avons signalé à plusieurs reprises, et notamment lors des réunions de bilan, la nécessité d'améliorer les fiches existantes et de poursuivre leur administration auprès des apprenants pour que la démarche ait un sens.

Il nous a paru particulièrement essentiel de rappeler, comme le dit Nunziati (1990) que l'auto-évaluation est une 'habileté à construire', qui est le résultat d'un apprentissage en deux phases : une phase d'appropriation des critères, suivie d'une phase d'appropriation des activités d'auto-évaluation elles-mêmes. Il ne faut donc pas négliger l'importance de la verbalisation, en ce que l'écriture personnelle oblige à une reformulation des critères, et à une comparaison réelle avec le travail effectué. Or, « réduire l'auto-évaluation à un cochage de croix (ce qui est le plus souvent fait dans la pratique empirique) qui évite la verbalisation, c'est lui ôter le principal de son rôle dans la construction et l'organisation des

⁵¹⁸ Little, D.; Perclova, R. 2001. *op.cit.*, p. 50.

connaissances »⁵¹⁹. Par ailleurs, les expérimentations menées en Iran s'apparentent plutôt à la première fonction du PEL, qui est dite de documentation, et orientée vers le produit, alors qu'une démarche complète d'auto-évaluation doit également combiner une fonction pédagogique, orientée vers le processus, et ne doit donc pas négliger des activités de type biographie langagière. De plusieurs rapports établis après le lancement du PEL, on retiendra par exemple qu'en Finlande, « le fait d'apprendre à mieux réfléchir, en général, permettait à l'élève de développer sa capacité à évaluer son niveau linguistique, à fixer des objectifs à son apprentissage et à mieux comprendre le Portfolio Européen des Langues. Il est évident que le fait de mieux connaître ses propres capacités, ses forces et ses faiblesses, permet de clarifier également les objectifs de l'apprentissage »⁵²⁰. En France, il a été relevé que « cette auto-évaluation ne peut être efficace que si les élèves se sont véritablement investis dans le processus d'apprentissage, et qu'ils ont eux-mêmes défini leurs objectifs en matière d'apprentissage linguistique »⁵²¹. Nous pensons que ce genre d'indications doit permettre aux enseignants iraniens de disposer d'arguments pour non seulement continuer cette démarche au sein de leurs instituts mais aussi peut-être contribuer à sa généralisation progressive dans l'ensemble du système éducatif.

Parallèlement, il convient de toujours garder à l'esprit que « l'exploitation du PEL vise à s'engager dans une procédure constante de débat et de négociation avec les apprenants, à laquelle le manuel doit toujours être subordonné »⁵²². Or ce constat risque de prendre à contrepied bon nombre d'enseignants iraniens qui restent encore très enclins, du fait de leur culture éducative, à prendre le manuel comme référence absolue, et doivent se préparer à accepter un changement de rôle. En effet, quelque soit l'outil d'auto-évaluation en usage, les enseignants doivent guider leurs apprenants pour mettre en oeuvre cette démarche en lui permettant d'ajuster les critères et les normes utilisés pour percevoir leur production et objectiver les repères. Pour ce faire, comme l'indique très clairement Carton (1993)⁵²³, il est indispensable que l'enseignant et l'apprenant soient dans un processus où les choix pédagogiques sont négociés, où les activités sont organisées autour de tâches. L'apprenant doit être formé à la notion même « d'apprendre » pour faire évoluer ses représentations, mieux maîtriser ses apprentissages, organiser ses stratégies en fonction d'un objectif, et

⁵¹⁹ Nunziati, G. 1990. « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 63-64.

⁵²⁰ Little, D. (dir.). 2001. *op.cit.*, p. 8.

⁵²¹ *Ibid*, p. 13.

⁵²² Little, D.; Perclova, R. 2001. *op.cit.*, p. 27.

⁵²³ Carton, F. 1993. *op.cit.*, p. 26-33.

évaluer le résultat de ses efforts en fonction de critères pertinents. Une fois de plus, la nécessité d'une formation en amont des enseignants paraît incontournable. Mais avant de l'aborder en détail dans la partie suivante, nous souhaitons apporter d'ultimes éléments quant à l'outil et à sa possible amélioration par rapport à ce qui a été tenté en Iran.

Selon la métaphore très parlante de Raasch (1979), « l'auto-évaluation n'est pas une rue à sens unique ; comme pour la balle dans un match de ping-pong, il y a un échange continu, une activité constante entre auto-évaluation et apprentissage »⁵²⁴. En d'autres termes, des précautions doivent être prises pour mettre en œuvre une véritable démarche et ne pas se contenter de l'utilisation d'un simple outil pédagogique supplémentaire : l'enseignant doit formuler ses objectifs d'apprentissage, planifier la mise en œuvre de questionnaires d'auto-évaluation (sans attendre la fin du cours), et comparer les « performances » de ses apprenants évaluées par un test de contrôle avec les résultats de l'auto-évaluation. Campanale (1997) insiste également sur la nécessité d'un dispositif complet ajoutant à l'auto-évaluation d'autres procédés, comme une co-évaluation, une inter-évaluation (évaluation réciproque dans le groupe) ou une auto-évaluation bilan qui permet des verbalisations écrites et orales sur les évolutions constatées par les apprenants⁵²⁵. Pour d'autres, comme Bayle (2006)⁵²⁶, la combinaison entre auto-évaluation et co-évaluation par l'enseignant « permet de faire entrer l'apprenant dans la peau d'évaluateur » et de le rendre progressivement autonome. L'avantage est net : atténuer les phénomènes de sous ou sur-estimation en juxtaposant la subjectivité de l'apprenant à celle de l'enseignant. Quelle que soit la forme prise, il semble acquis que « la confrontation de l'auto-évaluation et de l'évaluation par autrui encourage et facilite les négociations entre les apprenants et les enseignants »⁵²⁷. C'est la raison pour laquelle nous avons beaucoup insisté sur le fait que les fiches utilisées à Kanun et à l'IFT devaient donner lieu à une co-évaluation par les enseignants écrite (malgré la lourdeur que cela entraîne) ou orale. Les échanges entre les enseignants et les apprenants suscités à cette occasion nous semblent une excellente opportunité pour instaurer un dialogue approfondi entre tous les acteurs (y compris enseignants-enseignants et apprenants-apprenants) permettant un enrichissement progressif de part et d'autre.

En ce qui concerne l'outil lui-même, il faut veiller à prendre en compte les facteurs temps et capacités propres aux apprenants, de façon à graduer leur progression en séquences

⁵²⁴ Raasch, A. 1979. *op.cit.*, p. 66.

⁵²⁵ Campanale, F. 1997. *op.cit.*, p. 1-24.

⁵²⁶ Bayle, A. 2006. « Autoévaluation et co-évaluation », *Le français dans le monde*, n° 344, p. 30-31.

⁵²⁷ Schneider, G.; Lenz, P. 2001. *op.cit.*, p. 33.

graduelles. De plus, certaines difficultés liées aux listes de repérages sont récurrentes : la remarque des experts du Conseil de l'Europe (« si elles sont longues et méticuleusement formulées, le travail pour les remplir risque d'être très fastidieux, notamment pour les jeunes apprenants »⁵²⁸) s'est en effet vérifiée pour les élèves des classes Junior de Kanun. Par ailleurs, il convient de ne pas omettre le fait que les descripteurs doivent être représentatifs et fiables. Avant de les inclure dans une liste de repérage, il faut définir s'ils sont plutôt centrés sur le concepteur, centré sur l'examineur ou sur l'utilisateur et ne pas les mélanger entre eux sous peine de créer la confusion. Là encore, certaines difficultés rencontrées par les apprenants iraniens viennent montrer que ces préconisations doivent être connues et suivies pour construire des outils adaptés. Des différentes recommandations émises par les experts, on retiendra que les descripteurs doivent être « formulés positivement ; précis dans leur description de tâches concrètes à exécuter ; transparents, non jargonnants et brefs ; permettre des réponses claires et indépendantes des descripteurs voisins »⁵²⁹. Il faut de plus « éviter d'employer le métalangage dans la formulation des items illustrant les objectifs d'apprentissage proposés pour une séquence de cours ou une classe de niveau »⁵³⁰. Recommandations qui ont toutes les chances de rester lettre morte si un effort de formation spécifique des enseignants n'est pas consenti par les organismes de rattachement et appuyé par les autorités éducatives.

4.2.3. ... et en basant la formation des enseignants sur les principes de la réflexivité.

Former les enseignants à de nouvelles méthodologies d'enseignement, et plus encore, continuer à les former tout au long de leur carrière apparaît de nos jours comme l'une des préoccupations centrales des politiques éducatives partout dans le monde. Concernant l'auto-évaluation en particulier, cette nécessité semble incontournable comme le montrent de nombreuses études réalisées dans les pays européens où le PEL a été introduit. A la lecture du rapport final concernant la phase pilote, on note un fort consensus sur le sujet : « La formation des enseignants et des apprenants est absolument essentielle pour permettre une utilisation efficace du PEL en tant qu'outil pédagogique et de communication, pour encourager et développer les capacités à l'auto-évaluation, ainsi que pour faciliter et

⁵²⁸ *Ibid.*

⁵²⁹ *Ibid.*, p. 49.

⁵³⁰ Raasch, A. 1979. *op.cit.*, p. 65.

développer l'autonomie des apprenants »⁵³¹; « C'est une démarche difficile mais fructueuse, d'où la nécessité de disposer d'une formation, d'un soutien et d'un plus grand nombre d'outils à l'auto-évaluation »⁵³²; « La bonne mise en œuvre des concepts et des objectifs du PEL passe nécessairement par l'éducation et la formation des enseignants et des apprenants »⁵³³. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, ce besoin de formation nous semble crucial en Iran, et il convient donc de s'interroger précisément sur le « pourquoi ? » et le « comment ? » d'une formation à la réflexivité à destination des apprenants et des enseignants.

Pour apporter des réponses à la première question, il nous faut revenir au postulat de Holec (1990) : l'apprenant ne peut s'auto-évaluer valablement si une prise de conscience des paramètres personnels qui interviennent dans son évaluation ne s'opère pas. Pour qu'elle se réalise, il faut donc lui faire comprendre et savoir que les critères qu'il utilise pour décrire la performance qu'il évalue sont tributaires, d'une part, de ses représentations sur ce qu'est une langue et son fonctionnement, et ce que c'est de savoir une langue et, d'autre part, de la hiérarchisation qu'il applique parmi les différentes composantes de ce qu'il définit comme une compétence langagière à partir de son échelle de valorisation sociale et de ses caractéristiques psychologiques. On doit par ailleurs lui faire découvrir que s'évaluer n'est pas une simple opération arithmétique sur des aspects positifs et négatifs d'une performance, mais doit comporter des activités qui favorisent la découverte de soi en tant que sujet social, culturel et psychologique. Soit, selon les termes de Meirieu repris par Barbot (1990)⁵³⁴, provoquer un « éclairage structurant » qui consiste en une réflexion et « intelligibilisation » de la manière de travailler chez l'apprenant. En découvrant lui-même ses performances et ses limites, l'apprenant comprend en quoi consiste son « métier » d'étudiant et peut parvenir à s'affranchir de toute tutelle. C'est au professeur, ou au tuteur, de faire émerger chez l'apprenant une logique du vécu et la possibilité d'objectivation des paramètres du contexte d'enseignement-apprentissage. Pour que l'apprenant se connaisse mieux, il faut définir les « points d'ancrage » de l'apprentissage qui sont d'ordre sociologique (biographie langagière, par exemple), sensori-moteur (rapport au verbal, type de perception) et affectif (enjeux, motivation). L'enjeu est d'importance : « offrir aux apprenants un retour sur leurs réussites et

⁵³¹ Schärer, R. 2000. *Rapport final, Portfolio européen des langues, phase pilote 1998-2000*, Conseil de l'Europe, CDCC, Comité de l'éducation, DGIV/EDU/LANG(2000)31-rev, disponible sur: <http://culture.coe.int/portfolio/>, p. 11.

⁵³² *Ibid.*, p. 26.

⁵³³ *Ibid.*, p. 30.

⁵³⁴ Barbot, M-J., 1990. *op.cit.*, p. 77-99.

leurs échecs leur permet de développer de nouveaux schèmes d'action »⁵³⁵, ce qui signifie qu'il est illusoire d'attendre des apprenants une forme de réflexivité sur leur apprentissage si les enseignants ne sont pas dans la même posture. Autrement dit par André (1989), « une réflexion théorique approfondie est nécessaire chez les enseignants, comme chez les décideurs, pour vaincre les difficultés de l'apprenant à devenir autonome, lié à son environnement socio-culturel : il doit en effet surmonter ses habitudes d'apprentissage qui font obstacle à sa prise en charge personnelle. Il faut passer d'un contexte de transmission des savoirs à celui d'une 'construction fonctionnelle des savoirs', dans lequel l'apprenant devient producteur de son propre apprentissage »⁵³⁶.

Sur le fond, les obstacles à surmonter sont les mêmes pour les apprenants que les enseignants : ce sont les valeurs culturelles influençant les comportements des enseignants et apprenants et le décalage entre les cultures locales et les cultures didactiques importées. Selon Cambra (2003) « l'innovation n'a de sens pour les enseignants que si elle repose sur l'expérience et les savoirs pratiques personnels, dans le cadre de contextes spécifiques. »⁵³⁷. Elle insiste sur le fait que, pour introduire une culture de l'innovation, les actions de formation « ne doivent pas seulement porter sur le niveau pratique (préparation de l'action, la programmation et la gestion de la classe), comme c'est souvent le cas, mais doivent permettre un approfondissement de la pensée critique et de la réflexion des enseignants pour faire évoluer leurs représentations »⁵³⁸. Pour Perrenoud (1994)⁵³⁹ qui cite Bourdieu, la transformation des conditions objectives de l'enseignement est beaucoup plus puissante que la diffusion d'idées pédagogiques novatrices. D'où la nécessité d'une volonté de changement partagée et imposée par la hiérarchie scolaire, donc politique qui s'avère selon lui d'autant plus nécessaire que la formation à une démarche réflexive suppose une action de long terme, s'articulant entre formation initiale et continue. On peut ne pas partager cette version « structuraliste » du changement, mais il n'en reste pas moins vrai que le facteur temps est une des clés de la réussite d'un travail de formation qui prend en compte les représentations sociales. Campanale (1997)⁵⁴⁰ décrit une étude menée sur un groupe de sept enseignants ayant une longue expérience professionnelle (plus de 18 ans) avec qui elle a travaillé et dialogué pendant trois ans. Elle constate qu'à l'issue de cette « formation » basée sur des séances collectives de partage d'expériences, de réflexions, d'analyse de contenu, etc., pour ces

⁵³⁵ Vergnaud, G. 1995. *op.cit.*, p. 20.

⁵³⁶ André, B. (éd.) ; Rogers, C. ; Holec, H. ; Weiss, F. et al. 1989. *op.cit.*, p.14.

⁵³⁷ Cambra Giné, M. 2003. *op.cit.*, p. 205.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 222.

⁵³⁹ Perrenoud, P. 1994. *op.cit.*, 254 p.

⁵⁴⁰ Campanale, F. 1997. *op.cit.*, p. 1-24.

enseignants, « évaluer » ne signifie plus seulement un contrôle *a posteriori* mais un processus visant à l'auto-régulation de l'apprenant, déclenchant des auto-évaluations interactives de l'élève et de l'enseignant. L'évaluation se serait transformée pour eux en un ensemble d'instruments et de procédures devenu démarche d'élucidation des pratiques pour les modifier, les réguler. Selon elle, l'enjeu de ce type d'action est de faire passer les enseignants d'un paradigme du contrôle à celui de l'évaluation, c'est-à-dire de rompre avec l'idée de norme externe prédéfinie. A terme, l'évolution des représentations de l'enseignant sur ce que signifie évaluer, apprendre, enseigner permet un changement dans la démarche d'évaluation qui ne consiste plus seulement à contrôler des performances mais également et surtout à comprendre les démarches de l'apprenant.

La nécessité d'une formation des enseignants s'avère d'autant plus incontournable dès lors que l'on souhaite mettre en place une démarche d'auto-évaluation basée sur le principe d'acteurs « autonomes » tels que décrits par certains experts du Conseil de l'Europe comme Camilleri (2002) : « l'enseignant autonome sait prendre des décisions par lui-même, sans dépendre de son supérieur. Il devrait avoir son mot à dire en matière de questions éducatives ; il fait tout son possible pour mettre en valeur et stimuler la créativité de ses élèves ; il ne suit pas aveuglément le programme et ne colle pas à une méthode pédagogique ou un manuel particulier ; il est prêt à élaborer des matériels pédagogiques propres »⁵⁴¹. Dans la même optique, Little (1995)⁵⁴² souligne qu'il faut que l'enseignant amène ses apprenants à accepter le fait d'avoir une responsabilité équivalente à la sienne dans la co-production de savoir, pas seulement sur le plan affectif, mais également sur le plan de la prise d'initiative en matière d'organisation. En reprenant la terminologie chère à Rogers, cela signifie que pour permettre à l'apprenant d'accéder à l'autonomie, l'enseignant doit passer d'un rôle de « maître » à celui de « facilitateur d'apprentissage » responsable des ressources d'apprentissage.

En somme, l'objectif général à atteindre dès la formation initiale si possible, est la mise en place d'une réflexion sur la spécificité de l'acquisition du savoir enseigné, c'est-à-dire inciter les enseignants à adopter un angle d'analyse focalisé sur l'acte d'apprendre plus que sur celui d'enseigner, et s'interroger sur ce qui favorise ou entrave l'acquisition. Nunan (1999)⁵⁴³ suggère qu'une formation sur l'« apprendre à apprendre » traite des points suivants : le processus d'apprentissage en général ; la sensibilisation à l'importance du contexte ; la connaissance des macro-compétences (compréhension orale et écrite, production orale et

⁵⁴¹ Camilleri, A. 2002. *op.cit.*, p. 43.

⁵⁴² Little, D. 1995. *op.cit.*, p. 177-178.

⁵⁴³ Nunan, D. 1999. *op.cit.*, p. 63.

écrite) et du système linguistique (prononciation, vocabulaire, grammaire et discours), afin de coupler réflexion sur l'apprentissage et entraînement aux stratégies. Nous allons donc à présent examiner les fondements d'une formation « réflexive » et les objectifs particuliers qu'elle peut revêtir en matière d'auto-évaluation.

Avant d'aborder la « réflexivité » dans le domaine de la formation, concept qui suscite de nombreux débats, précisons tout d'abord que le modèle d'intervention que nous pensons applicable en Iran dans ce domaine se veut dans la lignée de la pensée scientifique telle que Bachelard l'a développée. Nous adhérons totalement à l'idée que c'est en exerçant une analyse critique que l'on peut parvenir à remplacer des représentations erronées du réel (qui caractérisent la « pensée pré-scientifique ») par des conceptions adéquates, au terme d'un travail de transformation individuelle. Pour autant, il ne s'agit pas de tomber dans le manichéisme, et nous considérons qu'il serait absurde de prôner une « vérité vraie » au sujet de l'auto-évaluation, qui serait à opposer à certaines représentations variées et variables, identifiées chez les enseignants. De même, nous sommes consciente des limites vite atteintes par l'application, sans adaptation concertée, d'outils et de méthodologies culturellement marquées. En d'autres termes, pour nous une « bonne » formation aux principes de l'auto-évaluation n'est pas celle qui a été appliquée avec succès dans tel ou tel pays ; c'est une formation qui doit être pensée en prenant comme base la culture éducative des personnes à former et adaptée au contexte particulier dans lequel elles évoluent. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il convient de privilégier une approche dite « réflexive », ou de « regards croisés » comme la définissent Grandcolas et Vasseur (1999), dans laquelle « enseigner à apprendre, c'est travailler avec les élèves sur leur conscience d'apprenant, leur représentations de l'apprentissage et donc leur culture d'apprenant. C'est aussi travailler sur sa propre culture d'apprentissage et sur sa culture d'enseignement »⁵⁴⁴.

Plusieurs expressions sont actuellement utilisées pour décrire la pratique réflexive : « réfléchir sur l'action », « réfléchir en cours d'action », « aider le praticien à devenir réflexif », autant de termes pour mieux cerner ce qui est généralement associé à des outils de formation à l'efficacité professionnelle, dont les caractéristiques principales sont décrites ainsi par Blanchard-Laville et Fablet (2001) : une volonté de concilier théorie et pratique, la centration sur celui qui est au cœur de l'action d'apprentissage, l'analyse et la prise en compte de la situation dans laquelle se déroule l'action, la confrontation de son expérience avec des

⁵⁴⁴ Grandcolas, B., Vasseur, M-T. 1999. *op.cit.*, p. 30.

pairs⁵⁴⁵. On attribue à Dewey et ses travaux des années 40 sur l' « action réflexive »⁵⁴⁶ la paternité de ce courant porté par de nombreuses figures emblématiques. Le premier, il établit un lien entre démocratie, expérience, réflexion et éducation : selon lui, la réflexion trouve son origine dans la volonté de l'acteur d'influencer le résultat de son action. Comme pour Rogers plus tard, la liberté, au sens d'intelligence qui observe, juge et fait des projets, est au centre de sa philosophie de l'éducation ; et l'apprentissage est centré sur l'acquisition de l'habitude réflexive. L'école de Francfort et Habermas (1968) en particulier apportent leur contribution à ce mouvement de fond, en étudiant comment le processus de réflexion doit conduire le sujet réfléchissant à autodéterminer son action, et à adopter une certaine posture face au monde qui l'entoure. Mais le vrai « tournant réflexif » se produit dans les années 70 à 80 grâce aux travaux de Argyris et Schön (1974/1994) réalisés dans le domaine de l'agir professionnel. Comme l'explique Germain (1996)⁵⁴⁷, leur but est d'assurer le développement professionnel de tout praticien par une prise de conscience de son savoir pratique, tacite ou d'expérience. La pratique n'est donc plus vue comme un simple domaine d'application mais comme résultat d'un ensemble de décisions fondées sur un savoir d'expérience.

D'après Perrenoud, qui a abondamment écrit sur le sujet⁵⁴⁸, Schön participe au mouvement de fond qui consacre le retour du sujet, en réaction au behaviorisme et au positivisme prédominant dans les années 50-60. Il a contribué à « revitaliser et conceptualiser plus explicitement la figure du praticien réflexif, en proposant une épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action »⁵⁴⁹. Ses travaux communs avec Argyris ont montré que dans certains métiers qui s'organisent autour de savoirs issus de la recherche (architecture, médecine, ingénierie), la part d'intuition, de création, d'expérience et d'expertise du praticien est une donnée fondamentale qu'il convient de réhabiliter. La notion de « pratique réflexive » renvoie à un double processus de réflexion : une réflexion dans l'action (ou « pratique réfléchie ») et une réflexion sur l'action, englobant à la fois le moment et l'objet de la réflexion. Schön prône la réflexion dans l'action : il montre qu'aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur

⁵⁴⁵ Blanchard-Laville, C. ; Fablet, D. (coord.). 2001. *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, l'Harmattan, 207 p.

⁵⁴⁶ « reflexive action ».

⁵⁴⁷ Germain, C. 1996. « La didactique des langues et l'enseignement réflexif », *Revue de l'ACLA*, vol.18, n° 2, p. 43-57.

⁵⁴⁸ Nous renvoyons à deux articles et un ouvrage complémentaires écrits la même année : Perrenoud, P. 2001a. « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, p. 42-45. ; 2001b. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 252 p. ; 2001c. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, n° 36, p. 131-162.

⁵⁴⁹ Perrenoud, P. 2001b. *op.cit.*, p. 15.

automatisme. La réflexion sur l'action, quant à elle, est par essence fugitive et illusoire : il y a toujours un décalage entre l'action et sa représentation *a posteriori*, fragmentaire et parcellaire. La première s'appuie sur des savoirs qui ne sont pas scientifiques mais « cachés dans l'agir », alors que les savoirs d'expérience résultent de la réflexion sur l'action. Le « travail sur la pratique » qu'il propose est un ensemble multiforme qui porte sur les savoirs procéduraux (techniques, méthodes), les attitudes et traits de personnalité (désir de se surpasser, 'self control', motivation, détachement, implication), diverses composantes de la condition physique et mentale (acuité perceptive, décontraction..) et les schèmes d'action incorporés sous tendant les dimensions structurales de l'action (celle-ci se déclinant en action concrète, *i.e.* motrice, perceptrice ; symbolique, *i.e.* actes de parole ; cognitive, *i.e.* opérations mentales). Par ses travaux d'ordre descriptif, Schön tente d'apporter des réponses aux difficultés qu'il a constatées en matière de compte-rendu du fonctionnement cognitif des professionnels, d'identification des savoirs qu'ils mobilisent ou construisent dans l'action et de la description des « savoir analyser » qu'ils mettent en œuvre.

Perrenoud va aller au-delà des travaux de Schön pour analyser en profondeur la pratique réflexive, dont il considère qu'elle a pu apparaître comme un « mouvement de libération à l'égard de l'emprise excessive des sciences humaines et sociales »⁵⁵⁰ dans le domaine de l'éducation. Pour lui, la pratique réflexive est tout d'abord intellectuelle (puisqu'elle met en œuvre un certain nombre d'opérations mentales) mais elle est également langagière, dialogique et sociale. Comme le précise Vasseur (2000), c'est une « prise de conscience et attention portée à l'objet d'apprentissage, et associée à la mise en place d'activités métacognitives, métacommunicatives et métalinguistiques »⁵⁵¹. Le paradigme du praticien réflexif est complexe car il articule réflexion sur et dans l'action. Il produit donc une activité mentale de haut niveau, partiellement consciente et qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme grilles de lecture des situations éducatives complexes ou principes d'orientation de l'action. Le praticien réflexif prend sa propre action comme objet de réflexion. En référence au concept piagétien d'« abstraction réfléchissante », « il se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré »⁵⁵². Toutefois, la difficulté résulte de ce que Bourdieu a nommé l'« illusion de l'improvisation » ;

⁵⁵⁰ Perrenoud, P. 2004. « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. », in Inisan, J-F. (éd.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, Reims, CRDP de Champagne Ardennes, p. 11-32.

⁵⁵¹ Vasseur, M-T. 2000. « Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger. Déplacement, imaginaire et réflexivité », *Recherche et Formation* n° 33, p. 48.

⁵⁵² *Ibid.*, p. 14.

selon Perrenoud, chacun imagine qu'il invente ses actes, sans percevoir la trame assez constante de ses décisions conscientes et de ses réactions dans l'urgence ou la routine. Chacun résiste à l'idée qu'il est mû par son habitus sans en avoir conscience et sans parvenir à identifier les schèmes en jeu. Le désir de maîtrise de l'individu le pousse à surestimer la part du conscient et du rationnel dans ses mobiles et ses actes. Or la posture et la pratique réflexive ont pour but de réguler l'action ; il est donc nécessaire qu'elles ne s'arrêtent pas au seuil de la partie la moins consciente de l'habitus. Notant que la décentration est rarement possible dans le vif de l'action, l'auteur propose donc d'inciter le praticien à mener une analyse à deux niveaux. Le premier niveau porte sur ses schèmes, pour identifier les structures invariantes de l'action et donc tenter de comprendre son propre habitus, et par là-même le faire évoluer. Le deuxième niveau d'analyse se concentre sur le système d'action collective dans lequel le praticien est un acteur : il doit lui permettre de mieux saisir les caractéristiques de son champ d'action, avec ses réseaux de coopération et de concurrence, de distribution de pouvoir et de contrôle. En résumé, « la réflexion d'un professionnel sur sa propre pratique mobilise de vraies théories de l'action, de ses déterminants, de l'habitus qui la sous-tend, du système d'action dans lequel elle s'inscrit »⁵⁵³. Pour Perrenoud toujours, le rapport entre réflexion sur l'action et travail sur l'habitus permet d'éviter deux attitudes possibles chez le praticien réflexif : une vision très rationaliste de l'action, ou, au contraire, une conception psychanalytique de l'inconscient freudien. Et de citer comme incarnation de la posture réflexive les grands pédagogues tels que Dewey, Freinet, Montessori, et Neil qui sont les symboles d'un « aller-retour obstiné et incessant entre la théorie et la pratique »⁵⁵⁴.

Dans le domaine de l'enseignement, la transposition de la notion de réflexivité conduit à une redéfinition importante du contexte que Germain (1996) divise en deux grandes tendances. Pour lui, il ne faut pas confondre « enseignement efficace » et « enseignement réflexif ». Le premier repose sur une conception étroite de l'enseignement, où la question principale est « comment enseigner ? ». Dans cette perspective, la « réflexion pratique » s'apparente à un processus psychologique individuel de pensée, et tout changement consiste à élaborer des moyens différents pour atteindre les mêmes buts. Alors qu'une réflexion basée sur le « quoi ? » et « pourquoi ? » tendra à une amélioration de la pratique, grâce à une analyse critique sur le plan de principes mêmes de l'action pédagogique. « L'enseignement réflexif ne s'oppose pas à l'enseignement efficace, il le présuppose : il s'agit de faire reposer sa propre pratique de l'enseignement sur les résultats des chercheurs dont les conclusions reposent sur

⁵⁵³ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁵⁴ Perrenoud, P. 2001b. *op.cit.*, p. 106.

des analyses issues d'enquêtes de terrain. [Nous sommes donc en présence] d'une approche minimaliste ('micro') plus qu'holistique »⁵⁵⁵. En outre, l'enseignement réflexif dépasse l'enseignement efficace car en plus de l'étude de ces données empiriques, il rend nécessaire l'introspection par des moyens sur lesquels nous allons revenir.

Dans ce contexte, nous pouvons donc définir « l'enseignant réflexif » avec Vasseur (2000) comme étant « un enseignant qui suscite un travail réflexif chez les élèves, qui les encourage à faire comme lui, à reconsidérer régulièrement le travail collectif qu'il effectue avec eux pour leur apprendre à apprendre »⁵⁵⁶. En appliquant les caractéristiques de Schön, Perrenoud (2005)⁵⁵⁷ le définit quant à lui comme un praticien qui doit posséder des savoirs en sciences sociales pour sous-tendre sa réflexion ; celle-ci se transforme en « savoir-analyser » des situations particulières. Il est capable de combiner une « réflexion dans l'action » à une « réflexion dans l'après-coup » : alors que la première a pour objectif la réussite de l'action, la deuxième permet une relecture de l'expérience qui va se transformer en connaissance. En effet, la pratique pédagogique est une forme d'intervention singulière, dans une situation complexe qui ne se reproduit jamais de façon identique, qui appartient au domaine de l'action symbolique. L'enseignant donc doit s'adapter à des situations partiellement inédites, même s'il y a toujours des analogies, donc une possibilité de réinvestir ou transposer des éléments de réponse déjà construits. Pour l'aider à atteindre ces objectifs, une formation spécifique peut être conçue autour de plusieurs préconisations particulières.

En nous interrogeant sur le « comment ? » d'une formation à la réflexivité, nous avons été confortée dans notre idée qu'il fallait privilégier un raisonnement au niveau des principes en phase initiale de ce qui pourrait être appelé « plan de formation à l'auto-évaluation », déclinables en applications concrètes dans une phase ultérieure⁵⁵⁸.

Nous partons du constat que l'Iran est un pays où la culture éducative reste fortement imprégnée par ce que nous appellerons pour synthétiser un « modèle d'enseignement frontal et de tendance behavioriste ». Pour essayer d'enrayer le cercle « vicieux » qui consiste à reproduire les schémas d'enseignement (et d'évaluation) qu'on a soi-même subis, une mise en cause des représentations liées à l'incapacité d'un apprenant à connaître précisément son

⁵⁵⁵ Germain, C. 1996. *op.cit.*, p. 47-48.

⁵⁵⁶ Vasseur, M-T. 2000. « Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger. Déplacement, imaginaire et réflexivité », *Recherche et Formation* n° 33, p. 54.

⁵⁵⁷ Perrenoud, P. 2005. « Assumer une identité réflexive. », *Educateur*, n° 2, 18 février, p. 30-33.

⁵⁵⁸ Précisons que celle-ci n'a pas pu avoir lieu pendant notre séjour, mais qu'elle reste d'actualité et pourrait se concrétiser dans la mesure où l'IFT est désormais officiellement reconnu à Téhéran comme centre de formation continue pour enseignants.

niveau, par exemple, s'avère nécessaire. La démarche de formation doit donc viser à informer les enseignants des réflexions existantes en matière d'évolution des représentations, et leur faire prendre conscience que leurs pratiques sont fondées sur ces représentations. Comme le montrent très clairement Grandcolas et Vasseur (1991) à partir d'exemples précis, ce type de formation (en l'occurrence initiale pour de futurs enseignants de langue) combine idéalement proposition de matériaux et d'outils et développement d'un état d'esprit particulier qui se fonde sur un « travail sur soi »⁵⁵⁹ indispensable car le moment de la formation correspond à la constitution de l'habitus du maître. D'après elles, l'objectif est donc bien d'établir des liens forts entre la pratique et la théorie, entre la classe et la « réflexion-théorisation » sur la pratique.

C'est ce que Perrenoud (2001) va définir comme un « dialogue avec son inconscient pratique ». Cette notion est à la base des travaux de Vermersch (1994), selon qui « [...] la théorie de la prise de conscience de Piaget est en même temps une théorie du non-conscient cognitif normal. Ce qui est fondamental, c'est que l'on a ainsi défini une catégorie de non-conscient qui est conscientisable. C'est-à-dire qu'on sait pouvoir, moyennant une conduite particulière qui consiste en un véritable travail cognitif, amener à la conscience »⁵⁶⁰. En d'autres termes, le travail de prise de conscience permet au sujet d'accéder aux représentations de ses schèmes. Le moteur en est l'espoir d'avoir prise sur son inconscient pratique. Autrement dit, l'élaboration réflexive et métacognitive n'a de sens que si elle donne à l'acteur une certaine maîtrise de son inconscient pratique. D'après Vermersch, ce constat est surtout patent dans le cas d'un échec : « la cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet ; si, dans sa confrontation à l'environnement, il ne rencontrait pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne ! »⁵⁶¹. D'après Perrenoud, le travail sur l'habitus est presque toujours suscité par l'écart entre ce que l'acteur fait et ce qu'il voudrait faire. Ce processus rencontre pourtant des résistances : risques de désorganisation de l'action par perte d'une forme « d'innocence » cognitive, peurs liées au travail d'introspection lui-même. En revanche, les changements induits par la prise de conscience, quand elle a lieu, sont non négligeables. Elle permet en effet de transformer de nouveaux savoirs en actions, mais également de faire évoluer son image de soi et son rapport au monde. La transformation des pratiques induit par conséquent un changement identitaire d'où la nécessité d'une renégociation des rapports aux autres.

⁵⁵⁹ Grandcolas, B., Vasseur, M-T. 1999. *op.cit.*, p. 12.

⁵⁶⁰ Vermersch, P. 1994. L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF, p. 76-77.

⁵⁶¹ *Ibid.*, p. 84-85.

En ce qui concerne une formation portant sur l'auto-évaluation, ce travail de prise de conscience va devoir être très fortement axé sur les processus d'ouverture et de décentration dont on doit pouvoir faire preuve lorsque l'on s'auto-évalue. Selon Campanale (1997) qui synthétise les travaux menés par d'autres chercheurs portant sur la modélisation des processus d'auto-évaluation délibérée, il convient d'être très attentif à ce sujet. En effet, la prise de distance attendue peut se manifester sous trois formes qui ont des implications différentes : en premier lieu, un simple « recul » ne permet que des rectifications de surface. Ensuite, la « distanciation » va, elle, servir la régulation, c'est-à-dire permettre au sujet de faire mieux mais pas de faire autrement. Enfin, la « décentration » suscite une transformation par acceptation de l'intervention d'autrui, une facilitation du dégagement et de l'enrichissement de sa vision. Elle seule permet de reconstruire ses représentations et de favoriser la construction d'un modèle personnel de l'action.

On attend donc d'une véritable formation réflexive qu'elle soit basée sur un aller-retour permanent entre la théorie et le réel. Elle doit dépasser le cadre de simples séminaires d'analyse de pratique ou de séances de réflexion sur les problèmes professionnels car elle n'est pas de l'ordre du savoir, mais du rapport au savoir. Selon Perrenoud (2001), il convient que les enseignants soient formés sur les points spécifiques suivants et qui nous paraissent particulièrement importants dans le cas des enseignants iraniens, en raison du décalage observé entre leurs pratiques et ces objectifs : favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique (cette notion étant encore assez floue en Iran⁵⁶²) ; verbaliser ses propres modes de pensée et de décision (dans les formations que nous avons organisées, la tendance majoritairement observée est la réserve : on laisse généralement parler le « représentant » du groupe, et lorsque des sollicitations individuelles ont lieu, les propos sont plus de l'ordre de la conformité que de l'expression d'une opinion personnelle) ; renoncer à incarner une norme (celle du « professeur expert en belles lettres françaises » étant particulièrement ancrée) ; exprimer ses doutes et ses peurs ; accepter les différences ; prendre les erreurs comme occasion de progresser. Toujours selon Perrenoud, cette analyse de pratiques conçue dans l'objectif d'un travail sur l'habitus qui dépasse le simple « sens commun » doit être une démarche rigoureuse basée sur une culture théorique minimale en sciences cognitives. Elle doit donner la priorité aux structures invariantes de l'action, s'appliquer à décrire l'action plutôt qu'à l'interpréter, et répondre à des objectifs d'éthique et de clarté conceptuelle. C'est

⁵⁶² Cf. notre mémoire de M2.

donc, sur le fond, une démarche ambitieuse et exigeante qui présuppose de la préparation et de solides connaissances de la part du formateur.

Concrètement, une formation à la réflexivité peut prendre plusieurs formes et les combiner entre elles. Comme l'indique Kohonen (1999)⁵⁶³, afin de faire des enseignants des vecteurs efficaces d'une autonomisation de l'apprentissage, elle peut commencer par une réflexion qui s'articule autour des questions suivantes : « Que signifie pour moi les compétences langagières et interculturelles en tant que but de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Comment me vois-je en tant qu'apprenant interculturel ? Quels sont mes points de vue concernant l'apprentissage d'une langue étrangère ? Que signifie pour moi 'autonomie de l'apprenant' et rôle de l'élève ? Comment est-ce que je me considère en tant qu'enseignant ? Quel est pour moi le rôle de la réflexivité dans le processus d'apprentissage d'une langue ? Comment puis-je aider mes élèves à développer leur conscience métalinguistique et métacognitive ? Comment guider mes apprenants en classe ? Quand et comment dois-je donner à mes apprenants un retour ('feeddback') sur leur apprentissage ?... » Cette démarche doit être facilitée par la mise en place d'outils d'accompagnement : le journal de bord est l'activité la plus simple à mettre en œuvre et, comme le souligne Carlo (2006) constitue un excellent « baromètre pour comprendre l'évolution des représentations sur ce qu'enseigner et apprendre signifient. »⁵⁶⁴. L'auto-observation par enregistrements vidéo peut aussi être utilisée et donner lieu à un travail complémentaire d'analyse par participation à des groupes de discussion. Certains experts de la formation professionnelle proposent même un modèle de formation permettant de faire évoluer les représentations des enseignants, dit « DATA » (décrire, analyser, théoriser et agir)⁵⁶⁵. La première étape consiste en une phase d'objectivation des processus observés. Puis l'enseignant est amené à identifier clairement les facteurs propres à son approche actuelle. Ensuite, il doit réfléchir pour trouver un fondement théorique à une nouvelle approche qu'il souhaite mettre en place ; cette théorie formulée va enfin être expérimentée pour enregistrer les écarts potentiels entre ancienne et nouvelle approche pratique. Cette démarche correspond au « savoir en action »⁵⁶⁶ popularisé par Dewey.

⁵⁶³ Kohonen, V. ; Westhoff, G. 1999. *op.cit.*

⁵⁶⁴ Carlo, C. 2006. « Le journal de bord en didactique du FLE : réflexivité composite et apprentissage », *Le français dans le monde, Recherches et Applications* n° 39, Paris, CLE International, p. 95.

⁵⁶⁵ Blanchard-Laville, C. ; Fablet, D. (coord.). 2001. *op.cit.*, p. 115.

⁵⁶⁶ « Learning by doing ».

Quelle que soit la forme prise par ces actions visant à développer des pratiques réflexives de la part des enseignants, les résultats attendus sont de l'ordre de ce qui a commencé à se produire dans certains pays où le PEL a été introduit, comme le relate Kohonen (1999) : les enseignants ont pris conscience de l'évolution de leur rôle ; ils se sont sentis devenir des observateurs, des tuteurs, des « consultants en apprentissage » et des « organisateurs d'opportunités d'apprentissage »⁵⁶⁷. Nous concluons donc avec Little (1995) qu'il est impossible de rendre des apprenants autonomes sans l'être soi-même, c'est-à-dire « posséder soi-même un sens aigu de la responsabilité d'enseigner, qui s'exerce à travers une réflexion continue, une analyse du degré de contrôle affectif et cognitif de son enseignement, et une mise en valeur de la liberté qu'un tel processus permet »⁵⁶⁸. Une formation axée sur les principes de la réflexivité et basée sur les expérimentations menées par Rogers a pour but de favoriser l'acceptation par l'enseignant d'une renégociation de son rôle et de celui de l'apprenant : chacun des deux peut être en position d'apprendre aussi bien que d'enseigner. Il doit pouvoir accepter de relâcher son contrôle, tout en surmontant l'insécurité et l'incertitude que ce changement entraîne. Le but ultime est donc de sortir de cette impasse dans laquelle, selon Rogers (1972), se trouvent certains enseignants : « Une autre raison serait qu'il est presque toujours dérangeant d'avoir autour de soi des étudiants originaux, curieux, autonomes, qui poursuivent leurs propres objectifs. Ils constituent, en effet, un défi à nos croyances les plus chères et à nos façons de faire les plus ancrées ; aussi, en tant que professeurs, nous évitons d'en produire »⁵⁶⁹.

⁵⁶⁷ Kohonen, V.; Westhoff, G. 1999. *op.cit.*, p. 25.

⁵⁶⁸ Little, D. 1995. *op.cit.*, p. 179.

⁵⁶⁹ Rogers, C. 1972. *op.cit.*, p. 183.

Conclusion

A l'origine de ce travail se trouve la curiosité intellectuelle qui a été la nôtre le jour où nous avons découvert l'auto-évaluation au détour d'un article. Nous avons été frappée par l'étonnante modernité et la vivacité de ce concept présent dans les recherches en sciences sociales depuis de nombreuses années, et qui semble jouir d'un regain d'intérêt dans le vaste domaine qui couvre l'acquisition d'une langue étrangère, notamment grâce aux travaux menés au sein du Conseil de l'Europe. L'intérêt de notre étude était motivée par des questions touchant au fonctionnement intime de l'individu et aux répercussions à l'échelle de la société toute entière qu'une démarche d'auto-évaluation peut engendrer. Sans aller jusqu'à une vision totalement libertaire du phénomène, nous nous sommes interrogée sur la relation de cause à effet qui pouvait exister entre le développement d'un jugement critique de la part de l'apprenant, une plus grande autonomie d'apprentissage et, partant, une plus grande liberté potentielle de l'apprenant dans le système éducatif, qui peut le conduire à remettre en cause certains principes intrinsèques de l'institution scolaire et académique. Quant à l'enseignant, dans quelle mesure est-il susceptible de ressentir l'auto-évaluation comme un facteur de déstabilisation, par une renégociation probable de son pouvoir légitime en matière d'évaluation, et du rôle et de la place qui lui sont dévolus dans la société en tant que « maître » ? N'étant pas en position de mener cette recherche jusqu'au niveau institutionnel, nous avons donc centré nos travaux sur deux des trois acteurs présents dans toute relation pédagogique.

Notre angle d'analyse pourra paraître éclectique, avec de fréquents emprunts à la sociologie, domaine qui nous est plus familier que la linguistique ou la psychologie sociale. Le parti-pris de combinaison d'outils relevant d'une approche à la fois quantitative et qualitative peut s'avérer discutable en raison des limites inhérentes à ce type de panachage qui n'a pas pour visée un approfondissement réel à travers des techniques scientifiquement éprouvées. Nous aurions pu mener ce travail axé en grande partie sur les représentations sociales en privilégiant une analyse de contenu des discours recueillis, ou des tests en laboratoire à partir de questionnaires calibrés permettant l'établissement de statistiques très précises. Nous avons pris le risque de rester en quelque sorte à la surface du phénomène, tout en tirant parti de la stimulation que procure le passage d'un type de questionnement à un autre. Les travaux de terrain que nous avons menés en Iran selon une méthodologie de type

ethnographique nous permettent de considérer que l'hypothèse posée est validée. Nous considérons que dans un contexte d'enseignement tel que nous l'avons connu à Téhéran et qui fonctionne sur des bases plutôt traditionnelles et formalistes, un concept novateur tel que l'auto-évaluation ne doit pas se résumer à l'application de simples outils qui ne prendrait pas en compte les représentations des acteurs, au risque de conditionner le maintien de pratiques culturellement ancrées, en dépit de l'acceptation ouvertement positive d'une méthodologie d'enseignement importée.

Il est évident que ce travail ne constitue qu'une réponse très partielle aux multiples interrogations qui peuvent se poser dès lors que l'on aborde des questions ayant trait au phénomène excessivement complexe de l'acquisition. Pour autant, nous pensons qu'il peut contribuer au développement du courant de recherche en sciences sociales qui a trait aux représentations, vaste domaine d'investigation. Sur le thème de l'auto-évaluation, il pourrait être particulièrement éclairant de réaliser des études comparatives en jouant sur la similitude ou au contraire la disparité des cultures éducatives pour voir s'il est possible d'opérer des rapprochements de représentations par rapport au contexte éducatif, ou s'il s'avère que la perception de la démarche d'auto-évaluation reste avant tout de l'ordre de l'individuel. Mesurant également les limites de notre travail quant à la distribution des composants des représentations entre le noyau dur et les éléments périphériques, nous regrettons de n'avoir pu conduire une étude plus poussée en prenant comme base les résultats obtenus auprès de notre échantillon d'apprenants. Enfin, il pourrait également être intéressant de croiser les représentations des enseignants avec celles d'autres acteurs, comme les apprenants (ce que nous avons fait très partiellement) et surtout les décideurs impliqués à tous les niveaux dans la politique éducative du pays concerné. Les études menées par les experts du Conseil de l'Europe dans le cadre du projet pilote du PEL puis de son application dans certains pays nous ont fournis des éléments d'information précieux. Il nous semble qu'il y a là matière à approfondir certaines conclusions grâce à un travail d'analyse portant sur les représentations sociales liées à des pratiques variées et variables en matière d'auto-évaluation. Comme dans tout travail de recherche, les limites de cette étude constituent autant de nouvelles pistes d'investigation à suivre...

Références bibliographiques

- Abric , J-C .** (dir.). 2003. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris , Erès, 295 p.
- Abric, J-C.** 1999. « L'étude expérimentale des représentations sociales », *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (dir.), Paris, PUF, p. 205-223.
- Abric , J-C .** (dir.). 1994a. *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 252 p.
- Abric , J-C .** 1994b. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », Guimelli, C. *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, p. 73-84.
- Allal, L.** 1994. *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, de Boeck, 155 p.
- Allal, L.** 1983. « Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, n°5, p. 37-57.
- Allal, L. ; Bain, D. ; Perrenoud, P.** 1993. *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 268 p.
- Allwright, D.** 1997. « Teaching classroom learning strategies: some preliminary consideration », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, n°3, p. 37-47.
- Amigues, R. ; Zerbato-Poudou, M-T.** 1996. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod, 197 p.
- André, B. (éd). ; Rogers, C. ; Holec, H. ; Weiss, F. et al.** 1989. *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Alliance Française de Paris, Paris, Didier-Hatier, 159 p.
- Apostolidis, T.** 2003. « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques », *Méthode d'étude des représentations sociales*, Abric, J-C (dir.), Paris, Erès, p.14-34.
- Arditty, J.** 2005a. « Approches interactionnistes », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et Applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 8-19.
- Arditty, J.** 2005b. « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILE* n°21, p. 167-210.
- Arditty, J. ; Vasseur, M-T.** 1999. « Interaction et langue étrangère : présentation », *Langages*, n° 134, p.3-19.
- Astolfi, J-P.** 1995. « Savoirs et savoir-faire dans le métier d'enseignant : un point de vue didactique », Bentolila, A. (dir.). *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p.105-113.

- Astolfi, J-P.** 1993. « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n°103, p. 5-18
- Atlas, J.** 1997. « Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : définitions, typologies, méthodologies de recherche », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, n°3, p. 10-18.
- Bachelard, G.** 2003 (7^e éd.). *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 183 p.
- Bachelard, G.** 1993 (15^e éd.). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, Vrin, 256 p.
- Bakhtine, M. (Volonichov, V.N.).** 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage :essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit, 233 p.
- Bandura, A.** 2007. *Auto-efficacité, le sentiment de l'efficacité personnelle*, Bruxelles, de Boeck, 859 p.
- Bange, P.** 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, 223 p.
- Bange, P. ; Kern, S.** 1996. « La régulation du discours en L1 et L2 », *Etudes Romanes*, 35, p. 69-103, disponible sur : <http://www.ddl.isn-lyon.cnrs.fr/equipes/index>
- Barbé, G. ; Sctrick, R.** 1984. « L'interaction, une vérité de Lapalisse : quelques réflexions sur une expérience en 'sémiotique appliquée' », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 55, p. 97-107.
- Barbot, M-J.** 2000a. « Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ? », colloque de Nancy, « Une didactique des langues pour demain, en hommage au professeur Holec », *Mélanges* n° 25, CRAPEL, Université Nancy 2, disponible sur: <http://mbarbot.club.fr/article/evaldidactique.html>
- Barbot, M-J.** 2000b. *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International, 123 p.
- Barbot, M-J.** 1990. « Métamorphoses de l'évaluation : l'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 80, p. 77-99.
- Barth, B-M.** 1993. *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 208 p.
- Baruk, S.** 1992. *L'âge du capitaine*, Paris, Seuil, collection Points Science, 384 p.
- Bayle, A.** 2006. « Autoévaluation et co-évaluation », *Le français dans le monde*, n° 344, p. 30-31.
- Beacco, J-C.** 2001. « Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement-apprentissage des langues », *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 59-80.
- Beacco J-C.; Chiss, J-L.; Cicurel, F. ; Véronique, D. (éds).** 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 276 p.

- Benson, P.** 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, London, Longman, 260 p.
- Bentolila, A.** (dir.).1995. *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, 184 p.
- Bérard, E.** 1991. *L'approche communicative, théorie et pratiques*, Paris, CLE International, 126 p.
- Berthoud, A-C. ; Gajo, L. ; Serra, C.** 2005. « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J-C. ; Chiss, J-L. ; Cicurel, F. ; Véronique, D., Paris, PUF, p.90-106.
- Bertochini P. ; Constanzo, E.** 1989. *Manuel d'auto-formation*, Paris, Hachette, 207 p.
- Besnard, C.** 1998. « Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues », *Le français dans le monde*, n°294, p. 22-25.
- Bigot, V.** 2005a. « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 43-52.
- Bigot, V.** 2005b. « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue », *AILE* n°22, p.17- 44.
- Billiez, J ; Millet, A.** 2003. « Représentations sociales : trajet théoriques et méthodologiques », *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Moore, D. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 31-50.
- Blanchard-Laville, C. ; Fablet, D.** (coord.). 2001. *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, l'Harmattan, 207 p.
- Bonniol, J-J. ; Vial, M.** 1997. *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, de Boeck, 368 p.
- Bourdieu, P.** 2000. *Contre-feux*, Paris, Raisons d'agir, 128 p.
- Bourdieu, P.** 1996. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Points Essais, 248 p.
- Bourdieu, P.** 1980. *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 474 p.
- Bourdieu, P.** 1982. *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 243 p.
- Bourdieu, P.** 1979. *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 672 p.
- Bourdieu, P.** 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 429 p.
- Bourdieu, P. ; Passeron, J-C.** 1999. *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 284 p.
- Boyer, H. ; Butzbach, M. ; Pendanx, M.** 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 240 p.

- Bracke, A.** 2001. « Activité langagière et pédagogie du projet. », *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 175-187.
- Bronckart, J-P. ; Schurmans, M-N.** 1999. « Pierre Bourdieu-Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique », *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Paris, La Découverte, p.153-175.
- Cadet, L.** 2006. « Des notions opératoires en didactiques des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, p.36-51, disponible sur : <http://acedle.u-strasbourg.fr/>
- Cadet, L. ; Causa, M.** 2005. « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J-C. ; Chiss, J-L. ; Cicurel, F. ; Véronique, D., Paris, PUF, p.159-181.
- Cambra Giné, M.** 2005. « L'auto-observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 148-158.
- Cambra Giné, M.** 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, collection LAL, 335 p.
- Camilleri, A.** 2002. *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 81 p.
- Campanale, F.** 1997. « Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n°1, p. 1-24.
- Canale, M.; Swain, M.** 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics*, vol. 1, p. 1-47.
- Candelier, M.** (coord.). 2007. *A travers les langues et les cultures: Across Languages and Cultures. CARAP : Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: version 2*, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz, 135 p.
- Candelier, M. ; Hermann-Brennecke, G.** 1993. *Entre le choix et l'abandon, les langues étrangères à l'école: vues d'Allemagne et de France*, Paris, Didier collection Essais CREDIF, 253 p.
- Cardinet, J.** 1996. « Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de force ? », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n° 3, p.1-25.
- Cardinet, J.** 1989. « Evaluer sans juger », *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 1-52.

- Cardinet, J.** 1988. *Pour apprécier le travail des élèves*, Pédagogies en développement, Bruxelles, de Boeck, 133 p.
- Carlo, C.** 2006. « Le journal de bord en didactique du FLE : réflexivité composite et apprentissage », *Le français dans le monde*, Recherches et Applications n° 39, Paris, CLE International, p. 84-95.
- Carlo, M. de.** 1998. *L'interculturel*, Paris, CLE International, 126 p.
- Carré, P.** 2005. *L'Apprenance, vers un nouveau savoir*, Paris, Dunod, 212 p.
- Carton, F.** 1993. « L'autoévaluation au cœur de l'apprentissage », *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, Paris, CLE International, p. 26-33.
- Castellotti, V. ; Moore, D.** 2006. « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. », *Le français dans le monde*, Recherches et Applications n° 39, Paris, CLE International, p. 54-68.
- Castellotti, V. ; Moore, D.** 2005. « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J-C. ; Chiss, J-L. ; Cicurel, F. ; Véronique, D., Paris, PUF, p.107-132.
- Castellotti, V. ; Coste, D. ; Moore, D.** 2003. « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Moore, D. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 101-132.
- Castellotti, V. ; Moore, D.** 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*, Etude de référence, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, 23 p.
- Causa, M. ; Cadet, L.** 2006. « Devenir un enseignant réflexif », *Le français dans le monde*, Recherches et Applications n° 39, Paris, CLE International, p. 69-83.
- Cavalli, M et al.** 2003. « Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes », *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Moore, D. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 65-100.
- Changeux, J-P.** 1983, *L'homme neuronal*, Paris, Fayard, 379 p.
- Charifian, R.** 1992. « L'apprentissage du français à l'Institut des Langues d'Iran », Mémoire de maîtrise soutenu à l'université Paris 8, *Luqmân, Annales des Presses Universitaires d'Iran*, IX, 1, Téhéran, p. 23-30.
- Chiss, J-L. ; Cicurel, F.** 2005. « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J-C. ; Chiss, J-L. ; Cicurel, F. ; Véronique, D., Paris, PUF, p.1-9.

- Chomsky, N.** 2005. *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*, Paris, Stock, 421 p.
- Cicourel, A. V.** 1974. *Cognitive sociology : language and meaning in social interaction*, New York, Free Press, 189 p.
- Cicourel, F.** 2005. « La flexibilité communicative », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et Applications, Le français dans le monde, Paris, CLE international, p. 180-192.
- Cicourel, F.** 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n°16, p. 145-163.
- Cicourel, F. ; Veronique, D.** (éds) 2002. *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 286 p.
- Cicourel, F. ; Blondel, E.** 1996, *Construction interactive des discours en classe de langue*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 209 p.
- Coll.** 2003. *Portfolio Européen des Langues - La composante interculturelle et Apprendre à apprendre*, Conseil de l'Europe, CDCC, DGIV/EDU/LANG (2003)4, disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio>
- Coll.** 2001. *Cadre Européen Commun de Référence*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, 192 p.
- Coll.** 2000. *Passeport de langue, portfolio européen des langues*, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur : <http://culture.coe.int/lang>
- Coll.** 2000. (rév. Juin 2004). *Portfolio Européen des Langues – Principes et lignes directrices*, Conseil de l'Europe, CDCC, DGIV/EDU/LANG(2000)33, disponible sur: <http://culture.coe.int/portfolio>
- Commissariat général du plan.** 2002. *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*, Paris, La Documentation française, 285 p.
- Commission Européenne.** 1995. *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Luxembourg, OPOCE, 107 p.
- Commission of the European Communities.** 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, SEC(2000)1832, disponible sur: http://www.pmmc.It/PMIT/doc/LLL_memorandum.pdf, 36 p.
- Cordellier, S.** (dir.). 2002. *Le Dictionnaire historique et géopolitique du 20^e siècle*, Paris, La Découverte, p. 366-368.
- Coste, D.** 2002. « Quelles acquisitions dans quelles classes ? », *AILE*, n°16, p.3-22.
- Coste, D. (coord.).** 1984. « Interaction et enseignement-apprentissage des langues étrangères. », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 55, 128 p.
- Coulon, A.** 2002 (5^e éd.). *L'ethnométhodologie*, Paris, Que sais-je, PUF, 127 p.

- Courtilion, J.** 2003. *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 160 p.
- Cuq, J-P.** (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 288 p.
- Cuq, J-P. ; Gruca, I.** 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p. 255-259.
- Cyr, P.** 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 181 p.
- Dabène, L. ; Cicurel, F. ; Luga-Hamid, M-C. Foerster, C.** 1990. *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Didier Hatier, 96 p.
- Dargirolle, F.** 1999. « L'évolution de la conception de l'observation de classe en didactique des langues étrangères. », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, Paris, Didier, p. 141-153.
- Delors, J.** 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, Paris, UNESCO/Odile Jacob, 312 p.
- Derrida, J.** 1996. *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Galilée, 135 p.
- Derrida, J.** 1993. *Sauf le nom*, Paris, Galilée, 116 p.
- Dickinson, L.** 1990. « Self-evaluation of learning strategies », *Learning Styles*, Duda, R.; Riley, P, Presses Universitaires de Nancy, p. 199-206.
- Dickinson, L. ; Carver, D.** 1980. « Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools », *ELT Journal*, n° 35, p.1-7.
- Digard, J-P. ; Hourcade B.; Richard, Y.** 1996. *L'Iran au XX^e siècle*, Paris, Fayard, 457 p.
- Doise, W.** 1999. « Attitudes et représentations sociales », *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (dir.), Paris, PUF, p. 240-258.
- Doly, A-M.** 1997. *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, CNDP, 93 p.
- Donato, R.** 1996. « Collective scaffolding in Second Language Learning », *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Lantolf, R.; Appel, G. Norwood, N.S. Abley, p. 33-57.
- Douglas Brown, H.** 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*, London, Longman, 352 p.
- Duda, R.; Riley, P.** 1990. *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, 233 p.
- Ellis, G. ; Sinclair, B.** 1990. « Helping learners discover their learning styles », *Learning Styles*, Duda, R.; Riley, P. Presses Universitaires de Nancy, p. 167-187.
- Ellis, R.** 2008. « Developments in SLA Research », *American Association for Applied Linguistics*, disponible sur <http://www.aal.org/index.php?id=50>

- Ellis, R.** 1994. *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 158 p.
- Faerch, C.; Kasper, G.** 1987. « Perspectives on language transfer », *Applied Linguistics*, vol. 8, n°2, p. 111-136.
- Feuvrier, D.** 1906. *Trois ans à la cour de Perse*, Paris, Imprimerie Nationale, 419 p.
- Filliettaz, L.** 2005. « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants », *Les interactions en classe de langue*, Recherches et Applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 20-31.
- Flament, C.** 1999. « Structure et dynamique des représentations sociales », *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (dir.), Paris, PUF, p. 224-239.
- Flament, C. ; Abric, J-C. ; Doise, W.** 1998. « L'approche expérimentale dans l'étude des représentations sociales », *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*, Beauvois, J-L. ; Joule, R.V. ; Monteil, J-M. Grenoble, PUG, p. 97-105.
- Flandin, E.** 1947 (réédition). *Voyage en Perse pendant les années 1840-41*, Paris, Ispahan, 354 p.
- Frawley, W. ; Lantolf, J.** 1985. « Second Language discourse : a Vygotskian perspective », *Applied Linguistics*, vol.6, n°1, p. 19-44.
- Gajo, L. (ed).** 2007. « Langues en contexte et en contact », *Cahiers de l'ILSL*, n°23, Université de Lausanne, 161 p.
- Galisson, R.** (dir.). *D'autres voies pour la didactique des langues*, Paris, Didier Hatier, 156 p.
- Galisson, R. ; Puren C.** 1999. *La formation en question*, Paris, CLE International, 128 p.
- Gaonac'h, D.** 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier Didier, 234 p.
- Garanderie, A. de la.** 1989. *Les profils pédagogiques*, Paris, Editions du Centurion, 257 p.
- Gardner, R.C.** 1985. *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivations*, London, Edward Arnold, 216 p.
- Garfinkel, H.** 1967. *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 304 p.
- Germain, C.** 2001. « La didactique des langues : une autonomie en devenir », *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Recherches et Applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 13-28.
- Germain, C.** 1999. « Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, Paris, Didier, p. 171-189.

- Germain, C.** 1996. « La didactique des langues et l'enseignement réflexif », *Revue de l'ACLA*, vol. 18, n°2, p. 43-57.
- Ghavimi, M.; Movassaghi, A-M.** 1987. « Vrais amis et faux amis de la langue française et du persan », *Luqman, Annales des Presses universitaires d'Iran*, troisième année, n°2, Téhéran, P.U.I., p. 79-96.
- Gilly, M.** 1999. « Les représentations sociales dans le champ éducatif », *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (dir.), Paris, PUF, p. 383-406.
- Giordan, A.** 1998. *Apprendre !*, Paris, Belin, 255 p.
- Giordan, A. ; Vecchi, G. de.** 2002. *L'enseignement scientifique*, Paris, Delagrave, 272 p.
- Goullier, F.** 2005. *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, 128 p.
- Grandcolas, B.** 1997. « Comment aider l'apprenant à élaborer ses stratégies d'apprentissage ; apport d'une expérience de formation », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, n°3, p. 29-35.
- Grandcolas, B.** 1980. « La communication dans la classe de langue étrangère », *Le français dans le monde*, n° 153, p. 53-57.
- Grandcolas, B., Vasseur, M-T.** 1999. *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation*, Socrates/Lingua, Babylonia 3/199, 160 p.
- Grandcolas, B., Vasseur, M-T.** 1995. « Un programme européen de formation de professeurs de FLE : ce qu'en pensent les intéressés », *Lidil*, 11, p. 161-176.
- Grotjanh, R.** 1993. « Psychologie cognitive et évaluation en langue étrangère », *Certifications linguistiques en Europe, Cahiers de l'ASDIFLE*, n°5, p. 166-175.
- Guimelli, C.** 2003. « Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications », *Méthode d'étude des représentations sociales*, Abric, J-C (dir.), Paris, Eres, p.119-130.
- Guimelli, C.** 1994. *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 214 p.
- Gulich, E.** 1990. « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives », in Charolles, S. ; Fisher, S. ; Jayez, J. *Le Discours : représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 71-109.
- Hadji, C.** 1992. *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF, 210 p.
- Hadji, C.** 1989. *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 190 p.
- Hanak-Hammerl, M. ; Newby, D. (Ed.).** 2003. *Second Language Acquisition: the interface between theory and practice*, Uni-Graz, University of Graz, Austria, disponible sur : www.ecml.at/documents/relresearch/projectseminarDN.pdf

- Harris, V.** 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CELV, 245 p.
- Hashemi, N. ; Reza, S.** *L'évolution de la gestion de l'éducation en Iran*, et Hoodshatian, A. *Interrogation sur le système éducatif en Iran*, disponible sur : <http://E//memoiredeess/sdources/AtaHoodashtianEducationIran.htm>.
- Herbst, A.** 1999. « Pour un contrôle de l'apprenant sur les mécanismes d'apprentissage : l'auto-évaluation », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVIII, n°3, p. 96-105.
- Holec, H.** 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Education permanente*, n°107, p. 1-5.
- Holec, H.** 1990. « Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre », *ELA, Revue de didactologie en langues-cultures*, n° 80, p. 39-49.
- Holec, H.** 1981a. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier, 58 p.
- Holec, H.** 1981b. « Plaidoyer pour l'auto-évaluation », *Le français dans le monde*, n° 165, Paris, CLE International, p. 15-23.
- Holec, H.** 1979. *Autonomie et apprentissage des langues*, Paris, Hatier, 60 p.
- Holec, H. ; Little, D. ; Richterich R.** 1997. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 132 p.
- Jodelet, D. (dir.).** 1999. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 447 p.
- Jodelet, D.** 1997. « Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie », *Psychologie sociale*, S. Moscovici (dir.), Paris, PUF, Le Psychologue, 365 p.
- Judet de la Combe, P. ; Wismann, H.** 2004. *L'avenir des langues, repenser les humanités*, Paris, Les Editions du Cerf, 233 p.
- Kant, E. (trad. Barni, J.).** 1803. *Traité de pédagogie*, disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/file/kant_pedagogie.pdf, 72 p.
- Ketele de, J-M.** 1986. *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Pédagogies en développement, Bruxelles, de Boeck, 288 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** 1992. *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 367 p.
- Klein, W.** 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 192 p.
- Kohonen, V.** 1990. « Towards experiential learning in elementary foreign language education », *Learning Styles*, Duda, R.; Riley, P. Presses Universitaires de Nancy, p. 21- 42.
- Kohonen, V. ; Westhoff, G.** 1999. *Enhancing the pedagogical aspects of European Language Portfolio*, Conseil de l'Europe, disponible sur:

<http://culture.coe.int/portfolio>

- Kraft, U. ; Dausendschön-Gay, U.** 1994. « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin VALS/ASLA*, n° 59, p. 127-158.
- Kramsch, C.** 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, 191 p.
- Lahire, B.** 2001. *L'homme pluriel*, Paris, Armand Colin/Nathan, 392 p.
- Lahire, B.** 1999. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 257 p.
- Landsheere de, V.** 1988. *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*, Paris, PUF, 255 p.
- Letafati, R. ; Fouladvind, H.** 2002. « La pratique écrite du français », *Human sciences Modarres*, volume 5, numéro 5, Teheran, T.M.U, p. 60-65.
- Leselbaum, N.** 1993. *Travail autonome et personnel de l'élève*, Paris, Institut National de la recherche pédagogique, 179 p.
- Little, D. (dir.).** 2001. *Exploitation du Portfolio européen des langues: 9 exemples*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur : <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/Exploitation%20du%20PEL.pdf>, 71 p.
- Little, D.** 1995. « Learning as dialogue : the dependence of learner autonomy on teacher autonomy », *System*, vol. 23, n° 2, p. 175-181.
- Little, D.** 1991. *Learner autonomy 1. Definitions, issues and problems*, Dublin, Authentik, 62 p.
- Little, D. ; Perclova, R.** 2001. *Le portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur : http://culture2.coe.int/portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainersf.pdf
- Long, M. H.** 1997. « Construct Validity in SLA Research : A Response to Firth and Wagner », *The Modern Language Journal*, vol. 81, (Autumn 1997), p. 318-323.
- Lussier, D.** 1992. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette FLE, 127 p.
- Mahous, M.** 1997. « Les stratégies d'apprentissage, le stratège et ses stratagèmes », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, n°3, p. 49-60.
- Martin Sanchez M-O.** *Caractéristiques des représentations sociales*, disponible sur : <file:///H:/memoiredess/sources/mariodile-5.html>.
- Mauger, G.** 1957. *Langue et civilisation françaises*, Paris, Hachette.

- Meirieu, P.** 1991. *Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESF, 192 p.
- Meirieu, P.** 1989. *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 188 p.
- Mialaret, G.** 1991. *Pédagogie générale*, Paris, PUF, p. 271-293.
- Moazzami Farahani, B.** 2002. *Etude des besoins langagiers des apprenants iraniens : cas des méthodes Café Crème et Nouveau Sans Frontière*, mémoire de maîtrise de l'Université Tarbiat Modarres, Faculté des Sciences Humaines – Département du Français, sous la direction du Dr R. Rahmatian, Téhéran, 112 p.
- Moirand, S.** 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE, 188 p.
- Moliner, P. et al.** 2002. *Les représentations sociales, pratiques des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 135 p.
- Mondada, L.** 2001. « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques*, n°1 (mai), disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>, 20 p.
- Mondada, L.** 1995. « Analyser les interactions en classe », *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, Neuchâtel, p. 55-89.
- Mondada, L. Pekarek, S.** 2001. « Interactions acquisitionnelles en contexte », *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 107-142.
- Mondada, L. Pekarek, S.** 2000. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *AILE*, n°12, disponible sur : <http://ailes.revues.org/document947.html>.
- Moore, D. (coord.).** 2003. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, collection Essais CREDIF, 179 p.
- Moscovici, S.** 1999. « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (dir.), Paris, PUF, p. 79-103.
- Moscovici, S.** 1961. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 515 p.
- Movassaghi, A-M.** 1987. « Pour de nouveaux manuels de français dans les pays du Tiers-Monde », *Luqman, Annales des Presses Universitaires d'Iran*, III, 2, printemps-été 1987, Téhéran, P.U.I, p. 97-105.
- Navvabi, D.** 1990. « L'enseignement du français en Iran », *Luqmân, Annales des Presses Universitaires d'Iran*, troisième année n°2, Téhéran, P.U.I, p. 24-31.
- Narcy, J-P.** 1990. « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? », in Duda, R. ; Riley, P. *Learning styles*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 89-107.

- Naraghi, E.** 1992. *Enseignement et changements sociaux en Iran*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 217 p.
- Newby, D.** 2003. *Défis et ouverture dans l'éducation aux langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, p. 33-43.
- Nunan, D.** 1999. *Second language teaching and learning*, Boston, Heinle & Heinle Publishers, 330 p.
- Nunziati, G.** 1990. « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 63-64.
- O'Malley, J-M. ; Chamot, A.; Küpper, L.** 1989. « Listening comprehension strategies in Second Language Acquisition », *Applied Linguistics*, Vol.10, n. 4, p. 418-437.
- Ohta, A.S.** 1999. « Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese », *Journal of Pragmatics* 31 (1999), Elsevier Science B.V., p. 1493-1512.
- Oskarsson, M.** 1978. *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Conseil de l'Europe, Oxford, Pergamon Press, 47 p.
- Oxford, R.; Lavine, R.Z.; Crookall, D.** 1989. « Language learning strategies in the communicative approach and their classroom implications », *Foreign Language annals*, vol. 22, n°1, p. 29-39.
- Pambianchi, G.** 1999. « Description d'une démarche d'observation pour l'analyse de l'anglais langue étrangère en Chine », *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, Paris, Didier, p. 189-208.
- Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P.** 2001. *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 268 p.
- Paquay, L. ; Sirota, R.** 2001. « Le praticien réflexif. La diffusion du modèle de formation », *Recherche et formation*, n° 36, p.5-189.
- Pekarek Doehler, S.** 2007. « L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche », *Cahiers de l'ILSL*, n°23, Université de Lausanne, p.123-136.
- Pekarek Doehler, S.** 2005. « Etayage et réciprocité », *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Recherches et Applications, Le français dans le monde, Paris, CLE International, p. 85-93.
- Pekarek Doehler, S.** 2003. « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 », disponible sur :
[http:// www.marges-linguistiques.com/72.14.235.104](http://www.marges-linguistiques.com/72.14.235.104)

- Pekarek Doehler, S.** 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE*, n°12, disponible sur : <http://aile.revues.org/document934.html>
- Pelpel, P.** 2001. *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?*, Paris, L'Harmattan, 236 p.
- Pendanx, M.** 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette-F.L.E., 192 p.
- Perrenoud, P.** 2005. « Assumer une identité réflexive », *Educateur*, n° 2, 18 février, p. 30-33.
- Perrenoud, P.** 2004. « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in Inisan, J-F. (éd.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, Reims, CRDP de Champagne Ardennes, p. 11-32.
- Perrenoud, P.** 2001a. « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, p. 42-45.
- Perrenoud, P.** 2001b. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 252 p.
- Perrenoud, P.** 2001c. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, n° 36, p. 131-162.
- Perrenoud, P.** 2001d. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience », Paquay (et al.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, p. 182-207.
- Perrenoud, P.** 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 188 p.
- Perrenoud, P.** 1998. « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field », *Assesment in Education*, vol.5, n°1, p. 85-102.
- Perrenoud, P.** 1996. « L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? », in Actes de l'université d'été, *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Paris, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, p. 17-34.
- Perrenoud, P.** 1994. *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 254 p.
- Perrenoud, P.** 1993. « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement », *Mesure et évaluation en éducation*, vol.16, n° 1 et 2, p. 109-132.
- Piaget, J.** 1973. *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, collection Idées, 510 p.
- Pietro, de, J-F. ; Matthey, M. ; Py, B.** 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in Weil, D.

Fougier, H. *Actes du 3^e colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, p. 99-124.

Porquier, R. ; Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 122 p.

Pourjavady, N. 1990. « La domination de l'anglais et le recul des autres langues en Iran. », *Luqmân, Annales des Presses Universitaires d'Iran*, troisième année n°2, Téhéran, P.U.I., p. 8-17.

Puren, C. ; Bertocchini, P. ; Constanzo, E. 1998. *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 204 p.

Puren, C. 2004. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, 203 p.

Py, B. 1993. « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *AILE*, n° 2, p. 9-24.

Py, B. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, Gaonac'h (dir.), Paris, Hachette, p. 81-88.

Quivy R. ; Van Campenhoudt L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 288 p.

Raasch, A. 1979. « S'autoévaluer, un néologisme », *Le français dans le monde*, n° 149, Paris, CLE International, p. 63-67.

Raby, F. ; Baillé, J. 1997. « L'approche ergonomique des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, n°3, p. 85-94.

Rahmatian, R. 2000. « Rapport sur la deuxième série de séminaires de Didactique du FLE organisés par le département de français de l'université Tarbiat Modarres », *Human sciences Modarres*, Teheran, T.M.U, volume 4, numéro 3, p. 143-147.

Rahmatian, R. 1999. « Le développement de la communication orale chez les étudiants iraniens », *Modarres Quarterly journal*, vol. 3 (12), n° 3, Téhéran, Fall 1999, p. 150-155.

Reuter, Y. (éd.). 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck, 272 p.

Reyhani Poursani, A. 2002. *L'étude des emprunts du français dans la langue persane d'aujourd'hui, dans une optique linguistique et sociolinguistique*, mémoire de maîtrise soutenu à l'université Tarbiat Modares, Faculté des Sciences Humaines, Département de Français, sous la direction du Dr P. Safa, Téhéran, 125 p.

- Richard, Y.** 2002. « Francophonie-persophonie, destins croisés », *Luqmân, Annales des Presses Universitaires d'Iran*, XIX, 1, Téhéran, P.U.I., p. 197-214.
- Richterich, R.** 1998. « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde, Recherches et Applications, Paris, CLE International, p. 188-212.
- Richterich, R. ; Widdowson, H-G.** 1981. *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier, 176 p.
- Richterich, R.** 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 176 p.
- Ricoeur, P.** 1998. *Soi-même comme un autre*, Paris, Points, collection Essais, 424 p.
- Rogers, C.** 1972. *Liberté pour apprendre?*, Paris, Dunod, 364 p.
- Rouhbakhshan, A.** 1990. « Le rôle du Dar ol-Fonun dans l'expansion du français en Iran », *Luqmân, Annales des Presses Universitaires d'Iran*, troisième année n°2, Téhéran, P.U.I., p. 33-54.
- Rubin, J.** 1981. « Study of cognitive processes in second language learning », *Applied Linguistics*, vol.11/2, p.118-131.
- Rubin, J.** 1975. « What a good learner can teach us? », *TESOL quarterly*, n° 9, p. 41-61.
- Rubin, J.; Thomson, I.** 1982. *How to be a more successful Language Learner*, Boston, Heinle & Heinle Publishers, 217 p.
- Rulier, M.** *Auto-évaluation et suivi à distance : la quête de l'autonomie*, disponible sur : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=19044>
- Sacks, H.; Schegloff, E. A.; Jefferson, G.** 1974. « A simplest Systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language*, 50, p. 696-735.
- Safa, P.** 2004. « Doser les exercices, un moyen d'élever le niveau d'efficacité dans l'entraînement chez les débutants », *Roshd, Foreign Language Teaching Journal*, n°69, volume 18, Teheran, Organization of Research and Educationnal Planning, Ministry of Education, p. 60-64.
- Sahebjam, F.** 1966. *L'Iran des Pahlavis*, Paris, Berger-Levrault, 422 p.
- Salins, G-D. de .**1992. *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier, 224 p.
- Scallon, G.** 2000. *L'évaluation formative*, Bruxelles, de Boeck, 449 p.
- Schärer, R.** 2008. *Portfolio européen des langues : rapport intérimaire2007*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2008)1 Fr., disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>

- Schärer, R.** 2007. *Portfolio européen des langues : projet de rapport intérimaire 2005-2006. Résumé analytique*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2007)1 rév., disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>
- Schärer, R.** 2005. *Portfolio européen des langues : projet de rapport intérimaire 2005. Résumé analytique*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2006)5., disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>
- Schärer, R.** 2004. *Portfolio européen des langues. De l'expérimentation à la mise en œuvre (2001-2004). Rapport de synthèse*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2004)6-Final, disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>
- Schärer, R.** 2000. *Rapport final, Portfolio européen des langues, phase pilote 1998-2000*, Conseil de l'Europe, CDCC, Comité de l'éducation, DGIV/EDU/LANG(2000)31-rev, disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/>
- Schneider, G. ; Lenz, P.** 2001. *Portfolio des langues : guide à l'usage des concepteurs*, Université de Fribourg, Centre d'Enseignement et de Recherche en langue étrangère, disponible sur : <http://culture.coe.int/portfolio/134.21.12.87Fguide.pdf>, 68 p.
- Schön, D.** 1994. *Le praticien réflexif*, Montréal, Québec, Les éditions Logiques, 418 p.
- Shairi, H.** 2003. « Rapport sur le séminaire d'Ispahan, 9-19 septembre 2002 », *Roshd, Foreign Language Teaching Journal*, n°67, volume 17, Teheran, Organization of Research and Education Planning, Ministry of Education, p. 23-24.
- Sinclair, J. Mc.H. ; Coulthard, R.M.** 1975. *Towards analysis of discourse*, Oxford, Oxford University Press, 168 p.
- Springer, C.** 1999. « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique ? », *Les Cahiers de l'APLIUT*, mars 1999, disponible sur : <http://fiorano.u-strasbg.fr/dilanet/22.htm>.
- Stern, H.H.** 1975. « What can we learn from the good language learner ? », *Revue canadienne des langues vivantes*, n°31, p. 304-318.
- Tafari, E. Bellon, S.** 2003. « Etudes expérimentales de la dynamique des représentations sociales », *Méthode d'étude des représentations sociales*, Abric, J-C (dir.), Paris, Erès, p. 255-277.
- Tagliante, C.** 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, 206 p.
- Tagliante, C.** 1994. *La classe de langue*, Paris, CLE International, 192 p.

- Tardif, J.** 1997. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Les Editions logiques, 474 p.
- Tessier, G.** 1993. *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 155 p.
- Tillema, H-H. ; Smith, K.** 2000. « Learning from portfolios », *Studies in educationnal evaluation*, vol. 26 n° 3, p. 193-210.
- Traverso, V.** 2004. *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan Université, 127 p.
- Tremblay, M-C.** 1998. « Elaboration d'une grille d'auto-évaluation: instrument de réflexion sur son enseignement », *Mesure et évaluation en éducation*, vol.21, n°2, p. 37-63.
- Trocme-Fabre, H.** 1987. *J'apprends donc je suis*, Paris, Les Editions d'Organisation, 261 p.
- Van Lier, L.** 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, London, Longman, 225 p.
- Vasseur, M-T.** 2007. « La classe d'accueil et ses langues à l'école primaire en France. Situations et variations de la dynamique plurilingue », *Cahiers de l'ILSL*, n°23, Université de Lausanne, p. 109-116.
- Vasseur, M-T.** 2005. *Rencontres de langue. Questions d'interaction*, Paris, Didier, collection LAL, 303 p.
- Vasseur, M-T.** 2003. « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue », *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Moore, D. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 133-148.
- Vasseur, M-T.** 2000. « Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger. Déplacement, imaginaire et réflexivité », *Recherche et Formation* n° 33, p. 45-61.
- Vasseur, M-T.** 1993. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *AILE*, n°2, p. 25-60.
- Vasseur, M-T.** 1991. « Solliciter n'est pas apprendre : initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », *Interactions en Langue Etrangère*, Université de Provence, p. 49-59.
- Vasseur, M-T. ; Arditty, J.** 1996. « Activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *AILE* n°8, p. 57-87.
- Veltcheff, C ; Hilton, S.** 2003. *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, 144 p.
- Vergnaud, G.** 1995. « Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? », *Savoirs et savoir-faire*, Bentolila, A. Paris, Nathan, p. 5-20.
- Vergnaud, G.** 1990. « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.10, n°23, p. 133-170.

- Vergnioux, A.** 1991. *Pédagogie et théorie de la connaissance, Platon contre Piaget ?*, Berne, Peter Lang, 198 p.
- Vermersch, P.** 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 221 p.
- Véronique, D.** 2003. « Note sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère », *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Moore, D. Paris, Didier, collection Essais CREDIF, p. 23-30.
- Véronique, D.** 1994. « Quels profils d'apprenants ? Réflexion méthodologiques », *AILE*, n° 4, p. 109-129.
- Vial, M.** 2001. *Se former pour évaluer: se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, de Boeck, 280 p.
- Vial, M.P.** 1995. « Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 69-76.
- Vion, R.** 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, coll. Université, série Communication, 302 p.
- Vite, L.** (coord). 2001. « Le portfolio, outil de formation ou poudre aux yeux ? », *Educateur*, n°2, p. 5-18
- Vygotski, L.** (trad. Sève, F.). 1997. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 537 p.
- Watzlawick, P. ; Helmek Beavin, J. ; Jackson Don D.** 2001. *Une logique de la communication*, Paris, Points Essais, 280 p.
- Wenden, A.** 2002. «Learner Development in Language Learning», *Applied Linguistics*, vol.23, n°1, p. 32-55.
- Wenden, A.L.** 1991. *Learning strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*, London, Prentice Hall, 172 p.
- Wenden, A.L.** 1988. « A curricular framework for promoting learner autonomy », *Revue canadienne des langues vivantes*, 44.4, p. 639-652.
- Wenden, A.L.** 1986. « Helping language learners think about learning », *ELT Journal*, 40.1, p. 3-12.
- Wenden, A.L.** 1986. « What do the second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts », *Applied Linguistics*, n° 7, p. 186-205.
- Wertsch, J.** 1991. *Voices of the Mind, a Socialcultural Approach to Mediated Action*, London, Harvester Wheatsheaf, 167 p.

Widdowson, H.G.1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif, 188 p.

Williams, M. ; Burden, R. 1997. « Motivation in language learning : a social constructivist perspective », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, n°3, p. 19-27.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 159 p.

Index des notions

Acquisition, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 32, 35, 44, 49, 54, 56, 58, 59, 68, 72, 82, 83, 116, 140, 142, 182, 243, 245, 253, 254

Acquisition de la L2, 23

Apprenant, 16, 18, 24, 25, 26, 27, 29, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 86, 96, 97, 104, 113, 118, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 136, 137, 140, 141, 142, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 157, 158, 159, 162, 164, 165, 169, 171, 174, 175, 176, 177, 180, 182, 184, 195, 215, 221, 222, 223, 227, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 249, 251, 252, 253

Centration sur (l'apprenant), 49, 231

Profil d'apprenant, 130, 133

Apprendre à apprendre, 16, 42, 43, 44, 59, 65, 75, 87, 101, 122, 130, 142, 243, 248

Apprentissage, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 85, 86, 96, 97, 101, 108, 110, 124, 127, 128, 130, 131, 134, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 166, 170, 173, 174, 176, 178, 198, 204, 207, 208, 210, 212, 219, 223, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 251, 252, 253

Facilitation, 60, 250

Facilitateur (d'apprentissage), 58, 97, 140, 243

Auto-évaluation, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 35, 45, 57, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 82, 85, 86, 87, 92, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 190, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 248, 250, 253, 254

Auto-efficacité, 45, 63

Autonomie, 16, 18, 28, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 69, 72, 73, 75, 79, 82, 96, 124, 128, 138, 142, 224, 231, 232, 241, 243, 251, 253

Apprenant autonome, 49, 52, 57, 58, 252

Autonomisation de l'apprentissage, 18, 35, 44, 50, 65, 110, 141, 143, 173, 198, 204, 210, 223, 227, 229, 230, 232, 251

Co-évaluation, 69, 113, 114, 118, 119, 145, 156, 158, 162, 171, 174, 177, 178, 181, 185, 220, 237, 239

Cognition(s), 90, (21)

Approche cognitiviste, 20

(Phénomènes) cognitifs, 20, 28, 30, 32, 50, 51, 55, 59, 68, 91

Psychologie cognitive, 26, 50

Communication, 20, 21, 25, 26, 40, 48, 55, 56, 57, 58, 62, 69, 70, 77, 84, 96, 117, 185, 198, 228, 240

Compétences, 24, 25, 37, 44, 45, 48, 49, 56, 59, 62, 63, 67, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 86, 88, 117, 118, 124, 132, 133, 140, 157, 164, 170, 176, 178, 181, 182, 185, 186, 193, 198, 201, 219, 232, 235, 244, 251

(Compétences) langagières, 24, 75, 80, 251

Descripteurs (de compétences), 67, 74, 76, 79, 80, 116, 118, 120, 133, 140, 146, 147, 156, 160, 163, 167, 168, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 193, 195, 197, 201, 204, 221, 233, 240

Niveaux (de compétences), 79, 102, 133, 140, 219

Contexte, 16, 17, 18, 21, 25, 27, 28, 29, 33, 36, 40, 43, 49, 56, 64, 68, 70, 71, 80, 82, 83, 86, 89, 93, 97, 101, 111, 127, 131, 133, 134, 141, 142, 161, 164, 177, 185, 189, 190, 204, 206, 207, 211, 212, 216, 219, 222, 223, 224, 227, 228, 230, 231, 235, 236, 241, 243, 244, 247, 248, 254

Culture, 16, 18, 20, 22, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 48, 59, 60, 65, 75, 76, 77, 79, 82, 84, 87, 92, 93, 94, 95, 132, 140, 142, 161, 163, 164, 170, 173, 176, 178, 179, 214, 224, 228, 230, 233, 238, 241, 242, 244, 248, 250

(Culture) éducative, 16, 18, 20, 32, 35, 36, 37, 38, 82, 87, 92, 93, 142, 161, 164, 170, 173, 176, 178, 179, 214, 224, 228, 230, 233, 235, 238, 244, 248

Dialogue, 20, 22, 23, 27, 28, 47, 69, 71, 81, 85, 125, 139, 146, 155, 158, 160, 171, 175, 180, 220, 228, 239, 249

Discours, 17, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 34, 38, 53, 81, 82, 84, 85, 87, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 124, 144, 150, 158, 165, 177, 179, 180, 210, 219, 222, 227, 232, 233, 234, 236, 244, 253

Traces discursives, 85

Dissymétrie, 177, 179, 219, 235

Enseignant(s), 17, 18, 19, 27, 35, 36, 38, 40, 41, 44, 47, 48, 51, 57, 58, 59, 61, 63, 69, 73, 75, 78, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 104, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 248, 249, 250, 251, 252, 254

Enseignement-apprentissage, 18, 26, 37, 42, 43, 71, 228, 241

Environnement, 16, 17, 21, 44, 45, 48, 112, 125, 215, 231, 236, 242, 249

Etayage, 18, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 65, 69, 70, 72, 96

Ethnographie, 20, 83, 84

Approche ethnographique, 23, 84, 230

Ethnométhodologie, 20, 82, 83, 84

Evaluation, 16, 17, 18, 19, 28, 33, 37, 39, 41, 44, 59, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 89, 92, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 113, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 148, 149, 150, 152, 153, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 185, 195, 198, 201, 207, 208, 210, 212, 213, 216, 218, 219, 220, 221, 223, 227, 228, 230, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 249, 250, 253, 254

Expert, 23, 27, 37, 41, 63, 70, 72, 96, 162, 172, 250

Formation, 16, 17, 19, 30, 33, 36, 41, 43, 48, 51, 53, 59, 61, 65, 66, 71, 73, 74, 79, 82, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 97, 99, 101, 115, 122, 124, 159, 168, 173, 180, 209, 213, 216, 220, 222, 227, 228, 230, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252

 Formation des enseignants, 241

 Formation réflexive, 227, 244, 245, 246, 248, 250

Habitus, 18, 20, 25, 29, 30, 31, 35, 38, 46, 88, 89, 131, 229, 231, 245, 247, 249, 250

Innovation, 117, 172, 231, 242

 Pédagogies innovantes, 99, 236

Interaction, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 32, 37, 40, 41, 45, 50, 53, 55, 67, 70, 82, 83, 85, 96, 117, 160, 186

 Approche interactionniste, 16, 83

Maître, 40, 46, 63, 96, 97, 140, 243, 249, 253

Médiation, 22, 31, 41, 47, 70, 73, 85, 96, 171

Métacognition, 50, 96

Méthodologie, 16, 18, 40, 45, 47, 59, 95, 99, 142, 145, 178, 206, 223, 228, 253

 Méthodologie d'enseignement, 254

Norme(s), 37, 40, 42, 66, 97, 243, 250, (25, 35, 38, 67, 238)

Pédagogie, 26, 39, 46, 63, 74, 78, 82, 97, 146, 231

Place, 16, 19, 24, 25, 32, 35, 39, 44, 45, 46, 52, 54, 55, 57, 64, 70, 71, 76, 79, 82, 90, 93, 96, 102, 104, 108, 110, 111, 113, 114, 117, 118, 119, 121, 126, 127, 134, 142, 145, 149, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 173, 176, 178, 181, 186, 204, 207, 210, 211, 218, 219, 228, 233, 234, 236, 243, 246, 251, 253

Portfolio, 16, 48, 60, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 116, 128, 132, 143, 158, 185, 241

 Listes de repérage, 76, 79, 86, 121, 147, 148, 156, 168, 199, 204, 237

 PEL (Portfolio Européen des Langues), 18, 57, 66, 73, 74, 238

Réflexivité, 19, 39, 85, 204, 209, 230, 240, 241, 242, 244, 246, 247, 248, 251, 252

Régulation, 28, 29, 31, 65, 68, 70, 250

 Auto-régulation, 28, 70, 86

 Hétéro-régulation, 28, 70

Relation, 16, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 32, 35, 37, 39, 41, 43, 46, 47, 50, 54, 56, 57, 65, 69, 70, 71, 76, 84, 88, 97, 101, 103, 108, 110, 122, 127, 129, 130, 140, 141, 144, 154, 157, 164, 165, 168, 170, 172, 176, 177, 178, 180, 209, 210, 212, 215, 218, 219, 223, 224, 228, 230, 234, 235, 253

 Relation enseignant-enseigné, 17, 23, 209

 Relation pédagogique, 35, 59, 71, 210, 212, 253

Répertoire didactique, 36, 41, 97

Représentations sociales, 18, 20, 32, 33, 35, 82, 87, 90, 91, 92, 99, 111, 142, 144, 170, 173, 218, 223, 224, 229, 232, 242, 253, 254

Eléments centraux, 90, 91

Noyau central, 34, 87, 89, 90, 91, 92

Noyau dur, 88, 144, 254

Eléments périphériques, 33, 90, 91, 92, 144, 254

Rôle, 21, 24, 25, 27, 30, 33, 35, 36, 39, 40, 44, 57, 58, 60, 61, 62, 71, 72, 79, 83, 85, 89, 91, 94, 96, 97, 127, 153, 161, 165, 173, 179, 197, 204, 210, 212, 220, 223, 224, 227, 228, 229, 235, 236, 237, 238, 243, 251, 252, 253

Schémes, 29, 30, 31, 34, 88, 89, 90, 91, 228, 242, 246, 247, 249

Schémes d'action, 30, 88

Socio-constructivisme,

Théories (socio-constructivistes), 18, 20, 21

Stratégies, 16, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 65, 77, 88, 96, 101, 110, 127, 130, 134, 136, 140, 142, 224, 233, 236, 238, 244

Stratégies d'apprentissage, 47, 52, 54, 55, 130

Styles, 47, 51, 52, 53, 54, 60, 233

Style d'apprentissage, 47, 52, 53

Tâche, 17, 27, 42, 47, 53, 54, 57, 61, 63, 67, 70, 75, 76, 88, 154, 157, 184, 190, 198, 201, 220, 222

Types, 18, 24, 31, 37, 40, 50, 52, 53, 60, 81, 92, 95, 96, 99, 120, 140, 149, 163, 179, 182, 196, 197, 232

Index des noms

Abric, 33, 89, 90, 91, 111
Allwright, 47, 59
Anderson, 50
André, 242
Arditty, 20, 21, 22, 23, 25, 41, 69, 86
Argyris, 245
Bachelard, 244
Bakhtine, 22
Bandura, 45, 63
Bange, 28, 56
Barbé, 39
Barbot, 53, 58, 59, 62, 66, 67, 72, 79, 232, 241
Bateson, 21, 26, 51
Bayle, 239
Beretta, 24
Berthoud, 37, 53
Bigot, 41, 84, 85
Billiez, 33, 84, 85
Blanchard-Laville, 244, 245, 251
Bourdieu, 29, 30, 31, 35, 40, 46, 58, 88, 89, 97, 233, 242, 246
Brown, 50
Bruner, 23, 28, 50
Cadet, 36, 38, 41, 93
Cambra, 23, 25, 27, 83, 84, 85, 86, 88, 144, 232, 242
Camilleri, 44, 48, 59, 243
Campanale, 67, 69, 239, 242, 250
Cardinet, 68
Carlo, 44, 251
Carton, 68, 238
Castellotti, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 77, 80, 85, 117
Chamot, 50, 56
Changeux, 21
Chiss, 36, 37, 38, 40
Chomsky, 24
Cicourel, 82
Cicourel, 23, 36, 37, 38, 40, 41, 96
Coste, 85, 117
Coulthard, 27
Courtilon, 57
Crookall, 55

Crooks, 24
Cuq, 45, 65
Dausendschön-Gay, 23, 83
de la Garanderie, 54
de Pietro, 23, 83
Decroly, 39
Delors, 43
Dewey, 26, 39, 245, 247, 251
Dickinson, 59
Duda, 47, 52, 54, 60
Durkheim, 31
Ellis, 24, 60
Fablet, 244, 245, 251
Firth, 24
Flament, 33, 34, 91
Frawley, 28, 48
Freinet, 39, 63, 247
Gajo, 25, 37
Gardner, 52
Garfinkel, 82
Germain, 245, 247, 248
Goffman, 27
Goullier, 76
Grandcolas, 27, 51, 52, 53, 244, 249
Gregg, 24
Guimelli, 33, 90, 91
Gulich, 83
Gumperz, 25, 40
Habermas, 31, 245
Haley, 26
Hannak-Hammerl, 65
Harris, 56, 62
Herbst, 71, 73
Holec, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 141, 195, 221, 233, 234, 241, 242
Jefferson, 82
Jodelet, 32, 33
Jordan, 24
Kant, 30, 46
Kerbrat-Orecchioni, 25, 40, 180
Kern, 28
Kohonen, 26, 47, 60, 62, 75, 78, 81, 231, 251, 252
Kolb, 26, 44, 52
Krafft, 23, 83

Kramsch, 82
Küpper, 56
Lahire, 29, 30, 88, 89
Lantolf, 28, 48
Lenz, 76, 78, 80, 239
Little, 47, 48, 50, 51, 65, 69, 75, 77, 78, 233, 236, 237, 238, 243, 252
Long, 24
Mac Intyre, 56
Malinowski, 84
Maslow, 26
Matthey, 23, 83
Meirieu, 26, 39, 46, 88, 97, 241
Millet, 33, 84, 85
Mondada, 25, 83
Monot, 63
Montessori, 39, 247
Moore, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 71, 77, 80, 85, 88, 117
Moscovici, 32, 33
Nancy, 47, 54, 60, 66, 72, 83
Neil, 247
Newby, 65
Nunan, 26, 49, 53, 58, 243
Nunziati, 237, 238
O'Malley, 50, 56
Oskarsson, 66, 67, 69, 234
Oxford, 50, 55, 67
Palo Alto, 21, 26
Passeron, 58
Pekarek, 20, 23, 24, 26, 28, 70, 232
Perclova, 75, 77, 78, 233, 236, 237, 238
Perrenoud, 28, 29, 30, 31, 39, 68, 88, 97, 232, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250
Piaget, 21, 26, 29, 30, 31, 46, 89, 249
Porcher, 35, 57
Porquier, 29, 37
Py, 23, 29, 37, 42, 83
Raasch, 68, 239, 240
Richterich, 26, 65, 69
Riley, 47, 52, 54, 60
Rogers, 26, 35, 39, 40, 45, 46, 47, 51, 52, 58, 60, 70, 97, 111, 242, 243, 245, 252
Rubin, 49, 50, 51, 55
Sacks, 82
Saussure, 31
Schärer, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 241
Schegloff, 82

Schneider, 76, 78, 80, 239
Schön, 245, 246, 248
Selinker, 55
Serra, 37
Simon, 41
Sinclair, 27, 60
Smith, 73, 74, 75
Socrate, 46
Stern, 49, 50
Strick, 39
Tagliante, 48, 67, 77, 117
Tardif, 26, 35, 63
Tessier, 100
Thomas d'Aquin, 30
Thompson, 51
Tillema, 73, 74, 75
Trim, 77
Trocmé-Fabre, 21
Van Lier, 47
Vasseur, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 51, 52, 53, 69, 71, 85, 86, 87, 93, 171, 244, 246, 248, 249
Vergnaud, 30, 31, 242
Vergnioux, 46
Vermersch, 249
Vial, 66, 74, 233
Vygotski, 21, 22, 24, 29, 31, 50, 70
Wagner, 24
Watzlawick, 21
Wenden, 49, 52, 55, 61, 62
Wertsch, 23
Westhoff, 60, 62, 75, 78, 231, 251, 252
Willing, 53
Zarate, 51
Zimmerman, 45

Annexe A
Notes de présentation des deux instituts

Annexe A.1.
Institut Français de Téhéran (IFT)

Date de création : 2004

Statut : établissement à autonomie financière dépendant du Ministère des Affaires Etrangères français

Implantation : Téhéran

Direction et gestion : Ambassade de France en Iran

Direction des cours : personnel local

Equipe pédagogique : une trentaine d'enseignants vacataires d'origine iranienne en grande majorité

Missions assignées : diffusion et promotion de la culture et de la langue française

Fonctionnement pédagogique : sessions de 3 mois

Matériel pédagogique utilisé : aucun manuel imposé, ressources diverses et documents authentiques privilégiés, notamment en matière de français de spécialité et de français par l'audiovisuel

Nombre moyen d'inscrits par session : de 100 en 2005 à 600 en 2007

Correspondance des cours en fonction de l'échelle de niveau du CECR :

Niveau A1 : cours de Conversation 1A et 1B

Niveau A2.1 : cours de Conversation 2, Grammaire 1

Niveau A2.2 : cours de Conversation 3, AV (audiovisuel) 1, préparation DELF A2, préparation TCF1, Grammaire 2

Niveau B1.1 : cours de Conversation 4, AV2

Niveau B1.2 : cours de Conversation 5, AV3, préparation DELF B1, Français de la Médecine, du Droit

Niveau B2 : cours de Conversation 6, Conversation Avancée, préparation DELF B2

Annexe A.2.

Institut des Langues d'Iran (Kanun e-Zabone Iran)

Date de création : 1990

Statut : établissement semi-public d'enseignement des langues étrangères

Implantation du département de français: Téhéran, Ispahan, Shiraz, Machad, Tabriz, Ahwaz

Direction et gestion : co-tutelle ministère de l'Education et ministère des Affaires culturelles et de la Jeunesse

Direction des cours : personnel local

Equipe pédagogique : une trentaine d'enseignants dont une majorité de salariés à Téhéran, pour une totalité de 70 personnes environ sur l'ensemble du pays

Missions assignées : enseignement des langues étrangères (anglais, français, russe, arabe coranique) et du persan

Fonctionnement pédagogique : sessions de 3 mois

Matériel pédagogique utilisé :

- pour la section Adultes : *Reflets*
- pour la section Enfants et Junior : *Caramel, Oh là là !, Tout va bien !, Studio 60*

Nombre moyen d'inscrits par session : environ 2000 au niveau national

Correspondance des cours en fonction de l'échelle de niveau du CECR :

Niveau A1 : cours de NEP1 à NEP3 (Niveau Elémentaire Primaire)

Niveau A2 : cours de NES1 à NES 3 (Niveau Elémentaire Secondaire)

Niveau B.1: cours de NIP1 à NIP3 (Niveau Intermédiaire Primaire)

Niveau B1.2 : cours de NIS1 à NIS3 (Niveau Intermédiaire Secondaire)

Annexe B

Passeport des langues

Annexe B.1.

Grille en français

Profil linguistique
Profile of Language Skills

Langue(s) maternelle(s)
Mother-tongue(s)

Autres langues
Other languages

Auto-évaluation
Self-assessment

Ecouter
Listening
 Prendre part à une conversation
Spoken interaction
 Ecrire
Writing

Lire
Reading
 S'exprimer oralement en continu
Spoken production

Langue *Language* *langue language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Exemple Example

Langue *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Nom
Name



Auto-évaluation
Self-assessment

Ecouter
Listening
 Prendre part à une conversation
Spoken interaction
 Ecrire
Writing

Lire
Reading
 S'exprimer oralement en continu
Spoken production

Langue *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Grille pour l'auto-évaluation



	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<p>Comprendre</p>  <p>Ecouter</p>	<p>Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.</p>	<p>Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.</p>	<p>Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'un façon relativement lente et distincte.</p>	<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Lire</p>  <p>Lire</p>	<p>Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.</p>	<p>Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.</p>	<p>Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.</p>	<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Parler</p>  <p>Prendre part à une conversation</p>	<p>Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.</p>	<p>Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.</p>	<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.</p>
<p>S'exprimer oralement en continu</p>  <p>S'exprimer oralement en continu</p>	<p>Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.</p>	<p>Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.</p>	<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts, à mon travail, à mes études, etc. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets complexes, en intégrant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Ecrire</p>  <p>Ecrire</p>	<p>Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.</p>	<p>Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.</p>	<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

Annexe C

Modèle de la culture éducative en Iran

Dimensions	
Macro : objective ou sociale/ Système éducatif iranien	
Composantes	
Contexte d'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères en Iran	
Indicateurs	Méthode de collecte des données
1.1.1 LV en général /enseignement scolaire	<i>Analyse des informations obtenues (par entretiens, statistiques et informations officielles iraniennes et françaises)</i>
- Nombre de LV (langues vivantes) possibles à étudier	Officiellement 6, depuis un texte édicté par le Conseil Supérieur du Ministère de l'Éducation en 2002 (arabe, anglais, français, allemand, italien, espagnol)
- Place des LV par rapport à LM (langue maternelle, <i>i.e.</i> le persan, bien que l'Iran compte de nombreuses minorités turcophones)	Minoritaire, car volume horaire d'enseignement obligatoire très faible (2 heures par semaine en collège-lycée). Dans le supérieur, licence de langue = 4 ans d'apprentissage à partir du niveau débutant
- Méthodologies d'enseignement	Forte influence de la méthode grammaire-traduction et des méthodes audio-visuelles au primaire-secondaire. Dans le supérieur, après 20 ans d'application de la méthodologie SGAV, introduction très récente (2002) de manuels relevant de l'approche communicative
- Diplômes et certifications	Arabe et anglais : épreuves obligatoires pour l'obtention du diplôme équivalent au bac. Dans le supérieur, diplômes universitaires de langues : licence (« Karchenassi », 4 ans), maîtrise (« Karchenassi Archad », 2 ans) et doctorat (« Doctorat », 5 ans) Pas de certifications de langue étrangère intégrées au système scolaire
- Personnel enseignant	N.D.
- Formation des enseignants	Initiale : filières universitaires = licence, maîtrise, doctorat en langue ; maîtrise en didactique des langues Continue : stages organisés par le Ministère de l'Éducation, parfois dans le cadre de la coopération bilatérale
1.1.2 LV en général /enseignement extra-scolaire et formation continue	
- Nombre de LV possibles à étudier	Aucune limitation officielle pour les centres privés ; matériellement, le choix est restreint par le manque de formateurs qualifiés
- Méthodologies d'enseignement	En général, plus « modernes » : introduction de l'approche communicative pour l'anglais et le français (par l'importation de manuels européens) depuis 5 ans
- Diplômes et certifications	Pas d'interdiction officielle pour la passation de tests et diplômes étrangers. Sont disponibles à Téhéran : TOEFL, IELTS, DELF-DALF, TCF, TEF, diplômes délivrés par le Goethe Institute et l'institut italien
- Personnel enseignant	N.D.
- Formation des enseignants	Initiale : idem système scolaire

	Continue : stages organisés par les instituts
Dimensions	
Macro : objective ou sociale / Système éducatif iranien	
Composantes	
Contexte d'enseignement-apprentissage du français en Iran	
Indicateurs	Méthode de collecte des données
1.2.1 Français/ système scolaire	<i>Analyse des informations obtenues (par entretiens, statistiques et informations officielles iraniennes et françaises...)</i>
- Position du français par rapport aux autres LV	Très minoritaire par rapport à l'anglais et l'arabe, mais première langue européenne enseignée
- Part du français par rapport aux autres LV (statistiques du SCAC, année 2003)	800 élèves sur 7513150 pour le primaire (0.01%) 170 élèves sur 7694127 pour le secondaire (0.002%) 3600 étudiants sur 1673757 pour le supérieur (0.21%)
- Méthodologies d'enseignement	Enseignement académique et littéraire Approche communicative coexistant avec méthodologies grammaire-traduction et SGAV
- Diplômes et certifications	Idem autres langues vivantes
- Personnel enseignant	155
- Formation des enseignants	Initiale : idem autres langues vivantes Continue : actions de coopération bilatérale franco-iranienne = bourses d'études longues ou courtes, missions d'experts pour stages de formation
- Débouchés professionnels	Enseignement dans les universités d'Etat pour les titulaires d'un doctorat de français ; dans les collèges, lycées (publics et privés), universités et centres de langues privés pour les titulaires d'une licence ou d'une maîtrise. Rares postes dans des ONG, administrations ou entreprises francophones.
1.2.1 Français/ système extra-scolaire	
- Part du français par rapport aux autres LV	Deuxième langue enseignée dans les instituts, loin derrière l'anglais (environ ¼ du total des inscrits à Kanun)
- Méthodologies d'enseignement	Approche communicative généralisée par la diffusion des manuels <i>Reflets</i> , <i>Tempo</i> , <i>Café Crème</i> et <i>Campus</i>
- Diplômes et certifications	DELFDALF, TCF, TEF, diplômes de la CCIP (certificat de français des affaires, juridique et tourisme)
- Personnel enseignant	Entre 300 et 400
- Formation des enseignants	Idem système scolaire

Dimensions	
Micro : subjective ou personnelle / Acteurs de base du système éducatif	
Composantes	
Représentations liées à la langue française (LF)	
Indicateurs	Méthode de collecte des données
	<i>Entretiens/questionnaires/ observations de classe/lectures complémentaires à celles effectuées en phase exploratoire</i>
- Position du français dans le contexte socio-culturel	Evolution des représentations liées à la LF de la part des dirigeants iraniens : - dynastie Qadjar : français = langue diplomatique non coloniale (vs anglais et russe) et outil d'introduction de la science et de la culture européenne - règne des Palhavi : français = langue de culture réservée à l'aristocratie - début de la Révolution Islamique : français = outil de lutte contre l'hégémonie anglo-saxonne - aujourd'hui : réintroduction du français dans le système éducatif secondaire = preuve de l'ouverture du pays au multilinguisme
- « Nature » de la LF par rapport aux autres LV	Langue prestigieuse (vs arabe=langue de la religion et anglais = langue utile mais banale) Langue parée de valeurs esthétiques Langue à vocation d'ordre littéraire et culturel beaucoup plus que scientifique et technique Signe d'appartenance à l'élite et/ou à la diaspora Langue « chargée d'émotion » car souvent apprise par tradition familiale
- Bénéfices liés à l'apprentissage du français	Signe d'appartenance à l'élite Apprentissage lié à un objectif d'émigration ou de poursuite d'études dans un pays francophone
- Rapport entre les nouvelles méthodologies d'enseignement de la LF et les objectifs visés	Introduction de l'approche communicative : jugée cohérente et efficace si l'objectif de l'apprentissage est l'émigration ou la poursuite d'études dans un pays francophone Maintien de méthodologies traditionnelles : elles paraissent « naturelles » et suffisantes aux acteurs du système (enseignants, décideurs..) qui considèrent que la langue française a pour objectif le maintien d'une certaine élite intellectuelle, et pour qui l'enseignement de la littérature est primordial pour l'acquisition de la langue

Dimensions	
Micro : subjective ou personnelle/ Acteurs de base du système éducatif iranien	
Composantes	
2.2 Représentations et pratiques liées à l'acquisition d'une langue étrangère	
Indicateurs	Méthode de collecte des données
	<i>Entretiens/questionnaires/ observations de classe/lectures complémentaires à celles effectuées en phase exploratoire</i>
Prise en compte et applications des théories socio-cognitives dans la pédagogie actuelle : <ul style="list-style-type: none"> - métacognition - interaction - médiation 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de signe évident que les enseignants de notre échantillon connaissent et utilisent ce concept pour favoriser l'autonomie de l'apprenant dans la gestion des tâches, le transfert de connaissances et de stratégies d'apprentissage, l'auto-évaluation... - travail de groupe négligé et/ou posant problème par méconnaissance des mécanismes de co-construction des savoirs - l'enseignant, même en se considérant plus comme animateur que comme maître, n'est généralement pas conscient de son rôle d'expert médiateur devant assurer la dialectique « étayage-désétayage » (par exemple, conceptions prédominantes : traditionnelles en matière de progression=linéaire, et de traitement de l'erreur=systematique et immédiate car l'apprenant ne doit parler qu'une langue correcte ; persistance d'une relation duelle enseignant/apprenant lors des échanges en classe)
Maîtrise et application des principes de l'approche communicative : <ul style="list-style-type: none"> - enseignant « animateur » - apprenant au centre de l'acte d'enseignement-apprentissage - méthodologie visant à « apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante »⁵⁷⁰ 	<p>↪ Cf. tableaux détaillés pages suivantes</p>

⁵⁷⁰ Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*, Paris, Clé International, p. 32.

Tableau de concordances avec les principes de l'approche communicative

Pratiques	Discours
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant : « animateur » dans l'approche communicative - <u>Attitude physique active</u> (histogrammes 5) - <u>Attitude positive et encourageante envers les apprenants</u> (histogrammes 6) - <u>Qualités apparentes des enseignants</u> : non seulement le niveau linguistique est très bon, mais ils semblent en général à l'aise avec les activités proposées dans un cadre « communicatif » (histogrammes 16). • L'apprenant : au centre de l'acte d'enseignement-apprentissage - <u>Adhésion des apprenants</u> à des cours « communicatifs » : pas de passivité, collaboration au sein du groupe classe (histogrammes 17 à 19) • La méthodologie d'enseignement vise à apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante - <u>Prédominance donnée à l'oral sur l'écrit</u> (histogrammes 1 à 4) - <u>Moindre recours à la LM ou LV1</u> (histogrammes 8) - <u>Gestion positive des difficultés ou blocages</u> (histogrammes 11) - Les enseignants savent générer une <u>ambiance propice</u> à l'apprentissage (histogrammes 20 et 21) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant : « animateur » dans l'approche communicative - <u>Image de l'enseignant</u> : plus animateur que « maître » (tableau 8/graphique 1) - <u>Bon niveau général des enseignants</u> (tableaux 24 et 25) - <u>Adhésion des enseignants</u> à cette nouvelle méthodologie d'enseignement (tableaux 7) et représentations très positives des apports de la mise en pratique de l'approche communicative dans leurs pratiques d'enseignement (tableau 18) • L'apprenant : au centre de l'acte d'enseignement-apprentissage - Pour les enseignants, la centration sur l'apprenant implique que c'est avant tout <u>l'enseignant qui doit motiver les apprenants</u> (tableaux 9) - Unanimité des avis pour considérer que <u>l'approche communicative convient aux apprenants</u> (tableau 13/graphique 4) parce que, selon les enseignants, elle favorise l'expression orale et est intéressante, stimulante et motivante (tableau 14) • La méthodologie d'enseignement vise à apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante - <u>Prédominance de l'oral sur l'écrit</u> (tableau 14) Plutôt pas d'accord sur l'affirmation « pour bien parler une langue, il faut savoir l'écrire correctement », <i>i.e.</i> en accord avec principe de l'AC de la prépondérance de l'oral sur l'écrit (tableau 20) - <u>Moindre recours à la LM</u> pendant les cours (tableaux 11 et 12) - <u>Gestion positive des difficultés ou blocages</u> (tableaux 11 et 12/graphique 3)

Tableau de discordances avec les principes de l'approche communicative

Pratiques	Discours
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant : « animateur » dans l'approche communicative (AC) - <u>Prédominance du rôle de l'enseignant</u> qui reste au centre de l'activité pédagogique : il est la source principale de compréhension et d'expression orale (histogrammes 1 et 3), il conserve une attitude très directive (histogramme 9) et a le monopole du temps de parole (histogramme 22). - <u>Relation binaire enseignant/apprenant</u> : la principale source de production orale est la réponse des apprenants aux questions de l'enseignant (histogrammes 3) ; les activités individuelles privilégiées favorisent une relation duelle (histogrammes 13 et 15) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant : « animateur » dans l'approche communicative (AC) - <u>Gestion du travail de groupe</u> : c'est la difficulté majeure reconnue par les enseignants (tableau 15) pour la mise en pratique des principes de l'approche communicative, et la raison pour laquelle, peut-être, ils estiment pour 20% d'entre eux à Kanun, que les activités de groupe sont trop nombreuses dans le manuel <i>Reflets</i> (question 9). - <u>Les enseignants interrogés ne sont pas ou peu formés en didactique</u> (tableaux 24 et 25) ce qui explique une méconnaissance des principes théoriques fondant l'AC (tableau 10/graphique 2) et une ignorance généralisée des derniers développements dans ce domaine, comme le Cadre Européen Commun de Référence (tableau 19).

Source : Normand-Marconnet, N. mémoire de M2, p.127-133.

Annexe D

Enquête exploratoire (IFT et Kanun, novembre 2005)

Annexe D.1.

Questionnaire initial pour les enseignants de l'ESUP (Rennes ; novembre 2003)

1. Conception générale

1.1 L'auto-évaluation et ses objectifs

1. En tant qu'apprenant d'une langue étrangère, j'ai déjà eu l'occasion de m'auto-évaluer
 2. J'ai trouvé cela intéressant
 3. En tant qu'enseignant, je trouve intéressant de faire faire à mes élèves un bilan d'auto-évaluation en début de session
 4. Je conçois différemment bilan d'évaluation et d'auto-évaluation
 5. Si oui, j'explique ainsi cette différence à mes élèves :
Le bilan d'évaluation, c'est :
Le bilan d'auto-évaluation, c'est :
 6. Je pense que l'auto-évaluation est indispensable pour la progression de l'apprenant
 7. Je pense qu'il est utile de faire prendre conscience aux apprenants de l'importance de l'auto-évaluation
 8. Je pense qu'il est illusoire de faire prendre conscience aux apprenants de l'importance de l'auto-évaluation
- C'est important pour moi que mes élèves s'auto-évaluent pour :
9. drédramatiser certains résultats
 10. voir comment ils jugent leur niveau et leur progression
 11. aborder avec eux les points qui leur semblent prioritaires

1.2 Les moyens à mettre en œuvre pour aider les étudiants à s'auto-évaluer

12. En tant qu'enseignant, c'est à moi de mettre en place les outils d'auto-évaluation pour mes élèves
13. Je dispose d'outils d'auto-évaluation coordonnés au(x) manuel(s) utilisé(s) dans mes cours et je m'en sers
14. Ces outils sont pertinents et me conviennent
15. J'utilise ces outils mais ils ne me conviennent qu'imparfaitement

16. Je leur attribue les qualités suivantes (à compléter) :
17. Je leur trouve les défauts suivants (à compléter) :
18. Je n'en dispose pas et j'ai recours à d'autres outils tels que :

2. Auto-évaluation et stratégies d'apprentissage

2.1 La relation entre ces deux notions

19. Je pense qu'en tant qu'enseignant, mon rôle se limite à donner les outils d'auto-évaluation aux apprenants
20. Je pense qu'en tant qu'enseignant, je dois également contrôler l'utilisation de ces outils par les apprenants

Je ne contrôle pas les pratiques d'auto-évaluation de mes élèves car je considère :

21. qu'ils doivent se montrer autonomes et libres dans ce domaine
22. que cela prend trop de temps
23. que cela risque de les démotiver ou de leur déplaire

Contrôler ces pratiques me permet de vérifier qu'ils apprennent progressivement à :

24. se fixer des objectifs
25. vérifier qu'ils les ont atteints
26. chercher des solutions pour les atteindre
27. Je considère que l'auto-évaluation fait partie intégrante du « contrat d'apprentissage » que je passe avec mes élèves

2.2 L'auto-évaluation, un outil pour apprendre à apprendre ?

28. C'est pour moi un outil indispensable qui doit leur permettre de réfléchir à leur stratégie d'apprentissage

Cela peut également les amener à changer les représentations :

29. qu'ils ont d'eux-même en tant qu'apprenant
30. qu'ils ont de leur apprentissage actuel en FLE par rapport à leur scolarité antérieure
31. qu'ils ont de l'enseignant
32. Les bilans d'auto-évaluation qu'ils me communiquent me permettent d'infléchir mon parcours pédagogique si besoin

Remarques éventuelles :

Annexe D.2.

Questionnaire sur l'auto-évaluation pour les apprenants de l'ESUP

(Rennes ; novembre 2003)

<i>N°</i>	<i>Question</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>??</i>
1	Je me suis déjà auto-évalué dans mon pays d'origine			
2	J'ai trouvé intéressant de faire le premier bilan d'auto-évaluation au début de ma 1ère année de français			
3	Je comprends la différence entre évaluation et auto-évaluation ; je peux l'expliquer ainsi...			
	Evaluation :			
	Auto-évaluation :			
4	Je considère que l'évaluation est plus importante que l'auto-évaluation			
5	Je m'applique plus pour faire un devoir demandé par le professeur que pour remplir le questionnaire d'auto-évaluation			
6	Je pense qu'il est utile en général de m'auto-évaluer en français pour progresser			
7	Je pense que cela est inutile parce que c'est au professeur de me faire progresser			
8	Je pense qu'il est important de m'auto-évaluer en français			
	L'auto-évaluation me permet de :			
9	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre les résultats que j'obtiens aux tests 			
10	<ul style="list-style-type: none"> • connaître mon niveau autrement que par un examen noté 			
11	<ul style="list-style-type: none"> • de parler avec mon professeur de problèmes que je n'arrive pas à résoudre, des points que je veux améliorer... 			
12	Je me sens capable de m'auto-évaluer			
13	Je suis d'accord pour m'auto-évaluer régulièrement en classe... ..			
14	...et en dehors de la classe			
15	Je pense que c'est seulement le professeur qui peut juger mon niveau de français			
16	Je pense qu'on doit apprendre à s'auto-évaluer			

	Pour mieux m'auto-évaluer, j'aurais besoin que le professeur m'aide en :		
17	• me donnant les outils nécessaires		
18	• contrôlant régulièrement mon utilisation de ces outils		
19	• me récompensant si j'utilise ces outils		
20	J'essaie concrètement de m'auto-évaluer régulièrement en dehors de la classe		
21	Je ne le fais pas régulièrement en dehors de la classe		
	Je ne le fais jamais parce que :		
22	• cela me fait peur		
23	• je ne sais pas si c'est utile		
24	• je ne sais pas comment faire		
25	• je n'ai pas envie		
	En classe, je réponds au questionnaire d'auto-évaluation donné par le professeur :		
26	• en disant vraiment ce que je pense et ce que je fais		
27	• pour faire plaisir au professeur		
28	• je coche les réponses au hasard		
29	Je sais comment m'auto-évaluer par rapport aux activités de la classe...		
30	...et en dehors de la classe		
	Je ne suis pas d'accord pour m'auto-évaluer régulièrement car :		
31	• je trouve cela ennuyeux		
32	• je trouve cela compliqué		
33	• je pense que cela ne sert à rien		
34	• je pense que cela fait perdre du temps		
35	L'auto-évaluation me permet de réfléchir aux solutions que je peux trouver pour résoudre certains problèmes dans certaines situations		
36	L'auto-évaluation me motive (me donne envie de poursuivre mes efforts) dans ma progression		
	Grâce à l'auto-évaluation, j'apprends à :		

37	• me fixer des objectifs			
38	• vérifier que ces objectifs sont atteints			
39	• à réfléchir à comment atteindre ces objectifs			
40	Grâce à l'auto-évaluation, je peux voir si mes efforts donnent des résultats...			
41	...et je peux analyser comment mieux apprendre si ces efforts sont payants			
	J'essaie de m'auto-évaluer en dehors de la classe en :			
42	• remplissant la grille de temps en temps			
43	• notant mes progrès			
44	• tenant un journal de bord			
45	• autres (à compléter) :			
	L'auto-évaluation me permet de :			
46	• comprendre quels sont les domaines où je suis fort ou faible			
47	• me donne envie de progresser là où je me sens faible			
48	• me permet de concentrer mes efforts sur les connaissances qui sont prioritaires pour moi			
	Je considère que l'auto-évaluation :			
49	• fait partie de mon apprentissage en français			
50	• est un travail supplémentaire à faire comme les autres			
51	• est un travail particulier			
52	L'auto-évaluation m'intéresse...			
	Pour les raisons suivantes (à compléter):			
	L'auto-évaluation me permet d'analyser :			
53	quelles sont les activités que je réussis le mieux			

54	• quelles sont les activités que je réussis le moins bien			
55	• et quelles sont celles qui sont les plus efficaces pour moi			
56	Elle me permet de classer les activités que j'aime ou pas			
57	Elle me permet de comprendre pourquoi j'aime certaines activités ou pas			
58	L'auto-évaluation m'oblige à réfléchir à mon apprentissage en français			
59	Je pense que l'auto-évaluation peut me permettre de progresser dans d'autres matières que le français			
60	Je pense que mes bilans d'auto-évaluation peuvent permettre au professeur de m'aider à progresser			

Annexe D.3.

Récapitulatif de la répartition des questionnaires pour enseignants (enquête exploratoire IFT et Kanun, novembre 2005)

Organisme/lieu de distribution	Quantité distribuée	Nb de Retours	Taux de retour
Institut Français de Téhéran (IFT) : ateliers de formation	27	25	92,59%
IFT : équipe pédagogique	15	9	60%
Institut des Langues d'Iran (Kanun) de Téhéran : équipe pédagogique	30	10	33,33%
Institut des Langues d'Iran (Kanun) de province :			
Tabriz	4	2	
Ispahan	8	6	
Machad	8	5	
Shiraz	5	0	
Soit :	25	13	52%
Total	97	57	59,48%

Annexe D.4.

Récapitulatif de la répartition des questionnaires pour apprenants (idem)

Institut	Nb quest, distribués	Nb quest. rendus	Taux de retour %
IFT	341	260	76,25
Kanun Teheran	430	226	52,56
Kanun province	390	107	27,44
Kanun total	820	333	40,00
Total général	1161	593	58,12

Niveau A2

IFT	Nb quest	Kanun	Nb quest	Kanun	Nb quest	Kanun total	Total	% niveau
		Téhéran		Province			quest	
Conv 2	51	NES 3	37	NES3	11	48		
Conv 3	53	NIP 1	27	NIP 1	22	49		
AV 1	16	NIP 2	23	NIP 2	8	31		
Gram 2	3	NIP 3	21	NIP 3	12	33		
TCF 1	15							
Total	138					161	299	50,42

Niveau B1

IFT	Nb quest	Kanun	Nb quest	Kanun	Nb quest	Kanun total	Total	% niveau
		Téhéran		Province			quest	
Conv 4	32	NIS 1	32		9	41		
Conv 5	17	NIS 2	36		24	60		
AV2	14	NIS 3	26		15	41		
AV3	8	Conv 1	19		4	23		
Gram 3	5	Conv 2	5		2	7		
TCF 2	8							
FJ	8							
Total	92					172	264	44,52

Niveau B2

IFT	Nb quest	Kanun	Nb quest	Kanun	Nb quest	Kanun total	Total	% niveau
		Téhéran		Province			quest	
Conv 6	5		0		0			
Conv Av	6		0		0			
AV4	7		0		0			
AV5	6		0		0			
TCF DAP	6		0		0			
Total	30						30	5,06
Total gnl	260					333	593	

Annexe D.5.

Intégralité des données obtenues par les questionnaires pour enseignants

(IFT et Kanun) : enquête exploratoire, novembre 2005

Institution	N°	Question	Oui	Non	Je ne sais pas	Non réponse	Total
	1	J'ai déjà eu l'occasion de m'auto-évaluer en apprenant une langue étrangère					
Kanun Teheran			4	5	1	0	10
Kanun Province			5	6	2	0	13
IFT			6	3	0	0	9
Atelier profs			16	4	5	0	25
Total			31	18	8	0	57

	2	En tant qu'enseignant, je trouve intéressant de faire faire à mes élèves un/des bilans d'auto-évaluation					
Kanun Teheran			8	0	1	1	10
Kanun Province			10	2	1		13
IFT			7	0	2	0	9
Atelier profs			19	1	4	1	25
Total			44	3	8	2	57

		C'est important pour moi que mes élèves s'auto-évaluent pour :					
	5	- dédramatiser les notes et les résultats					
Kanun Teheran			7	0	1	2	10
Kanun Province			5	2	2	4	13
IFT			3	4	0	2	9
Atelier profs			17	2	5	1	25
Total			32	8	8	9	57

	6	- voir comment ils jugent leur niveau et leur progression					
Kanun Teheran			9	0	0	1	10
Kanun Province			12	0	1	0	13
IFT			8	0	0	1	9
Atelier profs			19	1	5		25
Total			48	1	6	2	57

	7	- aborder avec eux les points qui leur semblent prioritaires					
Kanun Teheran			8	1	0	1	10
Kanun Province			11	0	2	0	13
IFT			7	1	1	0	9
Atelier profs			20	0	3	2	25
Total			46	2	6	3	57

	8	En tant qu'enseignant, je pense que c'est à moi de mettre en place les outils d'auto-évaluation pour mes élèves					
Kanun Teheran			6	1	2	1	10
Kanun Province			4	4	3	2	13
IFT			1	3	2	3	9
Atelier profs			17	2	6		25
Total			28	10	13	6	57

	9	Je n'ai pas besoin de mettre en place des outils car j'utilise ceux qui sont dans le(s) manuel(s) dont je me sers en cours					
Kanun Teheran			0	5	2	3	10
Kanun Province			4	4	4	1	13
IFT			3	4	1	1	9
Atelier profs			10	6	6	3	25
Total			17	19	13	8	57

	13	Je ne contrôle pas les pratiques d'auto-évaluation de mes élèves					
Kanun Teheran			2	5	1	2	10
Kanun Province			5	5	1	2	13
IFT			5	2	0	2	9
Atelier profs			2	12	5	6	25
Total			14	24	7	12	57

	14	- parce que je pense qu'ils doivent être autonomes et libres dans ce domaine					
Kanun Teheran			3	2	1	4	10
Kanun Province			4	6	1	2	13
IFT			2	3	1	3	9
Atelier profs			2	10	4	9	25
Total			11	21	7	18	57

	15	- parce que je n'ai pas le temps					
Kanun Teheran			4	2	1	3	10
Kanun Province			2	8	0	3	13
IFT			1	3	2	3	9
Atelier profs			1	4	10	10	25
Total			8	17	13	19	57

	16	- parce que je pense que cela risque de les démotiver ou de leur déplaire					
Kanun Teheran			1	4	1	4	10
Kanun Province			2	6	1	4	13
IFT			2	2	2	3	9
Atelier profs			2	4	8	11	25
Total			7	16	12	22	57

	17	Je contrôle les pratiques d'auto-évaluation de mes élèves						
Kanun Teheran			3	3	1	3	10	
Kanun Province			8	2	1	2	13	
IFT			4	4	0	1	9	
Atelier profs			15	2	1	7	25	
Total			30	11	3	13	57	

	18	- pour vérifier qu'ils apprennent progressivement à se fixer des objectifs						
Kanun Teheran			3	1	1	5	10	
Kanun Province			8	0	0	5	13	
IFT			4	3	0	2	9	
Atelier profs			17	0	2	6	25	
Total			32	4	3	18	57	

	19	- pour vérifier qu'ils cherchent à savoir s'ils ont atteint leurs objectifs						
Kanun Teheran			3	1	1	5	10	
Kanun Province			6		1	6	13	
IFT			4	3	0	2	9	
Atelier profs			16	0	3	6	25	
Total			29	4	5	19	57	

	20	- pour vérifier qu'ils cherchent des solutions pour atteindre ces objectifs						
Kanun Teheran			3	1	1	5	10	
Kanun Province			6	1	1	5	13	
IFT			3	4	0	2	9	
Atelier profs			18	0	1	6	25	
Total			30	6	3	18	57	

	21	- parce que leurs bilans d'auto-évaluation me permettent de modifier mes cours si besoin						
Kanun Teheran			3	1	1	5	10	
Kanun Province			7	1		5	13	
IFT			3	2	0	4	9	
Atelier profs			14	1	5	5	25	
Total			27	5	6	19	57	

Annexe D.6.

Intégralité des données obtenues par les questionnaires pour apprenants (IFT et Kanun) : enquête exploratoire, novembre 2005

Question 1 : j'ai appris le français...

	Total IFT	Total Kanun	total réponses
à l'école en Iran (primaire, secondaire, lycée)	6	1	7
à l'université en Iran	88	40	128
dans un institut en Iran	153	282	435
en cours privés	42	44	86
en France ou dans un pays francophone	16	12	28
	305	379	684
	% IFT	% Kanun	Taux en %
à l'école en Iran (primaire, secondaire, lycée)	1,97	0,26	1,02
à l'université en Iran	28,85	10,55	18,71
dans un institut en Iran	50,16	74,41	63,60
en cours privés	13,77	11,61	12,57
en France ou dans un pays francophone	5,25	3,17	4,09

Question 2 : pour cette session, je suis inscrit(e) en classe de...

Cf. annexe D.4.

Question 3 : je pense que cela correspond à mon niveau...

	1 ⁵⁷¹	2	3	4	5	Nombre réponses	Moyenne Lickert
A2 IFT	56	60	10	3	1	130	1,72
A2 Kanun	44	86	16	6	2	154	1,94
A2 total	100	146	26	9	3	284	1,83
B1 IFT	29	47	6	4	0	86	1,83
B1 Kanun	37	83	27	14	4	165	2,18
B1 total	66	130	33	18	4	251	2,06
B2 IFT/ttal	9	18	2	1	0	30	1,83
Total général	341	570	120	55	14	1100	1,91

Regroupement des scores	Total avis favorables	Sans opinion	Total avis défavorables	NR	Total
IFT A2	116	10	4	8	138
IFT B1	76	6	4	6	92

⁵⁷¹ Encodage des items pour établir une moyenne selon l'échelle de Lickert : 1 = tout à fait d'accord ; 2= plutôt d'accord ; 3 = sans opinion ; 4 = plutôt en désaccord ; 5 = tout à fait en désaccord ; 0 = non réponses

IFT B2	27	2	1	0	30
IFT total	219	18	9	14	260
K A2	130	16	8	7	161
K B1	120	27	18	7	172
Kanun total	250	43	26	14	333
Total général	469	61	35	28	593
	Total avis favorables	Sans opinion	Total avis défavorables	NR	Total
A2 IFT	116	10	4	8	138
A2 KANUN	130	16	8	7	161
A2 Total	246	26	12	15	299
B1 IFT	76	6	4	6	92
B1 KANUN	120	27	18	7	172
B1 Total	196	33	22	13	264
B2 IFT/Total	27	2	1	0	30
Total général	469	61	35	28	593

	% avis favorables	% sans opinion	% avis défavorables	% NR	Total
A2 IFT	84,06	7,25	2,90	5,80	100,00
A2 Kanun	80,75	9,94	4,97	4,35	100,00
A2 Total	82,27	8,70	4,01	5,02	100,00
B1 IFT	82,61	6,52	4,35	6,52	100,00
B1 Kanun	69,77	15,70	10,47	4,07	100,00
B1 Total	74,24	12,50	8,33	4,92	100,00
B2 IFT/Total	90,00	6,67	3,33	0,00	100,00

Question 4 : je lis la grille jointe et je définis mon profil pédagogique en noircissant les cases...

A2 IFT	A1	A2	B1	B2	C1	C2	NR	Total
Ecouter	12	42	78	5	0	0	1	138
Lire	1	35	78	22	1	0	1	138
Prendre part à Conversation	12	73	44	5	0	0	4	138
S'exprimer oralement en continu	7	70	49	8	0	0	4	138
Ecrire	15	40	68	9	1	0	5	138

B1 IFT	A1	A2	B1	B2	C1	C2	NR	Total
Ecouter	1	7	63	18	1	1	1	92
Lire	0	3	52	34	0	2	1	92
Prendre part à Conversation	2	19	39	26	5	0	1	92
S'exprimer oralement en continu	0	14	62	14	1	0	1	92
Ecrire	3	13	52	22	0	0	2	92

B2 IFT								
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	NR	Total
Ecouter	0	1	15	9	4	1	0	30
Lire	0	0	8	16	6	0	0	30
Prendre part à Conversation	0	0	12	14	3	1	0	30
S'exprimer oralement en continu	0	2	19	4	5	0	0	30
Ecrire	0	5	13	8	4	0	0	30

A2 Kanun								
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	NR	Total
Ecouter	7	34	95	14	2	3	6	161
Lire	1	24	89	37	2	2	6	161
Prendre part à Conversation	3	57	65	29	1	0	6	161
S'exprimer oralement en continu	5	57	75	15	3	0	6	161
Ecrire	1	33	88	30	2	1	6	161

B1 Kanun								
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	NR	Total
Ecouter	5	22	97	35	6	2	5	172
Lire	0	10	84	62	9	1	6	172
Prendre part à Conversation	3	40	70	42	7	4	6	172
S'exprimer oralement en continu	5	37	80	33	7	4	6	172
Ecrire	3	25	84	48	4	2	6	172

Total IFT+Kanun A2 à B2								
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	NR	Total
Ecouter	25	106	348	81	13	7	13	593
Lire	2	72	311	171	18	5	14	593
Prendre part à conversation	20	189	230	116	16	5	17	593
S'exprimer oralement en continu	17	180	285	74	16	4	17	593
Ecrire	22	116	305	117	11	3	19	593
Total occurrences	86	663	1479	559	74	24	80	2965
Taux occurrences	2,90	22,36	49,88	18,85	2,50	0,81	2,70	100,00

Question 5 : je pense qu'en remplissant cette grille, je viens de faire...

	oui		non		NSP		NR	
	A2 IFT	A2 K	B1 IFT	B1 K	B2 IFT	B2 K	Total	
une évaluation	26	38	16	47	4	131		
une auto-évaluation	39	45	47	55	15	201		
une évaluation	6	16	9	21	1	53		
une auto-évaluation	5	14	5	11	1	36		
une évaluation	15	20	13	19	4	71		
une auto-évaluation	8	21	10	16	3	58		

	A2 IFT	A2 K	B1 IFT	B1 K	B2 IFT	Total
une évaluation	50	45	45	49	14	203
une auto-évaluation	45	39	21	54	4	163
	2 « oui »					
	A2 IFT	A2 K	B1 IFT	B1 K	B2 IFT	Total
une évaluation	41	42	9	36	7	135
une auto-évaluation	41	42	9	36	7	135

Total réponses						
	oui	non	je ne sais pas	NR	2 oui	Total
une évaluation	131	53	71	203	135	593
une auto-évaluation	201	36	58	163	135	593
	332	89	129	366	270	1186

Question 6 : j'ai déjà essayé d'évaluer mon niveau de français...

	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
A2 IFT	68	57	6	7	138
A2 Kanun	77	73	0	11	161
B1 IFT	55	34	2	1	92
B1 Kanun	100	58	5	9	172
B2 IFT	16	12	2	0	30
Total	316	234	15	28	593

Questions 7 à 11 : je pense que ce genre d'exercice...

		1	2	3	4	5	Nb rép.	0	To tal rép.	Moy en ne
	A2 IFT									
7	est utile pour m'aider à progresser en français	67	52	15	1	1	136	2	138	1,63
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues	24	26	58	6	14	128	10	138	2,49
9	me permet de voir mes points forts et faibles	63	60	9	0	2	134	4	138	1,59
10	est utile au professeur pour juger mon niveau	56	58	18	1	2	135	3	138	1,74
11	est utile au professeur pour adapter son cours	67	45	22	1	1	136	2	138	1,68
	B1 IFT									
7	est utile pour m'aider à progresser en français	32	44	9	3	3	91	1	92	1,91
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues	11	32	34	5	6	88	4	92	2,58
9	me permet de voir mes points forts et faibles	44	33	11	2	1	91	1	92	1,71
10	est utile au professeur pour juger mon niveau	22	48	17	2	1	90	2	92	2,02
11	est utile au professeur pour adapter son cours	24	37	22	5	1	89	3	92	2,12
	B2 IFT									
7	est utile pour m'aider à progresser en français	9	15	4	2	0	30	0	30	1,97
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues	3	7	18	1	1	30	0	30	2,67

9	me permet de voir mes points forts et faibles	14	15	0	1	0	30	0	30	1,60
10	est utile au professeur pour juger mon niveau	11	12	4	2	1	30	0	30	2,00
11	est utile au professeur pour adapter son cours	8	16	4	2	0	30	0	30	2,00
	A2 Kanun									
7	est utile pour m'aider à progresser en français	52	82	15	7	2	158	3	161	1,89
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues	18	60	50	14	13	155	6	161	2,64
9	me permet de voir mes points forts et faibles	50	89	16	3	0	158	3	161	1,82
10	est utile au professeur pour juger mon niveau	42	78	27	8	2	157	4	161	2,04
11	est utile au professeur pour adapter son cours	35	75	33	10	2	155	6	161	2,15
	B1 Kanun									
7	est utile pour m'aider à progresser en français	53	75	20	16	5	169	3	172	2,08
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues	19	58	56	21	14	168	4	172	2,72
9	me permet de voir mes points forts et faibles	56	82	20	10	0	168	4	172	1,90
10	est utile au professeur pour juger mon niveau	33	82	34	14	5	168	4	172	2,26
11	est utile au professeur pour adapter son cours	41	65	45	9	6	166	6	172	2,24

	Total des moyennes	A2 IFT	A2 Kanun	B1 IFT	B1 Kanun	B2 IFT	Total
7	est utile pour m'aider à progresser en français	1,63	1,89	1,91	2,08	1,97	1,90
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues	2,49	2,64	2,58	2,72	2,67	2,62
9	me permet de voir mes points forts et faibles	1,59	1,82	1,71	1,9	1,60	1,73
10	est utile au professeur pour juger mon niveau	1,74	2,04	2,02	2,26	2,00	2,01
11	est utile au professeur pour adapter son cours	1,68	2,15	2,12	2,24	2,00	2,04

	Regroupement des scores	Total avis favorables	Sans opinion	Total avis défavorables	NR	Total général
7	est utile pour m'aider à progresser en français	481	63	40	9	593
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues	258	216	95	24	593
9	me permet de voir mes points forts et faibles	506	56	19	12	593
10	est utile au professeur pour juger mon niveau	442	100	38	13	593
11	est utile au professeur pour adapter son cours	413	126	37	17	593

		% avis favorables	Sans opinion	% avis défavorables	% NR
7	est utile pour m'aider à progresser en français	81,11	10,62	6,75	1,52
8	est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues	43,51	36,42	16,02	4,05
9	me permet de voir mes points forts et faibles	85,33	9,44	3,20	2,02
10	est utile au professeur pour juger mon niveau	74,54	16,86	6,41	2,19
11	est utile au professeur pour adapter son cours	69,65	21,25	6,24	2,87

Regroupement des scores par item et par organisme	Total avis favorables	Sans opinion	Total avis défavorables	NR	Total
est utile pour m'aider à progresser en français (IFT)	219	28	10	3	260
est utile pour m'aider à progresser en français (Kanun)	262	35	30	6	333

est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues (IFT)	103	110	33	14	260
est utile pour m'aider à progresser dans d'autres langues (Kanun)	155	106	62	10	333
me permet de voir mes points forts et faibles (IFT)	229	20	6	5	260
me permet de voir mes points forts et faibles (Kanun)	277	36	13	7	333
est utile au professeur pour juger mon niveau (IFT)	207	39	9	5	260
est utile au professeur pour juger mon niveau (Kanun)	235	61	29	8	333
est utile au professeur pour adapter son cours (IFT)	197	48	10	5	260
est utile au professeur pour adapter son cours (Kanun)	216	78	27	12	333

Questions 12 à 17 : je pense que ce genre d'exercice...

	A2 IFT	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
	doit être plus détaillé pour vraiment m'aider dans ma progression en français	103	12	18	5	138
	doit être fait fréquemment	99	12	20	7	138
	doit être fait sur le long terme	83	25	23	7	138
	doit toujours être fait en classe avec le professeur	80	33	21	4	138
	doit être fait par moi-même en classe et à l'extérieur de la classe	82	25	20	11	138
	doit toujours être fait par moi-même à l'extérieur de la classe	42	62	27	7	138
	A2 Kanun	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
12	doit être plus détaillé pour vraiment m'aider dans ma progression en français	109	29	15	8	161
13	doit être fait fréquemment	123	18	9	11	161
14	doit être fait sur le long terme	83	47	21	10	161
15	doit toujours être fait en classe avec le professeur	69	70	17	5	161
16	doit être fait par moi-même en classe et à l'extérieur de la classe	99	30	20	12	161
17	doit toujours être fait par moi-même à l'extérieur de la classe	56	67	22	16	161
	B1 IFT	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
12	doit être plus détaillé pour vraiment m'aider dans ma progression en français	70	6	15	1	92
13	doit être fait fréquemment	67	9	11	5	92
14	doit être fait sur le long terme	55	15	10	12	92
15	doit toujours être fait en classe avec le professeur	48	32	7	5	92
16	doit être fait par moi-même en classe et à l'extérieur de la classe	52	20	17	3	92
17	doit toujours être fait par moi-même à l'extérieur de la classe	28	41	20	3	92
	B1 Kanun	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
12	doit être plus détaillé pour vraiment m'aider dans ma progression en français	130	23	15	4	172

13	doit être fait fréquemment	125	22	18	7	172
14	doit être fait sur le long terme	95	42	22	13	172
15	doit toujours être fait en classe avec le professeur	86	62	11	13	172
16	doit être fait par moi-même en classe et à l'extérieur de la classe	81	56	27	8	172
17	doit toujours être fait par moi-même à l'extérieur de la classe	62	74	23	13	172
	B2 IFT	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
12	doit être plus détaillé pour vraiment m'aider dans ma progression en français	17	5	8	0	30
13	doit être fait fréquemment	15	7	7	1	30
14	doit être fait sur le long terme	17	7	6	0	30
15	doit toujours être fait en classe avec le professeur	10	14	5	1	30
16	doit être fait par moi-même en classe et à l'extérieur de la classe	17	6	6	1	30
17	doit toujours être fait par moi-même à l'extérieur de la classe	6	12	10	2	30
	Total des réponses	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
12	doit être plus détaillé pour vraiment m'aider dans ma progression en français	429	75	71	18	593
13	doit être fait fréquemment	429	68	65	31	593
14	doit être fait sur le long terme	333	136	82	42	593
15	doit toujours être fait en classe avec le professeur	293	211	61	28	593
16	doit être fait par moi-même en classe et à l'extérieur de la classe	331	137	90	35	593
17	doit toujours être fait par moi-même à l'extérieur de la classe	194	256	102	41	593
	Total des réponses en %	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
12	doit être plus détaillé pour vraiment m'aider dans ma progression en français	72,34	12,65	11,97	3,04	100,00
13	doit être fait fréquemment	72,34	11,47	10,96	5,23	100,00
14	doit être fait sur le long terme	56,16	22,93	13,83	7,08	100,00
15	doit toujours être fait en classe avec le professeur	49,41	35,58	10,29	4,72	100,00
16	doit être fait par moi-même en classe et à l'extérieur de la classe	55,82	23,10	15,18	5,90	100,00
17	doit toujours être fait par moi-même à l'extérieur de la classe	32,72	43,17	17,20	6,91	100,00

Question 18 : j'ai envie d'utiliser ce genre d'exercice fréquemment...

Total réponses	oui	non	Je ne sais pas	NR	Total
A2 IFT	99	13	13	13	138
A2 Kanun	121	22	13	5	161
B1 IFT	64	11	12	5	92
B1 Kanun	121	32	12	7	172
B2 IFT	16	5	9	0	30
					593

Total	421	83	59	30	593
-------	-----	----	----	----	-----

Total réponses en %	oui	non	Je ne sais pas	NR	
A2 IFT	71,74	9,42	9,42	9,42	100,00
A2 Kanun	75,16	13,66	8,07	3,11	100,00
B1 IFT	69,57	11,96	13,04	5,43	100,00
B1 Kanun	70,35	18,60	6,98	4,07	100,00
B2 IFT	53,33	16,67	30,00	0,00	100,00
Total	70,99	14,00	9,95	5,06	100,00

Question 19 : si je n'ai pas envie de faire cet exercice fréquemment, c'est parce que...

A2 IFT	1	2	3	4	5	Nb rep	0	Total	Moyenne
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	16	24	16	8	20	84	54	138	2,90
je trouve cela ennuyeux	8	18	22	12	24	84	54	138	3,31
je trouve cela compliqué	9	18	19	12	26	84	54	138	3,33
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	11	10	15	18	26	80	58	138	3,48

B1 IFT	1	2	3	4	5	Nb rep	0	Total	Moyenne
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	6	24	16	11	15	72	20	92	3,07
je trouve cela ennuyeux	2	13	17	20	19	71	21	92	3,58
je trouve cela compliqué	3	11	17	18	21	70	22	92	3,61
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	4	10	13	19	25	71	21	92	3,72

B2 IFT	1	2	3	4	5	Nb rep	NR	Total	Moyenne
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	2	4	5	5	4	20	10	30	3,25
je trouve cela ennuyeux	1	3	6	2	8	20	10	30	3,65
je trouve cela compliqué	0	1	4	7	8	20	10	30	4,1
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	0	3	5	2	10	20	10	30	3,95

A2 Kanun	1	2	3	4	5	Nb rep	NR	Total	Moyenne
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	9	21	33	31	18	112	49	161	3,25
je trouve cela ennuyeux	4	22	26	28	31	111	50	161	3,54
je trouve cela compliqué	4	25	20	36	26	111	50	161	3,50
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	6	17	26	25	38	112	49	161	3,64

B1 Kanun	1	2	3	4	5	Nb rep	NR		Moyenne
je ne sais pas à quoi cela pourrait me	22	38	28	20	15	123	49	172	2,74

servir									
je trouve cela ennuyeux	8	28	26	26	31	119	53	172	3,37
je trouve cela compliqué	16	20	21	31	31	119	53	172	3,34
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	8	17	24	24	46	119	53	172	3,70

Total des moyennes	A2 IFT	A2 Kanun	B1 IFT	B1 Kanun	B2 IFT	Total
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	2,9	3,25	3,07	2,74	3,25	3,04
je trouve cela ennuyeux	3,31	3,54	3,58	3,37	3,65	3,49
je trouve cela compliqué	3,33	3,5	3,61	3,34	4,1	3,58
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	3,48	3,64	3,72	3,7	3,95	3,70

Regroupement des scores par niveau et par organisme	Total avis favorables	Sans opinion	Total avis défavorables	NR	Total
A2 IFT					
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	40	16	28	54	138
je trouve cela ennuyeux	26	22	36	54	138
je trouve cela compliqué	27	19	38	54	138
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	21	15	44	58	138
B1 IFT					
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	30	16	26	20	92
je trouve cela ennuyeux	15	17	39	21	92
je trouve cela compliqué	14	17	39	22	92
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	14	13	44	21	92
B2 IFT					
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	6	5	9	10	30
je trouve cela ennuyeux	4	6	10	10	30
je trouve cela compliqué	1	4	15	10	30
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	3	5	12	10	30
A2 Kanun					
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	30	33	49	49	161
je trouve cela ennuyeux	26	26	59	50	161
je trouve cela compliqué	29	20	62	50	161
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	23	26	63	49	161
B1 Kanun					
je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	60	28	35	49	172
je trouve cela ennuyeux	36	26	57	53	172
je trouve cela compliqué	36	21	62	53	172
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	25	24	70	53	172

Regroupement par scores, total des réponses	Total avis favorables	Sans opinion	Total avis défavorables	NR	Total
---	-----------------------	--------------	-------------------------	----	-------

je ne sais pas à quoi cela pourrait me servir	166	98	147	182	593
je trouve cela ennuyeux	107	97	201	188	593
je trouve cela compliqué	107	81	216	189	593
je n'ai pas envie de perdre de temps avec ce genre d'exercices	86	83	233	191	593

Question 20 : si j'ai envie de faire cet exercice, c'est que je pense que cela...

A2 IFT	1	2	3	4	5	Nb rep	0	Total	Moyenne
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	66	41	13	1	1	122	16	138	1,61
me permet de voir où je suis fort et faible	71	46	5	1	0	123	15	138	1,48
peut me donner envie de progresser	57	49	10	4	2	122	16	138	1,73
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	59	45	13	5	1	123	15	138	1,73

B1 IFT	1	2	3	4	5	Nb rep	0	Total	Moyenne
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	29	41	9	3	2	84	8	92	1,90
me permet de voir où je suis fort et faible	36	38	6	2	2	84	8	92	1,76
peut me donner envie de progresser	31	31	15	5	2	84	8	92	2,00
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	40	26	7	6	4	83	9	92	1,89

B2 IFT	1	2	3	4	5	Nb rep	0	Total	Moyenne
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	12	8	4	0	2	26	4	30	1,92
me permet de voir où je suis fort et faible	14	10	1	0	1	26	4	30	1,62
peut me donner envie de progresser	12	8	4	1	1	26	4	30	1,88
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	10	8	6	1	2	27	3	30	2,15

A2 Kanun	1	2	3	4	5	Nb rep	0	Total	Moyenne
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	54	68	20	3	2	147	14	161	1,85
me permet de voir où je suis fort et faible	63	71	8	6	1	149	12	161	1,73
peut me donner envie de progresser	54	68	22	3	2	149	12	161	1,87
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	55	64	17	8	4	148	13	161	1,93

B1 Kanun	1	2	3	4	5	Nb rep	0	Total	Moyenne
Si j'ai envie de faire cet exercice fréquemment, c'est parce que je crois que cela									
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	59	67	16	6	2	150	22	172	1,83
me permet de voir où je suis fort et faible	63	69	10	5	2	149	23	172	1,75
peut me donner envie de progresser	62	62	18	3	4	149	23	172	1,83
peut me donner l'occasion de parler avec le	54	52	26	12	4	148	24	172	2,05

professeur des problèmes, des points que je veux améliorer								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Total des moyennes	A2 IFT	A2 Kanun	B1 IFT	B1 Kanun	B2 IFT	Total
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	1,61	1,85	1,9	1,83	1,92	1,82
me permet de voir où je suis fort et faible	1,48	1,73	1,76	1,75	1,62	1,67
peut me donner envie de progresser	1,73	1,87	2	1,83	1,88	1,86
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des points que je veux améliorer	1,73	1,93	1,89	2,05	2,15	1,95

Regroupement des scores par niveau et par organisme	Total avis favorables	Sans opinion	Total avis défavorables	NR	Total
A2 IFT					
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	107	13	2	16	138
me permet de voir où je suis fort et faible	117	5	1	15	138
peut me donner envie de progresser	106	10	6	16	138
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	104	13	6	15	138
B1 IFT					
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	70	9	5	8	92
me permet de voir où je suis fort et faible	74	6	4	8	92
peut me donner envie de progresser	62	15	7	8	92
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	66	7	10	9	92
B2 IFT					
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	20	4	2	4	30
me permet de voir où je suis fort et faible	24	1	1	4	30
peut me donner envie de progresser	20	4	2	4	30
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	18	6	3	3	30
A2 Kanun					
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	122	20	5	14	161
me permet de voir où je suis fort et faible	134	8	7	12	161
peut me donner envie de progresser	122	22	5	12	161
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	119	17	12	13	161
B1 Kanun					
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	126	16	8	22	172
me permet de voir où je suis fort et faible	132	10	7	23	172

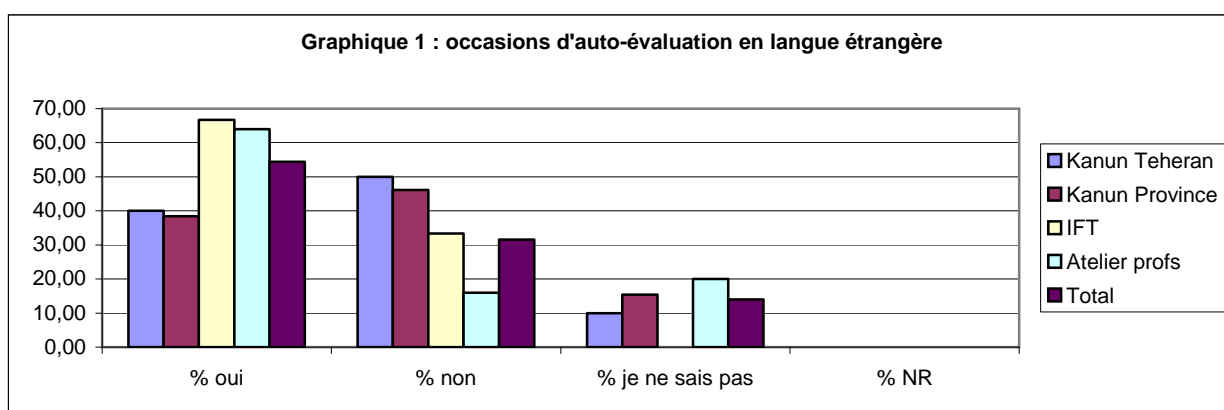
peut me donner envie de progresser	124	18	7	23	172
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des problèmes, des points que je veux améliorer	106	26	16	24	172

Regroupement par scores, total des réponses	Total avis favorables	Sans opinion	Total avis défavorables	NR	Total
me permet de connaître mon niveau autrement que par les notes du professeur	445	62	22	64	593
me permet de voir où je suis fort et faible	481	30	20	62	593
peut me donner envie de progresser	434	69	27	63	593
peut me donner l'occasion de parler avec le professeur des points que je veux améliorer	413	69	47	64	593

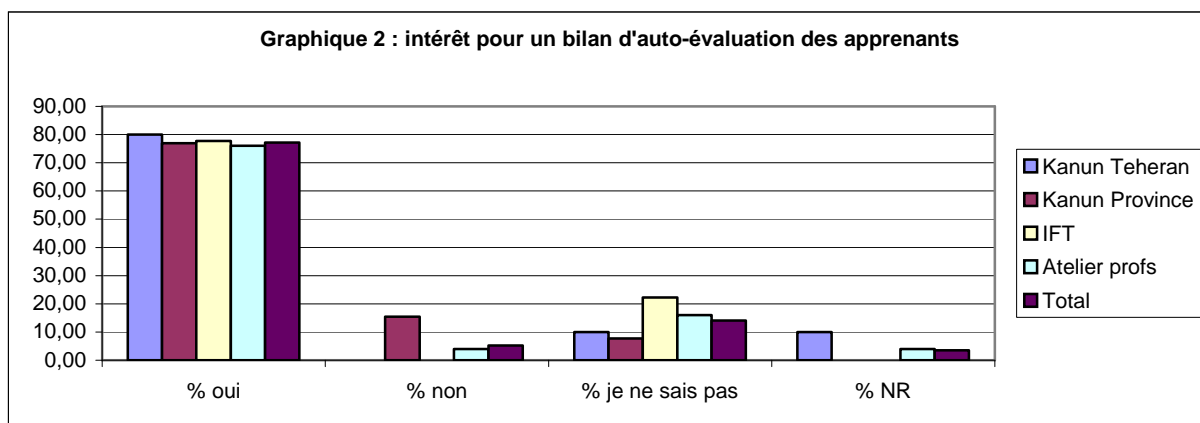
Annexe D.7.

Synthèse des données obtenues par les questionnaires pour enseignants (IFT et Kanun) : enquête exploratoire, novembre 2005

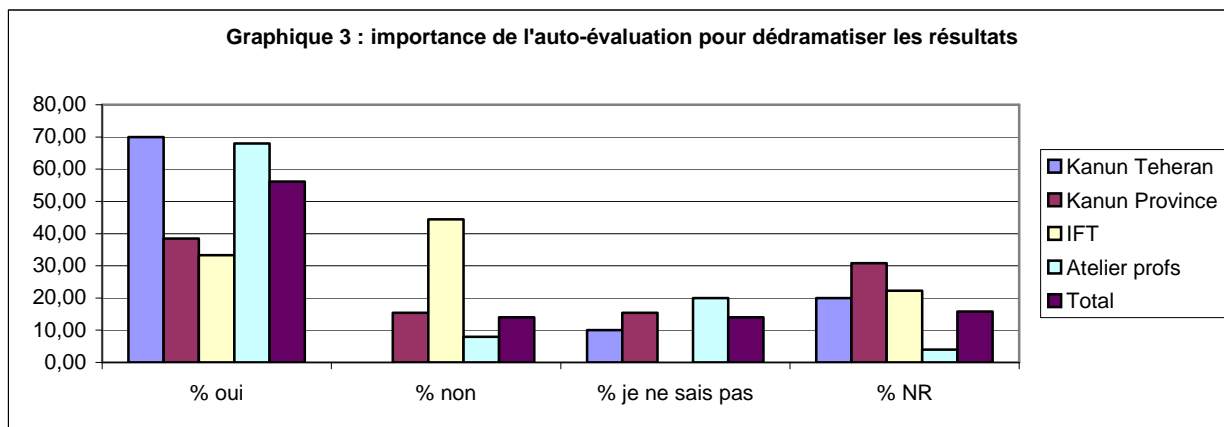
Question n°1		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
J'ai déjà eu l'occasion de m'auto-évaluer en apprenant une langue étrangère	Kanun Teheran	40,00	50,00	10,00	0,00	100,00
	Kanun Province	38,46	46,15	15,38	0,00	100,00
	IFT	66,67	33,33	0,00	0,00	100,00
	Atelier profs	64,00	16,00	20,00	0,00	100,00
	Total	54,39	31,58	14,04	0,00	100,00



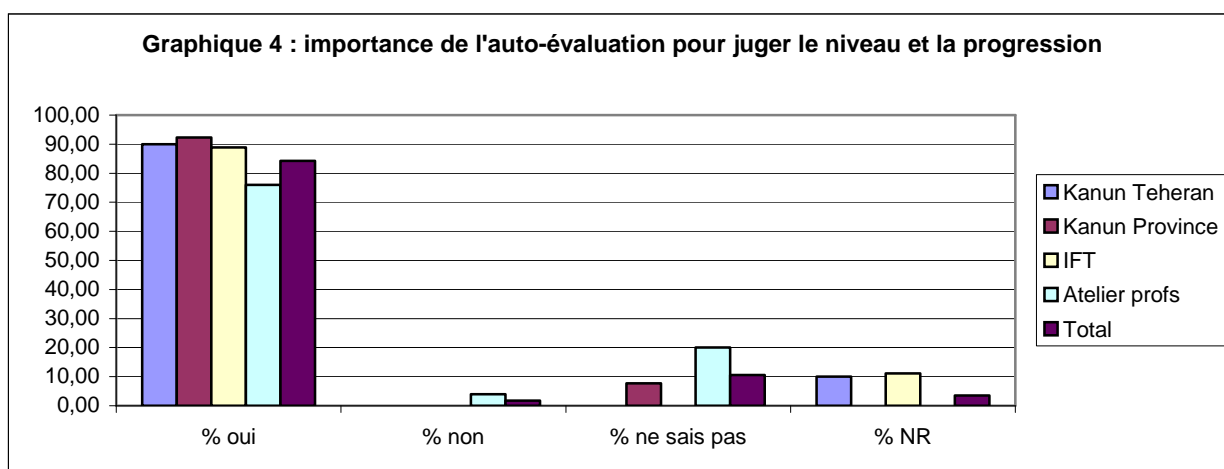
Question n°2		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
En tant qu'enseignant, je trouve intéressant de faire faire à mes élèves un/des bilans d'auto-évaluation	Kanun Teheran	80,00	0,00	10,00	10,00	100,00
	Kanun Province	76,92	15,38	7,69	0,00	100,00
	IFT	77,78	0,00	22,22	0,00	100,00
	Atelier profs	76,00	4,00	16,00	4,00	100,00
	Total	77,19	5,26	14,04	3,51	100,00



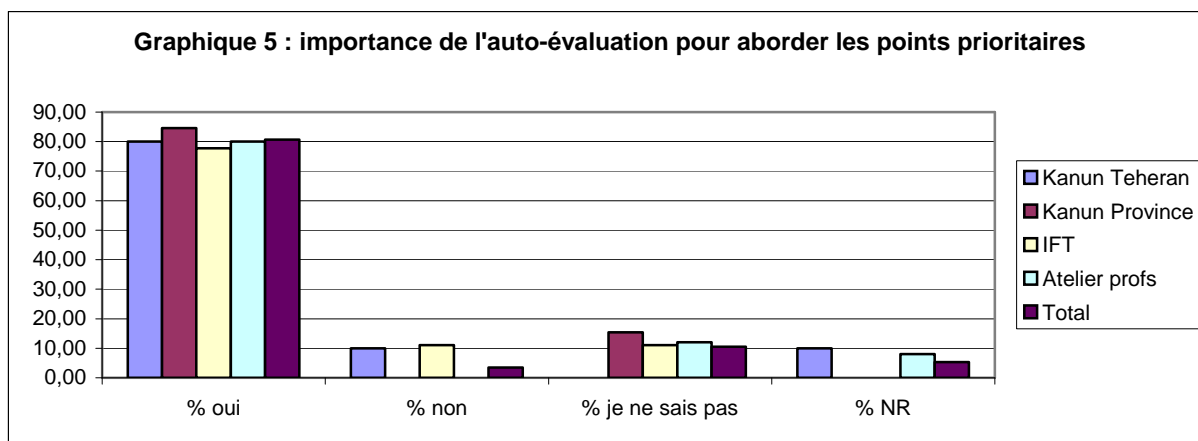
Question n°5		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
C'est important pour moi que les élèves s'auto-évaluent pour dédramatiser notes et résultats	Kanun Teheran	70,00	0,00	10,00	20,00	100,00
	Kanun Province	38,46	15,38	15,38	30,77	100,00
	IFT	33,33	44,44	0,00	22,22	100,00
	Atelier profs	68,00	8,00	20,00	4,00	100,00
	Total	56,14	14,04	14,04	15,79	100,00



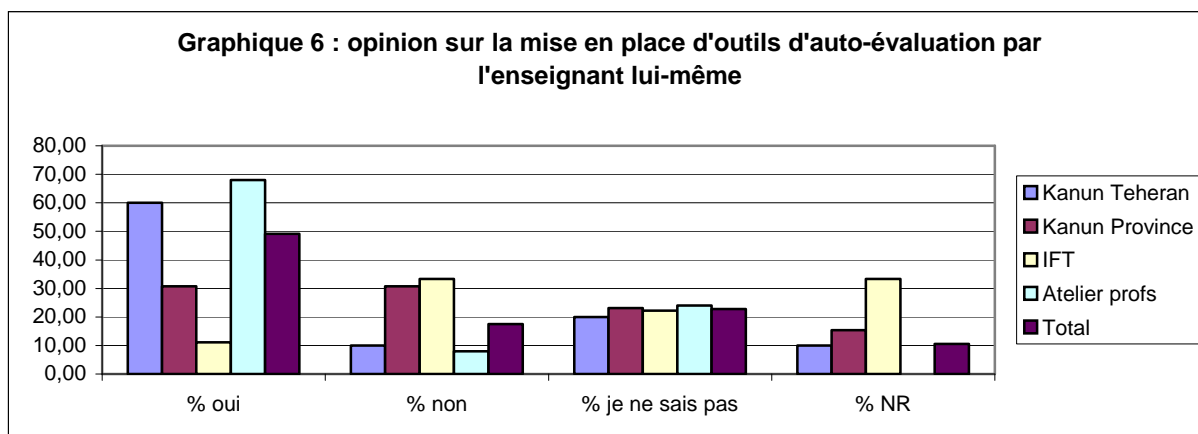
Question n°6		% oui	% non	% ne sais pas	% NR	Total
C'est important pour moi que les élèves s'auto-évaluent pour voir comment ils jugent leur niveau et leur progression	Kanun Teheran	90,00	0,00	0,00	10,00	100,00
	Kanun Province	92,31	0,00	7,69	0,00	100,00
	IFT	88,89	0,00	0,00	11,11	100,00
	Atelier profs	76,00	4,00	20,00	0,00	100,00
	Total	84,21	1,75	10,53	3,51	100,00



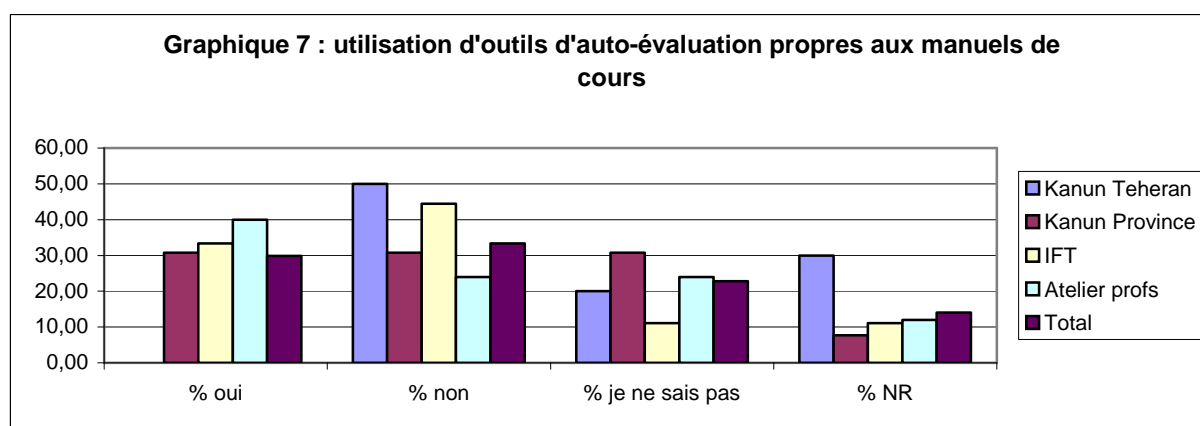
Question n°7		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
C'est important pour moi que les élèves s'auto-évaluent pour aborder avec eux les points qui leur semblent prioritaires	Kanun Teheran	80,00	10,00	0,00	10,00	100,00
	Kanun Province	84,62	0,00	15,38	0,00	100,00
	IFT	77,78	11,11	11,11	0,00	100,00
	Atelier profs	80,00	0,00	12,00	8,00	100,00
	Total	80,70	3,51	10,53	5,26	100,00



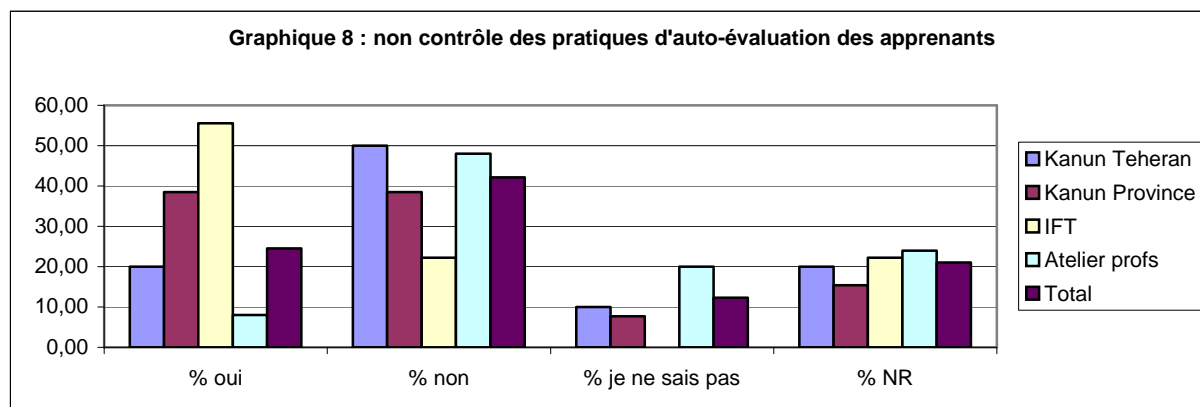
Question n°8		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
En tant qu'enseignant, je pense que c'est à moi de mettre en place des outils d'auto-évaluation	Kanun Teheran	60,00	10,00	20,00	10,00	100,00
	Kanun Province	30,77	30,77	23,08	15,38	100,00
	IFT	11,11	33,33	22,22	33,33	100,00
	Atelier profs	68,00	8,00	24,00	0,00	100,00
	Total	49,12	17,54	22,81	10,53	100,00



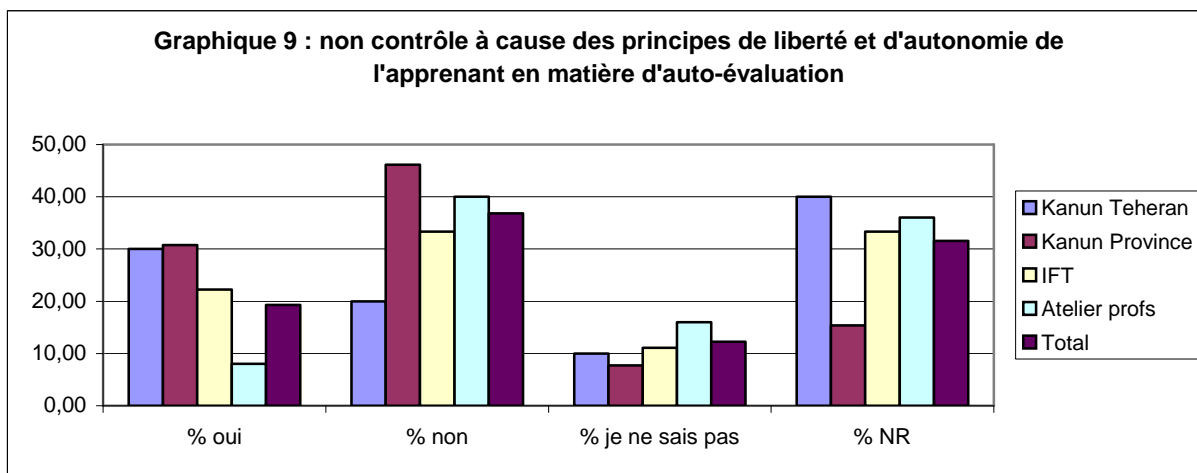
Question n°9		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
Je n'ai pas besoin de mettre en place d'outils car j'utilise ceux des manuels dont je me sers en cours	Kanun Teheran	0,00	50,00	20,00	30,00	100,00
	Kanun Province	30,77	30,77	30,77	7,69	100,00
	IFT	33,33	44,44	11,11	11,11	100,00
	Atelier profs	40,00	24,00	24,00	12,00	100,00
	Total	29,82	33,33	22,81	14,04	100,00



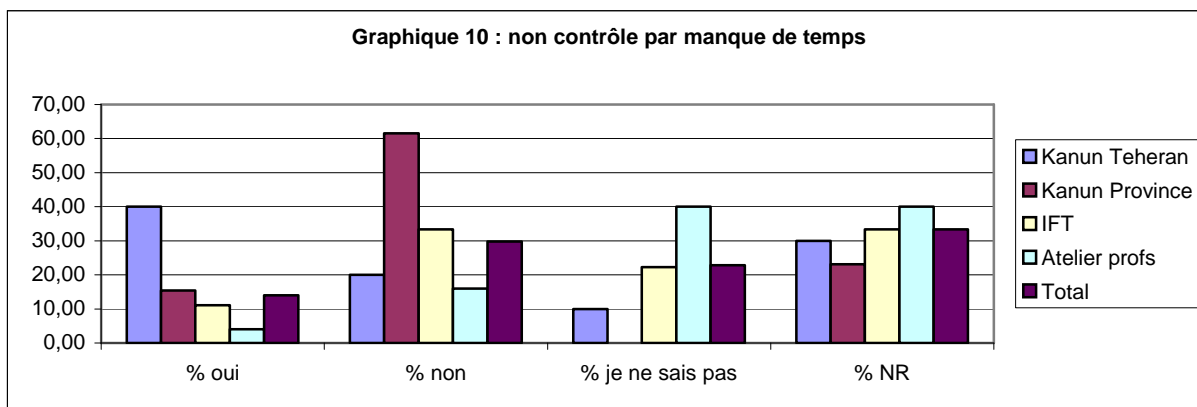
Question n°13		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
Je ne contrôle pas les pratiques d'auto-évaluation de mes élèves	Kanun Teheran	20,00	50,00	10,00	20,00	100,00
	Kanun Province	38,46	38,46	7,69	15,38	100,00
	IFT	55,56	22,22	0,00	22,22	100,00
	Atelier profs	8,00	48,00	20,00	24,00	100,00
	Total	24,56	42,11	12,28	21,05	100,00



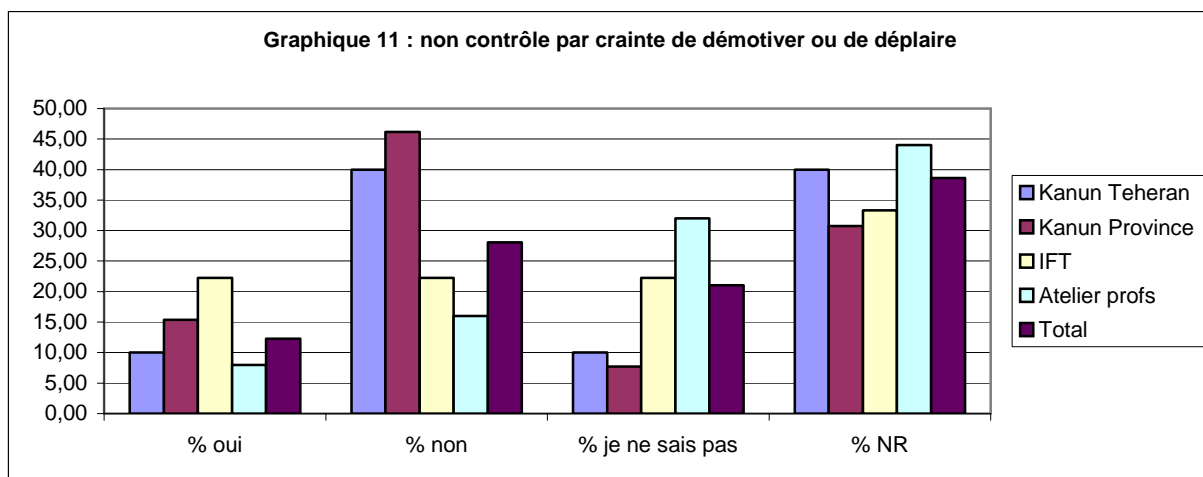
Question n°14		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
parce que je pense qu'ils doivent être libres et autonomes dans ce domaine	Kanun Teheran	30,00	20,00	10,00	40,00	100,00
	Kanun Province	30,77	46,15	7,69	15,38	100,00
	IFT	22,22	33,33	11,11	33,33	100,00
	Atelier profs	8,00	40,00	16,00	36,00	100,00
	Total	19,30	36,84	12,28	31,58	100,00



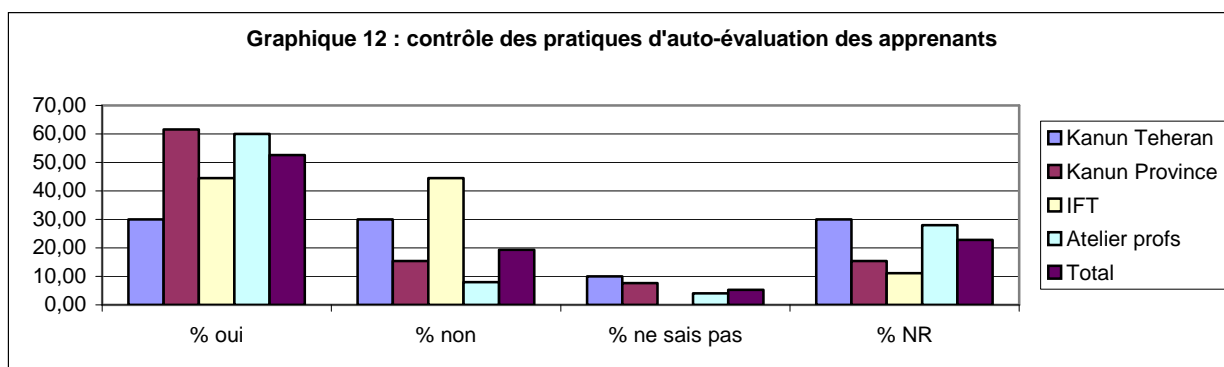
Question n°15		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
parce que je n'ai pas le temps	Kanun Teheran	40,00	20,00	10,00	30,00	100,00
	Kanun Province	15,38	61,54	0,00	23,08	100,00
	IFT	11,11	33,33	22,22	33,33	100,00
	Atelier profs	4,00	16,00	40,00	40,00	100,00
	Total	14,04	29,82	22,81	33,33	100,00



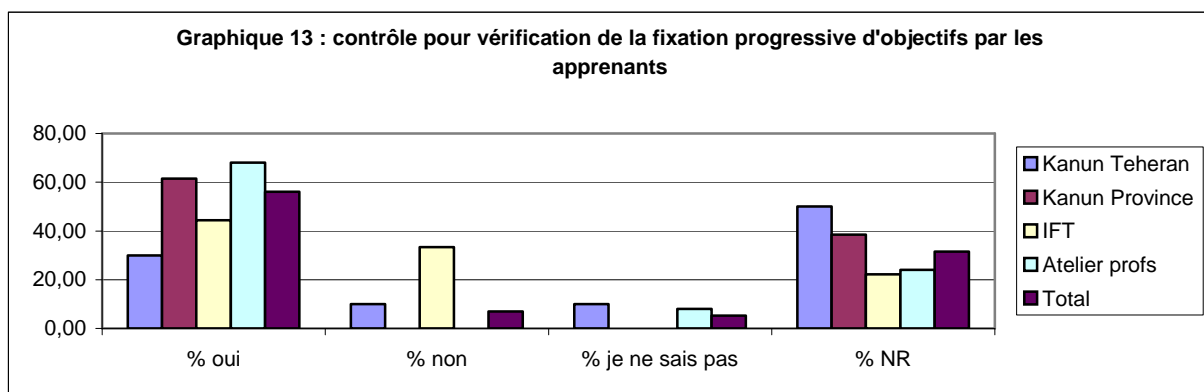
Question n° 16		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
parce que cela risque de les démotiver ou de leur déplaire	Kanun Teheran	10,00	40,00	10,00	40,00	100,00
	Kanun Province	15,38	46,15	7,69	30,77	100,00
	IFT	22,22	22,22	22,22	33,33	100,00
	Atelier profs	8,00	16,00	32,00	44,00	100,00
	Total	12,28	28,07	21,05	38,60	100,00



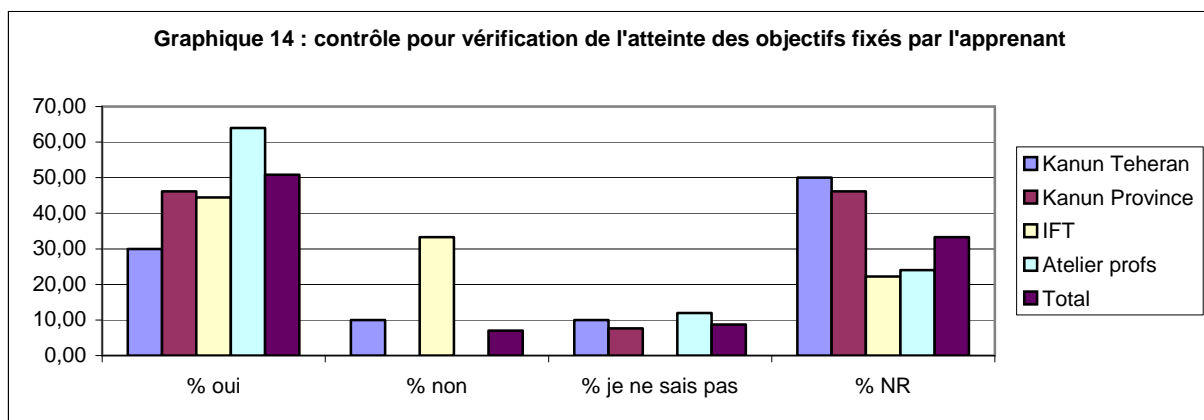
Question n° 17		% oui	% non	% ne sais pas	% NR	Total
Je contrôle les pratiques d'auto-évaluation de mes élèves	Kanun Teheran	30,00	30,00	10,00	30,00	100,00
	Kanun Province	61,54	15,38	7,69	15,38	100,00
	IFT	44,44	44,44	0,00	11,11	100,00
	Atelier profs	60,00	8,00	4,00	28,00	100,00
	Total	52,63	19,30	5,26	22,81	100,00



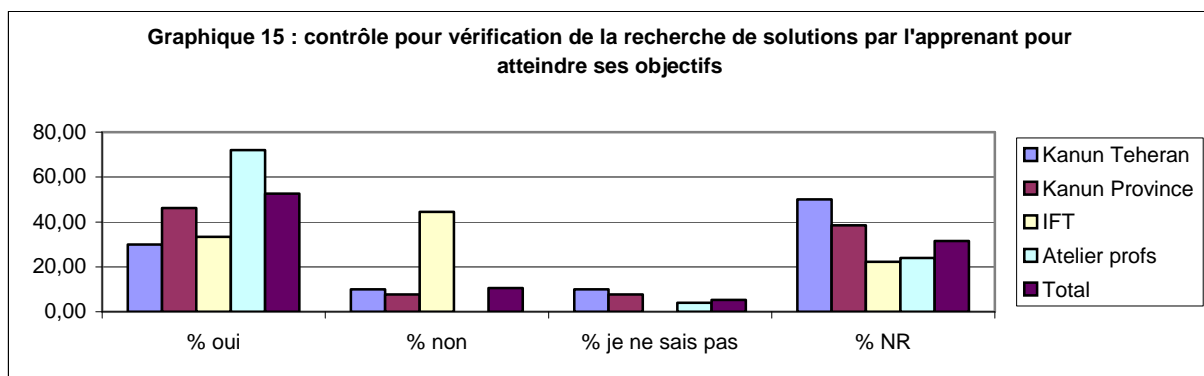
Question n° 18		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
pour vérifier qu'ils apprennent progressivement à se fixer des objectifs	Kanun Teheran	30,00	10,00	10,00	50,00	100,00
	Kanun Province	61,54	0,00	0,00	38,46	100,00
	IFT	44,44	33,33	0,00	22,22	100,00
	Atelier profs	68,00	0,00	8,00	24,00	100,00
	Total	56,14	7,02	5,26	31,58	100,00



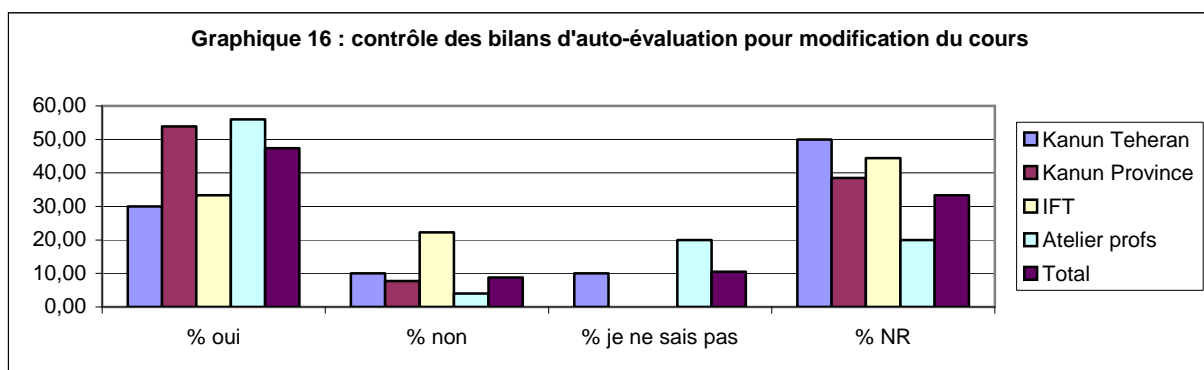
Question n° 19		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
pour vérifier qu'ils cherchent à savoir s'ils ont atteint leur objectif	Kanun Teheran	30,00	10,00	10,00	50,00	100,00
	Kanun Province	46,15	0,00	7,69	46,15	100,00
	IFT	44,44	33,33	0,00	22,22	100,00
	Atelier profs	64,00	0,00	12,00	24,00	100,00
	Total	50,88	7,02	8,77	33,33	100,00



Question n°20		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
pour vérifier qu'ils cherchent des solutions pour atteindre ces objectifs	Kanun Teheran	30,00	10,00	10,00	50,00	100,00
	Kanun Province	46,15	7,69	7,69	38,46	100,00
	IFT	33,33	44,44	0,00	22,22	100,00
	Atelier profs	72,00	0,00	4,00	24,00	100,00
	Total	52,63	10,53	5,26	31,58	100,00



Question n°21		% oui	% non	% je ne sais pas	% NR	Total
parce que leurs bilans d'auto-évaluation me permettent de modifier mes cours si besoin	Kanun Teheran	30,00	10,00	10,00	50,00	100,00
	Kanun Province	53,85	7,69	0,00	38,46	100,00
	IFT	33,33	22,22	0,00	44,44	100,00
	Atelier profs	56,00	4,00	20,00	20,00	100,00
	Total	47,37	8,77	10,53	33,33	100,00



D.8.

Retranscription des réponses : questionnaires pour les enseignants

D.8.1.

Réponses aux questions ouvertes n° 3 et 4 du questionnaire pour les enseignants (IFT et Kanun) : enquête exploratoire, novembre 2005

Enseignants de Kanun Téhéran	
Question 3	Question 4
Pour moi, le bilan d'évaluation, c'est : <ol style="list-style-type: none">1. <i>Un point important dans le parcours d'enseignement-apprentissage.</i>2. <i>La production efficace de la langue en fonction des connaissances acquises, i.e. la capacité de comprendre la langue courante et de pouvoir l'appliquer.</i>3. <i>de savoir combien on sait de la langue étrangère et on comprend ses erreurs donc on cherche la raison de ces fautes.</i>4. <i>Evaluer le progrès des élèves par rapport au travail effectué ; les inviter à réagir par rapport à leur exigence pour faire plus de progrès.</i>5. <i>C'est le jugement du professeur sur la progression des différentes capacités langagières chez l'apprenant.</i>6. <i>Me corriger et essayer d'augmenter mes facultés.</i>7. <i>De savoir où je suis, le niveau de ce que j'ai appris.</i>8. <i>Il s'agit d'évaluer autrui avec un outil comme un examen.</i>	Le bilan d'auto-évaluation, c'est : <ol style="list-style-type: none">1. <i>J'en sais presque rien.</i>2. <i>Apprendre et appliquer les expressions équivalentes dans le bon contexte ; automatisation de la conjugaison des verbes couramment utilisés au quotidien ; aider les apprenants à dire ce qu'ils veulent en français en connaissant la syntaxe française.</i>3. <i>Une prise de conscience pour l'élève lui-même, afin de voir où il en est après un certain temps d'étude.</i>4. <i>Le résultat obtenu à partir d'une grille exprimant certains critères qui permettrait à l'élève de se positionner à un certain niveau et de prendre conscience de sa progression.</i>5. <i>NR</i>6. <i>NR</i>7. <i>De se situer à un niveau.</i>8. <i>Un outil qui me permet d'évaluer mes compétences langagières et ma connaissance des autres langues.</i>
Total NR : 2/10	Total NR : 4/10

Enseignants de Kanun province	
Question 3	Question 4
Pour moi, le bilan d'évaluation, c'est : <ol style="list-style-type: none">1. <i>Il y a beaucoup de moyens d'évaluation en didactique. Par exemple : les capacités d'écrire, de</i>	Le bilan d'auto-évaluation, c'est : <ol style="list-style-type: none">1. <i>Pour l'enseignant, à mon avis, c'est les questions qu'il ou qu'elle pose à la fin de la leçon qui sera</i>

<p><i>comprendre, de parler, de donner un petit résumé ou de répondre à des questions portant sur les leçons, et aussi les contrôles et les examens.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. <i>La comparaison du niveau de chaque élève avec le résultat prévu par l'enseignant.</i> 3. <i>Un examen à la fin de chaque épisode sans donner de note mais avec mention (faible, bien, très bien). Les enseignants et les élèves se rendent compte des points faibles (grammaire et lexicque).</i> 4. <i>Passer l'examen, préparer l'épreuve écrite, exprimer un résumé...</i> 5. <i>Un ensemble d'exercices.</i> 6. <i>Evaluation langagière (parler, se faire comprendre, comprendre les messages, s'exprimer) ; évaluation communicative ; évaluation écrite (copier, écrire, faire des phrases, de courts textes) ; savoir s'exprimer ; connaître des mots simples et familiers, déchiffrer et comprendre un message écrit.</i> 7. <i>La lecture et l'apprentissage progressifs.</i> 8. <i>Mieux comprendre, communiquer, parler le français au cas où c'est nécessaire.</i> 9. <i>Un questionnaire dans lequel il y a des questions sur les différents points grammaticaux ainsi que le vocabulaire...</i> 10. <i>Un moyen utile pour reconnaître mes points faibles et modifier ma méthode.</i> 11. <i>Evaluer mon propre travail, son résultat, est-ce que j'ai pu transmettre suffisamment d'éléments à mes élèves ou non.</i> 	<p><i>l'évaluation sommative et les questions posées étape à étape qui sera formative. Et le professeur, en évaluant les réponses peut comprendre les points faibles et les points forts de sa manière d'enseignement.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. <i>la progression de l'enseignant dans le processus d'enseigner et celle des élèves, comme il faut.</i> 3. <i>Comme on n'a pas assez de temps en classe, chaque étudiant peut enregistrer sa voix sur cassette et comparer avec les dialogues du livre. Cela peut aider l'étudiant(e) à améliorer sa prononciation.</i> 4. <i>Ce n'est pas clair pour moi.</i> 5. <i>NR</i> 6. <i>Comportement (attitude, prise en charge, autonomie, travail collectif) ; appropriation du sujet (maîtrise générale du thème, problématique cohérente) ; documentation (savoir rechercher les informations qui lui manquent) ; expérimentation (protocole cohérent, prévoir le matériel) ; présentation (de tous les aspects du projet).</i> 7. <i>Se tester après un ou deux mois d'apprentissage.</i> 8. <i>NR</i> 9. <i>Quand la personne elle-même essaie de faire un résumé de ses connaissances linguistiques et son savoir-faire, sur son parcours et ses formations...</i> 10. <i>Un bilan qui nous aide à juger la progression, la réussite ou l'échec dans l'enseignement.</i> 11. <i>Comment les étudiants se considèrent, ai-je réussi à accomplir mon travail.</i>
<p>Total NR : 2</p>	<p>Total NR : 4</p>

Enseignants de l'IFT	
Question 3	Question 4
<p>Pour moi, le bilan d'évaluation, c'est :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Un nouvel apprentissage, aussi une progression dans l'apprentissage.</i> 2. <i>Un contrôle continu avec lequel on peut vérifier les progrès de l'étudiant, bien entendu sur toute la durée du module, la présence et la participation à des travaux obligatoires.</i> 3. <i>De vérifier si les élèves ont appris des matières enseignées et surtout de connaître leurs capacités d'apprentissage.</i> 4. <i>Dans un premier temps, fixer l'objectif à atteindre pour un niveau X. Puis au début de la session, voir le niveau des apprenants ; en cours de session, avancer en fonction de l'objectif fixé. Tous les mois, évaluer le niveau de l'étudiant avec un contrôle continu correspondant au travail effectué durant le mois.</i> 5. <i>C'est l'ensemble des actions qu'on fait pour quantifier ce qu'on a appris.</i> 6. <i>Utile au professeur pour adapter son cours.</i> 7. <i>Faire le point sur ses compétences linguistiques, la grammaire, la phonétique.</i> 	<p>Le bilan d'auto-évaluation, c'est :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Au niveau d'une classe : critère permettant aux apprenants de se positionner dans la classe et de connaître leur niveau par rapport aux autres. Au niveau de l'individu, ce bilan serait pour moi un moyen efficace, encourageant l'apprentissage d'une langue étrangère, non comme une corvée mais plutôt comme un défi individuel.</i> 2. <i>Evaluer soi-même, se corriger.</i> 3. <i>Un outil pour mieux comprendre et déterminer le bilan personnel et atteindre soi-même cet objectif.</i> 4. <i>Une étape inévitable pour atteindre des objectifs d'un cours en général.</i> 5. <i>Pour l'élève : se fixer des objectifs à atteindre. En fonction de ces objectifs, lire des textes de plus en plus difficiles, et regarder des émissions télévisées, ou les actualités en français. Et juger de cette manière sa progression, même si ça ne concerne que la compréhension orale et écrite.</i> 6. <i>C'est une aide individualisée dans la phase de travail personnel.</i> 7. <i>Aider les étudiants à progresser en français.</i> 8. <i>La même chose (que l'évaluation) ?</i>
Total NR : 2	Total NR : 1

Enseignants de l'atelier de formation à l'IFT	
<p>Question 3</p> <p>Le bilan d'évaluation, c'est :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Evaluer l'apprenant par des critères de l'extérieur, ou par rapport aux autres.</i> 2. <i>C'est l'enseignant qui évalue les apprenants au cours du trimestre.</i> 3. <i>C'est un outil qui me permet à moi, professeur, de voir jusqu'où j'ai pu faire avancer mes élèves, si je peux continuer ainsi ou bien si je dois reprendre certains points.</i> 4. <i>Constater le travail fait par l'apprenant et ses carences, pour pouvoir lui porter secours.</i> 5. <i>Emploi des critères et méthodes conventionnelles d'évaluation, employées par le professeur en se basant sur des méthodes et expériences établies.</i> 6. <i>Evaluation des étudiants par le professeur.</i> 7. <i>Ceci se fait une fois et il peut être découragé. Voilà la raison pour laquelle les élèves quittent l'école.</i> 8. <i>Ca peut être comme un devoir surveillé, avec un bulletin de notes.</i> 9. <i>Ce que l'élève sait déjà. Il a le temps de se préparer. Par l'évaluation, on peut avoir un bilan général et pas détaillé.</i> 10. <i>La correction, l'évaluation par le prof.</i> 11. <i>Le prof qui corrige et évalue.</i> 12. <i>Le prof qui corrige les épreuves lui-même</i> 13. <i>Plus sérieux : en principe, s'effectue dans un cadre d'examen officiel, et surtout anonyme.</i> 14. <i>Bilan qui contrôle les élèves.</i> 	<p>Question 4</p> <p>Le bilan d'auto-évaluation, c'est :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Evaluer l'apprenant par critères de soi-même, par rapport à son but principal.</i> 2. <i>C'est l'apprenant lui-même qui s'auto-évalue pour comprendre s'il a fait des progrès ou non.</i> 3. <i>Un outil qui permet à l'élève de se sensibiliser à ses progrès, de repérer ses points faibles et forts.</i> 4. <i>Pour que l'apprenant voit sa progression et éventuellement les problèmes qui l'empêchent de progresser, et y faire face.</i> 5. <i>Il est fait par l'apprenant lui-même et il peut être erroné s'il ne dispose pas des outils nécessaires.</i> 6. <i>Evaluation des étudiants par les étudiants.</i> 7. <i>Aide l'objectif de l'enseignement qui est l'autonomie de l'apprenant.</i> 8. <i>Ca peut rester chez eux ; indirectement vérifier leur progression.</i> 9. <i>Ce que l'élève n'a pas appris par cœur. Il constatera ses points faibles et forts ; on est en fait plus franc avec soi qu'avec quelqu'un d'autre.</i> 10. <i>L'évaluation par les apprenants.</i> 11. <i>L'élève lui-même ou les autres apprenants qui font la correction.</i> 12. <i>L'étudiant qui a accès aux réponses.</i> 13. <i>Dans la classe et sur un sujet qui ne prend pas beaucoup de temps. Pour la correction, les apprenants participent pour expliquer leurs fautes.</i> 14. <i>Dans ce bilan, les élèves corrigent eux-mêmes, et ils peuvent apprendre mieux la langue comme ça parce qu'ils travaillent ensemble.</i>

<p><i>15. Le niveau de l'apprenant d'après les questionnaires répondus, ainsi que le résultat des activités proposées et corrigées par le prof.</i></p> <p><i>16. Ce sont les apprenants qui corrigent et critiquent le professeur.</i></p>	<p><i>15. Un niveau obtenu d'après les questionnaires répondus et corrigés par les apprenants eux-mêmes.</i></p> <p><i>16. Les apprenants se corrigent eux-mêmes.</i></p>
<p>Total NR : 8</p>	<p>Total NR : 8</p>

Annexe D.8.2.

Réponses à la question ouverte n°10 du questionnaire pour les enseignants (IFT et Kanun): enquête exploratoire, novembre 2005

Question 10 : je trouve à ces outils déjà prêts les qualités suivantes :

Enseignants de Kanun Téhéran
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Je n'ai aucune idée.</i>2. <i>une approche assertive et productive ignorée par les cours de langue conventionnels.</i>3. <i>Quand on enseigne, on sait la partie qui est plus important. Je connais les défauts de mes étudiants et je prépare des questions qui puissent aider mes étudiants à améliorer leur langue.</i>4. <i>Je ne les ai pas utilisés.</i>5. <i>Théoriquement, ils sont complets et mettent l'accent sur les exceptions.</i>6. <i>La plupart du temps, bien travaillés et suffisants.</i>
Total NR : 4

Enseignants de Kanun province
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Pour la partie de la conversation : dans la méthode Reflets, pour chaque niveau, il y a beaucoup de points grammaticaux à expliquer et peu de temps pour la conversation ; la capacité d'écrire aussi est une partie que je travaille un peu plus du livre.</i>2. <i>Je n'ai pas d'avis précis.</i>3. <i>Ces outils ont été élaborés par un francophone.</i>4. <i>C'est très bien parce qu'ils s'examinent.</i>5. <i>Les exercices de la grammaire et les jeux de rôle.</i>6. <i>Faire progresser les étudiants.</i>
Total NR : 7

Enseignants de l'IFT
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Ils sont faits par des professionnels.</i>2. <i>La qualité de ces outils varie d'un manuel à l'autre. En général, ces outils semblent insuffisants.</i>3. <i>Des professeurs qualifiés ont réfléchi à la question et ont pris le temps de penser à ces outils avec de l'expérience.</i>
Total NR : 6

Enseignants de l'atelier de formation à l'IFT
<ol style="list-style-type: none">1. <i>L'auto évaluation est un très bon outil pédagogique pour l'apprenant parce que la correction de sa faute sur place peut lui laisser l'effet estimé.</i>
Total NR : 25

Annexe D.8.3.

Réponses à la question ouverte n°11 du questionnaire pour les enseignants 5IFT et Kanun): enquête exploratoire, novembre 2005

Question 11 : je trouve à ces outils déjà prêts les défauts suivants :

Enseignants de Kanun Téhéran
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Aborder avec eux les points qui me semblent prioritaires.</i>2. <i>Si le nombre de questions est raisonnable, il n'y a pas de défaut dans les outils d'auto-évaluation.</i>3. <i>Bien entendu, c'est le professeur qui considère le niveau d'un apprenant, et le test n'a pas les capacités suffisantes.</i>4. <i>Rarement, de petits problèmes culturels.</i>5. <i>Je les trouve parfois un peu subjectifs.</i>
NR : 5

Enseignants de Kanun province
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Je n'ai pas d'avis précis</i>2. <i>Aucun défaut</i>3. <i>La mise en place de ces outils est parfois imparfaite</i>4. <i>Si on ne peut pas les corriger, ça n'a pas d'intérêt.</i>5. <i>La grammaire doit être un peu plus détaillée.</i>6. <i>Les éléments à y mettre et à y ajouter sont définis dans les titres</i>
NR : 7

Enseignants de l'IFT
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Ces outils ne correspondent pas au niveau des étudiants (pas tout à fait).</i>2. <i>Les outils existants dans les manuels paraissent trop académiques et trop rigides et ne permettent pas une vraie auto-évaluation.</i>3. <i>Les questions sont difficiles pour les étudiants des classes de conversation 1 et 2.</i>4. <i>Manque d'adaptabilité au contexte local et aux contraintes de chaque langue, et également aux cours particuliers de chaque institut.</i>
NR : 5

Enseignants de l'atelier de formation à l'IFT
<ol style="list-style-type: none">1. <i>L'auto évaluation est un très bon outil pédagogique pour l'apprenant parce que la correction de sa faute sur place peut lui laisser l'effet estimé.</i>
NR : 24

Annexe D.8.4.

Réponses à la question ouverte n°12 du questionnaire pour les enseignants (IFT et Kanun): enquête exploratoire, novembre 2005

Question 12 : je n'ai pas d'outils d'auto-évaluation inclus dans le manuel, donc je propose les outils suivants :

Enseignants de Kanun Téhéran

1. *Cf. question 4 : de plus, ce n'est pas le « contenu » qui est important. Ils peuvent parler de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils ont envie de dire, tant qu'ils parlent un français correct. Il faut que l'enseignant se concentre sur la structure morpho-syntaxique de la langue française formulée par l'apprenant et de ne pas le (la) laisser continuer dès qu'il y a une erreur de genre.*
2. *Trouver des textes et des exercices dans les livres pédagogiques ; enregistrer des programmes de la télévision ou de la radio.*
3. *Ecouter la radio ou la télé pour évaluer leur niveau, parler entre eux en dehors des cours pour voir s'ils sont capables de simples échanges, et s'ils font des progrès.*
4. *Je n'ai jamais utilisé de grille d'auto-évaluation en classe. J'ai une manière pour encourager les apprenants qui est propre à moi.*
5. *Parfois, il suffit pour un enseignant d'engager la conversation avec un apprenant, et par là il comprend son niveau.*
6. *Des textes à trous, des mots croisés, des dessins avec des textes manquants.*
7. *Le portfolio, élaboré par le Conseil de l'Europe.*

NR : 3

Enseignants de Kanun province

1. *J'ai les outils mais je voudrais proposer de préparer un questionnaire sur l'auto-évaluation des enseignants de l'ILI et leur expliquer les résultats, c'est-à-dire une auto-évaluation directe par l'enseignant même, en corrigeant les défauts par les professeurs.*
2. *Je n'ai pas d'avis précis.*
3. *Je n'en ai pas, mais on peut en trouver dans d'autres manuels ou livres.*
4. *A la fin de chaque dossier, il faut ajouter un questionnaire sur l'ensemble des objectifs qu'on voulait atteindre.*
5. *Je demande de m'écrire autant que possible, et je leur rends les corrigés.*

NR : 8

Enseignants de l'IFT

1. *Pour compléter le manuel, il vaut mieux d'utiliser les documents audio-visuels, notamment pour faire comprendre le message caché du texte.*
2. *Je propose par exemple une correction collective des examens en classe (pas une auto-correction ; un apprenant corrigera la copie d'un autre sous les consignes de l'enseignant). Ou bien remplacer l'auto-évaluation savante et cartésienne par des jeux (comme le jeu du dictionnaire) pour évaluer le vocabulaire ou les autres données acquises en classe. En bref, ne pas leur imposer cet exercice d'auto-évaluation, mais les inciter à considérer cela plutôt comme un jeu.*
3. *Je leur demande de passer un examen à mi-parcours.*
4. *Je ne propose rien sauf penser à ce qu'on dit et le corriger et après répéter oiy ne plus faire une erreur.*

NR : 5

Enseignants de l'atelier de formation à l'IFT

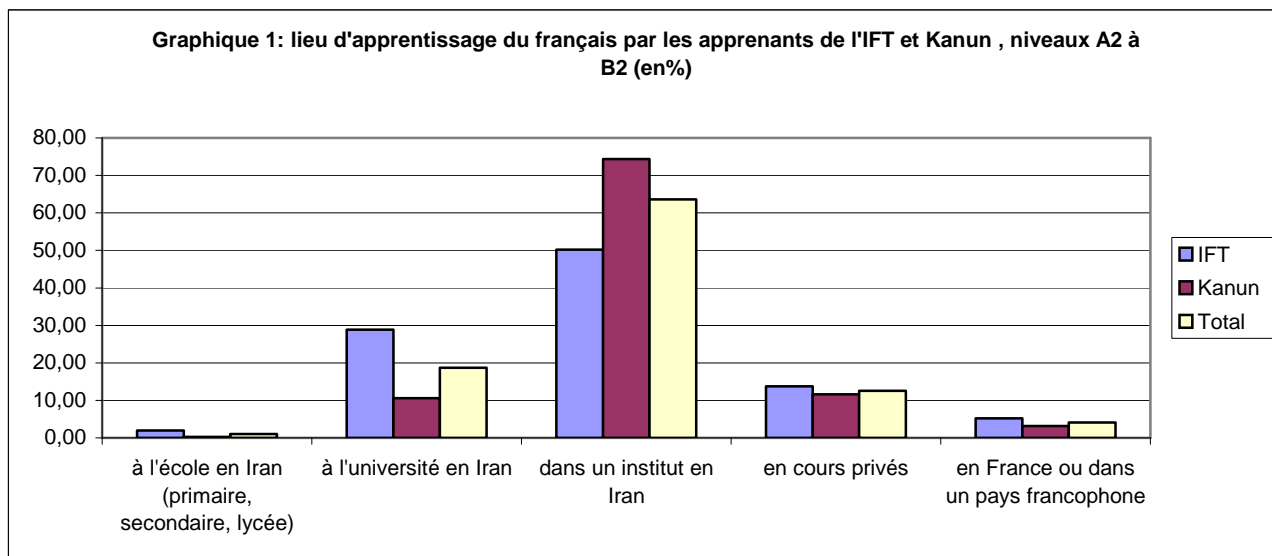
1. *Pour la phonétique, enregistrement d'un texte lu par l'apprenant.*
2. *Exercices, affiches ou légendes.*

NR : 23

Annexe D.9.

Synthèse des données obtenues par les questionnaires pour les apprenants (IFT et Kanun) : enquête exploratoire, novembre 2005

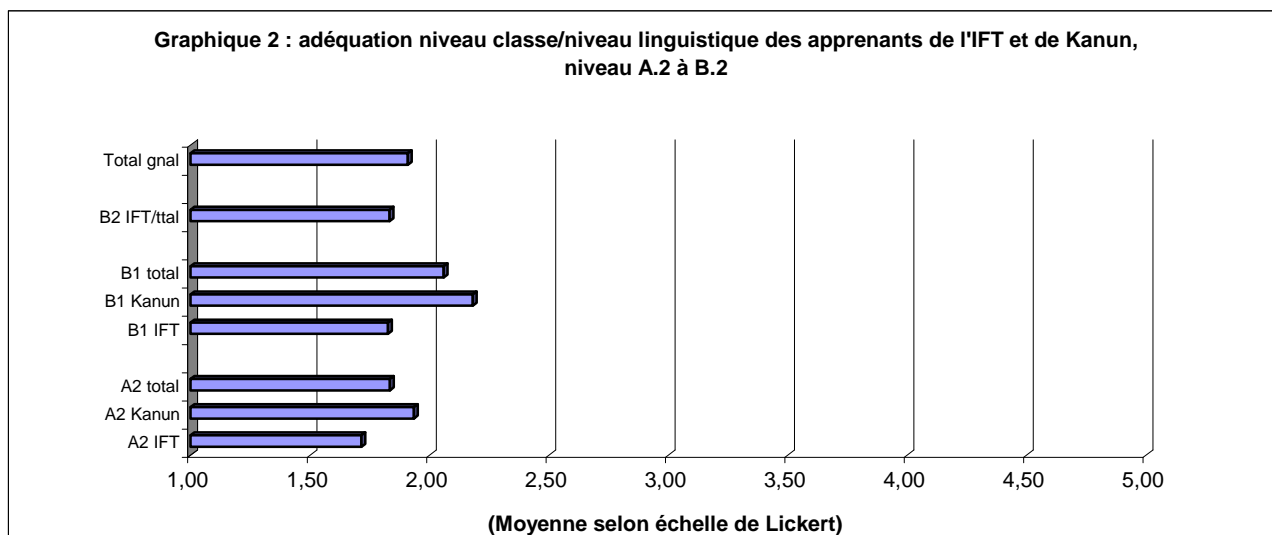
Question 1 : j'ai appris le français...

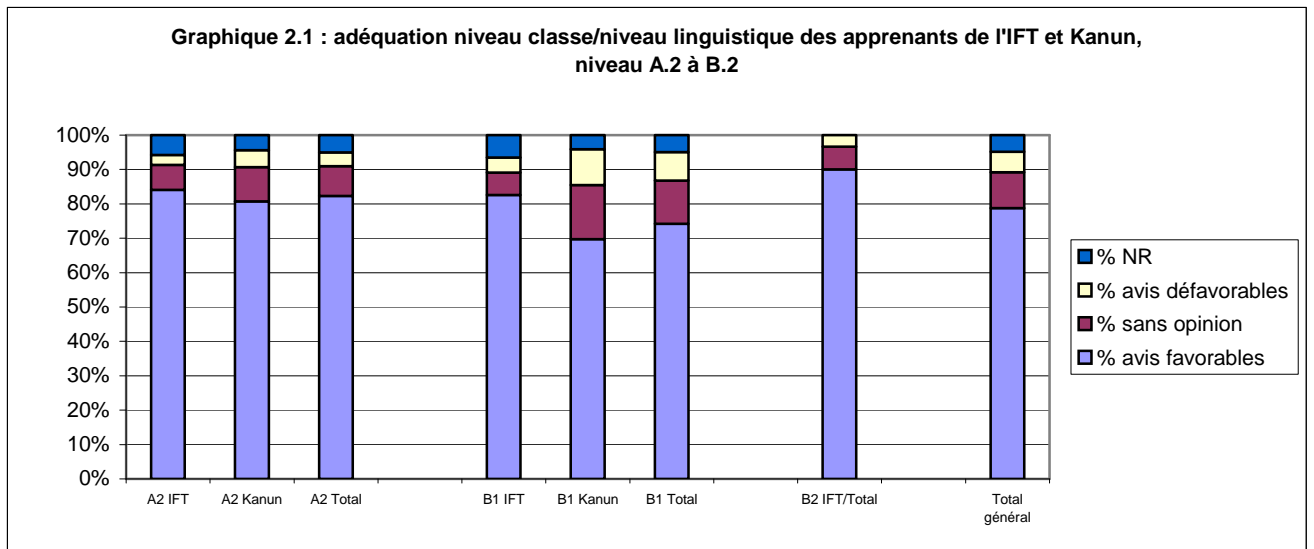


Question 2 : pour cette session, je suis inscrit(e) en classe de...

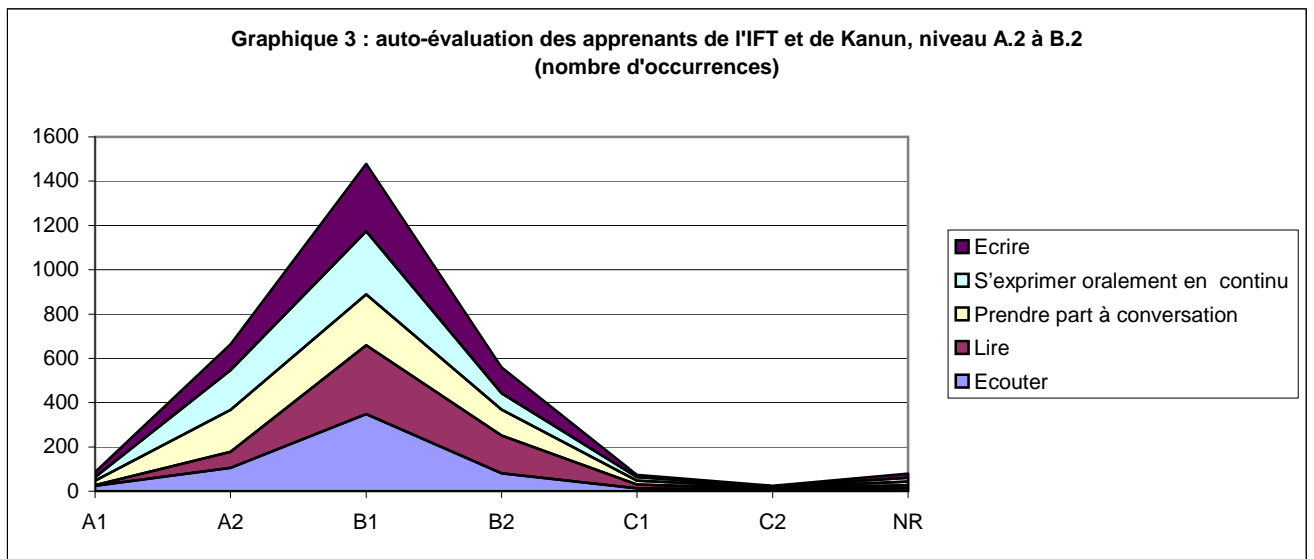
Cf. annexe D.4.

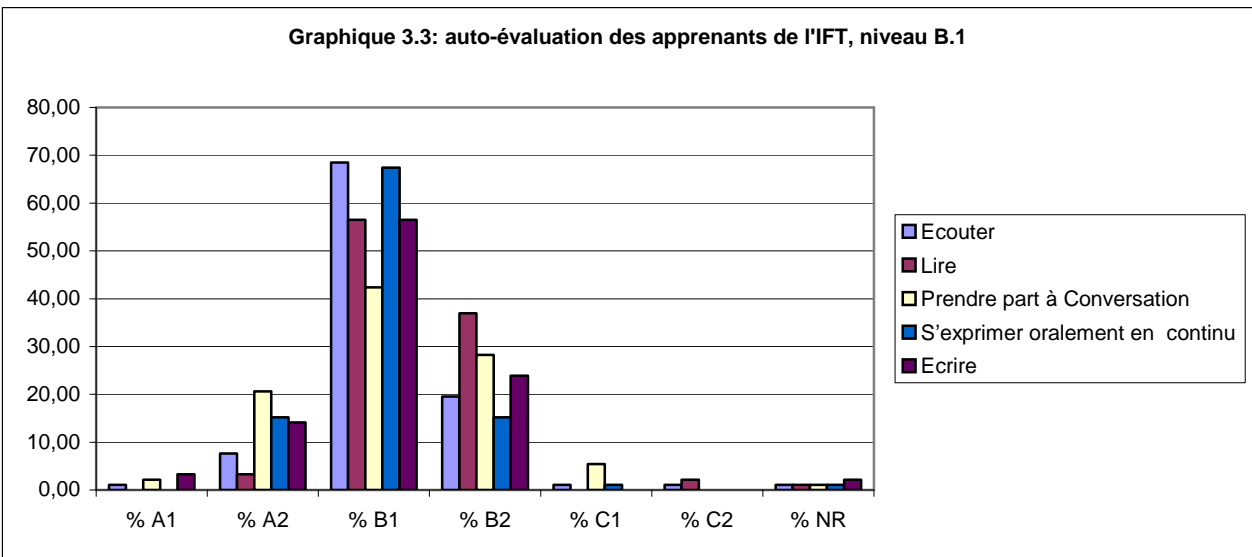
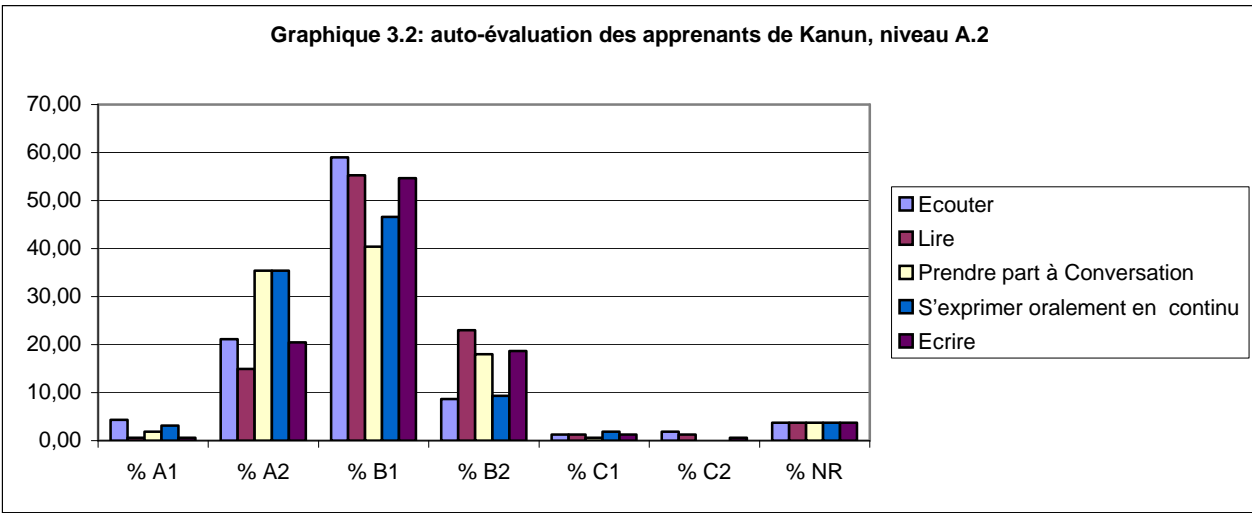
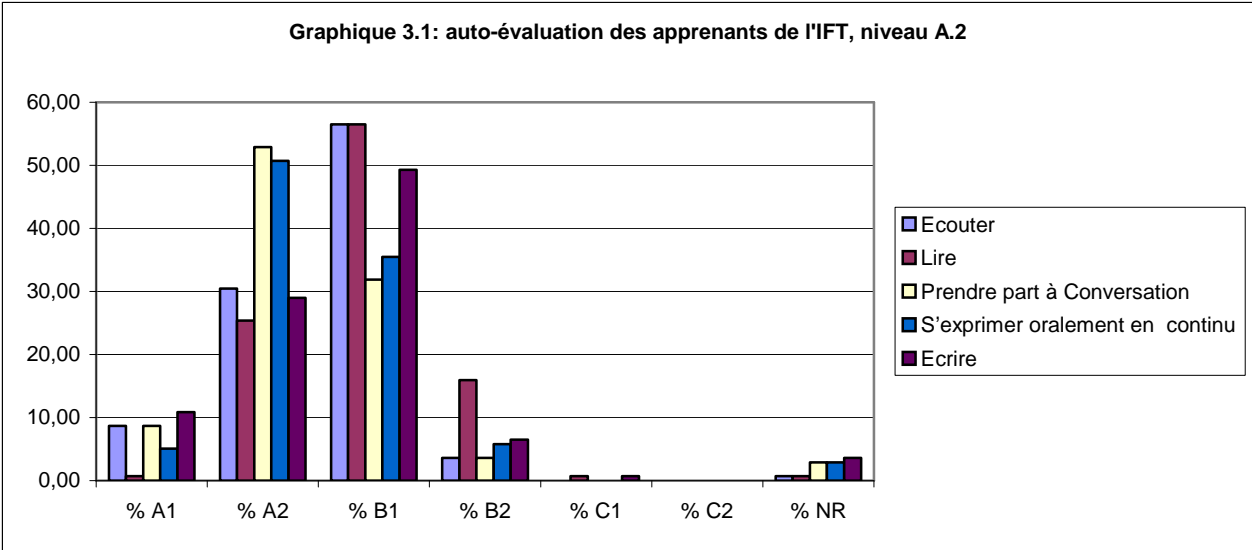
Question 3 : je pense que cela correspond à mon niveau...



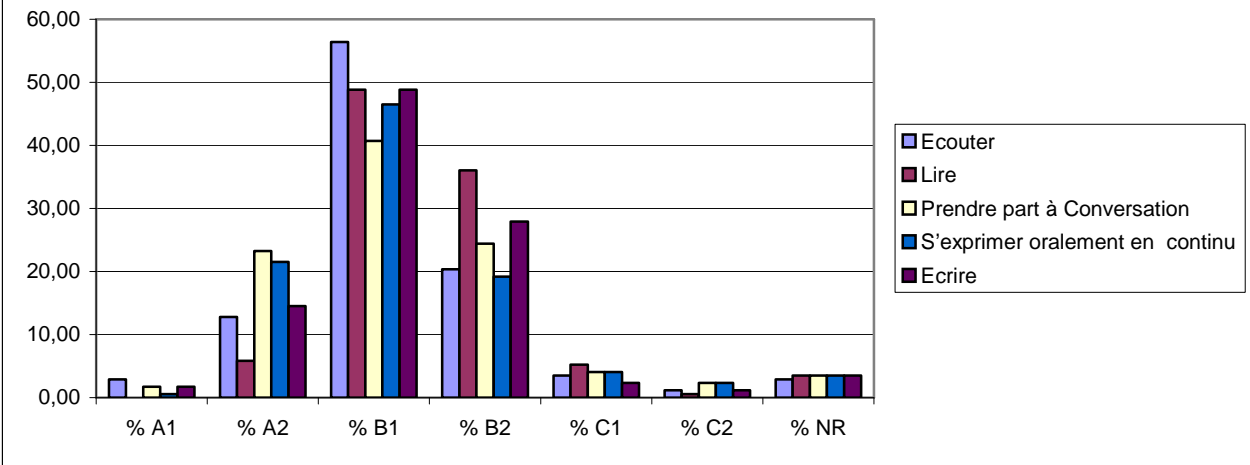


Question 4 : je lis la grille jointe et je définis mon profil linguistique en noircissant les cases...

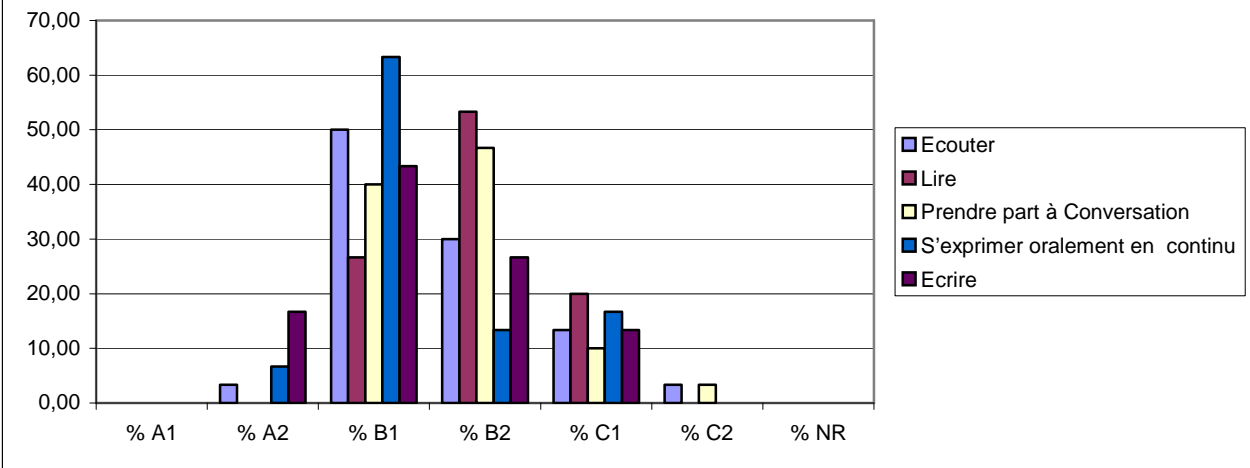




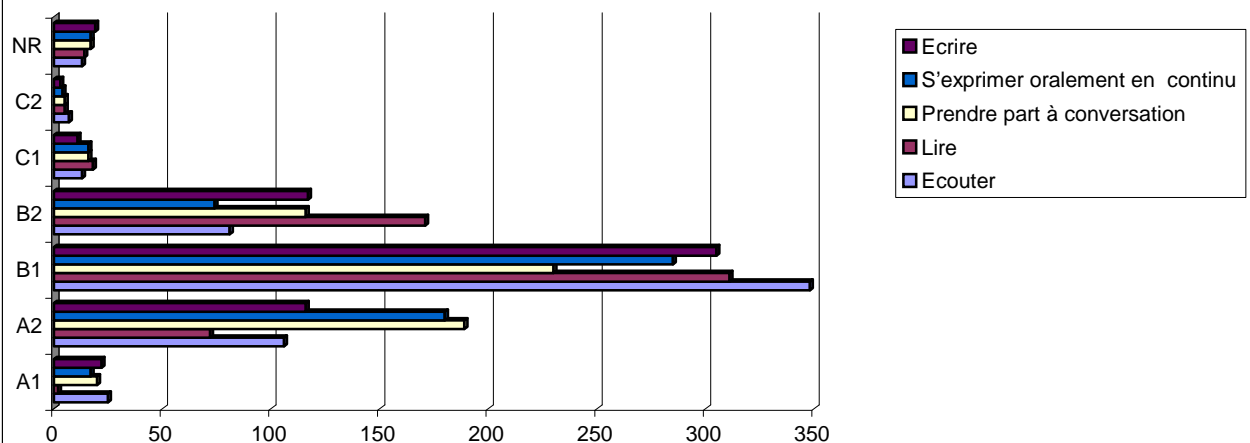
Graphique 3.4 : auto-évaluation des apprenants de Kanun, niveau B.1



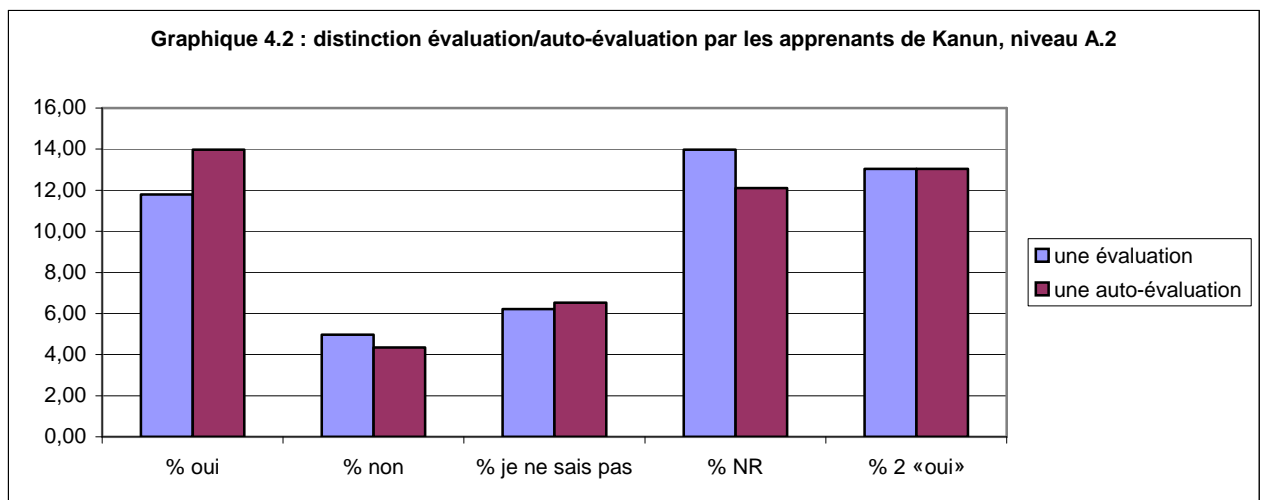
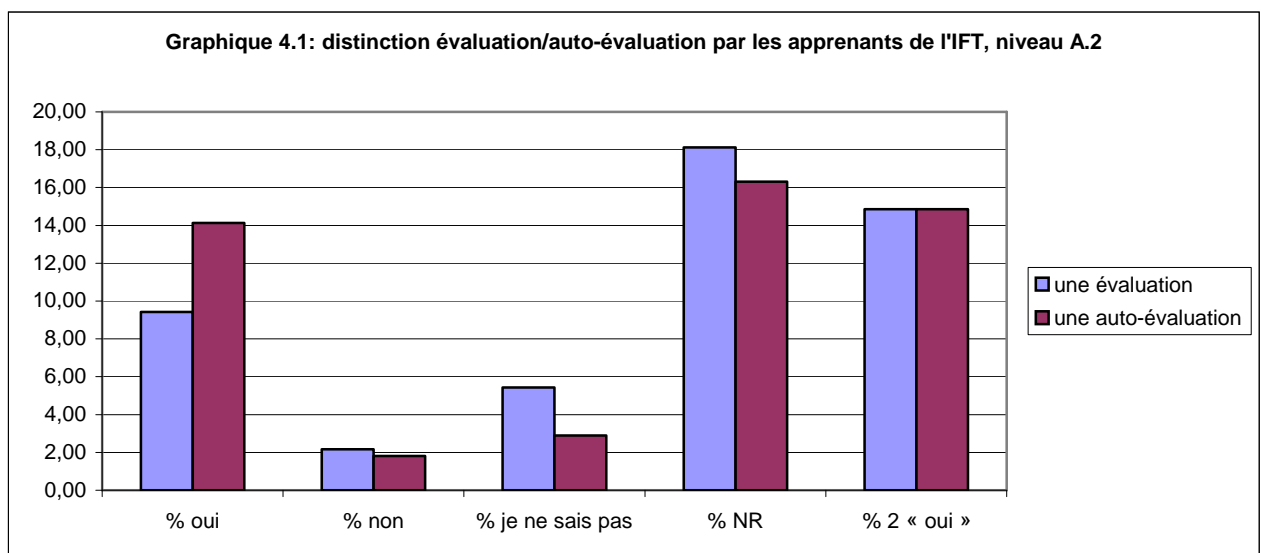
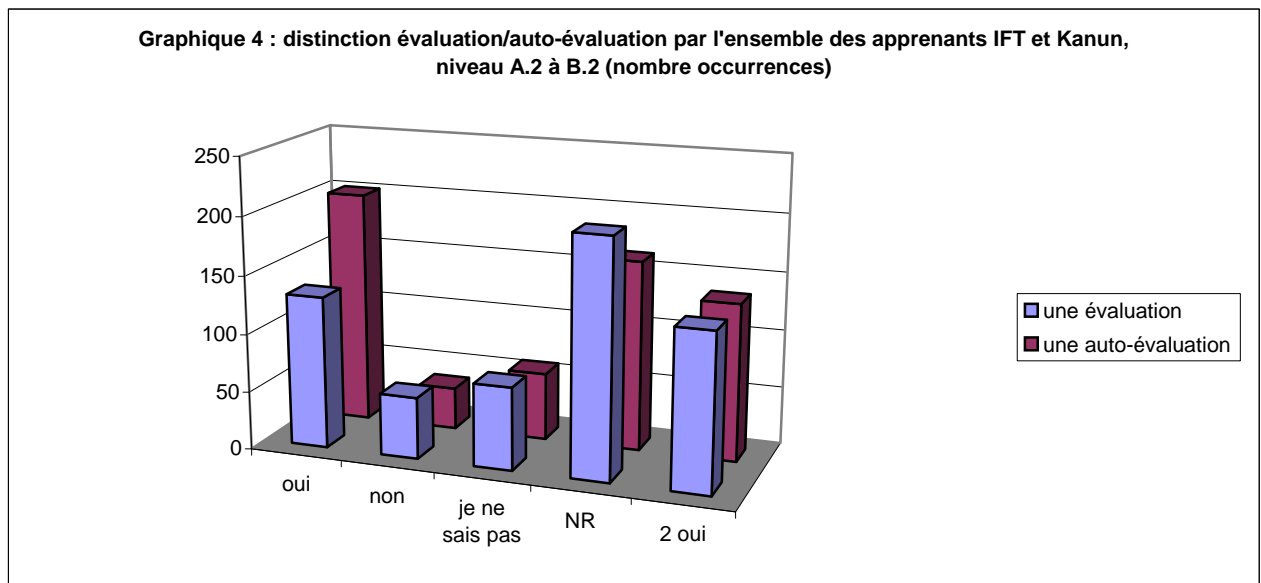
Graphique 3.5: auto-évaluation des apprenants de l'IFT, niveau B.2



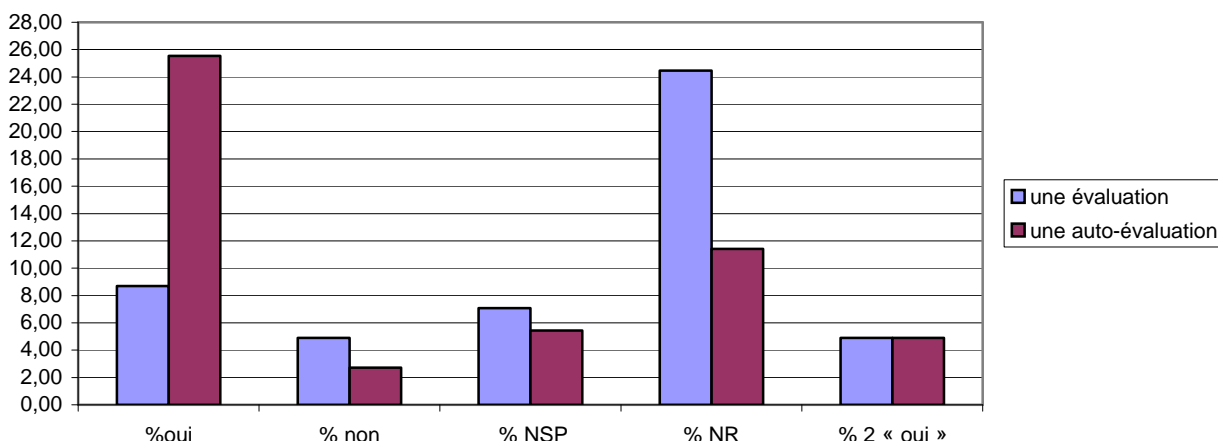
Graphique 3.6 : auto-évaluation des apprenants de l'IFT et de Kanun, niveau A.2 à B.2 (nombre d'occurrences)



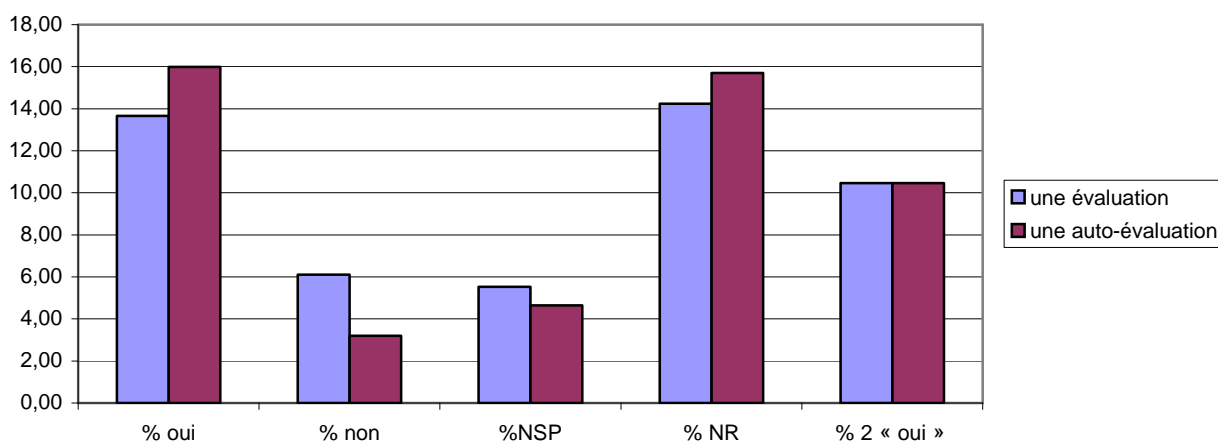
Question 5 : je pense qu'en remplissant cette grille, je viens de faire...



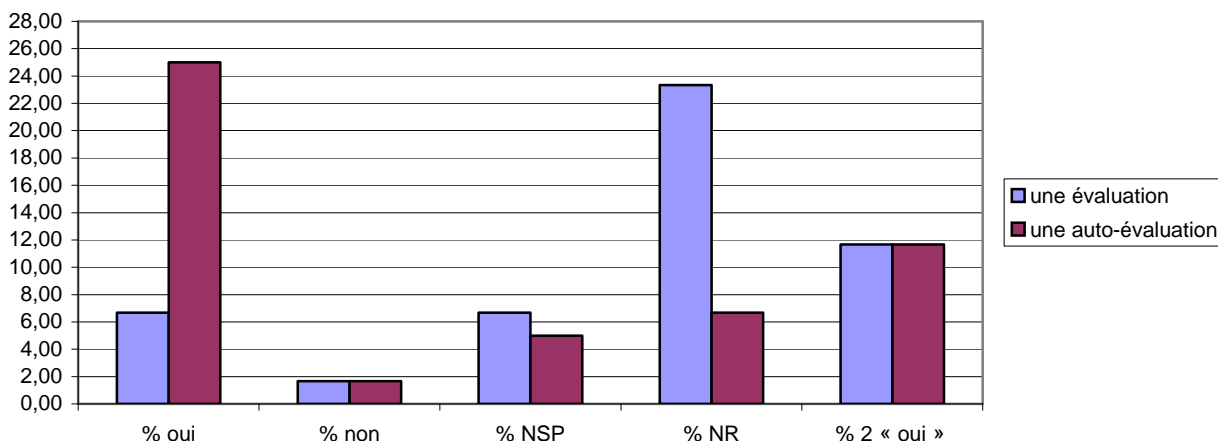
Graphique 4.3: distinction évaluation/auto-évaluation par les apprenants de l'IFT, niveau B.1



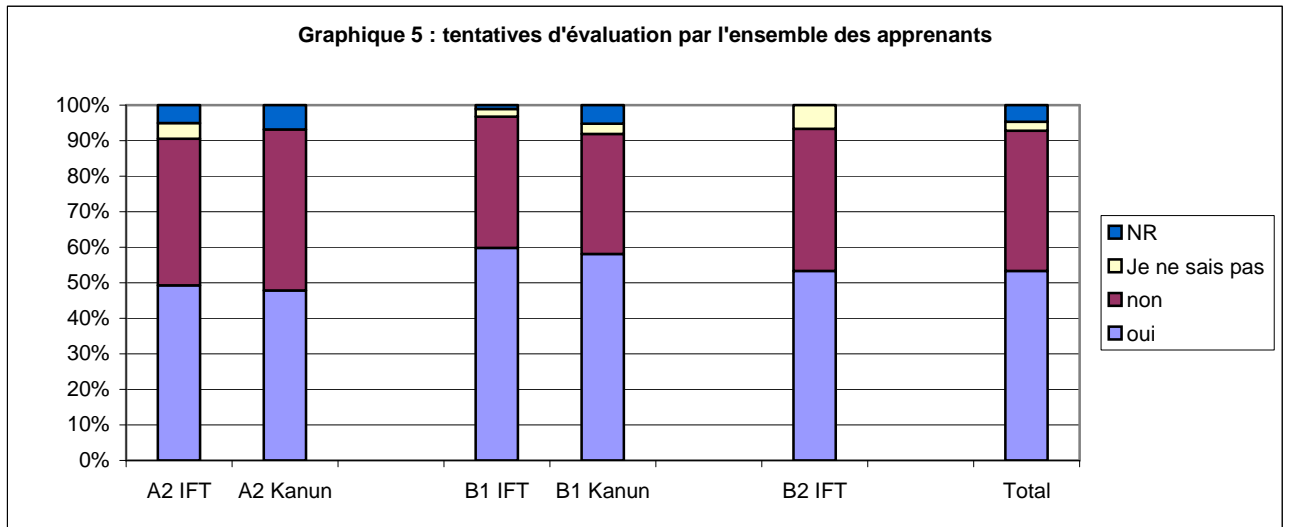
Graphique 4.4 : distinction évaluation/auto-évaluation par les apprenants de Kanun, niveau B.1



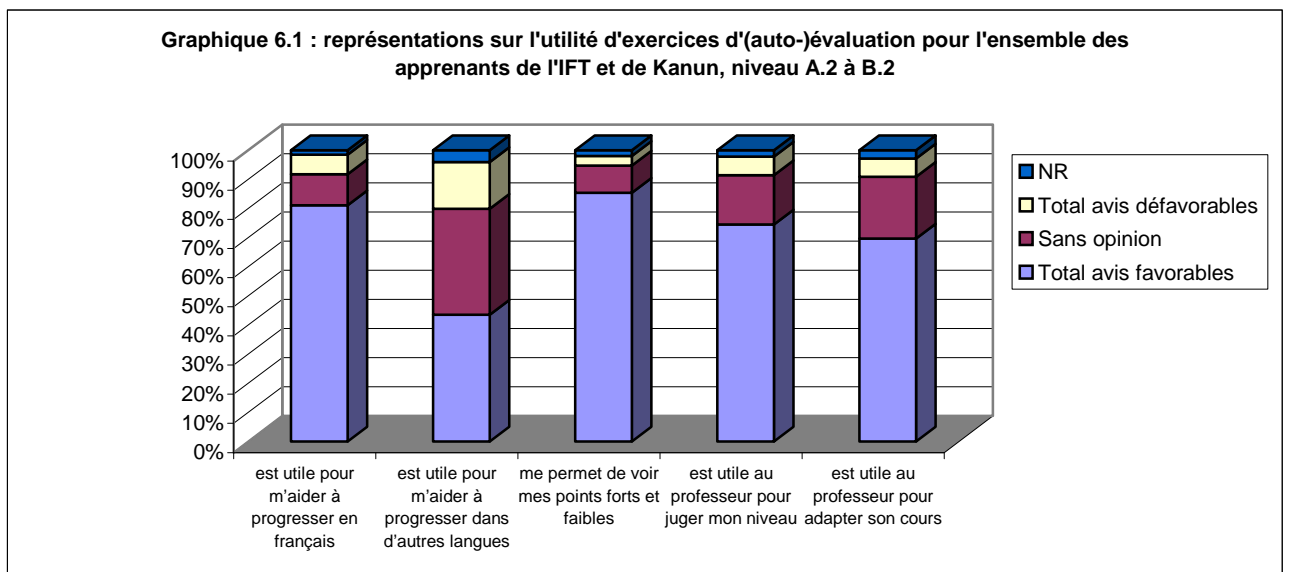
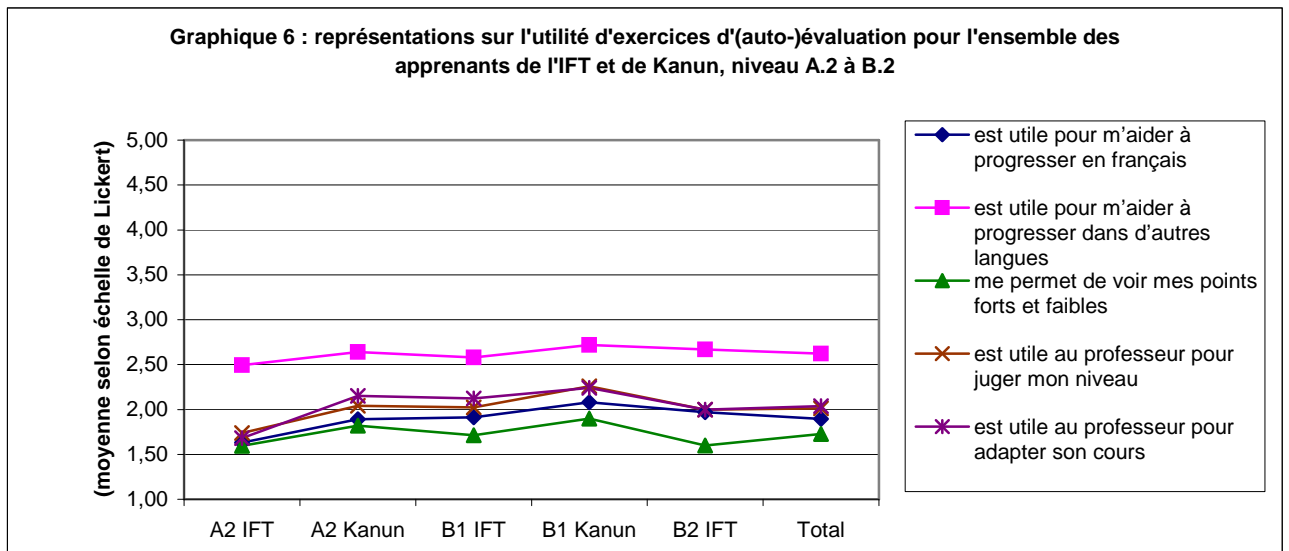
Graphique 4.5 : distinction évaluation/auto-évaluation par les apprenants de l'IFT, niveau B.2



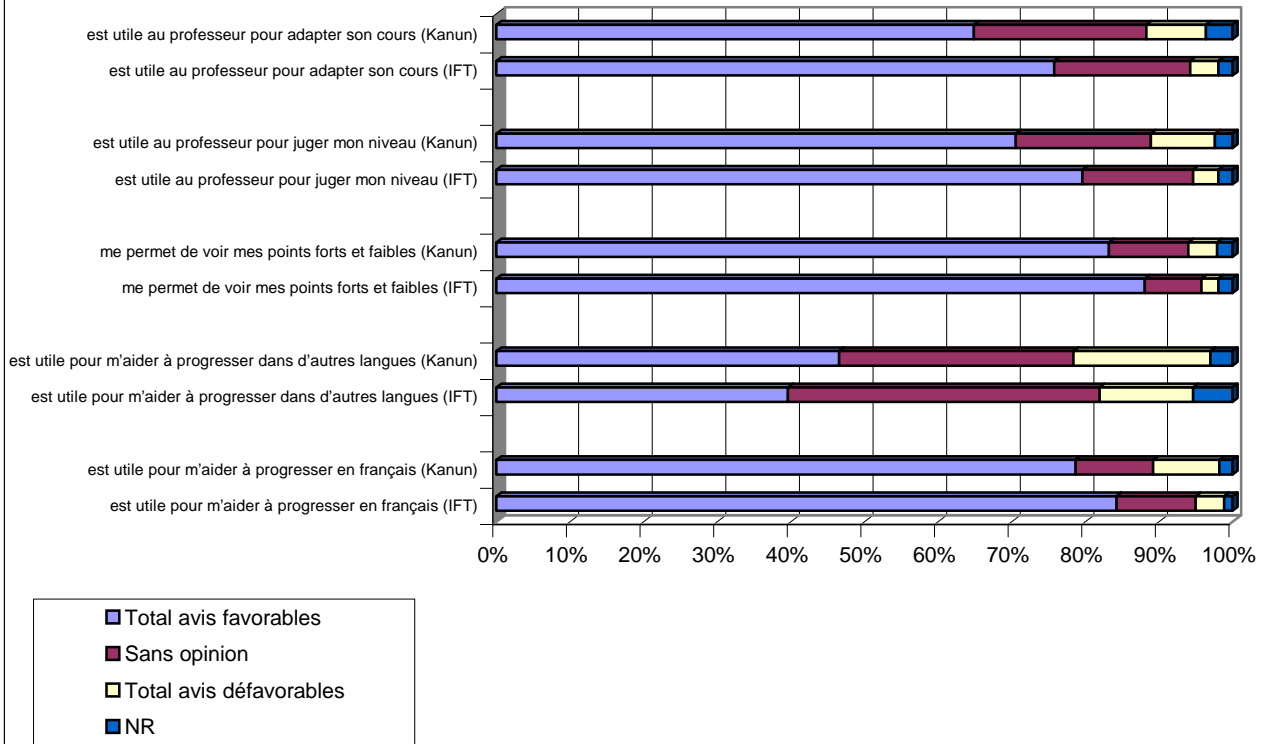
Question 6 : j'ai déjà essayé d'évaluer mon niveau de français...



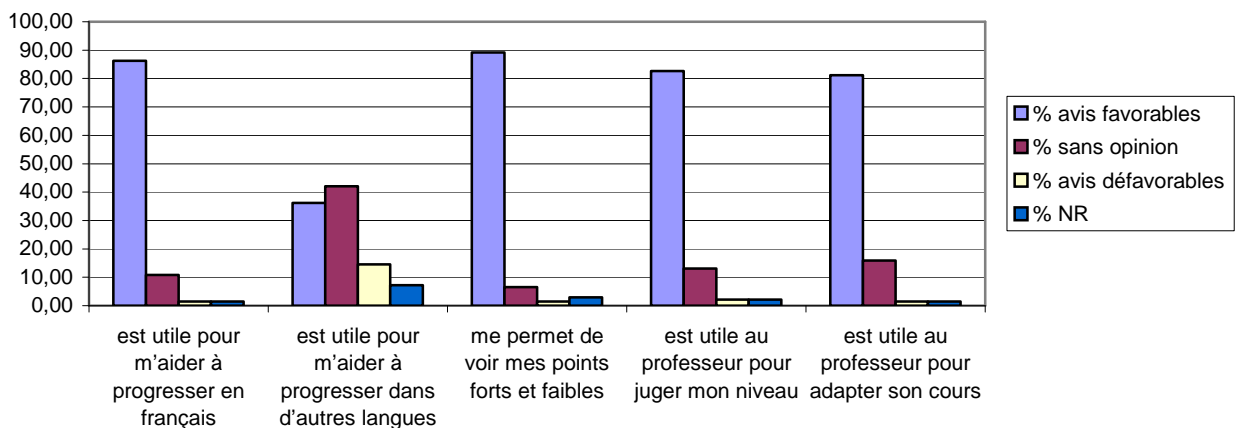
Questions 7 à 11 : je pense que ce genre d'exercice ...



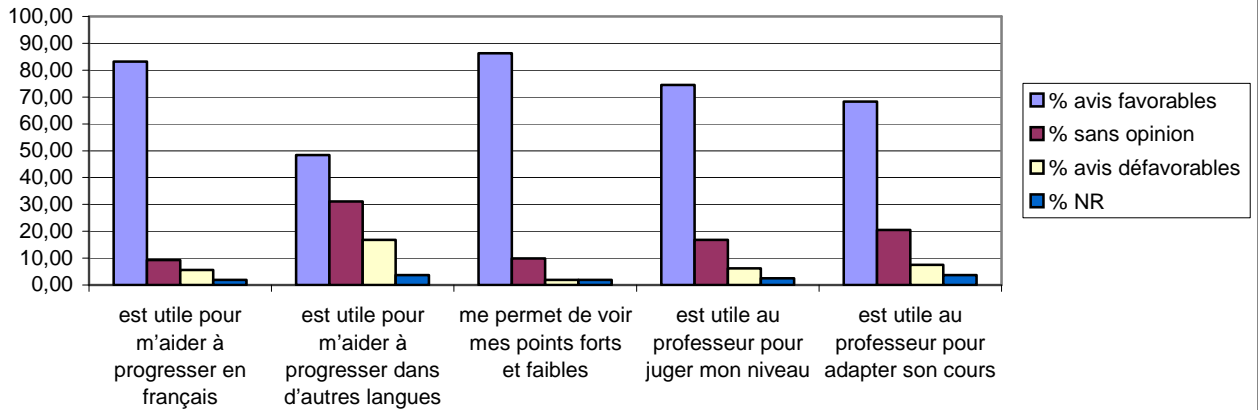
Graphique 6.2: représentations sur l'utilité d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau A.2 à B.2



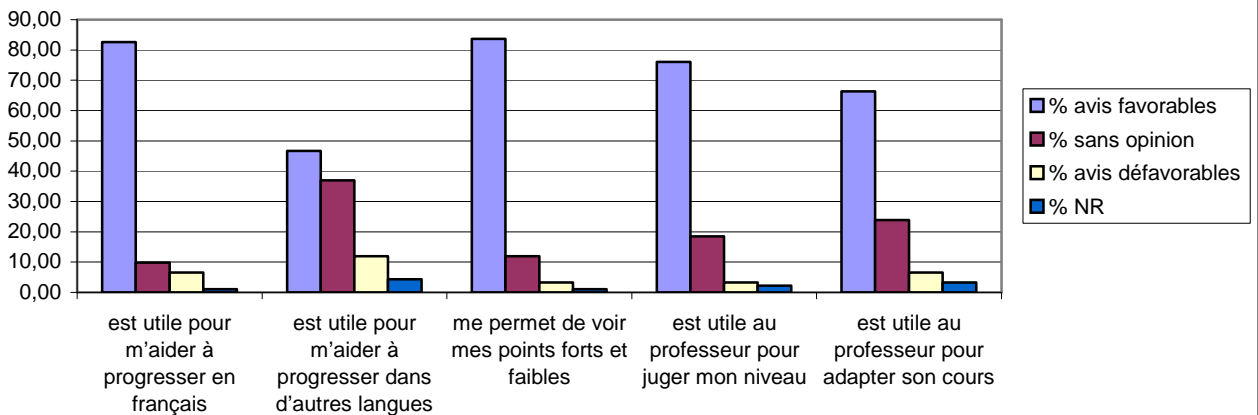
Graphique 6.3 : représentations sur l'utilité d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau A.2



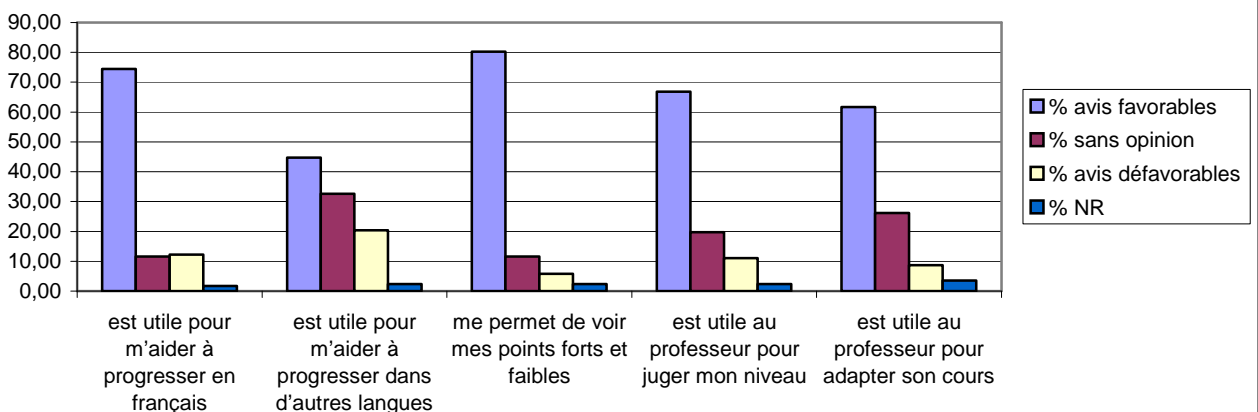
Graphique 6.4 : représentations sur l'utilité d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de Kanun, niveau A.2

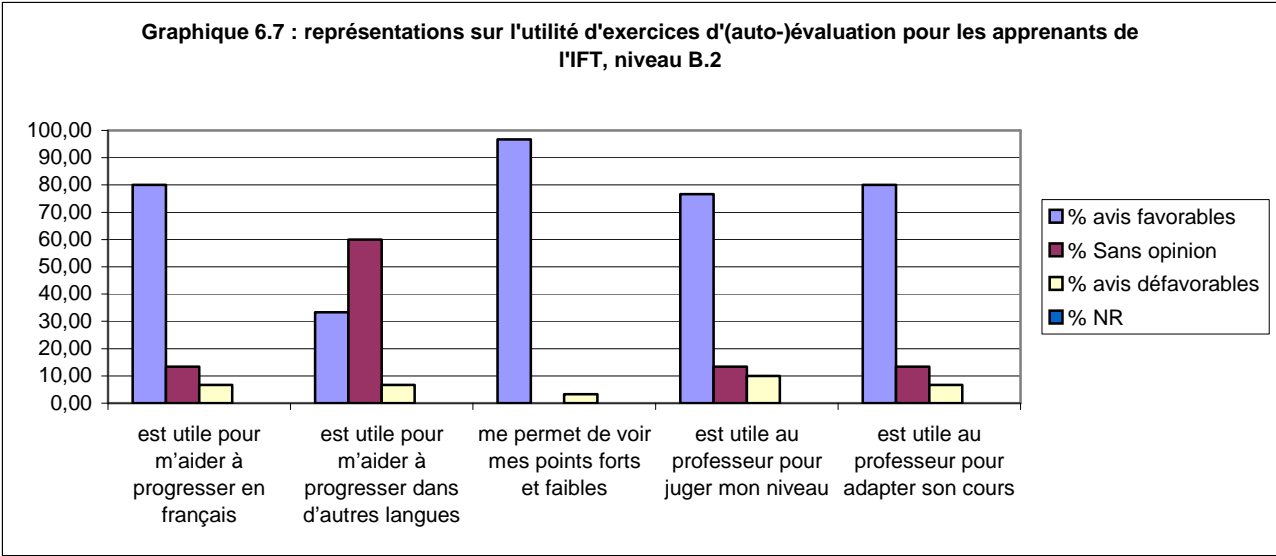


Graphique 6.5 : représentations sur l'utilité d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau B.1

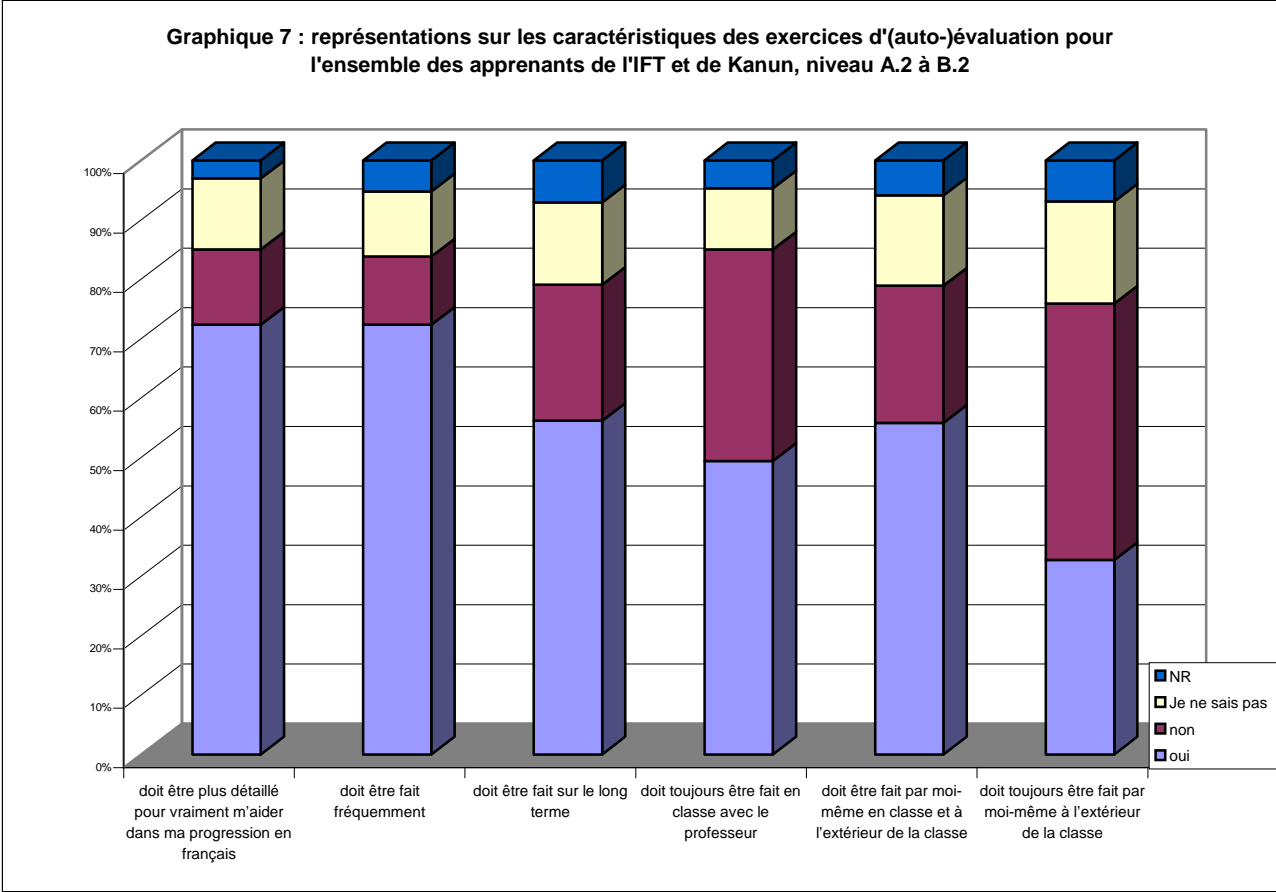


Graphique 6.6 : représentations sur l'utilité d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de Kanun, niveau B.2

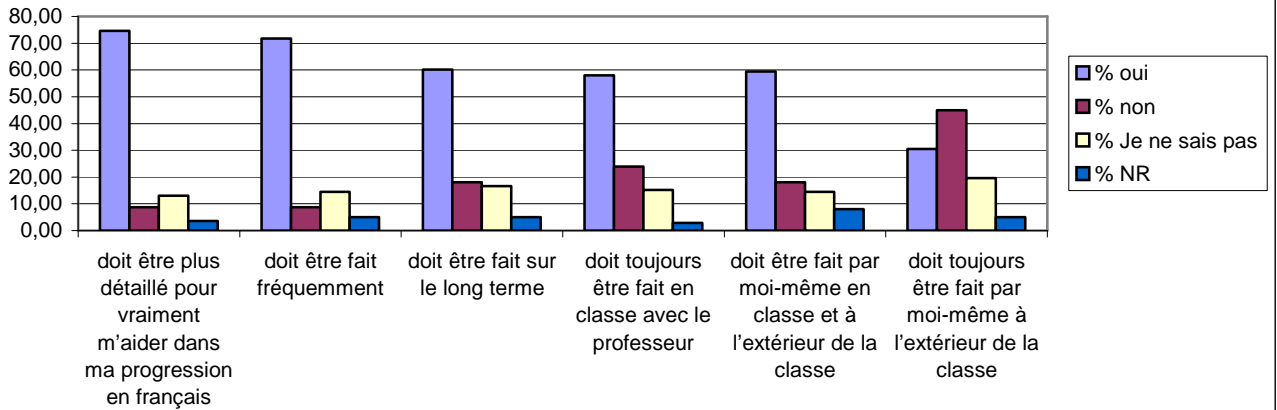




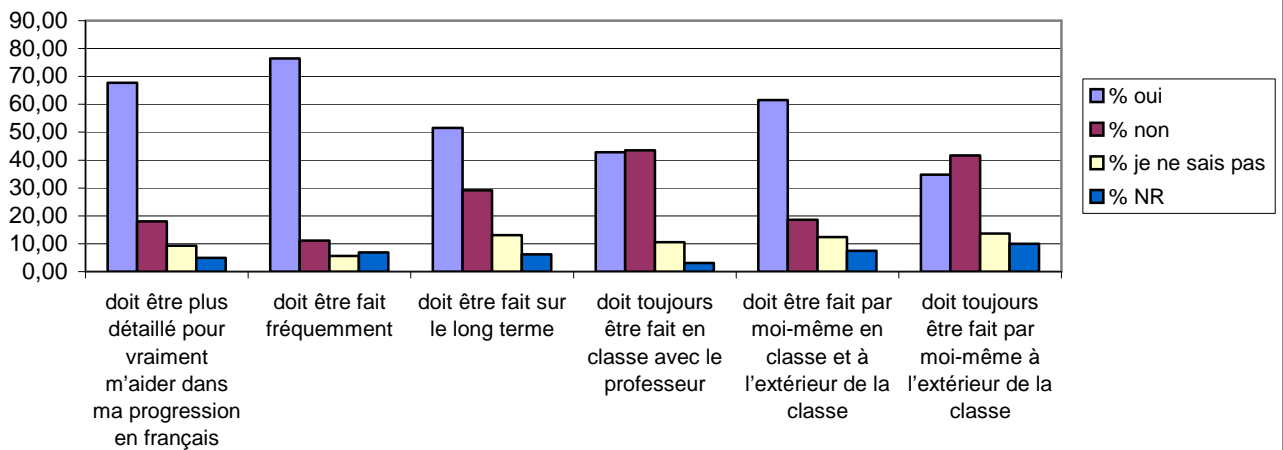
Questions 12 à 17 : je pense que ce genre d'exercice...



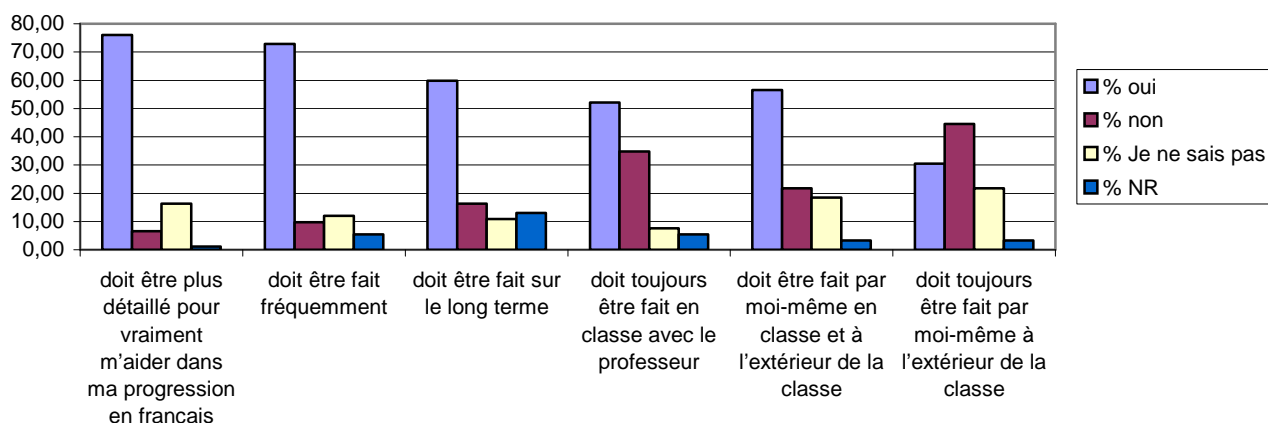
Graphique 7.1 : représentations sur les caractéristiques des exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau A.2



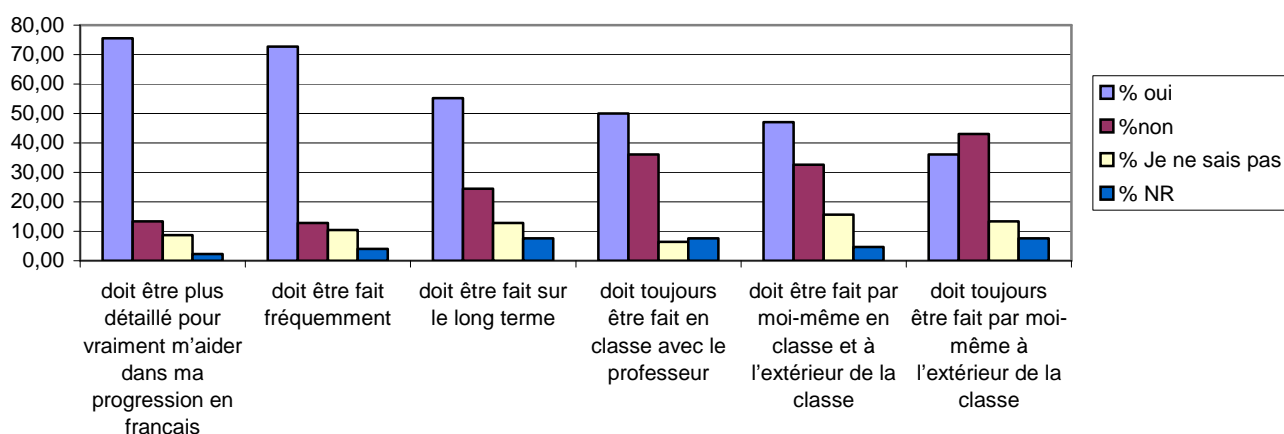
Graphique 7.2 : représentations sur les caractéristiques des exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de Kanun, niveau A.2



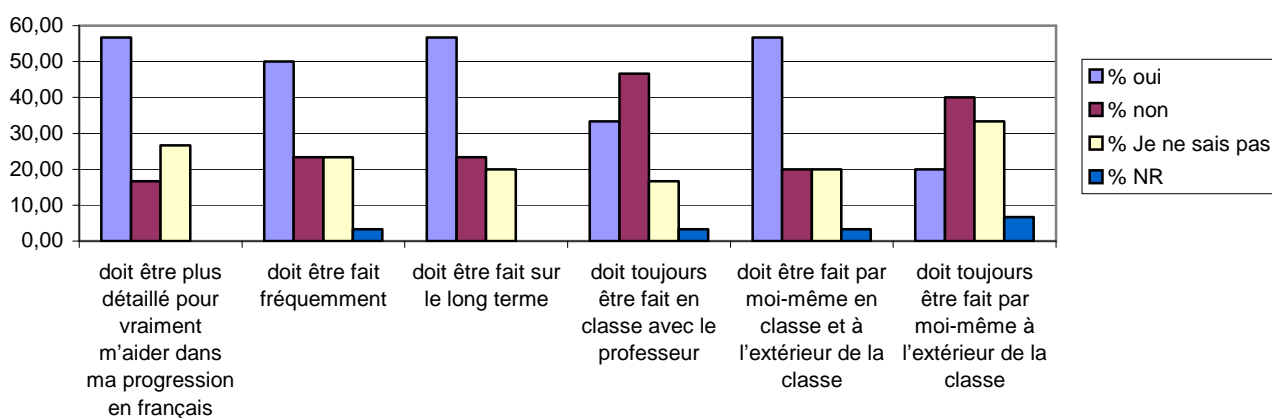
Graphique 7.3 : représentations sur les caractéristiques des exercices d'(auto)-évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau B.1



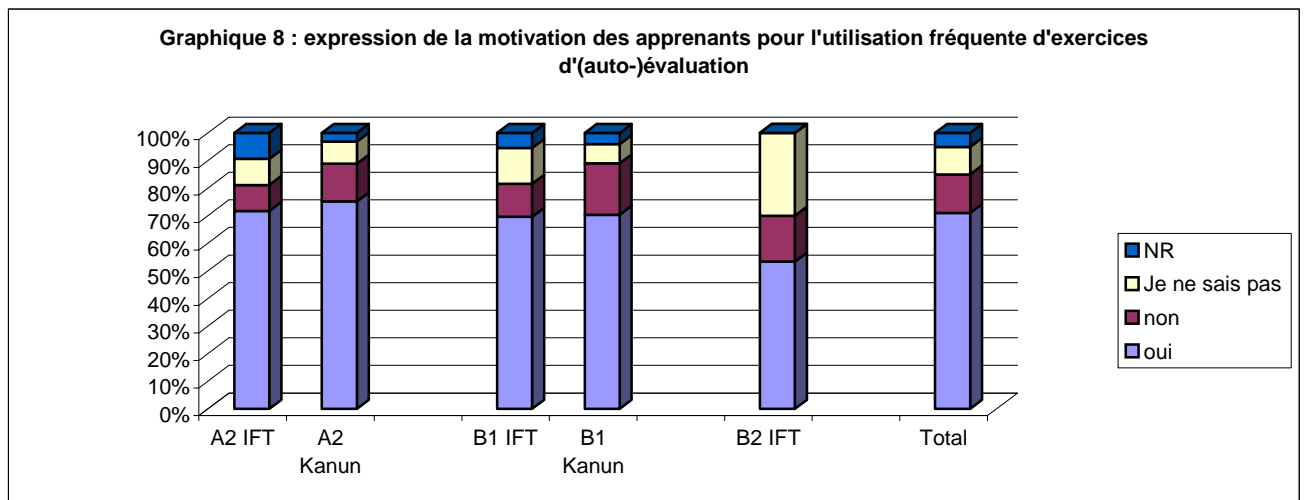
Graphique 7.4 : représentations sur les caractéristiques des exercices d'(auto)-évaluation pour les apprenants de Kanun, niveau B.1



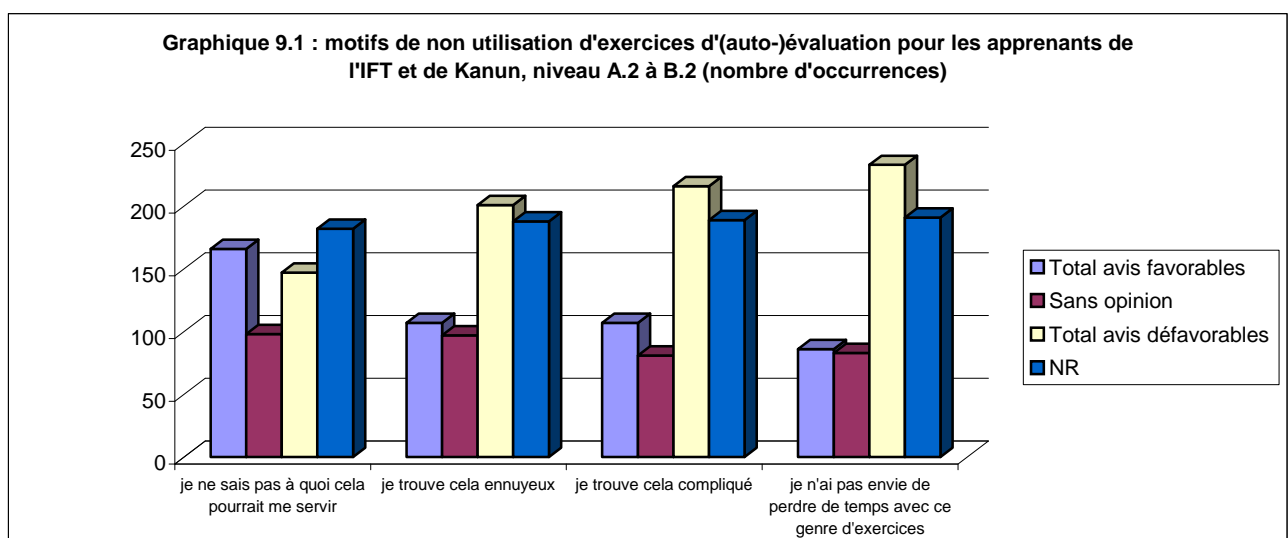
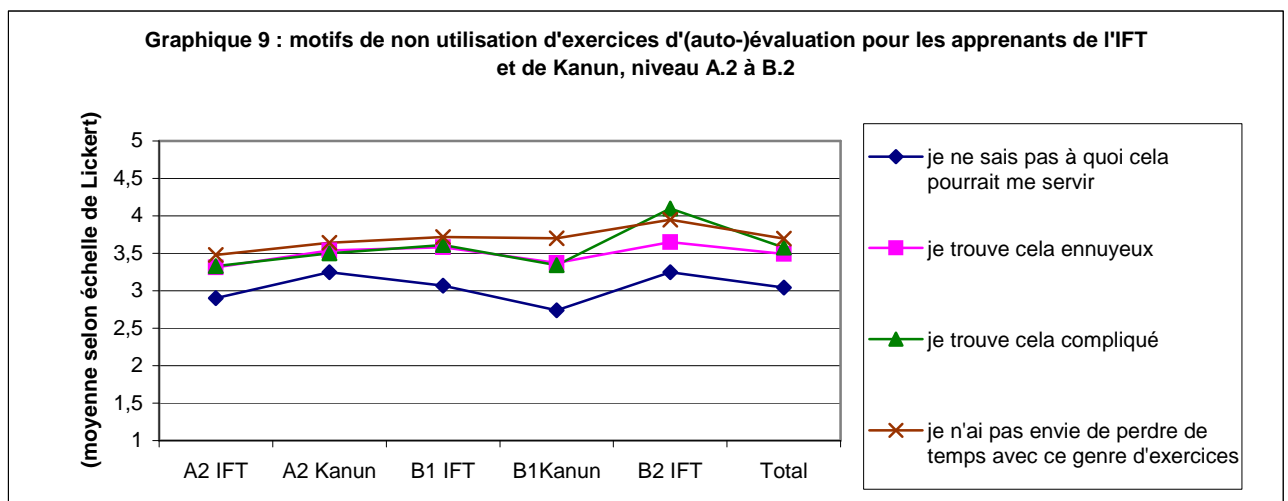
Graphique 7.5 : représentations sur les caractéristiques des exercices d'(auto)-évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau B.2



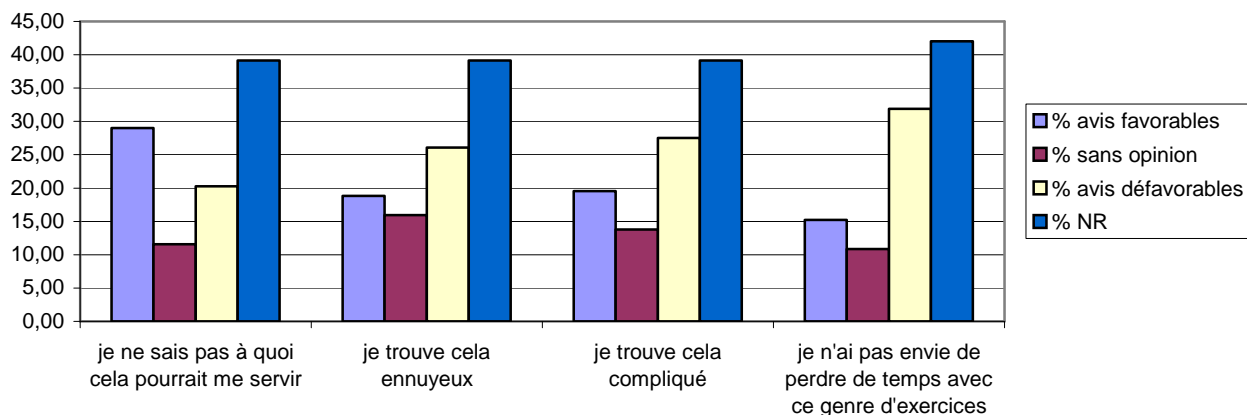
Question 18 : j'ai envie d'utiliser ce genre d'exercice fréquemment...



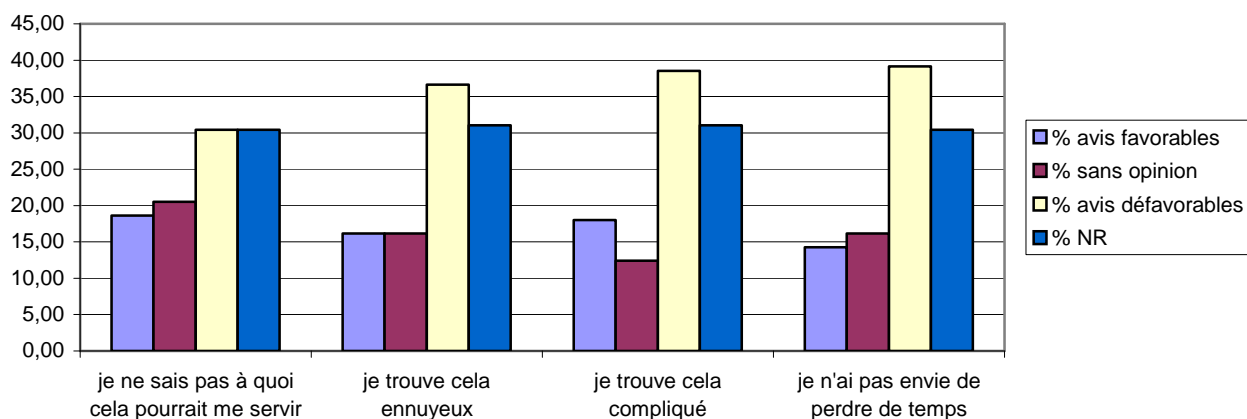
Question 19 : si je n'ai pas envie de faire cet exercice fréquemment, c'est parce que...



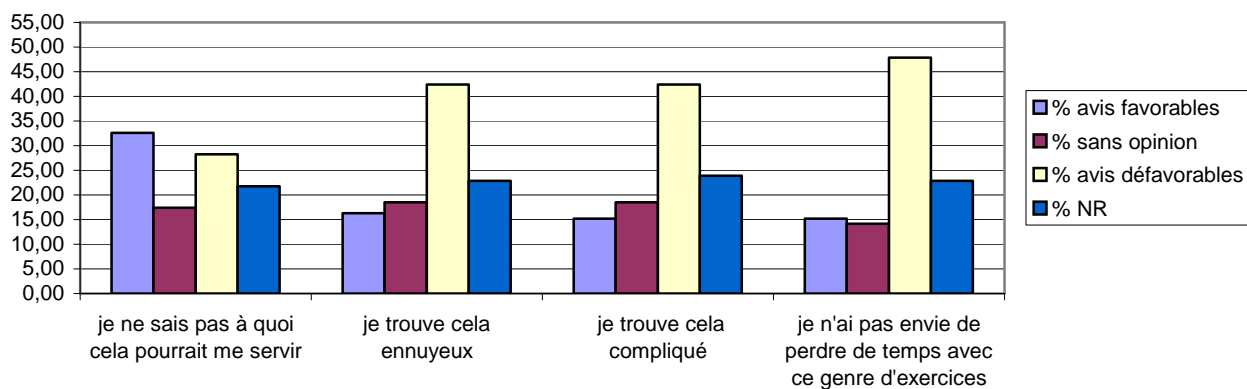
Graphique 9.2 : motifs de non utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau A.2



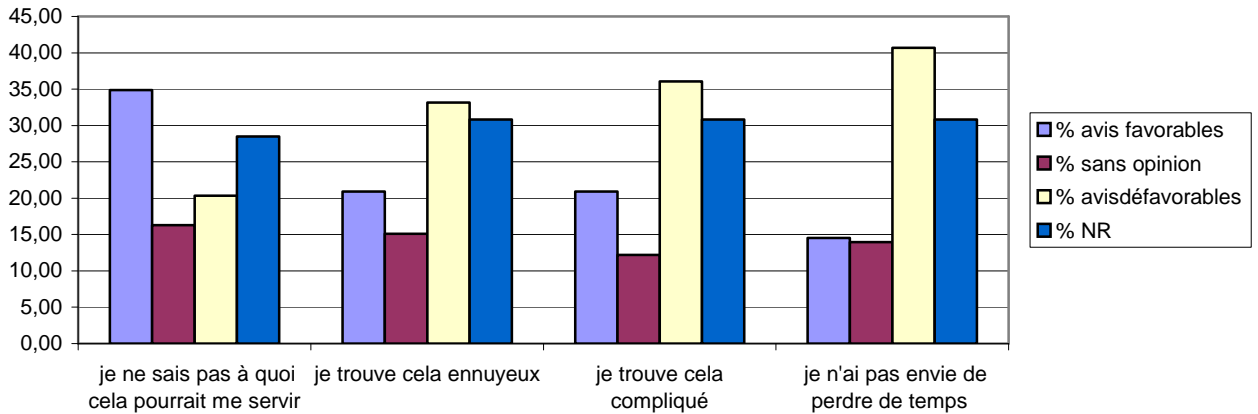
Graphique 9.3 : motifs de non utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de Kanun, niveau A.2



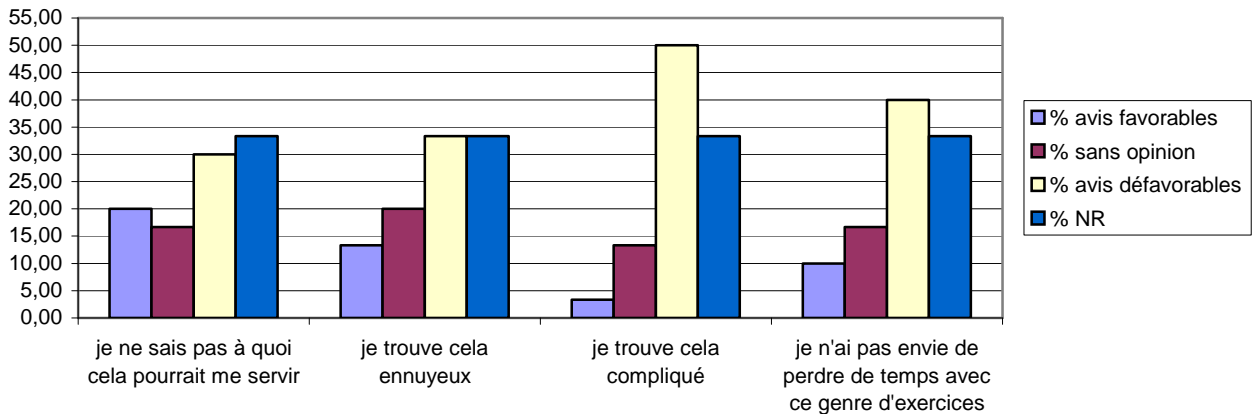
Graphique 9.4 : motifs de non utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau B.1



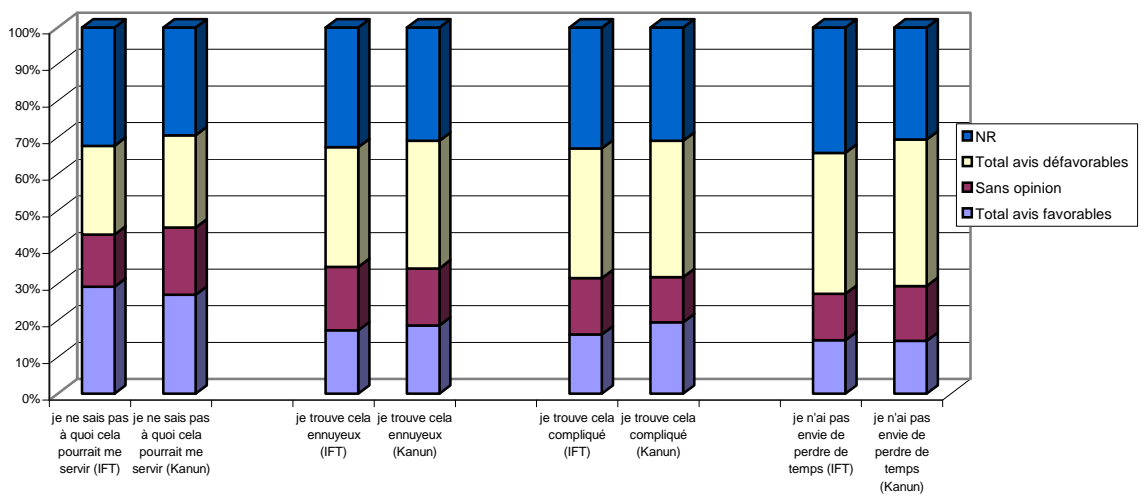
Graphique 9.5 : motifs de non utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de Kanun, niveau B.1



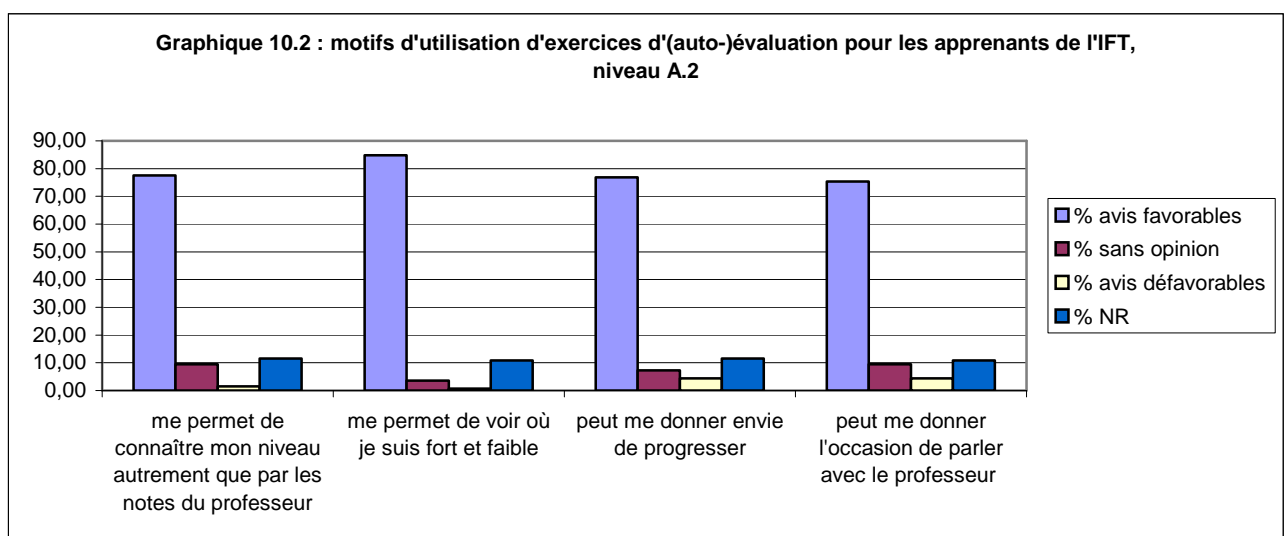
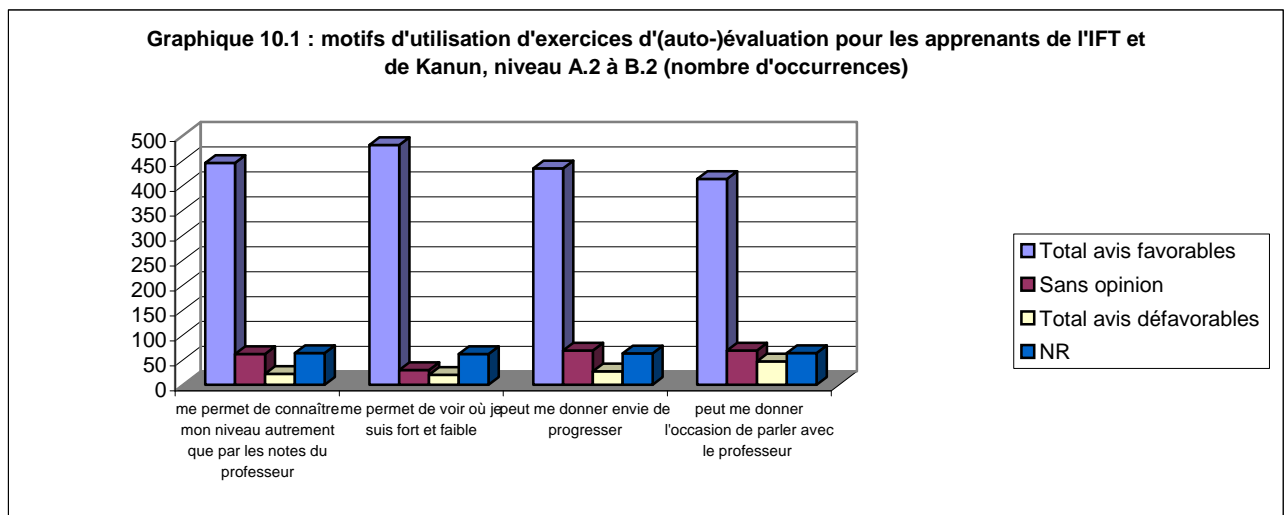
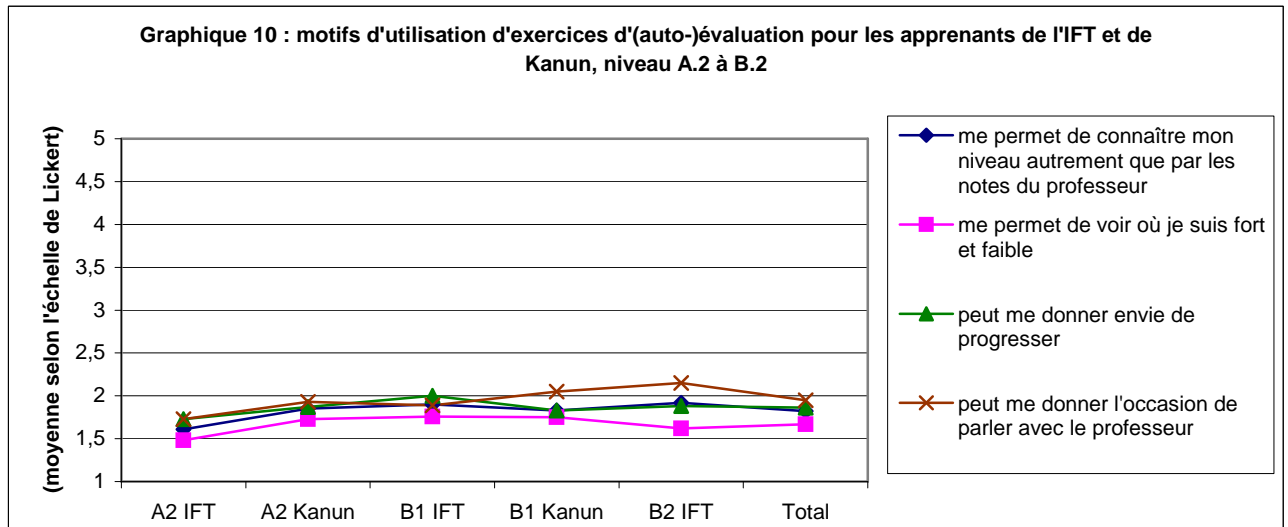
Graphique 9.6 : motifs de non utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau B.2



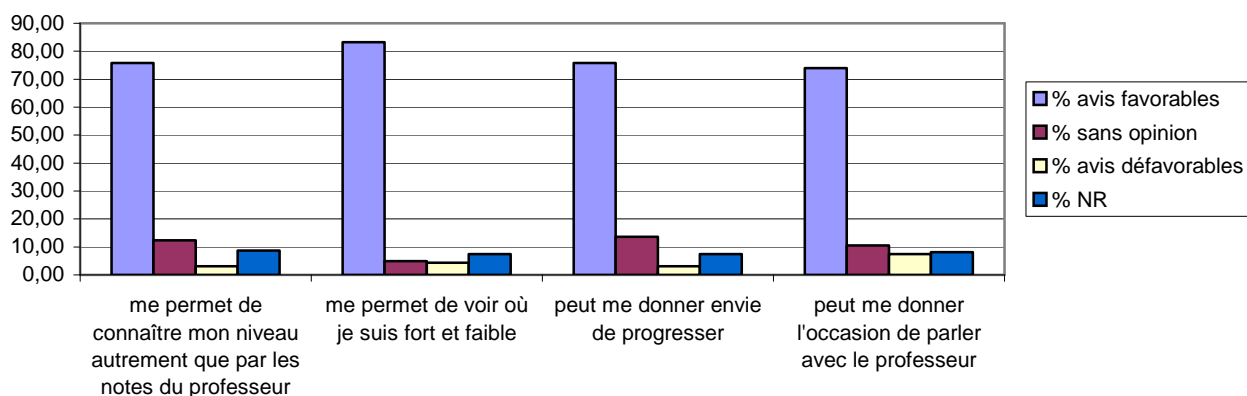
Graphique 9.7 : motifs de non utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation, opinions globales par organisme



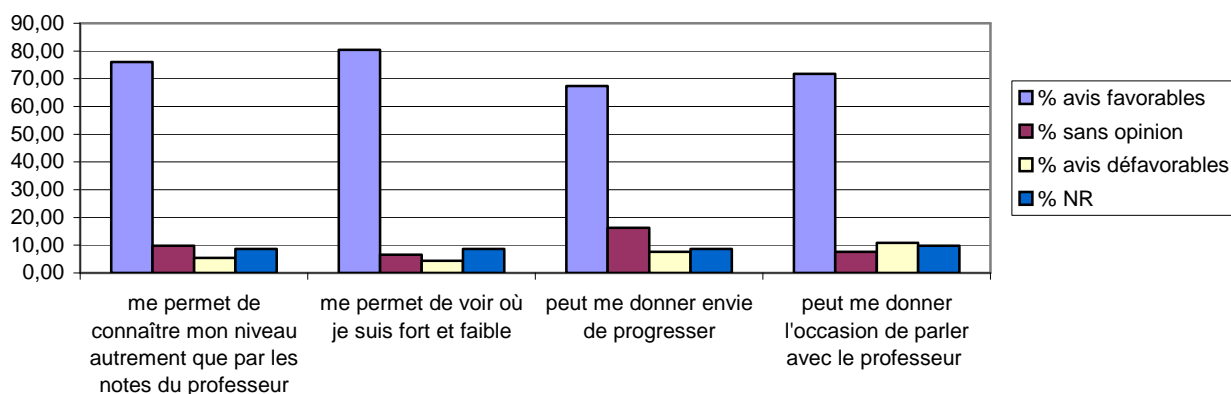
Question 20 : si j'ai envie de faire ce genre d'exercice, c'est que je pense que cela...



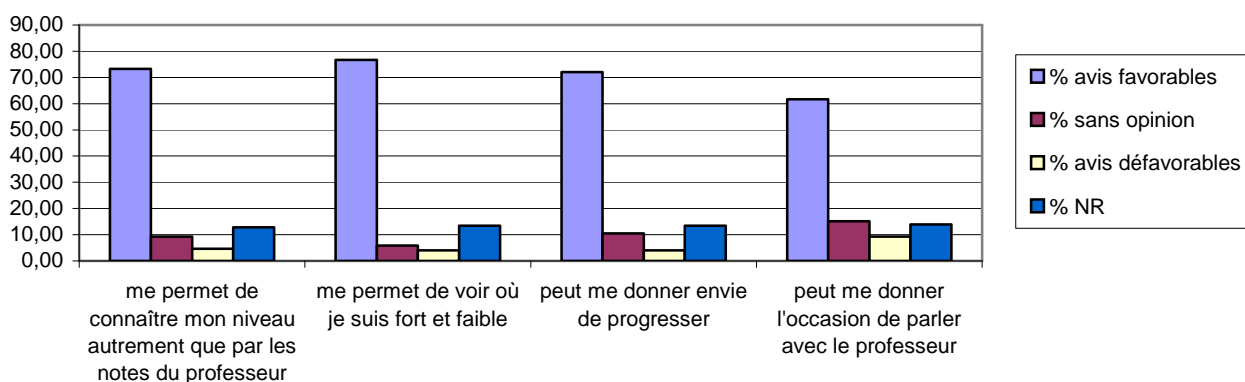
Graphique 10.3 : motifs d'utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de Kanun, niveau A.2



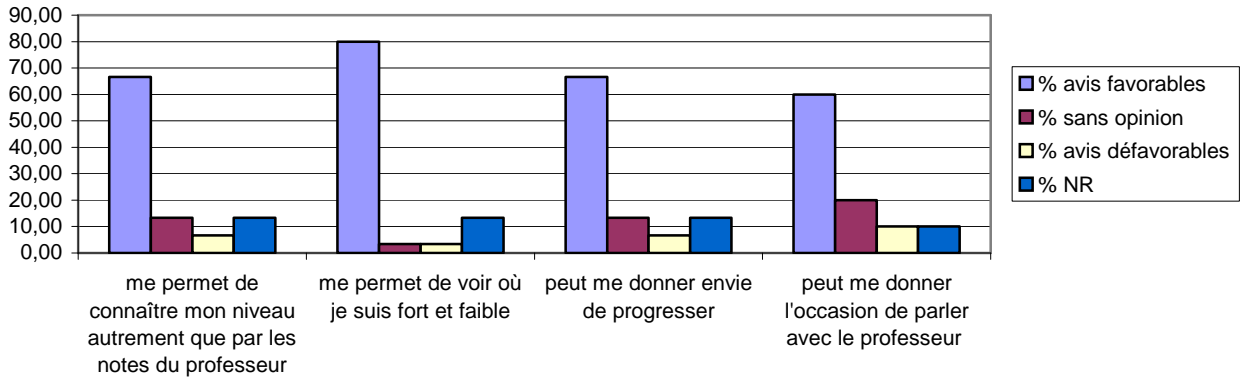
Graphique 10.4 : motifs d'utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau B.1



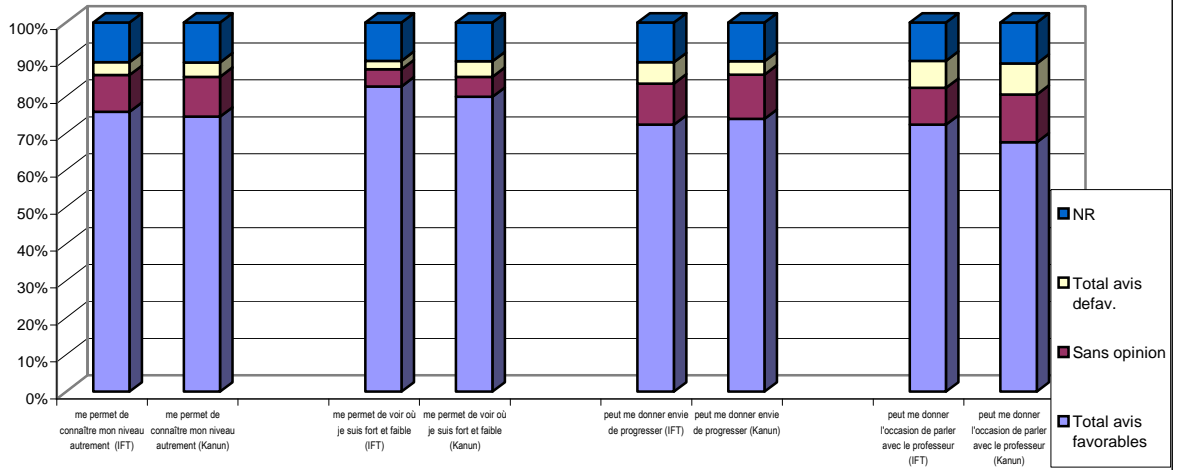
Graphique 10.5 : motifs d'utilisation d'exercices d'(auto-)évaluation pour les apprenants de Kanun, niveau B.1



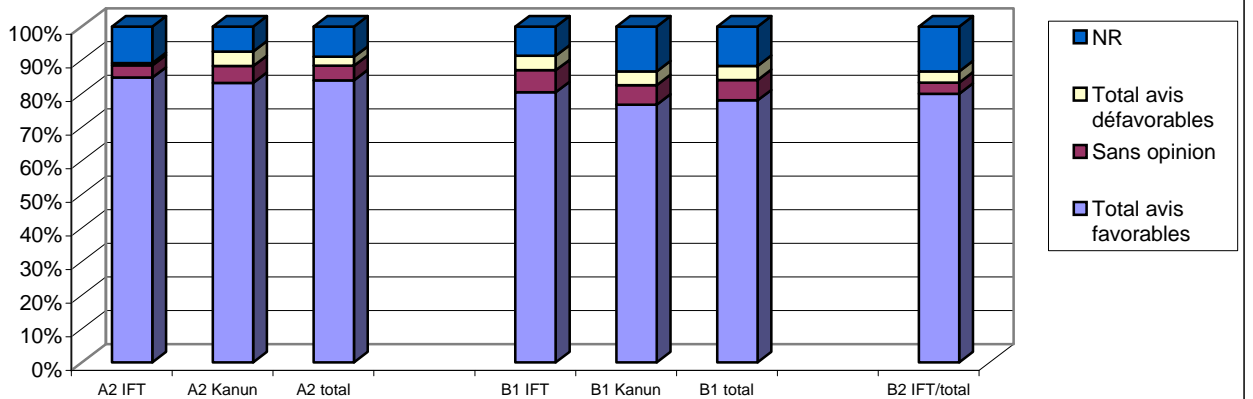
Graphique 10.6 : motifs d'utilisation d'exercices d'(auto)-évaluation pour les apprenants de l'IFT, niveau B.2



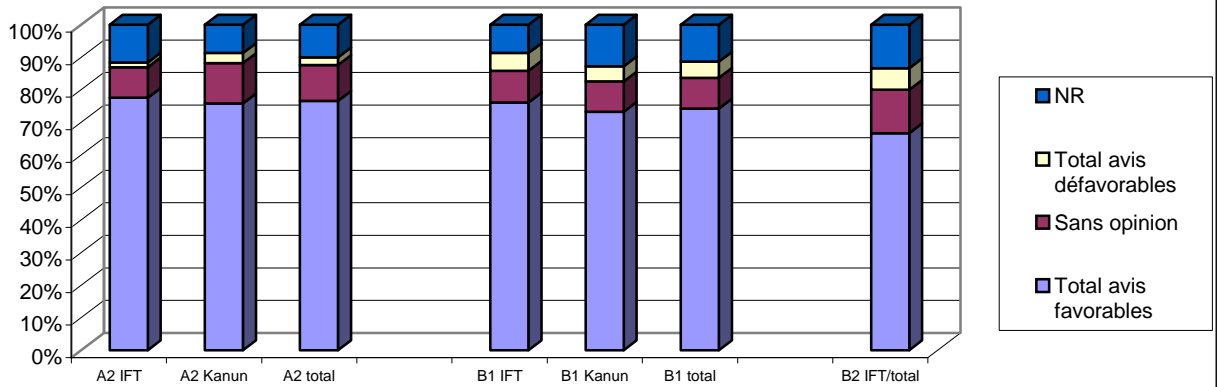
Graphique 10.7 : motifs d'utilisation d'exercices d'(auto)-évaluation, opinions globales par organisme



Graphique 10.8 : utilité d'exercices d'(auto)-évaluation pour connaître ses points forts et faibles, ensemble des apprenants par niveau



Graphique 10.9 : utilité d'exercices d'(auto-)évaluation pour connaître son niveau autrement que par les notes du professeur, ensemble des apprenants par niveau



Annexe D.10.

**Tableau récapitulatif des traits saillants dégagés lors de l'analyse des questionnaires
(enseignants et apprenants IFT-Kanun) : enquête exploratoire, novembre 2005**

Questionnaires enseignants	N° question	Questionnaires apprenants	N° question
A priori systématiquement positif pour une pratique mal connue	1-2	Profil des apprenants ayant répondu au questionnaire : adulte ayant appris et continuant à apprendre le français en institut	1-2
Confusion entre notions « évaluation » et « auto-évaluation » : caractéristiques des bilans d'évaluation et d'auto-évaluation	3-4	Pas de corrélation systématique entre la progression linguistique de l'apprenant et un éventuel jugement « contestataire » sur son positionnement dans la structure d'enseignement	3
Les enseignants considèrent que l'auto-évaluation est importante pour les apprenants en tant qu' « outil de mesure » (pour juger leur niveau et leur progression)	5-6-7	Positionnement massif au niveau B1 du CECR, quels que soient les niveaux (causes possibles : recherche d'un sentiment de sécurité + méconnaissance « technique » des descripteurs)	4
Confusion entre notions « évaluation » et « auto-évaluation » : mise en place ou recours à des outils d'auto-évaluation	8-9	Confusion entre notions « évaluation » et « auto-évaluation » (atténuée pour les niveaux B1 et B2)	5-6
Confusion entre notions « évaluation » et « auto-évaluation » : qualités et défauts des éventuels outils utilisés	10-11	Méconnaissance de l'influence des activités d'auto-évaluation sur les stratégies d'apprentissage	7-11
Importance du lien évaluation/correction	10-11	Bonne volonté des apprenants pour développer des pratiques d'auto-évaluation, mais en restant dans le cadre sécurisant de la classe	12-18
Confusion entre notions « évaluation » et « auto-évaluation » : type d'outils proposés	12	Principal motif de réticence à la pratique d'activités d'auto-évaluation : interrogations sur leur utilité	19
Interventionnisme des enseignants iraniens sur les pratiques d'auto-évaluation de leurs apprenants	13-20	Représentations des apprenants sur les caractéristiques positives de l'auto-évaluation : liées à l'aspect « mesure »	20
Pas de lien évident entre activités d'auto-évaluation des apprenants et analyse des pratiques d'enseignement	21	Pas de relation de cause à effet entre meilleur niveau linguistique et capacité à s'auto-évaluer	20

Annexe E

Entretiens menés dans les deux instituts

Annexe E.1.

Conventions de transcription

Les conventions retenues sont les suivantes⁵⁷², sachant que notre transcription est simplement orthographique⁵⁷³ ; elle ne reproduit pas les intonations, mais seulement des indications d'éléments non linguistiques (rires, gestuelle...).

(Š)	passage omis
{	début de chevauchement (couplé avec le même symbole sur la ligne précédente ou suivante
...	passage dans une autre langue (persan)
/	auto-interruption
\	hétéro-interruption
+++	pauses plus ou moins longues
...	hésitation
(nnn)	commentaires sur l'action et le non verbal
[...]	transcription phonétique d'éléments difficiles à interpréter
xxx	passage incompréhensible

Pour les entretiens avec les enseignants, nous avons repris les initiales des personnes interviewées; pour les entretiens avec les apprenants, et pour ne pas surcharger le texte, nous avons préféré un ordre alphabétique par ordre d'apparition ; enfin, pour les observations de classe, les initiales des enseignantes sont reprises, alors que les élèves sont désignés par la lettre E. Les passages reproduits dans le corps du texte ont été soulignés afin d'être plus facilement repérés dans la progression des échanges, et replacés dans le contexte global de la discussion.

⁵⁷² Vasseur, M-T. 2005. *op. cit.* p.37.

⁵⁷³ et se veut respectueuse des propos de nos interlocuteurs, y compris en matière d'erreurs lexicales ou grammaticales.

Annexe E.2.

Entretiens semi-dirigés menés à l'IFT

Annexe E.2.1.

Transcription des entretiens semi-dirigés avec les enseignants de l'IFT (octobre 2006)

Entretien n°1

NN 1 : Qu'est-ce que ça t'a apporté de participer à la création de cette fiche d'auto-évaluation ?

PD 1 : A la création ?

NN 2 : Oui, au début, quand on a conçu la{

PD 2 : {Ca a permis de revoir le cadre européen, de voir les différents niveaux...de voir de quoi, euh, ils étaient capables...de faire, c'était surtout ça.

NN 3 : D'accord. Quelles difficultés tu as rencontré ? Qu'est-ce qui t'a paru difficile ?

PD 3 : Sur la fiche, ou en classe ?

NN 4 : Non, quand on a créé cette fiche, à partir des descripteurs.

PD 4 : Euh, quels problèmes ?

NN 5 : Oui, oui...

PD 5 : Peut-être que ce n'était pas très facile de retrouver les phrases exactes, euh, pour par exemple, les différents niveaux.

NN 6 : D'accord.

PD 6 : Vous voyez ce que je veux dire ? Donc c'était difficile de trouver des phrases qui pourraient se rapporter à des niveaux, par exemple A1, A2. On trouvait des phrases, mais c'était peut-être entre les 2, ou pas exactement ça. Ca ne correspondait pas exactement au niveau A1, par exemple, ou A2.

NN 7 : Ca ne correspondait pas en général, ou par rapport à ce que vous faites dans les classes, et dans les cours que vous faites ?

PD 7 : Oui, c'est ça, par rapport à nos cours/

NN 8 : ...par rapport aux cours.

PD 8 : Et c'était difficile de retrouver des phrases exactes, enfin à mon avis.

NN 9 : Alors justement, à ton avis, quand on a fait cette grille, et puis tout ce qui va autour, c'était dans quel objectif ? A ton avis, à quoi ça sert de faire ce genre de choses ?

PD 9 : A bien préciser les programmes qu'on devrait faire dans les classes.

NN 10 : Ca, c'est plutôt pour le côté enseignant, mais pour toi, euh, mais pour l'apprenant, à ton avis, à quoi ça va lui être utile, de faire ce genre de choses?

PD 10 : Déjà, ça sera comme une auto-évaluation. Comme ça, il pourra savoir, enfin la personne, elle pourrait savoir si elle est capable de faire ces choses-là ; est-ce qu'elle est capable de comprendre++ C'est ça, déjà.

NN 11 : Et donc, pour toi, en tant qu'enseignant, c'est plutôt par rapport au programme du cours ?

PD 11 : Oui, et des niveaux, des différents niveaux.

NN 12 : Alors, quand tu as remis la fiche dans tes classes, ça s'est passé comment ?

PD 12 : J'ai été obligée d'expliquer et puis de leur, euh/

NN 13 : Tu as expliqué quoi ?

PD 13 : J'ai expliqué la manière qu'ils devaient cocher et puis, j'ai été obligée aussi d'expliquer quelques mots, surtout pour la Conversation 2, pour la classe de Conversation 2. Et puis, j'étais là aussi pour leur confirmer que c'était pas quelque chose de très grave.

NN 14 : D'accord. Donc il a fallu les rassurer ?

PD 14 : Oui, les rassurer surtout.

NN 15 : Donc, ça veut dire qu'il y a eu des remarques, euh+

PD 15 : Oui, un peu au début, peut-être que{

NN 16 : {Au début ? Et qu'est-ce qu'ils ont dit ?

PD 16 : Qu'est-ce que c'est ? Ils m'ont posé la question et j'ai dit : « C'est quelque chose juste pour notre chef. Si vous comprenez les phrases, vous devez cocher, par exemple, A, B ou C. C'était simple. »

NN 17 : oui, enfin « facilement », ou « difficilement »... D'accord, c'étaient plus des interrogations, mais est-ce qu'il y a eu des remarques positives ou négatives ?

PD 17 : +++ Non, il n'y a pas eu de remarques.

NN 18 : Pas de remarques. Ils ont fait ça parce que tu leur demandais de faire ?

PD 18 : Oui, c'est ça. Ils ont obéi+ (rires un peu gênés).

NN 19 : Ils ont obéi++ Alors, j'ai regardé les fiches. A ton avis, quand un apprenant dit : « Je peux faire cette tâche difficilement », alors que toi, tu penses que normalement, enfin, à ton avis pour lui en particulier, il peut le faire facilement. Quelle est, euh, sur quoi tu te bases ? Qu'est-ce qui te fait dire : « Tiens, lui il a mis que ça lui est difficile, mais moi je pense que, pour lui ça doit être facile » ?

PD 19 : Je me rapporte surtout à son niveau de langue. Parce que pour moi, une personne qui peut déjà s'exprimer facilement, c'est une personne qui est capable, par exemple d'écrire une

lettre simple, ou de pouvoir tenir une conversation simple. Donc c'est une personne qui a peut-être des capacités, mais que, elle-même, elle ne s'en rendait pas compte, en fait. C'est pour ça que, si j'ai mis pour un apprenant, que cette personne est capable, alors que elle-même, elle ne croit pas, c'est parce que, euh, elle n'a pas été en face de cet exercice-là, alors que moi je peux comprendre qu'elle est capable.

NN 20 : Et si c'est l'inverse ? Si quelqu'un déclare : « je peux faire très facilement », alors que toi tu penses que pour lui, c'est difficile ? C'est toujours par rapport à {

PD 20 : {Oui, c'est toujours par rapport à son niveau de langue. C'est rare que je fasse ça avec les étudiants. Si, si eux ils pensent qu'ils sont capables, alors je pense aussi qu'ils devraient être capables. Mais l'inverse, ça arrive.

NN 21 : Est-ce que ça t'a fait réfléchir, de comparer, de voir ce que les apprenants avaient mis dans les colonnes, et toi, de mettre des appréciations différentes ? Est-ce qu'il y a des idées qui te sont venues, ou des remarques que tu as eues ?

PD 21 : Oui, j'ai pensé que peut-être je les surestimais. Ca m'a fait pensé à ça ; peut-être que j'étais trop gentille, dans les fiches. Peut-être même dans mes notations, peut-être que je suis assez large ; c'est à ça que j'ai réfléchi, c'est à ça que ça m'a fait penser, ces fiches.

NN 22 : Alors, est-ce que, à ton avis, on peut apporter des améliorations, pour que++ A la fois au niveau de la fiche, et puis surtout de toute la démarche qui est derrière, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer ça ?

PD 22 : Euh... en ce qui concerne les phrases ou la fiche ?

NN 23 : Tout, enfin en général.

PD 23 : J'aimerais bien d'abord voir déjà le résultat final, et puis peut-être qu'après, je pourrais donner des idées en ce qui concerne la fiche. Mais j'aimerais bien voir où ça mène.

NN 24 : Alors à ton avis, où ça mène ? Qu'est-ce que tu attends de ça, quand tu dis : « Je voudrais savoir jusqu'où on va aller ? », c'est que tu as une idée, peut-être, ou tu penses à quelque chose ?

PD 24 : On devrait simplifier un petit peu.

NN 25 : On devrait simplifier ?

PD 25 : Oui, un petit peu, que ça soit plus clair, que la page soit moins chargée.

NN 26 : Moins chargée... Alors, la partie justement qui n'est pas la grille, la partie en dessous, avec les points à améliorer selon l'apprenant et selon vous, est-ce que ça c'est une bonne idée ? Est-ce que ça te paraît facilement faisable ?

PD 26 : Oui, c'est une bonne idée, à condition qu'on fasse le travail dans le trimestre qui se déroule, et pas que l'apprenant le fasse, par exemple, dans les prochains mois ou les

prochaines sessions. Moi je trouve que c'est bien, si on peut par exemple, noter : « Cette personne doit améliorer, par exemple, quelque chose, son niveau de langue », mais que ça se fasse dans la classe même.

NN 27 : Oui, c'est pour ça que l'idée, bon même si on a été pris par des contraintes matérielles, mais l'idée c'est que vous donniez cette fiche à mi-parcours, au milieu du terme, pour que, justement, il reste l'autre moitié du terme ; que ça fasse une évaluation, enfin une auto et une co-évaluation intermédiaire, pour pouvoir remédier, trouver des solutions s'il y a des problèmes.

PD 27 : Là, on n'a pas beaucoup de temps maintenant, on est à la fin.

NN 28 : Oui, on est vers la fin, c'est un peu tard, c'est un peu trop tard. Alors, on a discuté aussi sur la question de rendre ou pas rendre la fiche aux apprenants. Quel est ton avis là-dessus ?

PD 28 : Euh, moi je pense que c'est++ à mon avis, euh... Je pense que c'est pas une très bonne idée, parce que j'ai pas envie de vexer mes étudiants d'abord, j'ai envie de les rassurer, et puis, c'est un travail à moi. Je pense que ça me concerne surtout moi, c'est moi qui devrais, euh..., évoquer des sujets ou les mener à bien travailler dans la classe, leur demander des exercices ou de n'importe quelle manière. C'est à moi de voir de quoi ils ont besoin, c'est à moi de les diriger, je pense.

NN 29 : Si eux te disent : « Qu'est-ce que vous pensez de ce que j'ai répondu ? », ils ont le droit de savoir, quand même !

PD 29 : Oui, s'ils veulent savoir, oui, je leur dirais.

NN 30 : D'accord, mais qu'on leur rende pas systématiquement ?

PD 30 : Oui, moi je trouve que c'est pas une très bonne idée.

NN 31 : Mais c'est par rapport aux apprenants iraniens, spécifiquement, ou, tu aurais des apprenants français, ce serait la même chose ?

PD 31 : Ce serait la même chose.

NN 32 : Ce serait la même chose, c'est pas une question de {

PD 32 : {C'est une question de++ humain.

NN 33 : Humain ?

PD 33 : J'ai pas envie de les vexer. Peut-être qu'ils ne seront pas vexés du tout, mais euh, je préfère leur dire oralement, s'il y a quelque chose, par exemple s'ils devraient s'améliorer sur un point, ou un sujet, je préférerais++ En plus, moi je trouve que c'est un travail qui se rapporte surtout à moi, je veux dire à l'enseignant. Parce que c'est à lui de voir tel ou tel

étudiant devrait faire ça, ou s'améliorer sur ce point, ou+ On devrait travailler sur les différents sujets et les capacités des étudiants.

NN 34 : Très bien. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose, une remarque, ou des questions ?

PD 34 : De la fiche ?

NN 35 : En général/

PD 35 : Moi je trouve que, je pense qu'on devrait s'exprimer un peu plus dans les réunions pédagogiques. Je trouve qu'on s'échange pas assez d'idées, moi personnellement, je trouve que je suis un peu en manque parce que il y en a qui ont plus d'expérience que moi, euh, je veux pas dire que je peux pas bien travailler, c'est pas du tout ça, c'est juste pour voir comment est-ce que les autres travaillent, et que moi aussi, par exemple, j'expose comment je travaille. Ca, je trouve que nous sommes en manque un peu ici, on s'exprime pas facilement, on se voit pas beaucoup. Alors quand on a l'occasion de se retrouver, je trouve qu'on devrait mettre comme ça... un peu plus de temps et puis évoquer les différentes manières de travailler en classe. Je pense que ce serait bien.

NN 36 : Et justement, est-ce que cette fiche, elle peut pas servir de point de départ à un travail collectif sur le contenu des cours ? C'était l'idée au départ ; c'était qu'il y ait une fiche qui soit faite, non pas par classe, mais par niveau. Donc, est-ce qu'il ne faut pas profiter de ça pour...

PD 36 : Si, on pourrait s'en servir, ça pourrait nous aider beaucoup, oui\(\š)

Entretien n° 2

NN 1 : Alors on va parler de la fiche d'auto-évaluation. Qu'est-ce que ça t'a apporté de participer à la création de cette fiche, quand on l'a préparée au départ ?

AT 1 : C'était sympa, c'était différent. J'ai l'impression que++ Sur l'évaluation ou l'auto-évaluation ?

NN 2 : Sur l'auto-évaluation, la fiche qu'on a faite en 2 parties.

AT 2 : Moi personnellement ce qui m'a intéressé, c'est que bon, j'aime tout ce qui est un peu, euh, c'est-à-dire les dernières nouveautés au niveau de la pédagogie, du point de vue comme ça, ça m'a intéressé. Mais personnellement, c'est-à-dire quand on a préparé tout ça, c'était intéressant, mais en ce qui concerne, comment dire, le résultat final, je suis pas très, très, très optimiste en ce qui concerne l'auto-évaluation des apprenants. C'est que moi je trouve que, bon, c'est le prof qui doit évaluer. Que les étudiants aient une certaine idée de leur auto-évaluation, mais que cela ne leur permette pas qu'ils se jugent d'une manière ou d'une autre.

Et c'est pas à eux de se juger, parce que là, quand on leur donne le droit de s'auto-évaluer, ils ont l'impression, ils ont l'impression qu'ils peuvent se juger, dire, bon « Maintenant je dois passer, je dois pas passer ». Et moi je trouve que c'est donner trop de pouvoir aux apprenants.

NN 3 : D'accord, alors on revient à la conception. Est-ce que quand je vous ai demandé de préparer ces grilles, est-ce que tu as rencontré des difficultés par rapport à ton niveau?

AT 3 : Non. Pour ne rien te cacher, bon, je me suis fait aider par la grille que tu nous avais passée, ça nous a beaucoup aidé, avec quelques variantes, j'ai un peu rajusté les choses. Ça n'était pas tellement difficile.

NN 4 : D'accord. Alors, on revient à la démarche. Tu as commencé à donner ton avis ; moi, je voulais savoir ce que tu en penses : quels sont les objectifs(s) Quels sont les objectifs principaux de cette grille et de la démarche qui l'accompagne ?

AT 4 : Ben, l'auto-évaluation, c'est, c'est++ positif, c'est que ça réveille un peu les étudiants. Ils peuvent se responsabiliser un peu plus. Il faut qu'ils sachent qu'ils sont pas juste des apprenants, et leur donner une part de responsabilité, ça c'est important pour moi. Ça c'est le point positif.

NN 5 : Voilà, c'était la question. C'est utile, tu y as répondu.

AT 5 : Oui, ils se sentent impliqués. Ca, c'est utile, pour l'utilité, oui, mais c'est pour après.

NN 6 : Et pour toi ? En quoi c'est utile ?

AT 6 : C'est intéressant de voir le point de vue que l'étudiant a de son propre niveau. Parce que souvent, j'ai l'impression que ils, euh, ils se voient un peu supérieurs à ce qu'ils sont vraiment.

NN 7 : Comment ça s'est passé quand tu as remis les fiches aux apprenants ?

AT 7 : Comme c'était pas la première fois, déjà ils avaient l'habitude. La première fois, déjà c'était plus difficile, mais bon, là c'était un peu devenu la routine.

NN 8 : C'était pas la première fois parce que tu leur avais déjà donné ?

AT 8 : On avait déjà fait ça, mais avec une autre grille, une autre sorte de grille, tu t'en rappelles ?

NN 9 : Ah oui, ça c'était pour l'auto-évaluation en général, d'accord.

AT 9 : Oui, moi, mes étudiants, je les suis. Donc, ils n'étaient pas très étonnés.

NN 10 : Et il y a eu des remarques positives, négatives, ou ils ont dit qu'ils trouvaient que{

AT 10 : {Il y a quand même eu une petite moitié qui se disait : « Bon, c'est pas à nous de faire ça », déjà en remplissant, ils disaient que « Bon, c'est pas notre boulot ». Ils étaient convaincus que c'était au prof de faire ça. D'autres qui étaient plutôt intéressés, mais+++ voilà.

NN 11 : C'était mitigé{

AT 11 : {Oui, mitigé.

NN 12 : Quand sur une fiche, tu vois qu'un apprenant déclare que c'est facile, ou plutôt que c'est difficile, c'est difficile de faire une des tâches, alors que toi tu penses qu'il peut facilement le faire, sur quoi tu fondes ton opinion ?

AT 12 : Vous pouvez répéter la question ?

NN 13 : Oui. Lui, il dit, il coche : « C'est difficile pour moi, je me sens pas toujours capable de faire ceci, cela », alors que toi, tu penses qu'il est capable, et tu coches « plutôt facile » ; sur quoi tu te fondes ? Qu'est-ce que tu prends comme référence pour dire : « Moi, je pense que pour lui, cette tâche doit être facile » ?

AT 13 : Oui, ben d'après la+ d'après/ Je t'ai dit, bon, ces étudiants, je les ai suivis pendant 4 termes déjà, donc je les connais assez bien. Bon, pas pour la partie écrite, par exemple, là je peux pas dire que bon, là « Je peux écrire ça ou ça », mais en ce qui concerne tout ce qui est oral, ou même la compréhension orale ou bien la conversation, là je peux juger. J'ai l'impression que je les connais, et je peux pas trop juger en ce qui concerne l'écrit parce qu'on n'a pas eu de séances d'écrit. Mais peut-être des questions un peu plus fines, genre, par exemple : « Je peux comprendre tout ce qui est littérature contemporaine », parce que, bon, on n'a pas fait trop de littérature ; j'ai donné par exemple un texte de Céline par exemple, un texte de Baudelaire, et puis, sans plus. Mais je peux les juger. Moi, j'ai l'impression qu'un prof arrive à juger. Alors commettre quelques erreurs, sur une case ou deux cases... Mais j'ai l'impression que je sais si un étudiant est apte ou pas à faire quelque chose.

NN 14 : D'accord. Et dans le cas inverse ?

AT 14 : Euh, là c'est plus délicat, je trouve. Là, c'est plus délicat parce que ça, ça tient de la psychologie de la personne. Là c'est plus difficile.

NN 15 : D'accord. Et, est-ce que de voir que des apprenants ont donné un avis qui était différent du tien, ça t'a fait réfléchir ?

AT 15 : Oui. Oui, mais bon, j'avais toujours ma propre idée au début, parce que quand j'ai rempli, je ne regardais pas leur avis. Avant, j'ai rempli moi-même et c'était plus intéressant de voir après. Oui, mais j'ai l'impression, que bon, peut-être je me suis trompé à 10, voire 15% mais c'est moi qui avais raison dans la connaissance de leur niveau.

NN 16 : D'accord ; alors, est-ce qu'à ton avis, on peut améliorer cette fiche et puis surtout la démarche ? Est-ce que tu as des propositions à faire ?

AT 16 : Mm, en ce qui concerne la démarche, parce que c'est quelque chose d'assez philosophique, certainement c'est améliorable. Ca se dit « améliorable » ? Mais comment, ça,

c'est une autre affaire. Je trouve que déjà c'est très bien, mais, Nadine, ce qui est important pour moi, c'est qu'il ne faut pas remettre la fiche. Je t'ai dit, déjà. J'ai l'impression que, je veux pas que l'étudiant sache, bon ce que je pense exactement de/ parce que ça peut, ça peut les++ décourager d'une manière, tu vois ? Si moi je trouve qu'elle est très très faible, j'ai pas envie, tu vois, qu'elle abandonne par exemple la langue française.

NN 17 : Mais tu m'as dit que tu avais rempli d'abord, puis eux ensuite, donc ils ont vu ce que tu pensais.

AT 17 : Non, non ! C'est eux qui ont rempli. Moi, j'ai rempli en cachant leur partie, ah non, j'ai pas laissé ! Mais moi, je trouve que c'est, ils doivent pas comprendre tout ce que le prof a écrit. C'est-à-dire, connaître quelques éléments, mais pas tout. Si on les décourage, si on marque, par exemple des trucs vachement négatifs, c'est pas/ Vaut mieux pas les décevoir, c'est pour ça.

NN 18 : D'accord.

AT 18 : Je trouve qu'il y a une certaine politique là-dessus, pour ne pas perdre encore plus d'apprenants. Parce que ça joue, hein, si les gens sont déçus, ils disent : « Bon, je suis nul, donc\ », moi, je trouve que ça c'est un point important.

NN 19 : D'accord, bon on va y réfléchir et puis on va voir ce que la majorité en pense.

AT 19 : OK, j'y vais. Bon, ben c'était pas évident quand même.

NN 20 : Merci.

Entretien n° 3

NN 1 : A., merci de répondre à mes questions. Qu'est-ce que ça t'a apporté de participer à la création de cette fiche d'auto-évaluation ? Qu'est-ce que, personnellement, ça t'a apporté ?

AA 1 : Moi, j'ai pensé que c'est quelque chose de vraiment utile, puisque les élèves, les apprenants en tout cas, parce qu'on ne peut pas dire les élèves, je pensais que/ En un mot, je peux dire les apprenants vont penser que nous, nous sommes un peu sérieux. Et bien, nous sommes en train de suivre un itinéraire assez clair pour arriver à un but.

NN 2 : Voilà, tout à fait.

AA 2 : En pensant à ça, j'ai trouvé que c'est vraiment utile.

NN 3 : (§) Tu pensais que c'était vraiment utile, mais est-ce que tu as éprouvé des difficultés ? Est-ce que tu as ressenti des{

AA 3 : {En remplissant la fiche ?

NN 4 : Non, au début.

AA 4 : Ah, au début, pour la création++ Euh, oui+ quelquefois, j'avais des difficultés en pensant par exemple : « Est-ce que je peux choisir, est-ce que je dois considérer tel point ou tel point ? ». C'était le choix des critères, à mon avis.

NN 5 : Alors, à ton avis... Tu m'as déjà un peu dit que tu trouvais utile, mais les objectifs principaux de cette grille et puis de la démarche, c'est quoi pour toi ?

AA 5 : C'est bien sûr, par exemple, je dois travailler sur quel point pour améliorer... Quand je pense que lui, enfin quand je considère par exemple un élève, un apprenant a, ou pense qu'il ou elle a des problèmes sur par exemple, tel point, qu'est-ce que je dois faire pour améliorer ça, et euh, ensuite, par exemple, la différence entre les 2 colonnes, ça aussi doit être considéré.

NN 6 : Et, à ton avis, en quoi ça peut être utile aux apprenants ?

AA 6 : Aux apprenants++ A mon avis, en général, l'auto-évaluation, c'est très utile pour les apprenants. C'est quelque chose sur laquelle on n'a pas fait beaucoup de travaux, peut-être, on ne fait pas, peut-être, dans toutes les institutions des langues, mais quand on le fait, ça devient intéressant. Pour ceux qui sont motivés, pas pour tous. Parce que j'ai vu, par exemple, il y avait les uns qui : « Ah, qu'est-ce que c'est que ça ? Je ne comprends pas... ». Je leur ai expliqué, mais il y avait des problèmes. Mais, avec la majorité, j'ai pensé que pour eux, c'était quelque chose de, d'intéressant.

NN 7 : C'était ma question d'après, donc je passe. C'était : « Comment ils ont réagi ? ». Mais, est-ce que certains ont fait des remarques ? Tu as dit : « Ah, bon qu'est-ce que c'est ? », bon ça c'est une remarque plutôt négative, est-ce que certains ont {

AA 7 : {Oui, ils n'ont pas compris, par exemple, les phrases, ceux qui étaient plus faibles, bien sûr.

NN 8 : Et est-ce qu'il y a eu des remarques positives, des questions ?

AA 8 : Ah oui, par exemple, des remarques plus positives que j'ai eues, par exemple : « C'est intéressant », mais, pas très positives en fait.

NN 9 : D'accord, mais enfin dans l'ensemble, ils semblaient intéressés.

AA 9 : Oui, oui, c'est ça. C'est-à-dire, ils se mettaient à faire, à penser un peu+++ Ils réfléchissaient.

NN 10 : Alors, après quand on regarde les fiches, hein, si tu vois qu'un apprenant dit qu'il peut faire quelque chose difficilement, alors que pour toi, tu considérais qu'il pouvait le faire facilement, sur quoi tu te bases pour dire : « A mon avis, il peut le faire facilement » ?

AA 10 : Peut-être(§). S'il y a une grande différence, peut-être on peut le considérer, par exemple, sur deux côtés tout à fait différents. Peut-être, c'est le manque de confiance de la part de l'apprenant, il faut que je lui parle, peut-être : « Mais regarde, tu as fait ceci, tu as fait

cela ». Ou peut-être, il y a des apprenants qui ne considèrent pas leur niveau, c'est-à-dire, par exemple, nous sommes à A2, il faut faire ça, « J'ai travaillé jusqu'à ça, ça suffit ». Ils vont considérer... Ils ont des buts, un peu plus, je sais pas, idéalistes quoi, donc je dois leur expliquer alors pourquoi: « Alors, regarde, tu veux participer par exemple à l'examen de DELF A2, comme ça pour toi, travailler jusqu'ici, ça suffit. » Ou bien, peut-être, ils n'ont pas compris les questions.

NN 11 : Et dans le cas inverse, quand les étudiants pensent qu'effectivement, ils peuvent tout faire facilement, et que tu n'es pas d'accord ?

AA 11 : Alors, je dois aussi leur parler.

[...]

NN 12 : Pour toi, voir, enfin, quand vos avis sont différents, ça te fait réfléchir et ça t'incite à leur parler ?

AA 12 : Oui.

NN 13 : Donc, pour améliorer, enfin est-ce qu'il y a des améliorations à apporter à la fiche et à la démarche ?

AA 13 : Peut-être une sorte de, je sais pas, pas un examen, ou bien sur place, on peut les laisser faire quelque chose, pour voir vraiment, c'est-à-dire, pour le sentir un peu plus directement. C'est-à-dire, écouter une cassette, une conversation et puis : « Alors maintenant, est-ce que tu es capable, de faire ceci, ceci, cela ? ». Ou bien, en plus, c'est pas mal, peut-être de créer des petites fiches sur un dialogue, un texte, et ensuite leur poser des questions exactement : « Est-ce que tu as pu récupérer exactement ceci, ceci et cela ? ».

NN 13 : Donc, pour chaque compétence, faire des fiches sur une tâche précise, plutôt que de les faire réfléchir en général ?

AA 13 : Oui, ce serait plus, plus, comment on dit « touchable ? » pour les élèves, pour les apprenants.

NN 14 : Oui, ils pourraient faire le lien entre ce qu'on leur demande et {

AA 14 : { Quelquefois, les critères étaient trop général.

NN 15 : D'accord. Et sur les « points à améliorer », est-ce que tu as des commentaires là-dessus ? Certains ont rempli, d'autres n'ont pas rempli. Est-ce que c'est une bonne idée ou est-ce que cela fait trop de choses sur la même fiche ?

AA 15 : Ca ne doit pas être trop de choses, parce que je pense que c'est nécessaire. Mais par exemple, moi, personnellement, j'ai rempli pour les uns, pour les autres pas, puisque j'ai pensé, ça veut pas dire qu'il n'y a pas de choses à améliorer, des points à améliorer, mais s'il travaille comme ça, ça veut dire, il va, par exemple, cet apprenant-là, il va avoir, il va arriver à

son but. Mais pour les autres qui avaient vraiment des problèmes ou bien un peu d'effort, ils pourraient être mieux, je l'ai fait. C'est-à-dire, pour ces deux cas.

NN 16 : Pour ces deux cas, d'accord. Et dernière chose, est-ce que tu penses que c'est bien de rendre la fiche, une fois que toi tu l'as complétée, aux apprenants, ou pas ?

AA 16 : Oui, oui. C'est plus utile, surtout par exemple, si on pourrait bien sûr, trouver le temps de se parler, comme j'ai dit, d'avoir une interaction sur exactement ça. Ca peut améliorer leur pensée, leur connaissance sur ce qu'ils sont en train de faire.

NN 17 : Très bien, merci.

Entretien n° 4

NN 1 : Alors, d'abord merci de répondre à mes questions. On va reprendre depuis le début, comme ça tu vas pouvoir me faire part de toutes tes réflexions et observations. On repart du début, c'est-à-dire la conception de l'outil. Quand on a créé la fiche, qu'est-ce que toi, personnellement, ça t'a apporté et quelles difficultés tu as eues ?

IK 1 : Pour la fiche ?

NN 2 : Pour la fiche, au tout départ. Donc, quand je vous ai demandé, pour chaque compétence, de trouver deux ou trois points, deux ou trois tâches, en fait, c'était ça, hein, très significatives. Qu'est-ce que ça t'a apporté, quelles difficultés tu as eues ?

IK 2 : C'est que, comme c'est quelque chose de nouveau, je trouve, j'avais pas l'habitude, je savais pas comment m'y prendre avec ça. J'avais pas l'habitude d'aller voir, alors ça m'a servi un peu à aller voir le Cadre [Européen Commun de Référence], de savoir un peu de quoi ça pouvait s'agir, quand on dit : « parler », ou « comprendre quelque chose ». Mais le problème, c'est que je savais pas exactement ce que je devais écrire ; ça, c'était vraiment difficile.

NN 3 : Comment tu as fait alors ? Tu as demandé conseil aux autres ?

IK 3 : A plein de personnes, ce qu'ils avaient fait et puis, à la fin, je me suis référée au Cadre. C'est comment ça que j'ai pu faire. Et le problème, je crois que pour les étudiants, c'est ça aussi parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'une fiche d'auto-évaluation. Ca, ils ont pas appris en Iran, ça on fait pas. Ils sont toujours habitués d'être jugés par un prof et quand on leur demande de vous évaluez vous-mêmes, c'est quelque chose qu'ils comprennent pas, ils savent pas le faire.

NN 4 : Alors, justement, c'était ma deuxième question : quels sont les objectifs, tu penses, pour un apprenant, en quoi ça peut lui être utile ?

IK 4 : S'il est vraiment honnête avec lui-même, ça c'est très important. Je reviens toujours à ça, parce qu'ils savent pas, ils savent pas comment s'y prendre parce que l'auto-évaluation, en Iran, c'est quelque chose de très très nouveau et euh...Il faut d'abord qu'ils prennent l'habitude et je crois, que pour cette fois non, peut-être dans deux ou trois sessions, qu'ils ont un peu appris comment ils vont s'auto-évaluer, ce sera bien pour apprendre leurs points faibles, leurs points forts, comment s'améliorer.

NN 5 : Et, pour toi, en quoi c'est utile d'avoir une fiche comme ça, de faire une démarche, pour que tes apprenants aient une démarche d'auto-évaluation ? En quoi ça peut t'aider ?

IK 5 : Ca me servirait, comme ça je saurais c'est quoi leurs points faibles, qu'est-ce qu'ils veulent faire et je travaillerais plus sur le domaine qu'ils ont besoin que / Par exemple, moi je vais travailler plus sur l'écoute tandis que la plupart des élèves veulent, je sais pas, travailler sur l'écrit par exemple.

NN 6 : Alors, quand tu leur as remis la fiche, concrètement, ça s'est passé comment ?

IK 6 : Déjà, je devais expliquer 4 fois, c'était quoi ça ! Et ensuite, pour les phrases, ils comprenaient pas. Et puis, ils disaient : « Ca veut dire quoi, ça ? Ca, c'est le rôle du prof de nous évaluer, pas nous. Nous, on peut pas le faire. » Il y en a d'autres qui disaient que : « Oui, peut-être, dans certaines parties, je comprends, certaines parties, je comprends pas, donc qu'est-ce que je dois écrire ici ? Je comprends ou je comprends pas ? Qu'est-ce que je dois écrire ? » Et là, pour les points à améliorer pour l'apprenant, alors c'était vraiment/ Ils disaient : « C'est très, très général. Si j'écris 'grammaire', j'ai besoin aussi de 'vocabulaire', j'ai besoin de... 'conversation' »(š)

NN 7 : Et est-ce qu'il y a eu quand même des remarques positives ou des réactions ? Est-ce que tu as senti que c'était globalement plus négatif : « On ne sait pas faire, on n'y arrive pas ? », ou indifférent, ou il y avait quand même... ou également positif ?

IK 7 : Positif, j'ai pas vu.

NN 8 : T'as pas vu ? Rien de positif ?

IK 8 : Indifférent/ Ils disaient rien. Déjà, ils étaient choqués : « C'est quoi ça ? A quoi ça sert ? » Mais si c'est ça, c'est je crois parce que c'est la première fois. Et puis, la plupart, ils comprenaient pas : « Ca veut dire quoi ? Qu'est-ce qu'on doit faire ? ». Ils trouvaient ça un peu bizarre, c'était amusant. Ils rigolaient, ils disaient : « C'est quoi ça ? », pour se moquer, peut-être ? Je sais pas, mais c'est normal. Après quelques temps++

NN 9 : Alors, quand il y a un apprenant qui dit : « Pour moi, c'est difficile de faire cette tâche », alors que toi, tu penses que normalement, ça devrait être facile pour lui, sur quoi tu te fondes ?

IK 9 : Sur ce que peut-être, par exemple, j'avais ça ici, j'avais le Cadre. C'est que je lui ai dit que : « Peut-être, tu n'as pas tout à fait fait attention à la phrase qui était écrite ici, parce que tu dois comprendre 'la majorité', ça c'est important, et aussi 'sujet familial' ». Donc lui, peut-être, ou elle, elle a fait d'une manière générale. Elle posait la question ; « Où tu comprends pas ? », elle m'a dit : « Sujet familial », « Bon, 'sujet familial', tu comprends ? », elle m'a fait : « Oui, mais, y'a des fois, des émissions de, je sais pas, des infos ou des émissions spéciales, ça, je comprends pas ». Ben, je lui ai dit : « Ca, c'est normal, parce que dans la phrase, dans l'énoncé, c'est pas/ enfin, tu dois faire attention ».

NN 10 : Donc, c'est en discutant avec eux, que tu as pu voir que quelquefois, leur réponse finalement, n'était pas concordante avec ce qu'ils étaient effectivement capables de faire selon toi.

IK 10 : Pour eux, ça, c'était très, très, enfin pas très général, mais c'était pas très bien expliqué. Ils ne comprenaient pas les phrases. Ils comprenaient, mais ils voulaient pas, ils savaient pas exactement qu'est-ce qu'on attendait d'eux.

NN 11 : Et en quoi, toi, ça te fait réfléchir quand tu vois justement que leur avis est très différent du tien+++

IK 11 : Moi je crois qu'il faut refaire ces phrases-là, parce qu'elles sont très, très générales. Peut-être pas très générales, mais pas tellement bien explicites, je crois.

NN 12 : Alors, ça c'est une première amélioration qu'on pourrait peut-être apporter. Est-ce que tu vois d'autres améliorations, des choses qu'il faudrait changer, améliorer, supprimer ? Les points, là, par exemple, pour toi, est-ce que ça, le fait qu'ils aient à remplir la grille et à également donner{

IK 12 : {Peut-être, moi je trouve que pour les grilles, on pourrait donner plus d'exemples dans des cas différents, et enlever justement ces points à améliorer, parce que, de toutes manières, ils auront des choses à dire, je leur ai dit aussi : « De toutes manières, chaque personne a un point à améliorer, donc même si vous avez un niveau de vocabulaire très, très bien, vous aurez toujours un problème de vocabulaire. »

NN 13 : Et est-ce que tu penses que c'est bien de leur rendre la fiche, une fois que toi tu l'as complétée ?

IK 14 : Oui, ils sauront ce que moi je pense, et ils verront qu'avec leur avis, peut-être s'il y a des différences+++ peut-être ils se croyaient très forts, alors que moi, je trouve pas. Il y en avait une qui était comme ça, moi je trouvais que pas du tout, elle avait écrit que pour tout, elle pouvait faire facilement, tandis que moi je trouve qu'elle n'a pas du tout le niveau B1.

NN 15 : Très bien, est-ce que tu as d'autres remarques, ou questions ou interrogations par rapport à la démarche, par rapport à cet outil de travail ? [...] Alors merci.

Entretien n° 5

NN 1 : Merci M., de répondre à mes questions. Alors, ça concerne la fiche d'évaluation, enfin, auto et co-évaluation. Je voulais savoir d'abord qu'est-ce que ça t'avait apporté de participer à la création de cette fiche ?

MH 1 : Bon, moi je pense que c'était quelque chose de très intéressant, euh++ c'était une étude plutôt pédagogique, et puis les gens, enfin, les étudiants étaient contents de participer à cette, enfin, au remplissage des feuilles. Et puis, ensuite++

NN 2 : Mais au début, à la création, c'est-à-dire quand je vous ai demandé de trouver une ou deux ou trois tâches sur lesquelles il fallait qu'ils s'évaluent, qu'est-ce que ça t'a apporté, ça ? Est-ce que tu as éprouvé des difficultés ?

MH 2 : Au début, un petit peu parce qu'il fallait que je lise les items et puis/ Mais après j'ai trouvé que ce, non, c'était quelque chose de très bien.

NN 3 : Alors à ton avis, quels sont les objectifs principaux de cette grille ? Pour l'apprenant, et pour toi comme enseignant ?

MH 3 : Bon, en tant que l'enseignant, je trouve que ce sera bien pour améliorer le système d'enseignement, et également l'apprenant sent que nous sommes en train de faire quelque chose pour eux. Et puis, il y a une démarche, une modification sur ce, enfin sur les démarches et les méthodes d'enseignement.

NN 4 : Et comment ça s'est passé quand tu leur as remis la fiche ? Comment ils ont réagi ?

MH 4 : Bon, euh...Au début, ils étaient un peu étonnés, ils savaient pas quoi faire, mais je leur ai expliqué puisque mes étudiants sont un peu, très débutants même, j'ai expliqué en quelques mots en farsi aussi. Et puis, ils ont tout de suite compris, et j'ai fait partie par partie les explications et on a rempli ligne par ligne, si tu veux.

NN 5 : Est-ce qu'ils ont fait des remarques positives ou négatives ?

MH 5 : Non, ils n'ont rien dit/ Euh, non, rien de spécial.

NN 6 : D'accord. Alors, quand tu as récupéré les fiches, et que tu as vu que certains apprenants avaient mis qu'ils faisaient une tâche avec difficulté, alors que toi, tu pensais qu'ils pouvaient le faire avec facilité, sur quoi tu t'es basé ?

MH 6 : Non, heureusement, tous/ Enfin, moi, je dois dire le contraire, parce que, voilà, c'est ça : ils s'évaluaient un peu trop élevé, et moi, je les dévaluais. Je pense que, enfin, en général,

les apprenants sentent qu'ils sont capables de faire beaucoup plus. Mais en réalité, ils ont du chemin à faire.

NN 7 : Donc ça te réfléchir, cette constatation ?

MH 7 : Oui.

NN 8 : Tu le savais déjà ?

MH 8 : Oui, oui, bien sûr. Parce que, je sais pas, je crois que c'est une réaction humaine, que on se sent toujours capable de faire beaucoup plus qu'on peut vraiment faire, mais, en réalité, je les explique. Par exemple, quand il écrit un message ou une phrase, alors je leur dis : « Non, c'est pas comme ça, il faut corriger de cette manière ». Des fois, ils ont l'impression d'avoir compris quelque chose, mais c'est tout à fait à côté, ils ont compris autre chose, alors++

NN 9 : Est-ce que tu penses qu'on pourrait améliorer cette fiche et la démarche d'évaluation qui va avec ?

MH 9 : Oui, au fur et à mesure du temps, mais il faut du temps, hein ! Il faut que ces fiches soient à côté des professeurs, et que à chaque, mais peut-être ça va demander un ou deux semestres, mais il faut que les profs fassent leurs remarques séance par séance, et que ces remarques soient élaborées, collectionnées. Oui, pourquoi pas, on pourra faire{

NN 10 : {Est-ce que tu penses qu'il faut les rendre, ces fiches aux apprenants ?

MH 10 : Euh, comment ça « rendre » ?

NN 11 : Une fois que toi tu les as remplies, est-ce qu'on va leur redonner pour qu'ils voient {?

MH 11 : {Enfin, euh+

NN 12 : Est-ce que tu penses que c'est une bonne idée ou pas ?

MH 12 : Euh, moi je trouve que, oui, c'est une bonne idée. C'est une bonne idée, à condition de les convaincre, c'est-à-dire qu'il faut leur dire : « Bon, écoute... », mais tu sais, j'avais des étudiants qui s'évaluaient plus faibles, et moi je les évaluais plus forts. Parce que, il fallait leur dire que : « Bon écoute, toi tu es capable de faire plus, pourquoi, parce que, en classe, je te vois beaucoup plus actif, alors pourquoi tu as eu peur ? Pourquoi tu as, tu t'es pas dit... ? », et puis voilà, c'est ça.

NN 13 : Donc, c'est un manque de confiance ?

MH 13 : Oui, ben c'est ça.

NN 14 : Donc, c'est bien qu'ils aient l'avis du professeur, quand même aussi sur leur niveau ?

MH 14 : Oui, oui, oui, je trouve que c'est une bonne idée.

NN15 : Est-ce que tu as d'autres remarques à faire, ou des suggestions, ou des questions à poser ?

MH 15 : Non, seulement je peux dire que je trouve ça très positif et puis de toute façon, c'est par ces voies-là qu'on peut faire des progrès dans la langue, dans le/ Parce que les méthodes classiques, si on continue toujours de la même manière, on va voir qu'on tourne autour de/ on tourne en rond. Mais, de toute façon, il faut faire quelque chose dans l'enseignement. Il faut toujours innover, il faut toujours, oui+ c'est positif.

NN 16 : D'accord, merci beaucoup.

MH 17 : Je t'en prie.

Entretien n° 6

NN 1 : Alors, M., un petit entretien sur la fiche d'évaluation. Qu'est-ce que ça t'a apporté, d'abord, de participer à l'élaboration de cette fiche, à la conception ?

MB 1 : Euh, vous voulez dire{

NN 2 : {Au début

MB 2 : {Au début, quand vous nous avez demandé de trouver des descripteurs ?

NN 3 : Oui.

MB 3 : Oui, peut-être ça m'a donné, peut-être, une idée un peu plus claire donc, euh, des niveaux de chaque cours. J'ai un peu mieux compris le système du Cadre commun européen, c'était ça, c'était assez utile.

NN 4 : Et est-ce que tu as éprouvé des difficultés ?

MB 4 : Non, non, pas trop. Choisir des descripteurs quand même, c'est assez délicat, il faut, il faut qu'ils soient clairs. C'était ça, uniquement.

NN 5 : Alors à ton avis, quels sont les objectifs principaux de cette grille et de toute la démarche d'évaluation ? Pour l'apprenant et pour toi ?

MB 5 : Justement. Si c'est pour les classes, c'est mieux, c'est une bonne idée. Justement, franchement, je ne comprends pas très bien le but de cette fiche, parce que, d'abord, dans les cours de conversation, on ne connaît pas les aptitudes donc de compréhension écrite et d'expression écrite. Donc je ne sais pas trop comment répondre. A chaque fois, j'ai mis : « Je ne peux pas me prononcer là-dessus ». Si les élèves pensent qu'ils ne sont pas à leur niveau, si on compte de déplacer leur, leur place, alors ça peut être utile. Mais s'ils continuent à être là où ils sont, euh, je me demande l'utilité que ça peut avoir.

NN 6 : Comment ils ont réagi quand tu leur as remis la fiche ?

MB 6 : Euh, ils n'ont rien dit, je leur ai expliqué que c'est pour savoir l'idée qu'ils ont eux-mêmes de leur niveau et que ça peut aider l'institut à placer mieux les élèves, les nouveaux et les anciens à leur niveau adapté, à peut-être, je ne sais pas, organiser mieux le cours, à trouver leurs points faibles, leurs failles pour améliorer notre programme, et ils étaient d'accord. En effet, ils n'ont pas, ils n'ont pas eu de réactions, ni positives, ni négatives.

NN 7 : Et quand tu as vu sur les fiches que certains avaient déclaré qu'ils pouvaient faire difficilement certaines tâches, alors que toi tu pensais que c'était quelque chose qu'ils pouvaient faire facilement, ou l'inverse, qu'est-ce que cela t'a suggéré comme réflexion, sur quoi tu t'es basé pour dire : « Moi je pense que pour lui ça doit être facile et finalement, c'est difficile », ou l'inverse ?

MB 7 : Oui, c'est vrai, des fois j'ai eu des, euh, j'étais surpris de voir qu'un bon élève se sous estimait et qu'un mauvais élève se sur estimait. J'ai donné mon idée là-dessus, mais d'après moi, la plupart ont eu des idées correctes sur leur niveau. C'était intéressant pour moi de savoir que nous étions sur la même longueur d'ondes.

NN 8 : Qu'est-ce qu'on peut apporter comme améliorations, à ton avis, à cette fiche ? Déjà, j'ai vu effectivement qu'il y avait certains descripteurs où tu avais écrit « Je ne peux pas me prononcer là-dessus ». Pourquoi ne pas les avoir supprimés quand vous avez fait les réunions par niveau ? Parce que si vous pensez que dans un cours de conversation, il n'y a pas lieu de juger la production et la compréhension écrite, faut peut-être pas laisser les descripteurs correspondants ?

MB 8 : Euh, je ne sais pas, parce que je pensais que c'étaient des fiches que vous aviez distribuées pour différents groupes et que c'était à nous de choisir les descripteurs. Et que c'était surtout pour les élèves, pas forcément pour les enseignants, parce que, eux, de toutes façons, ils connaissent leur niveau pour toutes les compétences. Mais par contre, moi, le problème qu'ils ont eu, et moi aussi, d'ailleurs, c'est pour la deuxième partie, les « points à améliorer », parce qu'on ne sait pas, et on n'a rien, et on ne sait pas quoi écrire. A mon avis, il faut écrire quelque chose dans la première colonne pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent écrire dans la colonne correspondante à eux.

NN 9 : Il faut plus les guider, donc.

MB 9 : Oui, oui, soit avec des titres, soit « expression orale », « expression écrite »...

NN 10 : Donc reprendre chaque rubrique en citant quelques points. Et dernière question est-ce que tu penses que c'est une bonne idée de leur rendre la fiche, une fois que toi, tu l'as complétée ?

MB 10 : Ah, ah... Qu'est-ce qu'ils vont en faire ?

NN 11 : A l'origine, l'idée c'était que ça leur serve, un petit peu de feuille de route par rapport justement aux points à améliorer, et de voir, de reporter sur cette fiche en fin de terme, la note d'évaluation continue et la note d'évaluation finale, pour que eux aient une confrontation entre leur avis et l'avis du prof et de l'institution. C'était ça l'idée, maintenant, c'est vrai que c'est peut-être un peu compliqué à mettre en marche et puis aussi, c'est vrai que certains enseignants sont contre le fait que les étudiants sachent leur avis. Pour toi, personnellement ?

MB 11 : A mon avis, c'est bien qu'ils connaissent, qu'ils puissent comparer leur idée avec celle de leur professeur. A mon avis, ça peut, ça peut leur donner une meilleure idée, plus correcte de leur niveau.

NN 12 : L'idée, c'était aussi qu'ils la gardent, pour que après, au fur et à mesure de leur progression, ils puissent eux-mêmes s'auto-évaluer en se disant : « Tiens, par rapport à ça, est-ce que maintenant je sais bien le faire, est-ce que c'est facile pour moi, alors qu'avant, je disais que c'était difficile ».

MB 12 : Alors, c'est bien qu'ils le gardent. En fait, nous on les jette, si on les récupère, donc c'est mieux qu'ils les gardent.

NN 13 : D'accord. Est-ce que tu as d'autres remarques, des questions, des suggestions par rapport à ça ?

MB 13 : Non.

NN 14 : D'accord. Merci M.

Entretien n° 7

NN 1 : Alors, R., merci de répondre à mes questions. Première chose, pour la conception de la fiche d'évaluation, qu'est-ce que tu as pensé au départ, quand je vous ai demandé de trouver les descripteurs ? Qu'est-ce qui t'a semblé difficile ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ?

RT 1 : Alors pour moi personnellement, je l'ai trouvé assez bizarre, mais...intéressant. Parce que comme ça, on a eu la chance de pouvoir construire nous-mêmes le thème, pas le thème, les descripteurs, de voir un peu ce qui se passe dans une classe de/ la mienne, par exemple, c'était le TCF2. De voir un peu sur quelles bases, on doit travailler, sur quoi est-ce qu'on doit mettre le point là-dessus/ Et à mon avis, la première chose qui/ pour moi, personnellement {

NN 2 : {Est-ce que tu as éprouvé des difficultés ? Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont semblées difficiles ?

RT 2 : Non, non. Pas difficiles, pas difficiles, c'était même intéressant.

NN 3 : Alors à ton avis, quels sont les objectifs principaux de cette grille et de toute la démarche d'évaluation et d'auto-évaluation qui va avec, pour toi et pour l'apprenant? Quels sont les objectifs qu'on souhaite atteindre ?

RT 3 : Pour l'apprenant, plutôt pour l'apprenant, c'est...c'est une démarche qui peut aider l'apprenant à mieux voir sa position et sa compréhension. [...] Oui, c'est utile pour l'apprenant parce que comme ça, il pourrait travailler sur les point faibles et voir sur quels points, il doit améliorer, il doit travailler. Et pour moi d'ailleurs, c'est plutôt une route pour pouvoir travailler mieux avec l'apprenant et de voir sur quels points, je dois travailler, je dois les faire travailler, et voir un petit peu ce qui se passe dans la classe.

NN 4 : D'accord. Comment ça s'est passé quand tu leur as remis la fiche ?

RT 4 : Donc, la première question, c'était que : « Qu'est-ce qu'on doit faire avec cette fiche ? ». Ils avaient peur un peu, parce qu'ils savaient pas ce qu'il fallait faire exactement, donc j'ai tout expliqué, je leur ai demandé de bien lire et de voir ...et de donner leur avis. Et puis donc, tout doucement je leur ai laissé 10 minutes, presque 10 minutes et ils ont répondu à toutes les questions.

NN 5 : Certains ont eu des réactions positives, négatives ?

RT 5 : Positives, je vais dire même. Ils ont trouvé vraiment intéressant. Ils ont dit : « Ah, c'est bien, c'est sympa, c'est/ qu'est-ce que c'est ? ». Donc je leur ai expliqué : « Ca pourra être une auto-évaluation », et j'ai donné une petite explication, sur la définition de l'auto-évaluation, et ils étaient vraiment intéressés.

NN 6 : D'accord. Alors, quand tu as récupéré les fiches, et que tu as vu que certains apprenants, peut-être, je sais pas, avaient mis que c'était difficile pour eux, alors que toi, tu pensais que c'était facile. Sur quoi tu t'es fondée pour avoir cette impression, et qu'est-ce que ça t'a amené comme réflexion ?

RT 6 : Euh, déjà donc c'est, la première chose, je me suis rendue compte du niveau de cet apprenant. Je me suis dit : « Bon R., là, tu t'es trompée, et cette personne n'a pas le niveau ; ou bien, donc tu pensais qu'il avait le niveau supérieur, mais donc il a le niveau inférieur », et j' étais contente, parce que d'un côté, j'ai senti que voilà, telle personne, elle-même, elle s'est évaluée et elle est , elle est compétente plutôt pour autre chose. Ca veut dire dans la partie « compréhension orale », elle des difficultés, mais tandis que pour la « compréhension écrite » ou « structures de la langue », moi je pensais que plutôt, c'était plutôt pour la partie écrite qu'elle avait des difficultés, et non c'était sur la partie orale. Moi je trouvais vraiment intéressant, parce que comme ça, ça m'a vraiment aidée pour pouvoir organiser et planifier mon programme.

NN 7 : Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer cette fiche et cette démarche d'auto-évaluation, à ton avis ? La fiche en elle-même, qu'est-ce qu'on peut changer ? Par exemple là, je vois, est-ce qu'ils ont rempli la partie « points à améliorer » ? Oui, certains l'ont remplie.

RT 7 : Oui, je leur ai demandé.

NN 8 : Est-ce que ça, c'est une bonne idée de laisser ça sur la même fiche, ou est-ce qu'il faut changer un petit peu ça ?

RT 8 : Non, moi je suis pour, plutôt pour laisser les « points à améliorer », parce que d'un côté, l'apprenant, lui-même, il a le temps, il s'exprime d'une manière. Bon, il s'exprime : « Bon, quels sont mes problèmes, mes difficultés et qu'est-ce que je dois faire pour pouvoir améliorer les points faibles ? ». Moi, je pense qu'il faut laisser ça.

NN 9 : Et dernière question : est-ce que tu es d'accord pour redonner aux apprenants cette fiche une fois que toi, tu as mis ton avis dessus ?

RT 9 : Oui, pourquoi pas ? Oui, pourquoi pas ? Parce que, c'est plutôt pour eux, ce/ Le fait de construire cette fiche, c'est plutôt pour l'apprenant, c'est pas pour nous. Ben oui, pour nous, ça pourrait nous aider de, de ...bien programmer la classe. Mais c'est plutôt, pour nous, notre objectif, c'est de voir qu'est-ce qu'il est capable de faire et que faut-il faire pour mieux gérer cette/ la situation quoi, ça veut dire la classe, le cours.

NN 10 : Est-ce que tu as d'autres choses à ajouter ? Des remarques, des suggestions ?

RT 10 : Ben, continuer à faire/ C'est une bonne idée, je te remercie, c'est une bonne idée. Il fallait lancer dès le début. Moi, je trouve ça intéressant, et en même temps, c'est une auto-évaluation pour nous-mêmes. Non, moi je trouve ça intéressant et merci vraiment de bien vouloir faire les fiches d'évaluation.

NN 11 : Merci R.

Entretien n°8

NN 1 : Bon merci, M., de répondre à mes questions\(\š) On va repartir du début, de la conception de l'outil, de la création de la fiche. Qu'est-ce que ça t'a apporté de participer à a conception de cette fiche, de cette grille ?

MY 1 : Cette grille d'auto-évaluation, c'est ce que j'ai vu plutôt dans le cours de B. sur le portfolio. Les fiches d'auto-évaluation, ça permet aux étudiants et même aux professeurs d'apprendre dans quel niveau ils sont. Et ça c'est le but. Et comme ça, quand on écrit les choses, on peut voir comment on avance. Sinon, un étudiant vient et dit : « Moi, j'ai rien appris », mais quand par exemple, si on le fait deux fois, par exemple au début de cours, et en fin aussi, il peut voir qu'il y a une différence.

NN 2 : Ca, c'est sur la démarche en général. Mais toi, personnellement, par rapport à cette fiche, donc le travail que je vous avais demandé de faire, c'est-à-dire de retrouver, d'identifier deux ou trois tâches pour chaque compétence, qu'est-ce que ça t'a apporté ? Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ? Est-ce que tu as eu des difficultés ?

MY 2 : Non, pas de difficultés parce que ben, j'ai étudié un peu le Cadre et c'est bien, parce qu'on met des descripteurs. Des descripteurs qui sont écrits dans le Cadre, dans le livre, c'est pas seulement ça, il faut, on peut encore donner des descripteurs. Et ça, ça aide, ça nous aide de faire encore des descripteurs.

NN 3 : Donc, je vais passer directement à la question 3, puisque tu m'as répondu sur les objectifs principaux, en quoi c'est utile pour l'apprenant. Mais pour toi peut-être, en quoi c'est utile d'avoir une fiche comme ça ?

MY 3 : En quoi c'est utile ?

NN 4 : Oui, pour toi en tant qu'enseignant.

MY 4 : De savoir que, est-ce que les étudiants/ Ben, je peux savoir l'avis des étudiants. Et ben, je peux voir...j'ai même regardé aussi. Avant, je faisais pas ça. Je regardais pas ce qu'ils faisaient. Je lisais le nom, et je donnais des notes. Après, je regardais pour voir est-ce que je suis, est-ce qu'ils sont d'accord avec moi ou non ? Et voilà. Et c'est bien, c'est intéressant

NN 5 : Alors justement, quand ils ne sont pas d'accord par rapport à ton avis à toi ?

MY 5 : Ca dépend des personnalités. Quand on donne un cours, on peut comprendre, on peut connaître un peu la personne, après quelques séances. Il y a des gens qui se sous estiment, il y a des gens qui++ ben, y'a des fois que je me suis dit : « Peut-être que c'est moi qui me trompe ? », des fois que, d'après ma connaissance de la personnalité de l'étudiant, je dis que, non, il se sous estime, et puis je crois qu'il a le niveau.

NN 6 : Comment ça s'est passé quand tu leur as remis la fiche ?

MY 6 : Ben là, ils ont rempli, ça veut dire quoi « Comment ça s'est passé ? » ?

NN 7 : Non mais, est-ce qu'ils ont eu des questions, il y a eu des remarques, est-ce qu'ils t'ont posé, enfin est-ce qu'ils t'ont fait part de leurs sentiments ? Est-ce qu'ils étaient étonnés ?

MY 7 : Non...Quelquefois, ils ont demandé quelques mots, par exemple : « Rédiger, ça veut dire quoi ? Ca veut dire écrire ? ». Non, ils ont pas {

NN 8 : {Ils n'ont pas voulu savoir pourquoi...

MY 8 : Non, pourquoi non, on m'a pas demandé.

NN 9 : Pas demandé ? D'accord. Et y'a pas eu de gens qui t'ont dit : « Non, moi, je veux pas faire ça, c'est { »

MY 9 : {Non, tout le monde a fait.

NN 10 : Comme un exercice normal ?

MY 10 : Oui.

NN 11 : A ton avis, cette fiche, qu'est-ce qu'on peut lui apporter comme amélioration, pour que ça soit plus facile pour les apprenants, et pour vous à utiliser, enfin à entrer dans la démarche ?

MY 11 : Bon, ben on peut donner plus de descripteurs, peut-être ? Et on peut aller plus en détail, mais ça prend plus de temps, bien sûr.

NN 12 : Les « points à améliorer », est-ce que c'est une bonne idée ?

MY 12 : C'est bien, mais ils n'ont pas rempli.

NN 13 : Ils n'ont pas rempli, alors à ton avis{

MY 13 : {Il y a une seule personne qui a écrit, voilà , c'est ça : « Je dois faire des exercices ».

NN 14 : Donc cette partie-là, elle peut-être à revoir, ou carrément à supprimer ?

MY 14 : Non, il faut les encourager, je crois, il faut les encourager de donner leurs avis, de donner leurs opinions.

NN 15 : Donc, il faut garder ça ?

MY 15 : Oui, oui. Parce que ce sont des questions, on peut dire, ce sont des questions fermées, et « les points à améliorer », c'est une question ouverte. Et c'est bien, il faut avoir des questions ouvertes aussi.

NN 16 : Alors, ça veut dire que là, si je prends les fiches que tu m'as rendues, même si tu les a encouragés, ils ne l'ont pas fait ?

MY 16 : Je les ai pas encouragés.

NN 17 : Ah, tu les as pas encouragés !

MY 17 : C'est-à-dire, il faut le faire. A la place de supprimer cette partie, il faudra{

NN 18 : {Donc, en fait, il faudrait qu'il y ait deux points distincts, en premier la grille et ensuite, c'est ça, les « points à améliorer », qu'ils comprennent qu'il faut qu'ils fassent les deux.

MY 18 : Oui, leur dire/ Par exemple, une séance, je vais leur dire : « Vous pouvez penser à ce sujet que, qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer notre cours, pour améliorer, ben je sais pas, notre enseignement ici ». Ils vont penser à la maison, et après, on leur donne le questionnaire.

NN 19 : Alors justement, cette fiche, est-ce qu'il faut leur rendre, une fois que tout est rempli par vous, ou pas ?

MY 19 : Aux étudiants ?

NN 20 : Oui, aux étudiants.

MY 20 : Non, à mon avis, les statistiques, c'est mieux.

NN 21 : Les statistiques, c'est mieux ?

MY 21 : Oui. A quoi ça sert, je sais pas, s'il y a une raison. Je trouve pas une raison pour leur rendre.

NN 22 : Tu penses que c'est pas important qu'ils aient ton avis par rapport au leur ?

MY 22 : Euh... (xxx) Bon, ça dépend de l'étudiant. Il y a des gens qui aiment, y'a des gens qui aiment pas. Surtout quand ils regardent sur les fiches. Si c'est en privé, oui, ça va ; mais en public, non. C'est mon idée.

NN 23 : Tu penses que{

MY 23 : {Donner les statistiques sans nom, anonyme, c'est mieux.

N 24 : Oui, mais là, forcément, ce sera des statistiques globales. Donc ils s'y retrouveront pas, mais euh...C'est une solution aussi. Effectivement, on peut dire qu'on donne la fiche pour l'ensemble de la classe : « Voilà, tant de pourcent d'entre vous ont pensé que c'était facile, alors que le prof pensait que plutôt/ ».

MY 24 : Ou bien plutôt comme ça, on peut leur rappeler, on peut les appeler et on va leur dire que : « Voilà, pourquoi tu/ », on va faire une conversation, à deux. Et « Pourquoi, tu penses que t'es comme ça ? Et à mon avis, c'est comme ça\ ». On discute un peu, c'est mieux comme ça.

NN 25 : D'accord, mais pas rendre en classe et que tout le monde voie{

MY 25 : {Oui, ça c'est un peu/

NN 26 : Bon, très bien. Sinon, est-ce que tu as des remarques, des questions sur cette fiche et la démarche qui l'accompagne, des suggestions ?

MY 26 : Là-dessus, non, mais on peut faire aussi, ça c'est une fiche, mais on peut faire aussi un portfolio d'auto-évaluation. Ca veut dire, c'est comme un petit livre qu'ils vont remplir au fur et à mesure. Déjà, ça prend plus de temps+++

NN 27 : Au fur et à mesure, c'est-à-dire le temps qu'ils restent chez nous, ou au fur et à mesure du terme ?

MY 27 : Du terme ; ils vont remplir à chaque séance, par exemple. Ou bien, il y a des questions, par exemple, ce que B. faisait⁵⁷⁴, c'est que, elle nous a donné des fiches à écrire pour chaque séance : « Qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce que j'ai appris ? », et c'était bien. A chaque séance, on avait quelque chose, 10 minutes à la fin pour remplir cette fiche, qu'on

⁵⁷⁴ Allusion à un module sur le Cadre Européen suivi par l'enseignant lors du stage BELC de l'été 2006.

avait pour chaque séance. Ca, c'est pour tous les niveaux, A2.2, mais là c'était à chaque séance. Ca, je l'ai trouvé bien, utile en plus pour moi-même.

NN 28 : Tu penses que ce serait bien pour nos apprenants qu'ils aient ce genre d'instrument ?

MY 28 : Oui.

NN 29 : Donc il faudrait en parler aux collègues. Ca veut dire qu'il faut que les profs, aussi, s'engagent à suivre la démarche et puis gardent cinq minutes à la fin de leur cours, ou quelque chose comme ça, pour faire ce genre de choses. Ca veut dire aussi que ça a un coût pour l'institution, parce que, faire un portfolio par apprenant, bon, c'est beaucoup de papier, c'est beaucoup de/ Il faut être sûr que{

MY 29 : { ...ça aide !

NN 30 : Toi, tu penses que ça aide ?

MY 30 : Pour moi, ça m'a beaucoup aidé. Pour réviser, pour voir ce que j'ai fait, pas dans la séance, mais après, quand le cours est fini. Quand la durée de deux semaines c'est fini, j'ai vu que j'ai appris beaucoup de choses.

NN 31 : Bon alors, tu pourras nous en parler à la prochaine réunion, les types de portfolio que vous avez utilisés ?

MY 31 : Oui, les portfolios je sais pas si je les ai ou/ mais la fiche qu'elle nous a donnée, je crois, oui. D'accord. Bon, c'est fini ?

NN 32 : Oui, M. C'est fini. Merci.

Entretien n° 9

NN 1 : Alors, M., merci de répondre à mes questions. Je voulais savoir ce que tu avais pensé, au moment de la démarche pour créer l'outil, pour créer la fiche d'évaluation. Qu'est-ce que ça t'a apporté, et qu'est-ce qui t'a semblé difficile ?

MT 1 : Difficile, rien je crois, mais/ Le fait que des élèves ont rempli cette fiche, ou moi ?

NN 2 : Non, au début, quand je vous ai demandé de, d'adapter les descripteurs par rapport à vos cours ?

MT 2 : Non, c'est vrai, ces choses supplémentaires que vous nous donnez, ça nous permet d'avoir, de faire un retour sur nous-mêmes et de réfléchir. Je pense que c'est quelque chose de très positif.

NN 3 : D'accord, donc pas de difficulté majeure ?

MT 3 : C'est vrai qu'on peut ajouter des choses, enlever des choses, mais en gros, c'était bien pour moi.

NN 4 : D'accord. Alors, quels sont les objectifs, tu penses, de cette grille et de la démarche qui va avec, pour toi, enfin pour les enseignants et pour les apprenants ? En quoi ça peut être utile et qu'est-ce que ça va apporter ?

MT 4 : Et bien, ça nous permet de globaliser un peu les choses et voir un peu les objectifs qu'on devrait se fixer. Je pense que c'est tout, en fait.

NN 5 : Et pour les apprenants ?

MT 5 : Les apprenants avaient un peu du mal à remplir. J'ai vu à la fin, ils se fatiguaient un petit peu parce qu'ils ne comprenaient peut-être pas aussi bien que les professeurs les phrases et ces descriptions, euh, descriptifs ?

NN 6 : Descripteurs !

MT 6 : Descripteurs, voilà. Donc peut-être il vaudrait mieux faciliter un peu pour les élèves, peut-être des phrases plus simples.

NN 7 : Plus simples ? Plus claires aussi ?

MT 7 : Surtout pour les Conversation 2 ou 3.

NN 8 : Alors, c'est ça, leur réaction quand tu leur as remis la fiche : certains ont éprouvé de la difficulté à remplir ?

MT 8 : Oui.

NN 9 : Est-ce qu'il y a eu des remarques positives, ou négatives là-dessus ? Ou simplement des questions ?

MT 9 : Non, non. Ils répondaient aux questions, mais, je pense que ils pouvaient ajouter des choses. Au lieu de mettre une croix, ils pourraient peut-être écrire quelque chose, c'est-à-dire : « oui je peux, ou j'ai des difficultés à faire ça ». Seulement pas des croix. Peut-être que ça facilite les choses pour vous, mais pour les élèves, je crois que c'est pas mal de dire des choses.

NN 10 : D'accord. Alors dans la partie « points à améliorer », est-ce qu'ils ont écrit quelque chose ?

MT 10 : Ils ont écrit des choses très courtes, juste quelques mots parce que ça leur semblait un peu difficile, et ils hésitaient avant d'écrire quelque chose, et ils avaient un peu peur peut-être.

NN 11 : D'accord. Et quand tu as pris les fiches et que tu as vu que certains trouvaient des tâches difficiles alors que toi, tu pensais que pour lui ou eux, c'était facile, quelle a été ta réaction ?

MT 11 : Pour certains, ceux qui ont un niveau inférieur aux autres. Ils sont à leur place, en général, depuis ce trimestre tout le monde est à sa place. Mais je pense qu'il vaudrait mieux

peut-être, faciliter les phrases, pour les élèves surtout, pas pour les professeurs. Pour qu'ils puissent répondre juste.

NN 12 : Alors, donc, pour toi, les améliorations à apporter ça serait d'abord de simplifier les phrases. Est-ce qu'il y aurait d'autres choses à faire, pour leur rendre la tâche plus facile ?

MT 12 : Je crois pas...

NN 13 : Non ?

MT 13 : Peut-être laisser plus d'espace pour qu'ils écrivent des choses.

NN 14 : Oui ? Peut-être faire en deux parties ? Une partie grille et une partie, plus « points à améliorer » mais en plus grand pour qu'ils aient la place de s'exprimer eux-mêmes ?

MT 14 : Ils aimeraient bien aussi s'exprimer à l'oral, afin qu'ils puissent directement dire leurs problèmes, parce qu'ils viennent me voir à la fin de l'heure, ils me disent des choses que j'ai remarqué qu'ils avaient pas noté, pour les points à améliorer sur la fiche. Donc, je pense que ça devrait se faire en trois parties : deux fiches, des points à écrire et aussi/ ou carrément deux, quoi ! Des fiches et seulement les consulter, quoi, leur demander leur avis.

NN 15 : Alors justement, est-ce que tu es d'accord pour la rendre, cette fiche, aux apprenants ? Une fois que toi, tu as donné ton avis, est-ce que tu penses que c'est bien, qu'ils gardent, qu'ils aient cette fiche et qu'ils la gardent et que ce soit pour eux, à la fois une trace de ce qu'ils ont appris et du stade où ils en sont.

MT 15 : Oui, ce serait une bonne idée.

NN 16 : Oui ?

MT 16 : Sans qu'ils complètent ?

NN 17 : Non, c'est-à-dire que ils ont complété, toi tu as donné ton avis, éventuellement sur les points à améliorer, s'ils ont mentionné des points à améliorer, et puis après on reporterait simplement la note de contrôle continu, et eux garderaient ça comme, comme trace, pas comme un bulletin scolaire, mais comme quelque chose{

MT 17 : {Exactement cette fiche-là ?

NN 18 : Oui, celle-là, ou qu'on pourrait améliorer. Sur le principe, tu es d'accord ?

MT 18 : Absolument, mais il faudrait qu'ils comprennent à 100% les descripteurs.

NN 19 : D'accord. Donc, simplifier pour les niveaux les plus bas. D'accord.

MT 19 : Pour qu'ils puissent nous dire ce qu'ils pensent vraiment, pour qu'ils nous racontent, (xxx) qu'ils comprennent pour qu'ils puissent bien{

NN 20 : {D'accord, ça veut dire que la prochaine étape, c'est, par exemple pour les cours de Conversation 2, tous les profs se mettent ensemble et trouvent des phrases plus simples.

MT 20 : Oui, c'est ça. Moi, je trouve que c'est une très bonne chose. Déjà, ça nous permet d'être plus actifs. C'est vrai que moi, j'ai donné [la fiche, *ndlr*] avec un retard incalculable, mais, c'est(xxx). On ne sort pas de la classe en laissant tout tomber, on reste pour plus discuter.

NN 21 : Bon, d'autres remarques, propositions, suggestions, questions ?

MT 21 : Non, je crois pas.

NN 22 : D'accord.

MT 22 : J'étais pas préparé à répondre à ces questions, peut-être que si je pense encore quelques minutes, alors++

NN 23 : Ah ben oui, oui, pour me dire après, oui ! Très bien, et merci pour l'instant. Si tu as d'autres remarques, à tout à l'heure.

Entretien n°10

NN 1 : M., merci de répondre à mes questions. Donc, je voudrais avoir un peu votre avis, enfin l'avis de tous les profs sur l'outil qu'on a créé, cette fiche d'auto-évaluation et de co-évaluation par le prof. Qu'est-ce que ça t'a apporté de participer d'abord à la conception de cette fiche, de cette grille au départ ?

MM 1 : Pour moi, c'était bien parce que c'était un moyen de définir exactement les points dans lesquels les apprenants ont des problèmes. Il y a peut-être des petites, des petits détails à ajouter, mais la partie qui ne m'a pas plu vraiment, c'est la partie de « l'avis de l'apprenant ». La plupart, surtout dans le niveau inférieur, enfin, moins élevé, ils sont pas capables de donner une idée sur leur niveau.

NN 2 : D'accord, alors ça, on va y revenir après. Mais pour la conception, c'est-à-dire trouver des descripteurs par niveau, etc., est-ce que tu as éprouvé des difficultés\(\š)

MM2 : Non, moi non. Surtout, on était autorisé d'expliquer en persan.

NN 3 : A ton avis, en quoi c'est utile ce genre de démarche pour toi, en tant qu'enseignant et pour les apprenants ? Quels sont les points positifs, les points négatifs, par rapport à tout ça ?

MM 3 : Pour les apprenants, à mon avis, c'est une remarque, tout simplement. Mais pour les enseignants, à mon avis, pour l'ensemble du système éducatif de cet institut, ça pourrait être très utile parce que ça va leur donner une vision un peu de/ une idée, sur les lacunes des apprenants. La plupart, comme c'était marqué dans les fiches, la plupart avaient un peu des problèmes avec l'expression orale. Parce que, vous savez, en Iran, on n'a pas vraiment l'occasion de parler ni des fois d'entendre.

NN 4 : Alors comment ça s'est passé quand tu as remis ces fiches ? Est-ce qu'ils ont fait des remarques, est-ce qu'ils ont posé des questions ?

MM 4 : Au début, c'était très ambigu, mais après quelques minutes, quand j'ai expliqué/ Dans le cours en Audiovisuel, c'est en Audiovisuel 2, donc il n'y a pas de problème. Mais pour la Conversation 2, au début ils étaient un peu, comment dire... un peu choqués, ils savaient pas de quoi il s'agissait. Ils pensaient que c'est quelque chose de très important, on va décider là-dessus leur sort.

NN 5 : Donc, tu leur a expliqué que c'était pour eux ?

MM 5 : Oui, oui.

NN 6 : D'accord. Pour ceux qui ont mis, qui ont coché la colonne « difficile » alors que toi tu estimais que ça aurait dû être facile pour lui ou elle, quelle réflexion cela t'a apporté ? Sur quoi tu t'es fondé pour dire : « Moi, je pense que pour lui ou elle, c'est facile » ?

MM 6 : Moi, j'ai jugé sur ce point, d'après ce que j'ai vécu en classe, ce que j'ai vu en classe. Avant de remplir ces fiches, j'ai expliqué deux verbes : sous estimer, et exagérer. Surtout dans le cours de conversation 2, c'était très utile. Quand même, il y avait des gens qui se sont sous estimés.

NN 7 : Donc, ça veut dire que c'est un manque de confiance ?

MM 7 : Plutôt, surtout chez les filles ! Vous savez, dans le cours de conversation, si je peux calculer, oui 90% sont des filles.

NN 8 : Est-ce que tu as parlé de ça avec eux ? Enfin, tu leur as expliqué « sous estimer, exagérer », est-ce que ça a donné lieu à, est-ce que vous avez échangé là-dessus, sur le manque de confiance, sur le fait de penser, d'avoir une idée par vraiment juste sur son niveau ?

MM 8 : Juste au moment où j'ai expliqué le verbe « sous estimer », j'ai dit de quoi il s'agit, mais après, non.

NN 9 : Donc, quelles sont selon toi les modifications qu'on pourrait apporter à cette grille, à cette démarche pour rendre tout ça plus facile, pour vous et pour les apprenants ?

MM 9 : La partie « écrit » dans les cours de conversation, à mon avis, c'est pas la peine. Euh...

NN 10 : Alors pourquoi vous l'avez pas enlevé avant, ça ?

MM 10 : Je sais pas. Les apprenants, ils ont coché, et je pouvais pas contredire.

NN 11 : Bien sûr, mais pourquoi est-ce que/ moi, je pensais qu'il y aurait une concertation entre les profs de même niveau, pour dire « Ben, par exemple, l'écrit, dans les cours de

conversation, surtout de faible niveau, on n'a pas le temps de le faire, on le fait pas, donc on l'enlève ». Il n'y a pas eu cette réflexion là ?

MM 12 : Si, j'ai expliqué, mais c'est en français, je pense ils n'ont pas bien compris.

NN 13 : Non, non, vous entre professeurs ?

MM 13 : Ah oui, entre professeurs ? C'est vrai que on se réunit de temps en temps, mais, sur ce point, on n'a pas parlé. Peut-être manque de temps...

NN 14 : D'accord. Donc, à ton avis, est-ce qu'il est nécessaire de modifier ces fiches ?

MM 14 : Oui, sur quelques points, oui, c'est nécessaire.

NN 15 : Pour la partie « points à améliorer », es-ce que tes apprenants ont écrit quelque chose ?

MM 15 : Oui, ils ont mis le nom général, comme « expression orale ». Peut-être c'est moi qui a mal expliqué, après j'ai compris que c'est, euh, qu'il fallait reprendre les rubriques qui étaient au dessus. Non, ils ont mis des mots en général. Parce que moi, j'ai expliqué comme ça : « Qu'est-ce qu'il vous manque ? », et la plupart avait un problème d'expression orale.

NN 16 : Alors, est-ce que c'est une bonne idée, tu penses, de faire les deux : qu'ils remplissent les colonnes, et qu'aussi ils s'expriment sur là où ils ont des difficultés et où ils voudraient s'améliorer ? Ou bien est-ce que c'est trop ?

MM 16 : Dans les niveaux moins élevés, ils n'ont pas la conscience. Donc peut-être, à partir de B1, peut-être.

NN 17 : Et dernière chose, est-ce que tu es d'accord pour rendre ces fiches après que tu aies donné, toi, ton avis\

MM 17 : Pour ceux qui se sont sous estimés, oui, c'est une très bonne idée, ça peut jouer ... comment dire ? Comme une motivation, mais, pour l'autre groupe, non.

NN 18 : Ils sont nombreux, dans tes classes, à/ C'est plutôt sous estimation ou plutôt sur estimation, ou c'est à peu près pareil ?

MM 18 : C'est plutôt sous estimation. Il y a avait des deux...Mais pour ceux qui se sont sur estimés, à mon avis, ça va apporter une mauvaise situation.

NN 19 : Mais pourquoi ? Est-ce que tu penses que ça va pas les faire réfléchir sur{

MM 19 : {Si, ça va les faire réfléchir, mais au premier pas, avant de réfléchir, ils/ comment dire, ils perdent leur confiance.

NN 20 : Ils perdent leur confiance, donc tu penses que ça peut changer la relation que tu as avec eux ?

MM 20 : Oui.

NN 21 : Est-ce que tu penses qu'ils pourraient être fâchés ou vexés, par rapport à ton avis ?

MM 21 : Non, non, non. Pas vexés ! Oui, ils pourront être fâchés, mais c'est tout. Ca n'a pas tellement d'importance. A mon avis, ce qui est plus important, c'est qu'ils ne perdent pas leur confiance. C'est très répandu parmi les étudiants. Quand tu dis que : « Tu es A », et que ton professeur dit : « Non, tu n'es pas A, tu es B », « Ah, c'est vrai ? Je savais pas, mais non ! »/ C'est le sentiment qu'ils ont. Sauf si, on pourrait peut-être leur expliquer.

NN 22 : Mais oui, il faudrait leur expliquer, leur dire ce qui a justifié que pour toi, ils se sont sur estimés.

MM 22 : Il reste toujours un problème dans la classe, c'est le problème des tests de niveau. Il y a par exemple, dans mon cours de Conversation 2, au début des cours, il y avait deux qui n'avaient même pas le niveau de Conversation 1B. Maintenant, ça va mieux mais j'avais ce problème aussi.

NN 23 : Est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur ces fiches, la démarche d'auto-évaluation ?

MM 23 : Euh, il faut continuer, à mon avis, mais petit à petit, améliorer un petit peu la fiche.

NN 24 : Très bien , merci M.

Entretien n° 11

NN 1 : (š) Donc, je voulais savoir d'abord, par rapport à la conception de la fiche, au départ, trouver des descripteurs pour les cinq compétences, qu'est-ce que ça t'a apporté et si tu as éprouvé des difficultés.

ZM 1 : Oui, des difficultés, oui, beaucoup. Enfin beaucoup, disons/ euh, pour moi c'est un peu difficile à évaluer, les apprenants, hein ? Et puis, au niveau des fiches, oui, j'ai trouvé que certains points, c'était flou ; d'autres, c'était pas/ Par exemple, là, euh, c'était en Conversation 2, il me semble, c'était marqué à la fin : « utilisation des » euh... comment ils appellent ça ?, des « ensuite, avant, après ». Conversation 2, non ! C'est TCF, peut-être, c'est TCF 1 ! Oui voilà : « des connecteurs temporels : avant, après, ensuite, enfin », et tout ça/ Bon, c'est vrai que, nous, tout ça, c'est plutôt au niveau de/ de la conversation, ou bien au niveau de l'écrit qu'on utilise, pas forcément au niveau du TCF quand c'est à cocher, enfin faire des QCM et tout ça. Donc, y'avait ça ; au niveau Conversation, y'avait rubrique « Ecrit », que, bon, effectivement, en cours de conversation, nous on travaille pas du tout sur l'écrit, tout au moins on travaille pas beaucoup sur l'écrit. De temps en temps, je peux leur demander, par exemple, de rédiger un dialogue ou quelque chose comme ça. Mais c'est pas du tout systématique parce que c'est pas l'objectif de la conversation. Et puis, euh/ voilà, et puis certains points, au

niveau de certaines compétences, ben, on aurait pu le développer, hein ? C'est-à-dire mettre plus de détails, plus de rubriques, des choses comme ça.

NN 2 : D'accord. Alors, à ton avis, quels sont les objectifs principaux de cette grille et de la démarche d'auto-évaluation, pour vous et pour les apprenants ? En quoi c'est utile ?

ZM 2 : Ben, en principe pour moi, enfin, en tant qu'enseignante, c'est de voir où est/ euh, et d'abord est-ce que l'étudiant a été bien/ euh, placé au niveau du cours, hein, au moment du test de niveau, donc est-ce que ça correspond vraiment au niveau. Deux, donc, voir où il est actuellement, et où il doit passer à la fin de la session, quoi, concernant les compétences à acquérir. Euh, ça doit être, en principe, aussi pour l'apprenant la même chose, sauf que c'est vrai que nous, en Iran, on n'avait pas du tout l'habitude de ce genre de choses. Même, j'ai enseigné dans les autres, enfin, dans un autre institut, bon, c'était pas du tout comme ça.

NN 3 : D'accord. Bon, comment ça s'est passé quand tu leur a remis la fiche ?

ZM 3 : Alors, euh/ Ben, ils étaient un peu étonnés, donc ils savaient pas ce que ça voulait dire. Dans un premier temps, ils croyaient que c'était un examen, donc, euh/ Et puis après, j'ai dit : « Ben non, c'est pas du tout un examen ! », donc je leur ai expliqué un peu. J'ai été obligée de toute façon, d'intervenir en persan, hein, pour pouvoir, à tous les niveaux, hein, aussi bien TCF que Conversation 2, que Audiovisuel 3, - en Audiovisuel 3, en principe, ils s'expriment bien-, mais ceci étant dit, je préférais d'intervenir en persan. Au départ, ils étaient étonnés, et puis après, ils savaient pas très bien ce qu'il fallait vraiment mettre. Et ce qu'ils disaient : « Oui, mais nous, on a envie de dire 'comprendre tout'. Par exemple, quand on regarde un film, on veut comprendre tout. Est-ce que je dois marquer ça ? Ou bien, par exemple, quand je lis un journal, j'ai envie de tout comprendre ; est-ce que je dois marquer ça ? ». Donc, ils comprenaient pas très bien en quoi ça consistait. Mais bon, petit à petit, en expliquant en persan, euh/ ça été, euh/ un peu mieux.

NN 4 : Eventuellement, tu as été obligée de leur expliquer qu'à leur niveau, ils ne pouvaient pas tout comprendre ?

ZM4 : Absolument ! Absolument ! Je leur ai dit, enfin, j'ai vraiment expliqué l'objectif de cette fiche d'évaluation et de ce que ça voulait dire, mais toujours en persan, évidemment. Et oui, à ce moment-là, ils ont compris que, voilà, c'est vraiment par rapport à leur niveau qu'il fallait qu'ils évaluent, pas par rapport à un francophone, ou bien un natif, ou quelqu'un qui avait un niveau C1.

NN 5 : Et est-ce qu'ils ont fait des remarques, qu'elles soient positives, négatives ?

ZM 5 : Alors, les remarques, c'était la même chose. Il y avait certaines rubriques qui n'étaient pas du tout abordées en cours, donc ils pouvaient pas s'évaluer, d'une part, et puis d'autre part, ils trouvaient qu'il fallait mettre plus de détails.

NN 6 : D'accord, d'accord. Alors, pour certains apprenants, quand ils ont coché la colonne « difficile », alors que tu penses, toi, que ça aurait dû être facile pour eux, sur quoi tu t'es fondée pour avoir cet avis ?

ZM 6 : Par rapport leur niveau. Par rapport, c'est-à-dire par rapport au niveau qu'ils avaient là, actuellement. Eux, ils s'estimaient, ils se sont estimés par rapport à un niveau supérieur, par rapport à moi. Donc, c'était pour ça.

NN 7 : Et vous en avez parlé, de ça ? Tu as eu l'occasion{

ZM 7 : {Non, non.

NN 8 : Pas encore ? Ou tu penses que tu vas leur en parler ? Ou{

ZM 8 : {Euh/ Je crois que je dois le faire, oui, mais... Non, j'ai pas eu le temps.

NN 9 : Euh/ Qu'est-ce qu'on pourrait/ ? Alors, tu me dis, bon, il y a des rubriques qui sont pas claires, à part ça ? Tes suggestions pour améliorer, à la fois l'outil et la démarche ? Qu'est-ce qu'on peut faire ?

ZM 9 : Mes suggestions, c'est de le faire d'abord au début de la session, d'une part, enfin, une fois au début, et une fois au milieu, hein ? Ou bien vers la fin. Oui, plutôt vers la fin, c'est mieux. Donc, au début, absolument, et puis vers la fin, pour voir si l'étud, l'apprenant il a compris un peu son évolution lui-même. Et, ça, et puis, euh/

NN 10 : Donc tu suggèrerais plutôt qu'on fasse une fiche avec deux périodes ?

ZM 10: Oui, deux périodes.

NN 11 : Parce qu'il faut qu'ils puissent comparer, donc c'est quand même plus facile visuellement{

ZM : 11 : {Oui, absolument.

NN 12 : Et est-ce que tu penses qu'on doit garder la colonne « avis de l'enseignant », et le donner, et le donner à/ aux apprenants ?

ZM 12 : « Avis de l'enseignant » est un peu flou, parce que soit on doit aborder rubrique par rubrique les points à améliorer, soit il faut mettre son opinion dans sa globalité, hein, l'opinion dans sa globalité. Moi je crois, si on peut donner dans sa globalité, enfin si l'enseignant peut donner dans la globalité son opinion générale sur un apprenant, peut-être c'est un peu plus facile, d'autant plus que sur la grille, donc on met quand même les rubriques à améliorer et tout ça. Donc oui, il faut le mettre, mais dans la globalité.

NN 13 : D'accord. Donc, pour toi, il vaudrait mieux deux colonnes « avis de l'apprenant », période 1 et période 2, et garder les « points à améliorer » quand même ?

ZM 13 : Non, pas les points à améliorer.

NN 14 : (xxx) Et l'avis global, tu vas le donner sur quoi ?

ZM 14 : Le quoi ?

NN 15 : Le point, l'évaluation globale, tu vas te prononcer sur quoi ? Si toi, tu donnes simplement ton avis, en disant : « Voilà, globalement... »

ZM 15 : Ben par rapport à la grille, hein !

NN 16 : Par rapport à la grille ?

ZM 16 : Oui, ben, déjà/ Bon, pas, pas/ Evidemment, au début, moi, je peux pas donner mon opinion là-dessus ; mais, à la fin, je peux donner mon opinion, une opinion globale. Je peux citer vraiment des problèmes, enfin des points à améliorer, à savoir, il y a des problèmes de prononciation, à savoir, euh, tu vois ? Mais, euh/ Donc ça, je peux le donner à la fin et puis, en me basant déjà sur la grille, et puis sur l'expérience que j'ai au cours de la session sur l'apprenant.

NN 17 : D'accord. Donc toi, euh, alors/ cet avis global, quand même, ils en auraient connaissance ou pas ? Ou c'est toi qui les {

ZM 17 : {Oui, oui, il le faut. C'est important.

NN 18 : Donc, ça veut dire qu'il faut trois périodes, en fait ? Une première période où ils s'auto-évaluent tous seuls, la fin de la période où ils s'auto-évaluent et tu donnes ton avis, et on leur rend la fiche avec, euh, avec l'avis.

ZM 18 : Oui.

NN 19 : D'accord. Est-ce que, euh/ A part ça, donc, y'a, pour les « points à améliorer », est-ce que c'est une bonne idée de mettre ça sur la même feuille ? Ou est-ce que c'est un peu lourd d'avoir les deux parties à remplir ?

ZM 19 : Les, les « points à améliorer », qui ? A remplir par qui ? Par l'apprenant ?

NN 20 : Oui, par l'apprenant.

ZM 20 : Déjà, pour l'apprenant, moi je trouve que c'est pas utile vraiment.

NN 21 : Lui, euh/

ZM 21 : Lui, si on, si au niveau de la grille on met vraiment en détail les rubriques qui sont intéressantes pour le cours, hein, à savoir, pas étaler l'écrit pour le cours de conversation, mais vraiment étaler les compétences pour la conversation, mais bien détailler la grille suffisamment.

NN 22 : Alors qui va détailler ces compétences ?

ZM 22 : Ben, les enseignants ! (Rires spontanés).

NN 23 : Voilà, hein ! Donc, enfin, c'est ce que je voulais/ faire dire. C'est que ces grilles, en fait, il faut qu'elles soient vraiment adaptées à votre cours, et que c'est pas des choses qu'on prend, comme ça, et qu'on reproduit d'une fois sur l'autre.

ZM 23 : Non, non, bien sûr.

NN 24 : Donc moi, je pense qu'il y a un vrai travail{

ZM 24 : {Oui, un vrai travail. Donc je crois que comme c'était la première fois, si tu veux, ça c'était, euh/ une ébauche, si tu veux. Et puis, par la suite, il faut au fur et à mesure, vraiment le développer, et puis le perfectionner. Parce que là, c'était assez léger quand même. Et puis, c'est pas la peine, franchement pour Conversation, je te dis, ou pour TCF, il y a de choses qu'on aborde pas en cours. Puis après, ça peut poser des questions auprès de l'apprenant, en disant : « Si c'est pas abordé, ça veut dire que c'est l'enseignant qui l'aborde pas ! », donc il y a une défaillance.

NN 25 : Tout à fait ! C'est pour ça que moi, j'avais, j'avais pensé, enfin, utile, que vous changiez ça avant le début de ce terme, et que, bon, n'étant pas là, j'ai constaté que ça n'avait pas été fait et qu'effectivement, ça a posé des problèmes dans certaines classes.

ZM 25 : Oui, absolument.

NN 26 : D'accord. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?

ZM 26 : Non. Sauf que je trouve que c'est très, très bien. Déjà, le fait de faire ces fiches d'évaluation ; il faut faire la même chose pour les enseignants ! C'est-à-dire, il faut impérativement une auto-évaluation mais imposée, moi je crois, de la même manière, pour les enseignants.

NN 27 : Mais alors, sur quelles bases ? Par rapport à des descripteurs précis ou par rapport à quoi ?

ZM 27 : Non, par rapport aux objectifs, qui devraient être utilisés dans les cours concernés.

NN 28 : D'accord.

ZM 28 : De savoir est-ce que, vraiment, par exemple, quelqu'un qui donne des cours de Conversation 6, est-ce que, effectivement, il aborde les objectifs qui sont pour la Conversation 6. Et l'enseignant qui est en Conversation 1, ou en Audiovisuel, est-ce qu'il aborde vraiment les objectifs pour ces cours.

NN 29 : Donc ça serait, est-ce qu'il aborde ou bien est-ce que ses apprenants sont capables de faire, donc il a abordé{

ZM 29 : {Non !

NN 30 : Donc, c'est simplement par rapport au contenu du cours, pas par rapport aux résultats dans la classe.

ZM 30 : Non, par rapport au contenu du cours, et puis par rapport aussi aux capacités de l'enseignant. Parce que c'est pas forcément quelqu'un qui parle très bien le français qui peut forcément donner des cours pour les niveaux faux-débutant ou, hein ?

NN 31 : Ou l'inverse, oui, tout à fait.

ZM 31 : Donc ça, c'est très important et de dire, c'est-à-dire, avec preuve, montrer à l'enseignant que voilà : « T'as des lacunes, il y a des défaillances », aussi bien pour quelqu'un qui parle très bien le français que pour quelqu'un qui ne maîtrise pas très bien cette langue. Dans les deux, dans les deux cas.

NN 32 : Mais est-ce que tu crois que, s'il y a un regard de l'institution, l'enseignant va pas avoir tendance à dire : « Je sais faire, je sais faire, je le fais, y'a pas de problème ! » ?

ZM 32 : Comment ?

NN 33 : Si, si/ l'auto-évaluation, en principe, c'est quelque chose qu'on fait pour soi.

ZM 33 : Oui.

NN 34 : Pas pour montrer à l'institution qu'on peut {

ZM 34 : { Il faut montrer à l'institution !

NN 35 : Alors donc, qu'est-ce qu'on va avoir comme preuve que c'est une réponse honnête et transparente ?

ZM 35 : Oui, ça c'est vrai. Il faut que je réfléchisse là-dessus. Je sais pas. Mais je sais qu'il faut impérativement, euh/ alors, ici c'était une auto-évaluation de l'apprenant

NN 36 : Co-évaluation.

ZM 36 : Oui, voilà. Et pour l'enseignant, il doit y avoir la même chose : auto-évaluation et co-évaluation, qui doit être vu par quelqu'un d'expérimenté, tu vois, euh/ Par contre de quelle manière, je sais pas encore.

NN 37 : Oui, c'est difficile.

ZM 37 : Il faut pas qu'on croit qu'il y a de l'espionnage ou quoi que ce soit, mais, parce que, tu vois, moi j'ai l'impression qu'il y a des apprenants, non, des enseignants qui dépensent beaucoup d'énergie, qui se donnent beaucoup de mal, et en contrepartie, il y en a d'autres qui vont dans les cours les mains dans les poches. Et ça, c'est pas équitable ; il faut que ce soit équitable. Et il faut que eux, ils comprennent que voilà, ici, quand on vient, on peut pas aller les mains dans les poches dans un cours. Il faut travailler là-dessus. Et tout ça, et ça, ça permet, donc de vraiment prendre au sérieux les choses. Je parle pas d'ici, hein ? En général, je veux dire, j'espère que tout ça, ce sera répandu dans les autres instituts. Et moi, j'ai vu,

quand j'enseignais dans un autre institut, c'était comme ça ; il y avait peut-être deux professeurs qui se donnaient beaucoup de mal, tandis que les autres/ Mais par contre, de quelle manière mettre en place, ça, je sais pas. Mais, à mon avis, il faut le faire. Maintenant, la manière, le comment, ça je sais pas. Il faut que je réfléchisse pour voir comment. Mais je sais, personnellement, par exemple, moi, personnellement, j'en ai besoin. J'ai besoin de m'auto-évaluer et j'ai besoin d'avoir aussi un œil extérieur, quelqu'un de l'extérieur pour me donner mes points faibles. Surtout mes points faibles, parce que les points forts, on les connaît, surtout mes points faibles. A chaque fois, en cours, à la fin des cours, à la fin de mes sessions, je demande à mes apprenants, à mes élèves : « Alors, comment vous avez trouvé le cours ? Donnez-moi les points faibles, ce qu'il faut améliorer et tout ». Bon toujours, tu sais, c'est des *taarofs* [politesse, *ndlr*] : « Non, c'était très bien » et tout ça...Donc, du coup, moi je crois que l'enseignant a besoin aussi de se connaître, de savoir où il pêche...

NN 38 : Très bien. Tu as quelque chose à ajouter ?

ZM 38 : Qu'est-ce que tu en penses ?

NN 39 : Ce que j'en pense ? Ben moi, j'en pense que c'est difficile, parce que, bon, l'auto-évaluation normalement, c'est quelque chose qu'on fait pour soi-même. Maintenant, qu'il y ait...on peut avoir un espèce de retour par les apprenants. C'est-à-dire qu'on peut leur demander de remplir une petite fiche de satisfaction, en disant, voilà : « Est-ce que pour vous, telles et telles et telles choses ont été abordées ? Est-ce que ça a été approfondi ou pas ? ». Mais, le problème c'est, est-ce que eux auront les moyens/ Ils auront pas les moyens, à tous les niveaux, de se prononcer de façon objective et{

ZM 39: {Non... Et puis après, il y a la question de la personne qui est en jeu. On passe quand même deux mois avec des gens, et puis, à force, on est arrivé quand même à avoir une bonne relation/ Non, non, ça c'est/ L'apprenant, il peut pas donner un avis objectif là-dessus.

NN 40 : Donc l'évaluation dans l'institution, ça je sais pas. Effectivement, c'est une question. Essayons de savoir comment ça se fait ailleurs, si éventuellement ça se fait.

ZM 40 : Ailleurs, je sais qu'il y a des observations de cours.

NN 41 : Oui, mais, une observation de cours, ou tu observes une session en entier, et là tu peux vraiment te prononcer sur quelqu'un. Si tu vas à une séance où malheureusement, le prof n'est pas en forme, où y'a la moitié de la classe qui est présente, ton impression est faussée ! Donc il faudrait pouvoir faire des observations répétées, et sur la durée.

ZM 41 : Oui, absolument(xxx) Et d'où la nécessité absolue de ces réunions d'harmonisation.

NN 42 : Et ben oui, ça, je suis bien d'accord\

ZM 42 : Bon j'espère qu'on va pouvoir, euh/ désormais, avoir des fiches, plus/ enfin par nous-mêmes, évidemment, des fiches plus élaborées et plus complètes.

NN 43 : Très bien, merci Z.

Annexe E.2.2.

Transcription des entretiens semi-dirigés avec les apprenants de l'IFT (octobre 2006)

Entretien n° 18 (avec 3 personnes inscrites en cours de Conversation 6)

NN 1 : Alors, on a mis en place la fiche qu'on vous a demandé de remplir, et j'aimerais avoir votre avis sur cette fiche et sur ce qu'il y a autour de cette fiche, parce que c'est pas seulement une fiche comme ça, c'est toute une démarche, hein. On essaye de mettre en place une réflexion sur l'évaluation. D'abord, je voudrais savoir, vous êtes dans quel niveau de cours ?

A, B, C 1(ensemble) : Conversation 6.

NN 2 : Conversation 6, d'accord. Alors quand vous avez vu cette fiche, quand vous l'avez remplie, à quoi vous est-ce que vous avez pensé ? Pour vous, pourquoi on a fait ça ? Quels sont les objectifs ?

A 2 : Moi, j'ai pensé que vous voulez savoir comment le professeur enseigne dans la classe, et vous voulez que nous éval/ évaluons notre professeur.

NN 3 : Ah ! Vous avez pensé qu'il fallait évaluer le professeur ?

A 3 : Oui.

NN 4 : D'accord, c'est intéressant. Et vous ?

B 4 : Je ne pense pas que ce soit comme ça, mm, mais, mm/ je veux donner mon avis à propos de cette fiche. En général, je ne pense pas que ce soit très, assez utile, mm, parce qu'il faut être pro, professionnel pour le faire, pour évaluer. Et d'ailleurs, je pense que l'auto-évaluation est beaucoup plus difficile qu'évaluer les autres. Mm, par exemple, il y a beaucoup d'étudiants qui sont très sérieux et persévérants, mais ils se jugent pas comme ça. Il est, ils sont très durs et difficiles en se jugeant. Et, mais je vois des étudiants qui sont un peu faibles, mais ils donnent toujours des bonnes notes à eux-mêmes. Et je pense que c'est pas une manière utile, très utile, efficace pour évaluer les étudiants. Mais l'avis du professeur est bien.

NN 5 : L'avis du professeur est bien ? Et pour vous ?

C 5 : Moi je croyais que, que c'était une fiche un peu psychologique, pour comparaison des idées du professeur et des étudiants, et notre rêve d'apprendre la langue française, est-ce que c'était possible pour nous de participer dans les classes, et après ça, on peut comprendre la langue française bien, la culture française. Et c'était une comparaison. Par exemple, il y avait les idées du professeur, et les idées des étudiants, les notes que nous a donné, nous avons données de nous-mêmes et les professeurs. Je croyais que c'est un peu, euh/ à propos de notre attitude, de notre enseignement dans ces classes.

NN 6 : D'accord. Mais est-ce que, quand on vous dit, quand vous voyez écrit : « Je suis capable de faire ceci ou cela », vous pensez que c'est comme une notation, que c'est pas quelque chose vraiment par rapport à vous-même?

C 6 : Je croyais que c'était, je veux dire que, chaque personne a donné leur attitude, à, aux questions.

NN 7 : Est-ce que ça vous a semblé clair quand même ? Est-ce que les phrases, qui étaient écrites : « Je peux faire ceci, je peux faire cela », il n'y avait pas de difficultés pour le sens ?

C 7 : Pour certaines oui, mais pour certaines, non.

NN 8 : Pourquoi, pour certaines, non ?

C 8 : Par exemple, une de mes amies m'a dit que il y avait une personne qui a rempli des colonnes du professeur.

NN 9 : D'accord, elle n'a pas fait attention.

C 9 : Non, pas attention, c'est pas le sujet d'attention. Il ne savait pas l'objectif de cette fiche et les détails de cette fiche. Je pense cette fiche est juste et utile pour les Français parce qu'ils sont francs, ils sont plus francs que nous, les Iraniens. Je pense, on est, je ne sais pas, on juge beaucoup plus haut, on juge bien en rapport de nous.

NN 10 : Je reviens à la fiche elle-même. Est-ce que ce qu'on vous a demandé comme tâches : « Est-ce que je peux faire ceci ou cela », ça correspond à ce que vous faites dans le cours ? Est-ce que vous avez trouvé, par exemple pour : « Je peux m'exprimer dans une situation problématique : plainte, colère, désaccord », est-ce que c'est des choses que vous faites en classe ? Est-ce que ça correspond ?

A, B, C 10 (ensemble) : Parfois oui, parfois, non.

A 10 : Il y a des phrases, il y a des actions qui n'a pas de relation entre, avec ce qu'on fait dans la classe.

B 10 : Nous avons des cours très précieux avec M. T., il essaie de nous dire tous les sujets, il essaie de nous parler à propos de tous les sujets qui nous est nécessaire.

NN 11 : D'accord.

B 11 : Je crois que les classes nous donnent une culture générale de la langue française, et c'est à notre charge de euh, d'être actif dans la classe, et de travailler plus qu'on travaille dans la classe, à la maison. C'est une vision générale.

NN 12 : Alors, est-ce qu'une fiche comme ça{

B 12 : {C'est très valable pour nous, mais quand nous le remplissons, nous ne pouvons pas nous évaluer en tant que notre professeur peut le faire.

A 12 : J'étais très heureuse parce que je croyais que on peut/ on nous prépare très activement à l'ambassade, et notre avis est très important pour vous.

NN 13 : C'est vrai.

C 13 : Et je me demande toujours comment vous nous jugez, avec ce papier, s'il n'y a pas de colonnes de professeur.

NN 14 : Vous voulez que je vous explique ce que je vais faire avec ça ? Je vais vous expliquer. Alors vous voyez, d'abord, moi j'ai une fiche générale sur laquelle je mets le nombre de réponses. C'est-à-dire que vous, en plus, je vous connais pas, les noms, je ne sais pas qui vous êtes. Moi, je ne suis pas là pour juger. Je suis là pour voir, en fonction de ce que vous pensez : « Pour moi, c'est facile ; pour moi, c'est difficile ; pour moi, quelque fois, hein, bon, je peux le faire mais pas toujours » ; ce qui m'intéresse, c'est de savoir si ce que vous pensez correspond à peu près à ce que le professeur pense, mais pas de vous, mais du contenu du programme de la classe, d'accord ? C'est-à-dire que si moi, je vois que pour tous les étudiants, « Je peux discuter avec quelqu'un en exprimant des hypothèses », pour tout le monde c'est difficile, pour vous en tant qu'apprenant, et si le prof dit : « Mais non, c'est facile pour eux », là je me dis qu'il y a un problème. C'est-à-dire, est-ce que c'est le professeur qui n'a pas compris que étudiants avaient des difficultés, ou est-ce que ce sont les étudiants qui n'ont pas confiance en eux ? Est-ce qu'ils pensent qu'ils ne savent pas faire parce qu'ils n'ont pas confiance ? Ca, c'est la première réflexion. La deuxième réflexion, c'est de voir par niveau, pour toutes les classes d'un même niveau, s'il y a des difficultés qu'on retrouve partout. Et s'il y a des difficultés, ça veut dire que nos programmes ne sont pas bons, qu'il faut qu'on adapte. Et aussi pour l'évaluation initiale, c'est-à-dire, quand vous arrivez chez nous, si on vous a mis dans une classe, en disant : « Cette personne a tel niveau », et qu'après toute la classe a répondu : « Très facile, très facile », on va dire : « On a estimé le niveau trop bas ». Si c'est le contraire, on va dire que peut-être, on surestime ce que les gens sont capables de faire, et on doit mieux leur apprendre pour qu'ils aient confiance en eux. C'est à ça que ça va nous servir. Donc pour chaque classe, je fais la synthèse que je représente sous forme de graphiques, qui vont permettre de voir par niveau l'avis du professeur qui est ici, en foncé, et l'avis de l'ensemble de la classe. Il n'y a pas le nom du professeur, il n'y a pas le nom des élèves, on veut juger sur l'ensemble. Voilà, et on veut savoir aussi, enfin pour moi, vous faire remplir, vous faire réfléchir petit à petit sur ce que vous êtes capables de faire. Comme vous avez dit, c'est une façon d'être plus actif, et de dire : « Ah, alors moi je pense que je suis capable de faire, est-ce que je suis vraiment capable ? », ou « Je pense que non, je n'y arrive jamais ». Puis je réfléchis : « Ah peut-être, si, je peux y arriver », et « Si je n'y arrive pas,

pourquoi ? Qu'est-ce que je peux faire pour y arriver ?». C'est une façon de vous rendre plus actifs, de vous faire réfléchir sur ce que vous apprenez.

A 15 : C'est très bien.

NN 16 : Ici, je considère qu'on est dans une sorte de laboratoire, on essaie, on fait des expériences pour que les apprenants et les enseignants fonctionnent différemment de ce qui se fait ailleurs\++ C'est pas du tout un instrument de sanction. On va pas dire si les gens répondent : « Je sais pas faire », et bien ils sont nuls, ou le professeur n'est pas bon. C'est : « Pourquoi ils disent ça ? ».

A 16 : D'abord, j'ai pensé comme ça.

NN 17 : Oui, mais oui, on peut tout imaginer+

A 17 : Oui, d'abord j'ai pensé que pour l'amélio...l'amélioration des cours, vous voulez que nous remplissons cette fiche.

NN 18 : Oui, c'est vrai, on va voir comme ça si le contenu de nos programmes est adapté\++

C 18 : Et vous avez des programmes de travail sur ces actions, ces phrases, pour l'avenir ?

NN 19 : Ah ben oui, parce que là, déjà, pour faire cette fiche, ça a pris deux termes\

Maintenant que j'ai des résultats de la part des enseignants et des apprenants, on va revoir le contenu des fiches et des programmes(xxx) Voilà, merci.

A, B, C 19 : Merci.

Entretien n°19 (avec 1 personne inscrite en cours de TCF2)

NN 1 : Alors bonjour ; donc vous êtes étudiant en cours de TCF2, c'est ça ? Donc, j'aimerais avoir votre avis sur la fiche d'évaluation qu'on vous a distribuée, hein, en classe, et je voudrais savoir qu'est-ce que vous pensez de cette grille, euh/ voilà. Pour vous, quels sont les points positifs, négatifs, les remarques que vous avez à faire sur cette grille.

D 1 : D'abord je veux dire que j'ai pas réfléchi bien (rires gênés).

NN 2 : C'est pas grave ! Quand est-ce que vous l'avez remplie, la fiche ?

D 2 : La semaine dernière. C'était bien, c'était tout ce que on avait besoin pour faire le test. Moi, je suis plutôt, euh/ je suis pas dépendant dans les classes, je travaille plutôt moi-même. Mais je voulais justement savoir comment est le TCF, parce que la dernière fois, j'ai pris l'examen de DELF, et puisque je ne savais pas les questions, je ne savais comment les questions c'était, alors parfois, j'ai raté. Parfois, j'étais pas capable de répondre aux questions. Alors, cette fois, donc je voulais que je serais capable.

NN 3 : Donc, pour vous, la fiche, c'est un moyen d'évaluer votre niveau par rapport à ce que vous allez passer au TCF, c'est bien ça ?

D 3 : Oui.

NN 4 : Parce que/ donc les descripteurs, les tâches sur lesquelles on a demandé que vous vous évaluiez, vous paraissaient être, euh, correspondre au TCF, c'est ça ? Vous avez eu l'impression que ça allait vous aider pour préparer le TCF ?

D 4 : Oui, oui.

NN 5 : Quand on vous a remis la fiche, qu'est-ce que vous avez pensé ?

D 5 : Sur quoi ? Sur la fiche ?

NN 6 : Oui, quand vous avez rempli ?

D 6 : Pour moi, je savais, j'ai fait, j'ai rempli tout bien, j'ai rempli tout bien. Il y avait seulement des expressions, des questions qu'on utilise à la média, par exemple il y a une langue argotique, il y a des argots, parfois je ne comprends pas. Alors, le seul problème, je pense que c'était ça.

NN 7 : D'accord. Alors, c'est ça qui vous a semblé difficile, en fait. Et comment/ que vous a dit le professeur quand elle vous a remis la fiche ? Elle vous a expliqué quelque chose ?

D 7 : Sur l'évaluation ?

NN 8 : Oui, sur la fiche d'évaluation.

D 8 : Elle a mis que tout, c'est parfait, elle a mis tout ici.

NN 9 : Oui, mais quand elle vous l'a donnée, comment elle vous a expliqué ? Qu'est-ce qu'elle vous a dit : « Vous allez remplir une fiche » ?

D 9 : Oui, c'était, il y a deux parties, évaluation et auto-évaluation. La partie d'auto-évaluation, c'est nous qui doit le faire, pour évaluation, ce sera le professeur qui fera.

NN 10 : D'accord. Est-ce que ça vous a semblé difficile de vous auto-évaluer ?

D 10 : Ben++ Parfois, c'était difficile. Mais{

NN 11 : {Qu'est-ce qui était difficile pour vous ? Est-ce que les descripteurs, est-ce que les points étaient clairs ?

D 11 : Oui ! Bien sûr.

NN 12 : Oui, d'accord. Donc, c'était plutôt la réflexion qui était difficile ?

D 12 : Oui, oui, oui. Parfois, on doit réfléchir, c'était comment. Par exemple, il y a pour la , la comparatif, il y a beaucoup qu'on peut, il y a beaucoup de niveaux. Par exemple je peux dire, je sais comment comparer deux choses, mais peut-être, c'est pas suffisant.

NN 13 : Alors, vous pensez que les descripteurs sont trop larges, sont trop flous, sont pas assez précis ?

D 13 : Parfois oui.

NN 14 : D'accord. Et dernière question : qu'est-ce qui, pour vous, rendrait cette démarche plus facile ? Est-ce que, par rapport à la fiche, vous pouvez proposer des améliorations, des changements ? Alors, on vient de dire que les descripteurs sont un peu trop flous. A part ça, il y a d'autres choses ?

D 14 : Si ça serait plutôt, beaucoup en détails, plus de détails, par exemple, ce serait mieux comme ça. Parce que on ne peut pas/ et aussi les niveaux, c'est quel niveau. Par exemple, ce que vous voulez dire exactement. Parce que ça peut, je peux dire : « Oui, c'est bien », les autres, par exemple, les autres gens vont dire ça, qu'ils sont plus hauts que moi, ils sont meilleurs, mais ils vont dire que c'est bien, c'est bien, d'accord ? On ne peut pas exactement, on peut dire c'est bien, mais exactement, on ne peut pas faire ça. C'est ce que je pense. A part ça, c'était bien, c'était parfait.

NN 15 : Et vos camarades, ils ont réagi comment ? Il y a eu des questions, des remarques là-dessus ? Ou tout le monde a rempli sa fiche, et puis c'était fini ?

D 15 : {Non, non, non !

NN16 : Il y a eu une discussion ?

D16 : Euh, pas discussion, seulement parfois ils ne comprenaient pas les expressions ici {

NN 17 : {oui, les descripteurs,

D 17 : Oui, parfois je les expliquais, et parfois c'était le professeur qui le faisait aussi.

NN 18 : Et bien, je vous remercie(§)

Entretien n°20 (avec 3 personnes inscrites en cours de Conversation 3)

NN 1 : Bonjour à vous. Donc, vous êtes des étudiantes de Mme D., vous êtes à quel niveau, actuellement ?

E, F, G 1 : Bonjour. Conversation 3.

NN 2 : Toutes les 3, vous êtes au même niveau ?

E, F, G 2 : Oui, oui.

NN 3 : Alors, ce que je souhaitais, c'est avoir votre avis sur les fiches d'évaluation qu'on vous a données, savoir ce que vous en pensez, si c'était difficile pour vous, et pourquoi.

E 3 : Euh, le niveau Conversation 3 ?

NN 4 : Non, pas le niveau, la fiche. On vous a donné une fiche la semaine dernière, on vous a demandé de réfléchir : « Je peux faire ceci, je peux comprendre, je peux parler... ». Qu'est-ce que vous pensez de ça, est-ce que c'est la première fois++

F 4 : C'est bon, pour parler dans la classe, on n'a pas beaucoup de problème pour parler et pour entendre aussi.

G 4 : Mais il y a un problème, parce qu'il n'y a pas une méthode, un spécial, un méthode spécial et il est difficile pour parler sur un/ sur un sujet spécial.

NN 5 : Donc ça, c'est en général, par rapport à l'enseignement en général. Mais par rapport à cette fiche et aux questions qu'on vous a posées, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que ça vous permet de réfléchir ?

E, F, G 5 : Oui, oui.

NN 6 : Oui ?

E 6 : Pour répondre à ces questions, pour répondre bien, et franchement, on a réfléchi beaucoup pour répondre. Je crois que c'est bon, c'est bien.

NN 7 : C'est bien ? Est-ce que les questions sont difficiles ?

E, F, G 7 : Non.

NN 8 : Est-ce que {

G 8 : {Non, pour moi, c'est facile.

NN 9 : Est-ce qu'elles sont claires ? Vous avez tout compris ?

E, F, G 9 : Oui.

NN 10 : Quand le professeur vous a donné la fiche, qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce que vous avez pensé ?

E 10 : Quand on regarde le fiche, euh/ le feuille, on compris tout.

NN 11 : Vous avez tout compris. Est-ce que, dans d'autres endroits, à l'université, ou dans d'autres centres, est-ce que vous avez déjà fait ce genre de chose ?

E, F, G 11 : Non.

NN 12 : Non ?

F 12 : Mais j'ai étudié à l'institut K. aussi, un peu, avec méthode *Café Crème*, une fois mon professeur me dit, nous a dit, la fiche/ environ deux fois, mais c'était pas exactement comme ça, pour, seulement pour comprendre et entendre aussi. Mais c'est pas comme ça.

G 12 : Mais, je pense que nous prononce, ce n'est pas bien. Et nous avons beaucoup de problème pour prononce les mots

NN 13 : Pour prononcer, donc il faudrait répéter plus ?

F 13 : Oui+ A mon avis(xxx), on ne fait attention assez à la grammaire\++

NN 14 : A part ça, qu'est-ce que vous pensez ? Est-ce que vous avez envie de continuer à vous auto-évaluer, c'est-à-dire à réfléchir sur votre niveau ? Est-ce que vous pensez que c'est important ?

E, F, G 14 : Oui, oui.

E 14 : Toujours, c'est important pour penser de ça. Parce que, si on veut améliorer, on doit penser à ce qu'on peut faire de soi-même.

NN 15 : Et est-ce que vous avez envie de savoir ce que le professeur pense de vous ?

E, F, G 15 : Oui.

NN 16 : Et s'il pense quelque chose qui est différent, à votre avis, qu'est-ce que ça veut dire ?

+++

G 16 : Moi, je crois que si on est franche avec nous, les choses qu'on dit à propos de soi-même, et les choses que les profs nous disent sont égales.

NN 17 : Ca se ressemble, vous pensez ?

E, F, G 17 : Oui.

NN 18 : Est-ce que vous avez eu l'impression quand vous avez fait ça que vous vous jugiez plus vers le côté difficile ou plus vers le côté facile, ou au milieu ?

E, F, G 18 : Au milieu.

NN 19 : Est-ce qu'il y avait des choses qui vous semblaient très faciles dans la fiche ?

E, F, G 19 : Oui, oui.

NN 20 : Est-ce qu'il y a des choses que vous avez envie de dire ?

E, F, G 20 : Non, non.

G 20 : Juste donner une méthode.

NN 21 : Oui, vous avez envie d'avoir un manuel. Mais vous savez, ici, on fait des choses différentes (š) Je vous remercie d'avoir répondu à mes questions.

Entretien n° 21 (avec deux personnes inscrites en Conversation 4)

NN 1 : Alors, merci à vous de venir répondre à mes questions. Alors, vous êtes en cours avec I., dans quel niveau ?

H, I 1 : Conversation 4.

NN 2 : Alors, j'aimerais avoir votre avis sur la fiche d'évaluation que vous avez remplie la semaine dernière. Je voudrais savoir, pour vous, qu'est-ce que ça représente, quelle a été votre réaction, si vous avez trouvé ça facile, difficile, intéressant, inutile...

H 2 : Moi, je pense que c'est bien, mais il faut savoir comment on utilise ça. Par exemple, on complétait les fiches, notre prof aussi complétait, et à la fin il donne à nous. Nous ne savons pas est-ce qu'il utilise les points qui sont là, ou il n'utilise pas. Ou bien, nous ne savons pas, est-ce que les points sont fixés, ou non ce n'est pas fixe. Il faut ajouter, il faut ajouter quelques points.

NN 3 : Alors vous avez des questions sur la fiche elle-même, c'est ça ?

I 3 : Oui, on ne sait pas comment ça sert.

NN 4 : A quoi ça sert ? Oui, alors, au début, je vais vous expliquer rapidement(š)

I 4 : Mais la plupart des professeurs ne savent pas que si les étudiants, par exemple, si je peux distinguer les paroles ou les débats télévisés ou non. Ils savent seulement nos paroles.

NN 5 : Oui, bien sûr, pour la compréhension, c'est plus difficile. Bien sûr, c'est plus difficile mais c'est aussi important pour nous de connaître votre avis, parce que si quelqu'un nous dit : « En compréhension, je suis très bon », par exemple, bon, on va dire : « Dans ce cas-là, il vaut mieux peut-être aller en cours d'Audiovisuel », vous voyez ?

H 5 : Oui, mais les fiches, moi je trouve, les fiches c'est complètement bien pour les étudiants, pas pour les profs, parce que les cours sont complètement différents. Audiovisuel, Conversation, Grammaire sont complètement différents et les points que vous ajoutez dans les fiches, c'est comme ça. Par exemple, dans le cours Conversation, nous n'utilisons pas plus qu'une fois ou deux fois la télé. Donc vous voyez bien, que si quelqu'un qui ne peut pas comprendre les émissions télévisées, oui, il faut aller en Audiovisuel. Mais est-ce que le prof peut aider lui, ou bien peut/ utiliser plusieurs fois les émissions télévisées dans la classe de conversation ou non ?

NN 6 : Alors est-ce que vous pensez qu' il faudrait peut-être faire ces fiches plus spécialisées par rapport au cours ?

H 6 : Oui.

NN 7 : Vous pensez que pour Conversation, il faudrait simplement garder « comprendre/écouter » et « parler », c'est ça ?

I 7 : Non seulement « parler et écouter ». Nous n'avons pas de télé dans le cours de conversation.

H 7 : Oui, mais on utilise aussi, si tu te souviens, on utilise une fois.

I 8 : J'étais absente.

H 8 : Parce que dans chaque cours, on utilise aussi les films, les grammaires, les conversations. Dans le cours de Conversation en plus, [le cours de, *ndlr*] Grammaire, je sais pas exactement c'est comment. C'est bien pour Conversation, je pense que c'est bien aussi pour le/ Audiovisuel, mais pour le Grammaire, je suis pas sûr parce que dans les classes Grammaire, vous utilisez total, totalement{

NN 9 : {Oui, mais vous voyez qu'ici, par exemple, c'était ce qu'on vous demandait et il y a pas quelque chose spécialement pour la grammaire. Il n'y a pas un paragraphe spécial grammaire. On a simplement mis : « Je peux rédiger un texte », donc là on a besoin de la grammaire.

I 9 : (xxx) Est-ce que c'est mieux, c'est utile à la fin des cours ? Ca, c'est utile pour nous ?

NN 10 : Alors, moi, au départ, l'idée que j'avais, c'était que, effectivement, c'est pour vous, hein, c'est-à-dire que vous allez voir ce que pense le prof. Peut-être que vous vous sentez pas en confiance, peut-être que vous dites : « Ah, ça je sais pas bien faire » mais le professeur pense que vous êtes capable. Donc déjà, le professeur doit réfléchir, pourquoi il pense que vous êtes capable ? Vous, vous devez réfléchir : « Pourquoi je dis que je suis pas capable ? ». Si vous êtes sûr que c'est vous qui avez raison, ça veut dire : « Alors, il faut que je travaille plus. Donc, soit je travaille tout seul, soit je vais demander au professeur. Je vais dire, là j'ai difficultés, je veux travailler plus ça, qu'est-ce que je peux faire ? ». Ca, c'est la première chose. Et, la deuxième chose, je voudrais que ces fiches, vous les gardiez pour que dans 6 mois...

I 10 : Alors nous pouvons recevoir ces fiches ?

NN 11 : Oui, bien sûr\++ C'est pour vous, vous donner une idée de comment vous progressez. C'est mon idée. Donc je vais discuter avec les professeurs, certains sont d'accord\++ d'autres sont, disent : « Ah, ben on sait pas », mais l'idée, c'est ça, c'est que normalement cette fiche, elle est pour vous. Il n'y a pas de note là-dessus, moi, les notes, ça m'est égal, je veux pas de notes, je veux simplement votre avis.

H 11 : Oui, c'est exact, c'est ce que je posais au prof, c'était ça. C'est, est-ce que c'est pour nous les fiches, ou non, c'est pour le prof ?

NN 12 : C'est pour vous, parce que les profs, ils ont les tests. Le prof, s'il veut vous connaître, il vous fait un test. Ce que je veux savoir aussi, c'est par rapport au programme. Comment on peut améliorer nos programmes pour que les gens progressent ?

H 12 : Oui, mais finalement, moi je trouve que, il faudrait que sera des fiches spécialistes, pas pour tous les, pas pour chaque cours, pour peut-être deux cours, peut-être sera/ On peut utiliser un fiche, une fiche, ou bien un cours, il faut y avoir une fiche spéciale pour cette cours. Et ce n'est pas très bien pour tous les cours, on utilise pour tout.

NN 13 : Mais vous savez, ce ne sont pas les mêmes. Chaque fiche est différente pour les différentes classes. C'est pas la même chose dedans. On a essayé d'adapter.

I 13 : Avant, nous avons eu une fiche, quelque chose comme ça, et le professeur a{

NN 14 : {Ah oui, alors c'était pas une fiche comme ça, si ? Ah oui, parce qu'on voulait/ oui, ça c'est notre faute, on n'a été pas très bien organisés, parce que moi je voulais d'abord que chaque professeur donne son avis sur ça, d'accord ? Et certains professeurs n'ont pas compris, et ils ont dit : « Allez hop, on donne ! », ils n'ont pas réfléchi, ils n'ont pas compris ce que je

voulais. [...] C'était ça que je voulais, que chaque professeur donne son avis sur la fiche, et quand les professeurs sont d'accord, on vous donne.

I 14 : Mais par exemple, par exemple, dans Conversation 4, on n'écrit pas souvent, mais par exemple, chez moi j'écris.

NN 15 : Voilà, ou si vous êtes étudiant ailleurs, dans une université, dans un institut... Bon, vous, vous avez votre idée sur votre niveau, donc c'est bien de donner l'idée. Vous savez, ces cinq compétences donc «comprendre/écouter ; comprendre/lire ; parler/conversation ; parler, comme un exposé et écrire », c'est les cinq compétences qui sont, qui font...comment dire ? qui font partie de l'apprentissage de la langue. C'est pour ça que je voulais pas enlever certaines choses. Mais certains professeurs m'ont dit : « Non, moi je fais pas du tout d'écrit, donc on enlève », d'accord ? Donc, il faut qu'on travaille encore, pour l'instant, c'est un peu comme un projet, c'est pas fini. Et c'est pour ça qu'on voudrait vos avis, les avis des étudiants pour savoir ce qu'ils pensent.

I 15 : C'est comme un examen ? Pour nous-mêmes ?

NN 16 : Voilà, exactement, c'est un examen pour vous-mêmes, pas pour le prof, c'est pas pour moi, c'est pour vous, pour réfléchir.

H 16 : Alors comme ça, si nous avons des fiches comme ça, on peut choisir les cours différents. Si j'ai besoin d'Audiovisuel, alors je vais au cours Audiovisuel. Mais avant ça, il faudrait savoir que, quel est l'avis de mon prof, quelle qualité de mon, mon/ euh{

NN 17 : {De votre niveau ?

H 17 : Oui, de mon niveau.

I 17 : Mais cette fiche, je pense que, nous incite à penser, à nous-mêmes.

NN 18 : C'est fait pour ça. Le vrai but, le vrai objectif, c'est ça, c'est que vous preniez l'habitude de réfléchir{

I 18 : {Oui, sur le français.

NN 19 : Sur le français, mais peut-être aussi si vous apprenez l'anglais. Chaque fois qu'on apprend quelque chose, c'est : « Est-ce que je suis capable de faire ça ? Non pourquoi ? Oui, alors c'est bien », etc., etc. C'est un outil pour vous, pour mieux apprendre.

I 19 : Mais il n'a pas d'influence sur nos{

NN 20 : {Sur le test ? Non, c'est quelque chose de complètement différent(xxx)

H 20 : Oui, c'est bien aussi pour apprendre les avis des profs, comment ils corrigent les étudiants.

NN 21 : Bien sûr, parce que vous vous avez le droit de savoir ce que le prof pense de vous. Et s'il vous dit : « Non, tu as mis facile, mais je trouve que c'est difficile », vous avez le droit de

dire : « Mais pourquoi ? ». Alors peut-être qu'on va vous dire : « Parce que pour le dernier test, tu n'as pas bien réussi, ou parce qu'en classe, tu ne parles pas », hein, c'est aussi pour vous, pour vous obliger... peut-être le prof va vous dire « Moi je ne sais pas parce que tu ne parles jamais », et{

I 21 : {C'est pour le professeur, c'était que il ou elle prêtait attention à ses élèves, ou non ?

NN 22 : Bien sûr, parce que moi je veux savoir si le prof il dit : « Pour tous, c'est très facile », pourquoi ils n'y arrivent pas ? Pourquoi les étudiants, eux, ils pensent que c'est difficile ? Il y a un problème, là.

H 22 : Excusez-moi, il y a un autre problème, pour les cours, par exemple pour les cours Conversation, il y a 6 niveaux. Mais, dans chaque classe, il y a des étudiants qui parlent beaucoup, qui comprennent assez bien grammaire et vocabulaire et tout ça mais il y a des étudiants qui ne parlent pas assez et qui n'a pas savoir assez bien à propos de vocabulaire, grammaire, je sais pas, communication, tout ça. Et ça, ce n'est pas bien pour les étudiants qui comprennent bien tout, et{

I 22 : {Et non seulement, excusez-moi, non seulement les étudiants qui ne parlent pas qui ne parlent pas, mais aussi les étudiants qui ne savent rien, et je pense que c'est le problème d'examen d'entrée.

NN 23 : Oui, l'examen d'entrée, il faut qu'on revoie ça++ C'est pour cela que c'est important pour nous de savoir ce que les gens pensent de leur niveau, par rapport à ce que les professeurs pensent, en dehors des notes. Les notes, c'est une chose, mais là, réfléchir sur son niveau c'est autre chose. C'est complémentaire. Les deux vont ensemble.

I 23 : Dans la plupart des cours, des classes, il n'y a pas concurrence entre les élèves à cause de ça.

NN 24 : Très bien, c'est tout ?

H 24 : Merci.

NN 25 : Merci à vous. Et avec ça, j'espère qu'on va pouvoir continuer à améliorer nos cours.

Entretien n°22 (avec une personne de Conversation 2)

NN 1 : Bonjour, alors vous, vous êtes en cours de{

J 1 : {Cours de Conversation 2, avec Mme M.

NN 2 : Merci d'être venu. Alors, j'ai quelques questions sur la fiche qu'on vous a donnée. Je voudrais savoir ce que vous en pensez. Quand on vous a donné la fiche, qu'est-ce que vous avez pensé ? Est-ce que vous avez trouvé ça intéressant, difficile, ennuyeux à faire ?

J 2 : Je pense si c'est possible ajouter quelques phrases sur beaucoup d'objets du cours. Et aussi pour un étudiant iranien, ce n'est pas normal de dire : « Moi, je peux parler bien » et vous choisissez euh/

NN 3 : Vous choisissez « facile » ?

J 3 : Oui, euh/

NN 4 : Vous voulez dire, ce n'est pas habituel de s'auto-évaluer ? C'est quelque chose que vous ne faites pas d'habitude ?

J 4 : Oui, beaucoup des Iraniens, mais je pense c'est intéressant, mais pour les étudiants, c'est difficile.

NN 5 : C'est nouveau ?

J 5 : Oui.

NN 6 : Et pour vous-même, qu'est-ce que vous avez pensé ++ Comment vous avez répondu ?

J 6 : Je peux le faire, mais par exemple, pour Conversation 1 ou 2, plus simple.

NN 7 : Il faut faire quelque chose de plus simple ?

J 7 : Oui, oui.

NN 8 : D'accord, mais ça c'est pour la fiche. Mais vous pour cette réflexion, qu'est-ce que ça vous a apporté ? Qu'est-ce que ça vous a apporté ? C'était intéressant ?

J 8 : Oui.

NN 9 : Vous n'avez jamais fait ça, avant ?

J 9 : Je ne comprends pas.

NN 10 : Quand, depuis que vous apprenez le français/ Ca fait combien de temps que vous apprenez le français ?

J 10 : Il y a un an.

NN 11 : Un an, donc depuis un an, vous n'avez jamais essayé de faire un petit bilan pour vous-même, dire : « Ca, c'est bien, c'est facile pour moi, ça c'est difficile », vous n'avez jamais fait ça ?

J 11 : Non, c'est la première fois.

NN 12 : Et est-ce que vous avez l'impression que ça va vous servir, est-ce que c'est utile, est-ce que c'est bien pour vous de faire ça ?

J 12 : Oui, je pense c'est bien et utile pour apprendre le français. Oui.

NN 13 : Et quand le professeur vous a donné la feuille, comment ça s'est passé dans la classe ? Elle a expliqué ?

J 13 : Oui, elle a expliqué sur chaque phrase/ Après, les étudiants font, font son/+

NN 14 : Ils ont rempli la fiche. Oui, et... Est-ce qu'elle vous a, est-ce que vous avez parlé ensuite avec le professeur (xxx)

J 14 : Oui, nous avons discuté, parce que deuxième partie de fiche, c'est plus difficile.

NN 15 : C'est plus difficile, les « points à améliorer », c'est ça ?

J 15 : Oui.

NN 16 : ++ Et dans ces phrases-là, qu'est-ce qui vous a semblé difficile ?

J 16 : Ces phrases ? Non, ce sont pas difficile.

NN 17 : Ce n'est pas difficile ? Seulement les « points à améliorer » ? Pour dire vous-même ce qui est, euh/ Ca, vous pensez qu'il faut changer, pour que ce soit plus facile pour vous ?

J 17 : Oui, pour notre niveau, je pense.

NN 18 : Très bien. Est-ce que vous avez discuté un peu aussi avec vos camarades, là-dessus ?

J 18 : Sur la fiche ?

NN 19 : Oui, sur pourquoi on fait ça ? Est-ce qu'il y en a qui ont posé la question ? Est-ce que c'était clair pour tout le monde ?

J 19 : Oui, nous avons discuté et plusieurs/ plusieurs personnes a dit que : « C'est bizarre ! ».

NN 20 : C'est bizarre. Pourquoi, c'est bizarre++ Est-ce que pour vous, c'est bizarre ?

J 20 : Non, non, mais deuxième partie, ce n'est pas normal pour les étudiants iraniens.

NN 21 : Oui, ce n'est pas habituel.

J 21 : Oui.

NN 22 : Pourquoi ? Parce qu'on attend que ce soit le professeur qui dise ?

J 22 : Oui.

NN 23 : C'est le professeur qui décide, c'est ça ?

J 23 : Oui.

NN 24 : Est-ce que vous pensez que ça va changer votre façon d'apprendre ? Est-ce que vous pensez que si vous réfléchissez, sur ce que je peux faire, ce que je ne peux pas faire, est-ce qu'après, c'est plus facile pour vous de savoir comment apprendre++ Est-ce que vous vous dites : « Ah, il faut que je trouve un système pour m'améliorer ? », ou est-ce que vous attendez que le professeur vous dise : « Il faut faire ceci, il faut faire cela » ?

J 24 : Oui, par exemple, moi, euh/ écouter/ pour les informations ou le programmes à la télé, par exemple pour écouter/ euh, pour lire aussi. Moi, je lis les poèmes simples français, par exemple de Prévert{

NN 25 : {D'accord, donc vous essayez de trouver des façons, des moyens pour vous, de vous améliorer. Vous n'attendez pas que le professeur vous dise : « Il faut faire ceci, il faut faire cela », déjà, tout seul, vous travaillez.

J 25 : Oui, je travaille.

NN 26 : Est-ce que maintenant, vous êtes étudiant ? Vous avez fait des études en Iran ?

J 26 : Oui, j'ai fini mes études à l'université d'art.

NN 27 : Est-ce que, pendant que vous avez appris, enfin que vous avez fait vos études, est-ce que parfois on vous a demandé de vous évaluer vous-mêmes+++

J 27 : Non, je pense jamais parce que chaque étudiant pense son niveau mais par exemple, organiser un fiche pour évaluer, ce n'est pas habituel.

NN 28 : Et, est-ce que des professeurs, déjà en Iran, vous ont demandé de vous auto-évaluer, et puis après vous avez comparé, votre avis et l'avis du professeur ?

J 28 : Non, jamais... Seulement le professeur.

NN 29 : Et le professeur, comment il fait ? Il vous met des notes, c'est tout ? Pour l'évaluation, c'est comment ? Ce sont des notes, des examens ?

J 29 : Examen, par exemple. Normalement, c'est ça, mais pas pour les étudiants d'art.

NN 30 : Vous faites quoi ? Des dossiers ?

J 30 : Des dossiers ?

NN 31 : Des projets ? Non ? Vous connaissez le mot en anglais ?

J 31 : Il y a un mot en français qu'on utilise en persan aussi/(xxx) Par exemple pour... les photos ou les peintures/ Ah, jugement ! Le jugement !

NN 32 : D'accord, vous devez donner votre avis là-dessus, et{

J 32 : {Et discuter.

NN 33 : Très bien. Est-ce que vous voulez ajouter autre chose ?

J 33 : Non.

NN 34 : Donc vous pensez, que pour votre niveau, il faut simplifier un petit peu ?

J 34 : Exactement pour deuxième partie.

NN 35 : Et est-ce que vous avez l'impression que c'est bien de pouvoir parler avec le professeur, en faisant ce genre de choses, de pouvoir discuter ++

J 35 : La comparaison ? Oui, je pense c'est très bien.

NN 36 : C'est très bien, de connaître l'avis du professeur ?

J 36 : C'est très bien de pouvoir comparer avec mon avis.

NN 37 : D'accord, très bien. Et bien, je vous remercie beaucoup d'être venu.

Entretien n° 23 (avec une personne inscrite en cours de Conversation 2)

NN 1 : Merci de venir répondre à vos questions ; donc, vous êtes à quel niveau de cours ?

K 1 : A...2.

NN 2 : Conversation 2 ?

K 2 : Conversation 2.

NN 3 : D'accord. Alors je vais vous demander de répondre à quelques questions, sur la fiche d'évaluation, hein, que vous avez remplie. D'abord, je voudrais savoir comment, enfin qu'est-ce que vous avez pensé de cette fiche, comment vous avez trouvé les phrases ? C'était difficile, si vous avez trouvé ça intéressant/ Enfin, quel est votre avis, qu'est-ce que vous en pensez ?

K 3 : Euh++ J'sais pas. A mon avis, c'est bien.

NN 4 : Vous avez fait ça quand ? Quand est-ce que vous avez rempli la fiche ? La semaine dernière ?

K 4 : « Empli », qu'est-ce que ça veut dire ?

NN 5 : « Rempli ».

K 5 : Ah oui, rempli, d'accord !

NN 6 : Vous l'avez fait la semaine dernière ?

K 6 : Oui, oui.

NN 7 : Quand le professeur vous a donné la fiche, comment ça c'est passé ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

K 7 : Ah, euh... j'ai... lu, j'ai lu la fiche et j'ai rempli la fiche. Je pense, euh... chaque question, à chaque question, et après, j'ai rempli.

NN 8 : D'accord. Qu'est-ce que vous avez pensé, justement, sur les questions ?

K 8 : C'est bien ! Seulement c'est bien, c'est tout.

NN 9 : C'est bien ? Est-ce que vous avez trouvé difficile de réfléchir ? Est-ce que vous avez réfléchi ? Est-ce que c'était difficile de savoir choisir « difficile », « moyennement difficile », « facile » ?

K 9 : Quelquefois, pour moi, je pense que, euh/ « moyen ».

NN 10 : Est-ce que vous avez déjà fait ça avant, dans d'autres classes, ou à l'université ?

K 10 : Non, non.

NN 11 : Jamais ?

K 11 : Jamais, euh/ Un, un un fois, à l'université, je pense que, à l'université, comme/ comme{

NN 12 : {Comme cette fiche ?

K 12 : Non, non/ un peu !

NN 13 : Donc c'était à vous de dire votre niveau, c'est ça ? On vous a demandé : « Quel est votre niveau ? Est-ce que vous pensez que pouvez faire... ? ».

K 13 : Oui, oui.

NN 14 : D'accord, c'était un bilan ?

K 14 : Oui.

NN 15 : Est-ce que, après avoir rempli la fiche, est-ce que vous avez discuté un peu avec le professeur ?

K 15 : Euh, après/

NN 16 : Oui, après. Est-ce que vous avez discuté là-dessus ? Est-ce que vous avez donné votre avis ?

K 16 : Non, non.

NN 17 : Est-ce que vous avez envie de connaître l'avis du professeur sur votre niveau ?

K 17 : Oui.

NN 18 : Est-ce qu'après ça, vous allez discuter avec lui, enfin avec elle ?

K 18 : Euh++ je pense que oui.

NN 19 : Pour vous, est-ce que c'est plus facile de remplir une fiche comme ça, ou est-ce que c'est plus facile de faire un test ?

K 19 : Oui, plus facile !

NN 20 : Ca, c'est plus facile ?

K 20 : Oui, pour moi, oui.

NN 21 : Pour vous oui. Qu'est-ce que vous pensez de cette partie, là où il faut donner votre avis sur votre niveau et là (partie « points à améliorer », *ndlr*)...

K 21 : Je remplir seulement ça (il montre les colonnes de la liste de repérage)

NN 22 : Ca, vous ne l'avez pas fait ? Alors si on vous demande aujourd'hui quels sont les points à améliorer pour vous ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

K 22 : « Améliorer », je ne sais pas. Qu'est-ce que ça veut dire ?

NN 23 : « Améliorer », c'est/ travailler plus.

K 23 : Ah ?

NN 24 : Est-ce que vous pensez que c'est bien de donner son avis là, et de parler des points qu'on va travailler plus, ou seulement ça ?

K 24 : Seulement ça !

NN 25 : Seulement l'avis, ça suffit ?

K 25 : Oui.

NN 26 : Est-ce que vous avez envie de dire autre chose là-dessus, ou en général ?

K 26 : En ce moment, j'sais pas parce que/ euh/ je n'ai pas su aujourd'hui je parle à propos de quoi ? J'sais pas, j'sais pas qu'est-ce que je dois dire maintenant.

NN 27 : Ce que vous pensez, ce que vous avez envie de dire.

K 27 : D'accord ! Après je pense, et je réfléchir/ je réfléchis et après, euh/+

NN 28 : Voilà, vous pouvez réfléchir et venir me voir mardi, si vous voulez.

K 28 : Merci, enchantée !

NN 29 : Merci et bon cours !

Entretien n°24 (entretien avec une personne inscrite en Audiovisuel 3)

NN 1 : Merci d'être venue répondre à mes questions. Vous êtes étudiante chez nous dans quel cours ?

L 1 : AV 3.

NN 2 : AV3, d'accord. Alors donc , j'ai souhaité avoir des étudiants, des apprenants qui nous donnent leur avis sur la fiche d'évaluation qu'on vous a remise la semaine dernière, ou il y a 15 jours. Alors, je voulais savoir ce que vous en pensez, comment vous avez trouvé euh, d'abord la fiche elle-même, et puis la démarche, hein, ce qui va autour, voilà.

L 2 : A mon avis, c'est très bien. J'ai demandé à mes camarades et ils m'ont dit que c'est bien.

Mais, une de mes camarades m'a dit que/ euh, « points d'améliorer », euh/+

NN 3 : « Points à améliorer », oui++

L 3 : Oui, c'est pas très clair. Ca, c'est difficile ; elle avait beaucoup de problèmes en tout cas.

NN 4 : D'accord. Quand on vous a/ quand votre professeur vous a donné la fiche, comment ça c'est passé ? Elle vous a expliqué ? Il y avait des points qu'elle a dû traduire, ou expliquer ?

L 4 : D'abord, elle nous a, elle nous a expliqué et une fois, dans quelque partie, elle nous a expliqué en persan.

NN 5 : D'accord, donc comme ça, c'était clair pour tout le monde, ce qu'elle vous a expliqué en persan.

L 5 : Oui, oui.

NN 6 : Alors pour vous, qu'est-ce que/ quand vous dites : « C'est bien », pourquoi, c'est bien pour vous ? Qu'est-ce qui est bien, exactement ?

L 6 : Mm, à mon avis, euh/ il est tout à fait précisé. Il y a des/ des photos, des visages/ euh, c'est très, très clair pour nous.

NN 7 : C'est pas des photos, ce sont des dessins{

L 7 : {Des dessins, oui.

NN 8 : De petites icônes, d'accord. Alors, quand vous répondu aux questions, qu'est-ce que vous avez pensé ? Est-ce que ça vous a fait réfléchir ?

L 8 : Moi, oui ! J'ai beaucoup réfléchi++

NN 9 : Est-ce que vous voyez des points qui pourraient être négatifs ? Bon, vous m'avez dit que les « points à améliorer », c'est peut-être un peu difficile, est-ce qu'il y a autre chose, sur cette fiche qui pourrait être amélioré, ou simplifié, ou complété ?

L 9 : Mm... Je pense que/ il faut, il faut beaucoup réfléchir parce que ça, c'est pour la première fois, et c'est nouveau. Maintenant, je pense que c'est bien, mais il faut réfléchir.

NN 10 : Vous n'aviez jamais fait ça avant ?

L 10 : Non, pas du tout !

NN 11 : Dans d'autres instituts, ou à l'université, on vous a jamais demandé de réfléchir sur votre niveau ?

L 11 : Dans quelques instituts, oui. Mais à l'université, non, et j'ai oublié, c'était des années.

NN 12 : Donc, récemment, vous ne vous êtes pas auto-évaluée ?

L 12 : Non, jamais.

NN 13 : Est-ce que vous pensez que c'est intéressant pour vous de connaître l'avis du professeur ? Puisque donc, ces fiches, vous les avez rendues, le professeur les a regardées, elle va donner son avis. Est-ce que vous pensez que pour vous, c'est utile, c'est bien, et pourquoi ?

L 13 : Euh, oui, c'est très, très utile ! Parce que, par exemple moi, je voudrais savoir que pour la/ la semestre prochaine, je dois aller dans quel niveau. Par exemple, Grammaire, c'est nécessaire pour moi, par exemple AV4, je veux savoir.

NN 14 : D'accord. Quelle différence vous faites entre ça et un test où il y a une note ? Qu'est-ce qui est différent pour vous ?

L 14 : Euh++

NN 15 : Parce que normalement, on a un test à la fin du terme, avec une note et là, on vous dit : « Vous pouvez aller, euh/ justement en AV4, ou vous pouvez... », pourquoi c'est différent ça pour vous ? Vous dites : « Ca peut m'aider pour savoir où je vais aller », comment ?

L 15 : Je pense que, par exemple moi, je pense que je suis capable de passer/ ce cours, mais peut-être mon prof sait que, sait que/ non, je dois par exemple repasser, ou je dois par exemple, aller dans d'autres cours, peut-être/ Parce que il ou elle, a beaucoup d'expérience, mais moi, non.

NN 16 : D'accord ; donc ça, c'est quelque chose qui permet de vous orienter mieux qu'un test, c'est ça ? Que simplement la note ?

L 16 : Oui, oui.

NN 17 : Est-ce que vous avez envie d'ajouter d'autres choses, ou de faire des remarques, ou poser des questions sur ça ?

L 16 : Non, j'aime bien cette ambiance, parce que pour moi, c'est un seul endroit que je peux améliorer ma langue, et je peux profiter, par exemple quelqu'un comme vous. Moi, j'adore ici, j'adore.

NN 17 : Et est-ce que des questionnaires, comme ça, enfin, quand on vous fait réfléchir, est-ce que pour vous, c'est bien ? Est-ce que vous trouvez ça positif ?

L 17 : Oui.

NN 18 : Est-ce que dans la classe, certains ont dit : « Oh, ça ne sert à rien ! », ou « C'est ennuyeux, c'est trop difficile... ». Est-ce que vous avez senti {

L 18 : {Non, non !

NN 19 : Entre vous, est-ce que vous avez parlé ?

L 19 : Pas, pas des points négatifs. Mais, par exemple, elle m'a donné quelques propositions, par exemple « points d'améliore, d'améliorer », oui, « améliorer » ou « d'améliorer » ?

NN 20 : A améliorer, points à améliorer.

L 20 : « Points à améliorer », c'est, c'est un peu/ c'est pas clair.

NN 21 : D'accord, donc en fait c'était positif dans le sens où on peut améliorer ça, pour que ce soit plus facile, pour que ce soit plus clair.

L 21 : Voilà.

NN 22 : Très bien, vous voulez ajouter quelque chose ?

L 22 : Non.

NN 23 : Et bien je vous remercie beaucoup d'être venue répondre à mes questions.

L 23 : Merci.

Entretien n° 25 (avec une personne inscrite en Conversation 2)

NN 1 : Alors, merci de venir répondre à mes questions. Vous êtes en cours, chez nous, dans quel type de classe ?

M 1 : ++ Je ne comprends pas.

NN 2 : Vous ne comprenez pas ? Bon, quel cours vous suivez, chez nous ?

M 2 : Quel cours ? « Vous suivez » ?

NN 3 : Quel cours vous suivez ? Vous êtes avec Mme D., c'est ça ?

M 3 : Oui {

NN 4 : {C'est Conversation quoi ?

M 4 : Conversation 2 !

NN 5 : Je vais vous poser quelques questions sur la fiche d'évaluation, d'accord ?

M 5 : Voui, voui.

NN 6 : Alors, quand on vous a donné la fiche, comment vous avez trouvé ça ? Est-ce que pour vous, c'était difficile, intéressant, pas intéressant ?

M 6 : A mon avis, quand le professeur remplit cette fiche est bien que les étudiants. Parce que les étud/ parce que/ surtout moi, je n'ai pas confiance de moi pour remplir cette fiche.

NN 7 : Mais, vous avez réfléchi, quand même ? Vous n'avez pas confiance, mais vous avez réfléchi sur ce que vous pouvez faire, et sur ce que vous ne pouvez pas faire.

M 7 : + Euh+

NN 8 : Vous, vous savez si vous pouvez/ lire un, un petit article/ ou pas !

M 8 : Non ! Exactement, non !

NN 9 : Exactement, non ?

M 9 : Non ! Mais, le professeur, mon professeur/ sait exactement que, quel étudiant est bien, quel étudiant lit bien, quel étudiant entend bien, etc.

NN 10 : Alors, est-ce que vous pensez, pour vous, que c'est utile de réfléchir sur ce que vous savez faire.

M 10 : Utile ?

NN 11 : Oui, est-ce que c'est utile pour vous ?

M 11 : Mm, comme ci comme ça.

NN 12 : Comme ci comme ça ?

M 12 : Oui.

NN 13 : D'accord. Est-ce que vous avez déjà fait ça ? Dans un autre institut ou à l'université ?

M 13 : Non, non ! Seulement ici.

NN 14 : Jamais ? Donc, vous n'avez jamais , vous ne vous êtes jamais auto-évaluée ?

M 14 : « Auto-évaluée », qu'est-ce que ça veut dire ?

NN 15 : Alors, « évaluer », c'est quand on vous donne une note, « auto-évaluer », c'est quand moi, je réfléchis/ c'est ce que vous avez fait avec la fiche. Je réfléchis, et je sais si je suis capable de faire ça ou ça. Donc, ça, vous n'avez jamais fait ?

M 15 : Oui.

NN 16 : Vous faites des études en ce moment ?

M 16 : Des études ?

NN 17 : Oui, vous êtes étudiante, ou vous travaillez ?

M 17 : Non ! Je suis employée.

NN 18 : Vous êtes employée. Et qu'est-ce que vous avez fait comme études avant ?

M 18 : Qu'est-ce que/++

NN 19 : Avant, vous étudié quoi ?

M 19 : Ah, oui ! Avant, j'ai étudié le droit.

NN 20 : Et, en droit, vous appris un peu le français ou pas du tout ?

M 20 : J'apprends le français pour continuer mes études en France, j'espère !

NN 21 : Bon, très bien. Je vous remercie. Est-ce que vous avez des questions ou des choses que vous voulez dire sur la fiche, ou ça va ?

M 21 : Je ne comprends pas.

NN 22 : Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ? Vous voulez dire quelque chose d'autre ?

M 22 : Non, je n'ai pas/ Je ne sais pas.

NN 23 : D'accord. En tout cas, merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions.

M 23 : Je vous en prie, au revoir !

NN 24 : Au revoir !

Entretien n° 26 (avec une personne inscrite en cours de Conversation 2)

NN 1 : D'abord, merci de venir répondre à mes questions. Donc{

N 1 : {Je vous en prie !

NN 2 : Donc, vous, vous êtes aussi étudiant en Conversation 2, c'est ça ?

N 2 : Oui.

NN3 : J'aimerais avoir votre avis sur, euh/ j'aimerais que vous me disiez ce que vous pensez sur la fiche d'évaluation qu'on vous a distribuée.

N 3 : Euh/ je pense que ce fiche est/ un, une bonne idée pour évaluer les étudiants. Mais ? je crois qu'il faut/ euh, il y a quelques questions que nous pouvons, euh/+ « adder » ?

NN 4 : « Ajouter », « ajouter »...

N 4 : Nous pouvons ajouter de fiche, comme quel est vôtre, vôtre objectif/ pour apprendre la langue française.

NN 5 : Ah, d'accord ! Pourquoi, pourquoi on apprend la langue française, oui !

N 5 : Et est-ce que vous pensez/ est-ce que vous pensez la classe est, est utile pour votre objectif{

NN 6 : {D'accord/++

N 6 : Et/ est-ce que vous pensez, euh/ la classe est utile pour, pour/ être, être/ connaissance ?

NN 7 : Oui, avoir des connaissances...

N 7 : Avoir des connaissances de la culture française, quelque chose++ comme ça.

NN 8 : D'accord, c'est une très bonne idée. Mais, pour les autres questions, hein, enfin c'étaient pas vraiment des questions... Est-ce que tout était clair, ou trop flou ? Dans les phrases où on vous a demandé{

N 8 : {Oui, oui, c'est clair.

NN 9 : C'est clair, d'accord. Pour la partie des « points à améliorer », est-ce que ça, c'était difficile pour vous, cette partie ? Est-ce que vous avez rempli ça ? (en désignant la partie du bas de la fiche)

N 9 : Non !

NN 10 : Non, vous n'avez pas rempli, d'accord. Très bien. Est-ce que vous avez déjà fait ce genre d'auto-évaluation ? Avant, ailleurs, à l'université, à l'institut ?

N 10 : Oui, euh/ oui, mais je pense que, euh/ ça été très/ euh, excusez-moi/ euh/

NN 11 : Vous pouvez le dire en anglais, si vous voulez.

N 11 : / Euh/ « formalité » ?

NN 12 : Oui, c'était une formalité, d'accord, oui.

N 12 : Dans l'institut de la langue étrangère Q., euh/ euh, j'ai eu ça, comme ça un peu{

NN 13 : {D'accord. Donc là, est-ce que, en faisant ça, vous avez réfléchi sur vos progrès en français, sur ce qui est difficile pour vous ? Est-ce que ça vous a aidé, à comprendre un peu vos difficultés ?

N 13 : Oui++

NN 14 : Est-ce que vous pensez que c'est utile, pour tous les élèves, les professeurs, de faire ce genre de choses ?

N 14 : Oui ! C'est très/ très utile.

NN 15 : Est-ce que vous avez envie de dire quelque chose d'autre, ou de faire des remarques sur / Vous m'avez dit : « On peut améliorer en posant des questions sur les objectifs » ; est-ce qu'il y a d'autres choses que vous voulez proposer, pour changer un peu?

N 15 : Non.

NN 16 : Non ? D'accord.

N 16 : C'est tout.

NN 17 : C'est tout. Merci beaucoup, en tout cas, merci pour votre idée, c'est une très bonne idée.

N 17 : Je vous en prie, au revoir !

NN 18 : Au revoir !

Entretien n°27 (avec une personne inscrite en cours de Conversation 3)

NN 1 : Bonjour ! Vous êtes en quelle classe chez nous ? Quel cours vous suivez ?

O 1 : Conversation, euh/ 3, avec I.

NN 2 : Conversation 3, d'accord. Alors, aujourd'hui, donc, j'ai demandé à des étudiants, hein, des apprenants de chez nous, de donner leur avis sur la fiche d'évaluation. Alors, je voudrais savoir ce que vous, vous en pensez+ La fiche, la réflexion sur l'auto-évaluation, qu'est-ce que vous, vous pensez de ça ?

O 2 : Oui, oui... Je pense que cette évaluation, cette évaluation est très bien, parce que, euh/ moi, je peux, euh/ je peux savoir les points que, euh, je ne+ je ne suis pas préparée. Par exemple, je ne/ je ne suis pas très bien dans conversation. Je ne peux pas parler bien... Parce que, moi, j'ai étudié à l'université mais je, euh/+ je viens ici pour pratiquer parler. Conversation 1 et 2 sont très bien pour moi, mais Conversation 3, euh/+ il y a aucun/ aucun progression.

NN 3 : Ah ! Vous trouvez que vous n'avez pas progressé.

O 3 : Oui, oui.

NN 4 : Et ça, c'est en réfléchissant avec cette grille, que vous avez pensé ça ?

O 4 : Oui, oui.

NN 5 : Ou déjà avant, vous aviez cette impression ?

O 5 : Oui.

NN 6 : Quand le professeur vous a donné la fiche, comment vous avez réagi ? Qu'est-ce que vous avez pensé ?

O 6 : A propos de cette évaluation ?

NN 7 : Oui, oui.

O 7 : A propos de cette évaluation, est très bien et, hum/+ Par exemple, quand/ hum, mais quand je vais pour acheter quelque chose, il n'y a, hum/ il n'y a/ parce que je n'habite pas en France/+ alors++

NN 8 : D'accord ; mais est-ce que vous avez déjà fait des activités, des jeux de rôle où on fait comme si vous alliez acheter quelque chose ?

O 8 : Oui.

NN 9 : Oui, vous avez déjà fait ça ? Et ça, vous pensez que c'est difficile pour vous ?

O 9 : Non, non !

NN 10 : Non ? C'est facile ? Ca, c'est facile ?

O 10 : Mais pour/ pour les publicités, c'est difficile.

NN 11 : Donc ça, c'est des points, où peut-être il faut travailler plus avec le professeur, c'est ça que vous voulez dire pour la progression ?

O 11 : Oui, oui, pour la publicité, c'est très difficile. Parce que, en Iran, ils ne travaillent pas beaucoup pour la publicité, et c'est très/ euh/ inconnu pour moi.

NN 12 : D'accord. Et, euh/ qu'est-ce que vous pensez qu'on pourrait changer pour améliorer ça ? Pas pour le cours, hein, pour la fiche d'évaluation ; est-ce qu'il y a des points, est-ce qu'il y a des choses qu'on pourrait changer pour améliorer ?

O 12 : Euh, je pense que, euh/ c'est mieux que, il/ euh vous, ajoutez quelques points à propos de/ à propos de professeur. Parce que, quelques professeurs étaient très bien, par exemple, M.R., je participe deux, euh/ j'ai deux séances avec M.R. et cette méthode, il est très bien.

NN 13 : D'accord. Donc il faut changer les professeurs, c'est ça ? Il faut changer les méthodes des professeurs ? Bon. Est-ce que vous avez déjà fait ce genre de/ d'auto-évaluation ? Est-ce que vous avez déjà fait ça en Iran, à l'université, ou dans d'autres instituts ?

O 13 : Euh, non !

NN 14 : Jamais ?

O 14 : Non.

NN 15 : Donc, vous n'avez jamais fait de bilan avec, euh/ où on vous demande de réfléchir sur votre{

O 15 : {Non, non, non.

NN 16 : D'accord. Et est-ce que vous avez envie de continuer à faire ça ? Est-ce que vous pensez que c'est bien que, à chaque terme, on vous donne une fiche que vous remplissez, vous réfléchissez...

O 16 : Oui, oui, c'est très bien.

NN 17 : D'accord. Est-ce que vous avez discuté avec le professeur, après avoir rempli la fiche ? Est-ce que vous avez parlé, en disant : « La publicité, pour moi, c'est difficile, on devrait travailler plus... » ?

O 17 : Oui, oui.

NN 18 : Vous avez fait ça avec le professeur ?

O 18 : Oui. Après la séance publicité, je lui dis que c'est très difficile. C'est une sujet, euh/ Cette sujet n'est pas claire pour moi.

NN 19 : Et, est-ce que c'est important pour vous, de savoir ce que le professeur pense de vous ?

O 19 : Oui, c'est très important.

NN 20 : Et si le professeur dit : « Normalement, pour vous, ça c'est facile, pourquoi vous dites que c'est difficile ? », qu'est-ce qui va se passer ?

O 20 : Euh++

NN 21 : Vous allez expliquer au professeur pourquoi c'est difficile pour vous ?

O 21 : Oui, je lui dis que c'est difficile pour moi. Mais, elle dit que, euh/ vous devez, euh/ penser et/++ vous devez penser beaucoup, et réfléchir beaucoup, et : « Réfléchissez beaucoup et après, vous parlez ! ».

NN 22 : D'accord.

O 22 : Moi, euh/ moi, en Iran, toujours j'ai un/ j'ai étudié dans un cadre. C'est pour ça, je pense que c'est très difficile. Parce que, dans l'ambassade, il n'y a aucun méthode et aucun cadre.

NN 23 : Si, si. Il y a quand même des méthodes et des cadres, mais il n'y a pas de livre ! C'est ça que vous voulez dire ?

O 23 : Oui, oui.

NN 24 : Oui, parce que vous savez qu'on a un plan de cours. Tous les professeurs en Conversation 1, tous les professeurs doivent travailler sur les mêmes/ pas les mêmes thèmes, mais les mêmes actes de parole, par exemple, se présenter, aller faire des achats, etc.

O 24 : Ah, oui++

NN 25 : Voilà, alors merci beaucoup d'être venue.

O 25 : Merci, au revoir !

Entretien n°28 (avec une personne inscrite en cours de Conversation 3)

NN 1 : Bonjour ! Vous suivez des cours chez nous et vous êtes dans quelle classe ?

P 1 : Conversation 3.

NN 2 : Conversation 3 aussi, comme votre collègue. Très bien. Alors, j'aimerais que vous me disiez ce que vous pensez de la fiche d'évaluation qu'on vous a donnée, et de la démarche, hein, de tout ce qui est auto-évaluation qu'on vous a demandé de faire. Qu'est-ce que vous pensez de ça ?

P 2 : Euh/+ Je pense que euh/ ça peut améliorer la qualité de/ apprendre le français. Et ça peut être très/+ efficace.

NN 3 : Pour vous, pour le professeur, pour les deux ?

P 3 : Pour les deux !

NN 4 : D'accord. Quand on vous a donné la fiche, comment ça s'est passé ? Est-ce que vous avez posé des questions ? Est-ce que/ c'était clair, c'était pas clair ? C'était nouveau ? C'était comment ?

P 4 : C'était clair ! Mais, malheureusement, je pense que dans/ toutes les situations, pour conversation, on a posé des questions. Euh, je ne peux parler, euh/+ oui « très bien ! » ou « très mauvaise ! », mais entre les deux/++

NN 5 : Entre les deux ? Et, dans la classe, comment ça s'est passé ? Est-ce qu'il y en a qui ont dit : « Mais pourquoi on fait ça ? ».

P 5 : Non. Tous les étudiants étaient, euh/ c'était OK !

NN 6 : D'accord, donc ils l'ont fait sans poser de questions.

P 6 : Oui.

NN 7 : Qu'est-ce que, euh/ Est-ce que vous avez déjà fait ça, avant, ailleurs ? A l'université ou dans un autre institut ? Est-ce qu'on vous a déjà demandé de réfléchir à votre niveau de langue, où sont les difficultés, où sont les facilités ? Est-ce que vous avez déjà fait cette démarche ?

P 7 : Moui...

NN 8 : Oui ? Pour des cours de français, ou pour d'autres cours ?

P 8 : Pour des cours de français.

NN 9 : A l'université ou dans un institut ?

P 9 : Un institut.

NN 10 : Dans un institut, d'accord. Donc on vous a donné, comme ça, des fiches ? Ou comment ça s'est passé ?

P 10 : Oui, euh/ on a donné des fiches d'évaluation pour seulement un seul semestre.

NN 11 : Et c'était où ? A quel endroit ?

P 11 : « Endroit » ?

NN 12 : Où ça ?

P 12 : Institut de Kanun !

NN 13 : Institut Kanun, d'accord, très bien. Et c'était il y a longtemps ?

P 13 : Oui, c'était longtemps.

NN 14 : D'accord, il y a longtemps. Alors, qu'est-ce que vous en pensez, vous de ça ? Est-ce que vous, vous pensez que c'est bien de faire ça régulièrement ?

P 14 : Oui, bien sûr !

NN 15 : Est-ce que/ Attendez, j'ai perdu ma feuille[...] Qu'est-ce que vous pensez qu'on pourrait améliorer, qu'est-ce qu'on pourrait/ ? Est-ce qu'il y a des choses qu'on pourrait changer pour que ce soit plus facile ?

P 15 : Pour la Conversation 3, on n'écoute pas euh/ cassette. Seulement une fois, M.R. a venu ; il/ nous écoutons un cassette, un dialogue, c'était très bien, c'était très intéressant. On a

eu, euh/ appris beaucoup d'expressions, et c'était très utile. Mais dans les autres séances, c'était un peu ennuyeux !

NN 16 : D'accord. Alors, moi, ma question c'était pour la fiche d'évaluation, pour l'évaluation. Est-ce qu'on peut changer quelque chose ?

P 16 : Ah ! Non, non, non !

NN 17 : Vous trouvez que c'est bien comme ça ?

P 17 : C'est très bien, oui.

NN 18 : Est-ce que c'est important pour vous de connaître l'avis du professeur, hein, parce qu'il y a une partie étudiant, une partie, enseignant. Est-ce que vous pensez que c'est bien de savoir que le professeur pense que, pour vous, par exemple, euh... J'ai pas la fiche avec moi[...] Attendez je regarde/ par exemple, « lire une publicité ». Est-ce que c'est important de savoir que pour le professeur, elle pense que pour vous, c'est facile ; alors que vous, vous pensez que c'est difficile ?

P 18 : Euh++

NN 19 : Alors, je répète. Vous avez rempli la fiche. Le professeur va remplir après. Est-ce que vous avez envie de savoir ce que le professeur pense ?

P 19 : Euh/ oui !

NN 20 : Oui ?

P 20 : Oui, parce que, par exemple, je pense que/ je ne peux pas parler très bien et ma professeur pense je parle très bien. Et ça peut m'encourager !

NN 21 : Bien sûr, ça peut vous encourager. Donc, pour vous, c'est bien qu'on ait les deux, l'avis de{

P 21 : {Oui, oui, les deux !

NN 22 : D'accord. Est-ce que vous voulez dire autre chose, ou vous avez d'autres remarques ?

P 22 : Non.

NN 23 : Non ? Et bien, je vous remercie beaucoup d'avoir répondu à mes questions. Bonne après-midi !

P 23 : Merci et au revoir !

Entretien ° 29 (avec une personne inscrite en cours de Conversation 5)

NN 1 : Bonjour et merci de bien vouloir répondre à quelques questions. Alors, vous êtes en cours chez nous à quel niveau, dans quelle classe ?

Q 1 : 5.3, Conversation 5.

NN 2 : Alors aujourd'hui, euh/ je vais vous poser quelques questions sur la fiche d'évaluation qu'on vous a remise la semaine dernière. Voilà, j'aimerais avoir votre avis sur cette fiche ; quels sont pour vous les points positifs, les points négatifs, et qu'est-ce que la démarche, hein, qu'est-ce que le fait de réfléchir à votre niveau vous a apporté ? Qu'est-ce qui vous a semblé difficile ?

Q 2 : Oh, pour le moment, je peux vous répondre que c'est pas tellement difficile à comprendre ça, mais j'arrive pas encore/ euh/ Je viens de recevoir, en même temps et j'ai pas eu le temps pour vérifier, pour penser sur les manières de/ justement++

NN 3 : Quand, quand on vous a donné la fiche, comment ça s'est passé ?

Q 3 : Euh+

NN 4 : Est-ce que, il y avait des points pas clairs et vous avez posé des questions ? Est-ce que le professeur vous a expliqué/ Comment ça s'est passé ?

Q 4 : Ben, oui/ Oui, on nous a posé des questions, on nous a demandé nos avis. Moi, je suis d'accord avec ça !

NN 5 : Vous êtes d'accord avec ça ?

Q 5 : Ben oui ! (Eclat de rire)

NN 6 : D'accord. Et, est-ce que, euh/ vous avez déjà fait ça auparavant ? Est-ce que vous avez eu l'occasion de{

Q 6 : {Non, c'est la première fois.

NN 7 : C'est la première fois. Vous avez appris d'autres langues ? Vous parlez d'autres langues ?

Q 7 : Un peu, un peu l'anglais.

NN 8 : Un peu l'anglais ; et vous n'avez jamais fait de bilan d'auto-évaluation ?

Q 8 : Jamais !

NN 9 : Alors, justement, dans cette démarche, le fait de réfléchir à son niveau, qu'est-ce qui vous paraît positif ? Qu'est-ce qui vous paraît important ? Ou qu'est-ce qui vous paraît inutile ?

Q 9 : Non, non, au contraire ! Ca, c'est vraiment, c'est très utile et très nécessaire pour se connaître mieux.

NN 10 : Oui/ Est-ce que vous pensez qu'avec ça, ça va changer votre manière d'apprendre ?

Q 10 : J'espère...

NN 11 : Est-ce que par rapport à vos points forts, à vos points faibles, est-ce que ça a été facile à analyser pour vous ?

Q 11 : Euh+ Non, c'était pas bien clair, malheureusement ! Oui, j'arrive pas à me connaître du point de vue, comment ?/ Où je suis fort, où je suis faible, comment ? Quand je suis/ qu'est-ce que j'ai besoin encore pour enrichir ma langue en parlant ?

NN 12 : Ca fait combien de temps que vous pratiquez le français ? Que vous avez appris et que vous pratiquez le français ?

Q 12 : Moi ? Oh, franchement, depuis ma retraite ! Moi, je suis professeur de technique, j'ai pris ma retraite. Il y a 7 ans que je suis retraité, et depuis, j'ai recommencé d'être/ comment ? Un autre travail.

NN 13 : Une autre profession ?

Q 13 : Oui, une autre profession. Alors, je travaille avec les touristes, je suis guide touristique.

NN 14 : Ah, ah ! Mais, vous aviez appris le français avant ? Ou vous avez commencé à apprendre à votre retraite ?

Q 14 : Oui, je suis passé à l'Institut Franco-Iranien plusieurs fois, au cours de ma jeunesse ! (Rires joyeux).

NN 15 : D'accord, donc vous avez des bases en français d'il y a longtemps, et maintenant, vous pratiquez de façon plus régulière.

Q 15 : Oui, c'est une bonne occasion pour moi de pratiquer ce que j'avais appris. Même, j'ai ma licence de langue française !

NN 16 : Et donc, justement, par rapport à tout ce que vous avez appris avant, le fait de réfléchir sur ce qu'aujourd'hui, vous êtes capable de faire, ou pas capable, est-ce que ça vous apporte quelque chose ?

Q 16 : ++ Oui, je suis très heureux de, d'arriver à un niveau de comprendre mieux, parce que auparavant, ou au début, j'étais pas capable/ Je connaissais, c'est-à-dire que je connaissais, je comprenais mieux les textes que parler oralement, ou bien comprendre oralement, de parler le français. Mais, maintenant, j'arrive à un niveau de compréhension/+ Je comprends très bien.

NN 17 : D'accord. Mais vous parlez bien aussi, vous parlez bien !

Q 17 : On me dit que je prononce/ pas mal ! J'ai une, euh/ on me dit que j'ai une bonne prononciation{

NN 18 : {Oui, oui, c'est vrai !

Q 18 : Mais, ce qui me manque, c'est le vocabulaire, et peut-être un peu de grammaire.

NN 19 : Ah ! Et est-ce que vous aviez rempli la partie « points à améliorer », oui, cette partie-là. C'est ce que vous avez mis : « grammaire et vocabulaire » ?

Q 19 : Oui, voilà.

NN 20 : Alors, par exemple quoi, en grammaire ? Parce que « grammaire », c'est très large !
Qu'est-ce qui/ Quand vous réfléchissez à ce qui vous manque, vous pensez à quoi, en grammaire ?

Q 20 : ++ La grammaire pratiquée en parlant, pratiquée dans la conversation.

NN 21 : Et le vocabulaire ? C'est du vocabulaire spécifique qui vous manque, ou c'est du vocabulaire en général ?

Q 21 : Général ! Général, plutôt. Spécifique, c'est/ Je connais pas mal de mots spécifiques au{

NN 22 : { Au tourisme ?

Q 22 : Enfin, au tourisme peut-être un petit peu/ des mots que les autres ne connaissent pas.
Mais, en général, je crois que, un peu ma faiblesse, euh/ pour moi, parce que j'arrive pas à me/+ « franchir » ?

NN 23 : Oui, « franchir » ?

Q 23 : Franchir devant des autres+ C'est-à-dire, je me sens toujours un peu/ euh, faible en parlant, alors ça me permet pas de{

NN 24 : { De réagir ou d'interagir avec les autres.

Q 24 : Oui.

NN 25 : Alors, est-ce qu'il y a des points où vous avez mis que pour vous, c'était difficile de faire une des tâches, une des tâches qui sont ici, et où le professeur pensait que c'était facile ?

Q 25 : Mm ? J'ai pas bien compris.

NN 26 : Est-ce que dans, dans une des colonnes, vous, vous avez mis : « Moi, je trouve ça difficile », par exemple : « Je peux communiquer sur un sujet familier », alors que le professeur a mis « facile » ? Oui, je vois, il y a deux endroits où c'est le cas.

Q 26 : Oui.

NN 27 : Comment/ Est-ce que vous en avez parlé, avec votre professeur ? [...]

Q 27 : Non ! Non, je n'en ai pas parlé.

NN 28 : Est-ce que vous pensez que c'est nécessaire de savoir pourquoi elle, elle vous fait confiance, elle dit : « Pour monsieur, c'est facile », alors que vous, vous ne vous faites pas confiance, vous dites : « Ah non, pour moi, ça c'est difficile » ?

Q 28 : ++ Par rapport du, de ce que nous avons/ de ce qui s'est passé au cours de notre classe, voilà, dans la classe++ Moi, devant des Français, quand je parlais, je me sentais un peu faible.
Mais, je participais dans les conversations toujours, c'est peut-être à cause de ça qu'elle a{

NN 29 : { Enfin là, c'est pour comprendre, pas pour parler ; comprendre quand deux Français discutent, est-ce que vous comprenez les niveaux/ les, les points principaux ? Certainement oui, parce que si vous avez des touristes à conduire, il faut bien comprendre ce qu'ils veulent{

Q 29 : {Pas tout à fait, parce que, quand il y a des mots que je ne comprends pas, donc, c'est un problème pour moi, alors, je, je dois, je suis obligé de proposer, alors : « Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que c'est ça ? »

NN 30 : Mais, c'est bien, c'est ça qu'il faut faire ! Il faut oser dire : « Je n'ai pas compris... ».

Q 30 : Oui : « Excusez-moi, j'ai pas bien compris, vous voulez m'expliquer un peu plus clairement ? ».

NN 31 : Alors pourquoi vous avez mis « difficile » et pas « assez facile » ? Parce que, quand même, si vous êtes en contact avec des touristes et avec des Français, il y a quand même..., dans la plupart des cas, vous comprenez ?

Q 31 : Par rapport au manque de vocabulaire, c'est ça !

NN 32 : Par rapport au manque de vocabulaire ?

Q 32 : Oui.

NN 33 : Donc, vous avez quand même tendance à sous estimer un petit peu vos capacités par rapport à ce que dit le prof. Le prof juge que vous avez un bon niveau B1, et que ça, vous êtes capable de le faire. Donc, vous-même, peut-être vous manquez de confiance. Est-ce que vous pensez ça ? Est-ce que vous croyez que, que peut-être vous êtes trop exigeant avec vous ?

Q 33 : Non ! C'est-à-dire que je me connais très bien !

NN 34 : Ah, ah, d'accord !

Q 34 : Et, vous voyez/ le point de vue que j'aurais besoin pour accomplir ma connaissance dans la langue française, je le comprends très bien, très bien++ Donc, je préférerais de citer cette, cette{

NN 35 : {D'accord, cette difficulté{

Q 35 : {Ouais, cette difficulté.

NN 36 : Oui, mais vous avez raison ! Alors, est-ce que vous pensez que ce serait bien de faire cette fiche tout/ euh, régulièrement ? C'est-à-dire si vous revenez suivre des cours chez nous, est-ce qu'une fois par session, une fois par terme, ça peut être bien pour vous de faire ça ?

Q 36 : Evidemment ! Evidemment ; ça donne au prof, ça nous donne, ça nous laisse ou bien ça nous donne la facilité de se connaître mieux.

NN 37 : Mm, mm. Est-ce qu'il y a des choses qui vous paraissent pas claires ou qu'on pourrait améliorer, ou qu'on pourrait changer par rapport à ça ?

Q 37 : Comment ça ?

NN 38 : Par rapport à la fiche, par rapport la démarche ; est-ce que pour vous auto-évaluer, ça vous paraît un bon outil, ou est-ce qu'il faudrait changer, modifier, améliorer cette/ cette fiche ?

Q 38 : Pour le moment, je n'ai aucune idée.

NN 39 : Vous n'avez aucune idée ?

Q 39 : Non, je n'ai aucune idée.

NN 40 : Donc il faut réfléchir à ça, aussi.

Q 40 : Mais oui !

NN 41 : Est-ce que vous pensez que c'est important de savoir l'avis du prof+++

Q 41 : Ca nous encourage !

NN 42 : Ca vous encourage ?

Q 42 : Oui, ça nous encourage ! (Rires francs). Ca nous rend heureux un petit peu...

NN 43 : D'accord. Et est-ce que ça vous donne envie de parler plus avec le prof ?

Q 43 : Oui, oui, bien sûr !

NN 44 : Très bien. Si vous n'avez pas d'autres choses ...que vous auriez envie de dire, hein, d'autres propositions, ou des questions(xxx)

Q 44 : Au revoir et merci.

NN 45 : Merci à vous, et à bientôt.

Entretien n°30 (avec une personne inscrite en Conversation 2)

NN 1 : Bonjour ; alors vous êtes inscrite chez nous dans quelle classe ?

R 1 : En Conversation 2.

NN 2 : En conversation 2, d'accord. Donc, je voulais savoir ce que vous pensez de la fiche d'évaluation qu'on vous a distribuée, comment vous avez trouvé ça ? Quels sont pour vous les points positifs et négatifs ?

R 2 : Euh/ c'était bizarre pour moi, euh, et pour mes camarades, euh/ Parce que c'est, ça c'est pour la première fois. Euh/+ Mais, je crois que c'est bon.

NN 3 : D'accord.

R 3 : Mais, à mon avis, euh/ c'est mieux si nous évaluer deux fois dans chaque cours.

NN 4 : D'accord. Donc pour chaque session, alors deux fois comment ? Au début et à la fin ?

R 4 : Oui. Je crois que nous pouvons nous évaluer mieux.

NN 5 : D'accord. Est-ce que vous avez trouvé des difficultés pour remplir la fiche et pour réfléchir sur ce qui était facile pour vous, ou difficile ?

R 5 : Euh/ les sujets étaient, euh/ ne sont pas en détail.

NN 6 : Trop généraux ?

R 6 : Oui.

NN 7 : C'est ça, trop général donc c'est très difficile de prendre position parce que c'est trop global, c'est ça ?

R 7 : Oui, oui.

NN 8 : Donc il faudrait des phrases plus détaillées ?

R 8 : Oui, comme des questions à propos de dire la destination.

NN 9 : Ca, c'est trop général pour vous ?

R 9 : Non !

NN 10 : Ca, c'est bien ?

R 10 : C'est bien, oui.

NN 11 : D'accord, OK{

R 11 : 'Il y avait une question à propos de, euh... des capacités, euh... d'écrire. A mon avis, notre classe est une classe de conversation.

NN 12 : Donc il y a, euh/ des, des phrases, des descripteurs qui ne correspondent pas à votre classe.

R 12 : Oui.

NN 13 : D'accord, voilà : « Peut répondre à une invitation », par exemple, ça c'est/ c'est inutile pour vous.

R 13 : Oui !

NN 14 : Est-ce que vous avez déjà fait ce genre de choses.

R 14 : Non !

NN 15 : Jamais ?

R 15 : Non !

NN 16 : Est-ce que vous trouvez que c'est intéressant pour vous de vous auto-évaluer ?

R 16 : ++ Mm+ oui ! Pas mal ! (rires un peu gênés).

NN 17 : Pourquoi ? C'est un peu difficile ? Parce que vous n'avez pas l'habitude ?

R 17 : Oui, oui.

NN 18 : Vous pensez que, si on le fait, dans les prochaines sessions, deux fois, après ce sera plus facile pour vous ?

R 18 : Oui, oui.

NN 19 : Est-ce que c'est important pour vous d'avoir l'avis de l'enseignant, puisque les fiches{

R 19 : {Oui, oui !

NN 20 : Oui ? De pouvoir comparer, c'est important ?

R 20 : Oui, oui.

NN 21 : Pourquoi ?

R 21 : Euh/ Je peux savoir, euh/ si je suis faux ou non.

NN 22 : Mais peut-être que le professeur n'a pas le même avis que vous ?

R 22 : Oui ?

NN 23 : Vous pensez que le professeur, il sait mieux que vous ?

R 23 : Mieux ou/+ peut-être, oui ?

NN 24 : Oui ?

R 24 : Oui !

NN 25 : Est-ce que vous pensez que c'est/ de comparer votre avis avec l'avis du professeur, ça vous donne une occasion de parler plus avec lui ? De discuter sur votre façon d'apprendre, sur les cours ?

R 25 : Mm++

NN 26 : Si, quand le professeur va vous rendre la feuille, hein, si vous voyez que son avis, c'est pas le même que le vôtre, est-ce que vous allez aller parler avec lui pour lui demander : « Pourquoi vous avez mis ça ? Et moi, je suis pas d'accord... », ou pas ?

R 26 : Non ! Je crois il n'y a pas nécessaire, euh/ ce n'est pas nécessaire, euh, parler. Mais je crois, si je peux voir son avis, c'est très/ pour moi/ ça suffit !

NN 27 : Ca suffit ? Vous n'allez pas essayer de lui dire pourquoi vous n'êtes pas d'accord ?

R 27 : +++

NN 28 : Vous pensez que c'est lui qui a raison ?

R 28 : Non ! Euh, je crois qu'il a raison. (Rires gênés)

NN 29 : Vous croyez qu'il a raison, d'accord. Autre chose : est-ce que il y avait des points/ alors on dit des phrases qui n'étaient pas claires, mais d'autres points qui étaient un peu difficiles pour vous ? Par exemple, les « points à améliorer », vous avez rempli ça ? Est-ce que vous avez dit votre avis : « Je pense qu'il faut que j'améliorer ceci, cela... » ?

R 29 : Euh, oui. A mon avis, quelques questions peut être utiles. Par exemple/ la pourcentage de comprendre, de compréhension en français standard. Ou{

NN 30 : {C'est-à-dire que vous pensez que nous, il faudrait qu'on écrive, enfin que ce soit écrit sur la fiche : « Vous comprenez 20, 50, 70% », ce genre de choses ?

R 30 : Oui, oui.

NN 31 : Pour vous, écrire directement, c'est un peu difficile ?

R 31 : Euh/ Si cette question doit, euh/ en détail, à mon avis, c'est dur.

NN 32 : Et, est-ce que, donc vous pensez aussi qu'on doit faire deux feuille séparées pour ça ou tout sur la même feuille ?

R 32 : Pourquoi ?

NN 33 : Parce que si on pose des questions, ça va prendre beaucoup de place !

R 33 : Mm+

NN 34 : Les deux en même temps, c'est bien, mais il faut qu'on précise un peu les questions, c'est ça ?

R 34 : Mm++ peut-être++

NN 35 : Peut-être, d'accord. Et quand le professeur vous a distribué la fiche, il vous a expliqué pourquoi, ce qu'on voudrait que vous fassiez ?

R 35 : Oui.

NN 36 : Et c'était clair pour vous ? Même si c'était nouveau, vous avez compris, après ?

R 36 : Oui+

NN 37 : Les autres aussi ?

R 37 : Oui.

NN 38 : Est-ce qu'il y a eu des discussions entre vous ? Ou pas du tout ?

R 38 : Euh, les discussions/ c'était facile.

NN 39 : Ouais ?

R 39 : (Rires)

NN 40 : Est-ce que vous voulez dire autre chose, ou proposer quelque chose ?

R 40 : Pour ça ?

NN 41 : Oui, à propos de ça.

R 41 : Non, non, ça va/ plus en détails, c'est ça.

NN 42 : Très bien, merci !

Annexe E.2.3.

Tableau récapitulatif des traits saillants dégagés lors de l'analyse des entretiens semi-dirigés

Annexe E.2.3.1.

Avec les enseignants de l'IFT

Question n°	Contenu	Points positifs	Obstacles, difficultés	Synthèse
1.1 et 1.2	Participation à la conception de l'outil	Expérience intéressante	Calibrage des descripteurs en fonction du niveau des cours	Plus d'avis globalement positifs que négatifs Difficultés mentionnées seulement d'ordre technique
		Nouveauté pédagogique	Sélection des descripteurs	
		Initiation d'une démarche de réflexion nouvelle		
2.1 et 2.2	Objectif de la démarche d'auto-évaluation pour les apprenants	Développement d'une réflexion de l'apprenant sur l'apprentissage et son niveau de langue	Démarche inconnue des apprenants, d'où risques de mauvaise interprétation de la démarche	Inquiétudes provenant de la nouveauté de la démarche en Iran
2.3	Objectif de la démarche d'auto-évaluation pour les enseignants	Possibilité d'amélioration des cours	Transfert du « pouvoir d'évaluer » contesté	Avis majoritairement positifs
		Influence sur l'élaboration des programmes au niveau de l'institution entière		
		Réflexions engendrées par la confrontation de l'opinion de l'enseignant avec celle de l'apprenant sur son niveau		
3.1 et 3.2	Réactions dans les classes lors de la remise de la fiche	Accueil positif	« Obéissance » face à ce nouvel exercice	Face aux réactions mitigées des apprenants, nécessité pour les enseignants de fournir des explications et de rassurer
			Etonnement	
			Confusion entre auto-évaluation et évaluation (assimilation à un examen) engendrant parfois un malaise	

4.1, 4.2 et 4.3	Confrontation entre auto-évaluation de l'apprenant et co-évaluation par l'enseignant		Certitude de la valeur de son jugement par l'enseignant basée sur le fait que lui a une connaissance objective du niveau de l'apprenant	Pour certains enseignants, mise en évidence d'une évolution « réflexive » : passage de considérations théoriques et générales sur la démarche d'auto-évaluation à un retour sur ses propres croyances et pratiques
			Prise de conscience par l'enseignant que tous les apprenants ne se sur estiment pas forcément	
			Nécessité d'un dialogue à instaurer entre l'enseignant et l'apprenant pour mieux comprendre les divergences d'opinion	

5.1 et 5.2	Propositions pour une amélioration de la fiche et de la démarche	Aménagement de la grille et des descripteurs (au niveau de la présentation et de la formulation)	« Points à améliorer » : majorité d'avis pour la suppression de cette partie qui pose problème car trop floue	Propositions concernant plus la forme que le fond
		Coupler la séance d'auto-évaluation avec des activités d'évaluation calquées sur les descripteurs		
		Multiplier les activités d'auto-évaluation pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec cette démarche		
		Faire prendre conscience aux enseignants de la nécessité de s'inscrire à long terme dans cette démarche		

6	Accord pour la remise à l'apprenant de la fiche complétée par l'enseignant	Pour	Contre	Avis très partagés : la moitié de l'équipe est pour, l'autre moitié, contre
		adhésion au principe même d'auto-évaluation	Arguments « empathiques » : peur de vexer, voire décourager l'apprenant	
		Confrontation de son avis avec celui de l'enseignant peut permettre à l'apprenant de mieux juger son niveau (en cas de sur estimation: incitation à la modestie ; en cas de sous estimation : regain de confiance)	Refus de déléguer une partie du pouvoir conféré à l'enseignant d'évaluer l'apprenant	
		Occasion d'établir un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant		

Annexe E.2.3.2.

Avec les apprenants de l'IFT

Question n°	Contenu	Points positifs	Obstacles, difficultés	Synthèse
1.1	Objectifs principaux de la fiche	Evaluer le professeur	Activité assimilée à un exercice de préparation au TCF	Question qui semble poser problème du fait de la nouveauté de la démarche : très peu de réponses, avis divergents
		Améliorer les programmes		

1.2 et 1.3	Points positifs et négatifs de cette démarche pour l'apprenant	Avis positifs	Avis négatifs	Avis neutres/questionnement
		Majoritaires Facteur de reconnaissance de l'apprenant par l'institution et l'enseignant (association à la démarche d'évaluation qui permet d'instaurer une nouvelle relation enseignant/enseigné)	Doutes sur la compétence des apprenants iraniens à s'auto-évaluer à cause de leur culture éducative (sur estimation engendrée par le climat de compétition scolaire, autorité de l'enseignant et de l'institution non contestables...)	Interrogations sur la finalité de la démarche par rapport à l'enseignant
		Amorce d'une démarche de réflexion sur l'apprentissage		Subjectivité de l'apprenant mise en avant, car pouvant biaiser l'avis de l'enseignant

2	Réactions dans les classes lors de la mise en place de la démarche	Positives	Mitigées	Synthèse
		Assentiment	Etonnement, interrogations à propos de la formulation de certains descripteurs et de la non adéquation au contenu précis du cours	

3	Propositions d'amélioration	Sur la forme	Sur le fond	Synthèse
		Descripteurs plus détaillés	Faire préciser à chacun ses objectifs	Prise de conscience par certains apprenants de la nécessité de relier l'activité d'auto évaluation à la démarche d'apprentissage
		Simplification de la partie « points à améliorer »	Proposer une quantification des compétences	

Annexe E.3.

Entretiens menés à Kanun (section Junior)

Annexe E.3.1.

Transcription des entretiens avec la responsable de la section Junior

Entretien n°12 (14/11/05)

NN 1 : (š) Est-ce que vous disposez aujourd'hui d'un ou plusieurs outils d'auto-évaluation pour vos apprenants ?

RL 1 : Non, non. On ne possède rien du tout parce que c'est assez récent, et même les profs ne connaissent pas ce système, donc c'est un peu difficile à préparer, les questionnaires pour auto-évaluation et tout... Donc on va essayer de trouver, enfin, d'utiliser et de compléter les questionnaires qui existent à la fin des méthodes qu'on enseigne ici, et après on va lancer cette méthode d'auto-évaluation pour voir ce que ça va donner chez les jeunes et les adolescents.

NN 2 : Alors donc, vous avez/ vous n'avez pas d'outils à votre disposition, vous souhaitez en créer un : quel est l'objectif ou quels sont les objectifs principaux ?

RL 2 : Euh, les objectifs seront peut-être de pousser les enfants, enfin les adolescents de travailler un peu mieux, de rencontrer ce qu'ils ont vu ou ce qu'ils ont appris pendant les cours, pour leur donner un peu, euh/ la pêche, quoi, de travailler, et de se/ On va les pousser à s'intéresser à cette histoire pour voir que, apprendre une langue, c'est quelque chose d'utile. C'est pas parce que c'est, ce sont les parents qui le veulent ou, ce sont les profs qui les poussent.

NN 3 : Et comment vous imaginez cet outil ?

RL 3 : Ben, j'espère de, d'utiliser les textes qui/ les textes qui existent à la fin de cette méthode *Oh là là!*, et aussi avec les choses que j'ai apprises à Besançon. Je vais essayer de recréer quand même un questionnaire, et de, d'essayer de les faire pendant mes cours avec les adolescents, pour ceux, surtout pour ceux qui sont au niveau avancé.

NN 4 : Et comment vous allez leur présenter cet outil, aux adolescents ?

RL 4 : Alors là, je crois que je vais leur donner, je vais leur demander de remplir les questionnaires, là, chez eux, et/ de me les rendre, c'est tout. Je prépare les questions, je leur donne, et après, ils vont réfléchir pendant une semaine et ils vont me rendre les questionnaires.

NN 5 : D'accord ; donc l'utilisation, par les apprenants, sera une utilisation personnelle, à la maison, et après, avec un avis de la part de l'enseignant sur ces questionnaires.

RL 5 : Oui, oui. On va essayer de tirer un résultat.

NN 6 : Voilà, c'est ça. L'utilisation pour vous, c'est ça, c'est d'essayer de tirer un résultat, d'accord. Alors, si on vous dit le mot « évaluation », quelles sont les images, les termes qui vous viennent à l'esprit ?

RL 6 : Ah, « évaluation » !

NN 7 : « Evaluation », après on verra « auto-évaluation ». « Evaluation » pour vous, c'est quoi, comme images, comme termes, et « auto-évaluation », qu'est-ce que c'est ?

RL 7 : « Evaluation », c'est seulement pour voir, là, c'est peut-être, c'est ce qu'on fait pendant les examens pour voir le résultat du travail qu'on avait fait pendant deux mois, trois mois. Mais « auto-évaluation », c'est voir soi-même ce qu'on a fait, c'est l'élève qui essaye de se rendre compte de ce qu'il a appris ou de ce qu'il a fait, ou ce qu'il n'a pas fait qu'il fallait faire pendant un cours.

NN 8 : Mm mm ; alors quels sont les apports positifs de l'auto-évaluation, pour l'apprenant, pour vous en tant qu'enseignant et pour l'institution? Qu'est-ce que ça apporte, de façon positive ?

RL 8 : D'abord, pour l'enseignant, c'est que/ on se rend compte du résultat de ce qu'on avait fait pendant deux mois, trois mois, est-ce qu'on a bien réussi de transmettre le message, en fait, ou bien non, on était incapable ou on était faible, et donc il faut essayer de/ de trouver d'autres solutions pour les problèmes. Pour les apprenants, c'est/ c'est aussi cette connaissance de, de, de voir ce qu'on avait fait, et, peut-être l'intérêt d'apprendre une langue, une autre langue. Et pour l'établissement, c'est aussi une sorte d'analyse générale, de ce que l'équipe fait pendant le trimestre.

NN 9 : D'accord. Et est-ce qu'il y a des aspects négatifs, des côtés négatifs?

RL 9 : Pour « auto-évaluation » ou pour « évaluation » ?

NN 10 : Pour l'auto-évaluation. Qu'est-ce que ça peut entraîner comme effets négatifs ? Est-ce qu'il peut y en avoir ?

RL 10 : Ben peut-être, quelques apprenants seront, je sais pas, ils se/ ils voient que le travail fait était un peu médiocre, c'est peut-être ça/ mais non, il n'y a pas un effet négatif. En fait, c'est plutôt positif parce que ça les aide, ça aide tout le monde à s'avancer.

NN 11 : D'accord. Et, dernière question : est-ce que, donc le terme d'auto-évaluation, euh/ ça évoque quoi pour vous, en matière de références théoriques, des noms d'auteurs, des noms d'organismes qui travaillent là-dessus ? Est-ce que vous avez entendu parler, déjà, d'auto-évaluation sur un plan théorique ?

RL 11 : Non. Avant d'aller à Besançon, non, j'ai jamais eu cette réflexion-là sur l'auto-évaluation, qu'il existe quand même quelque chose. Et après, là-bas à Besançon, j'ai vu qu'au collège, on fait cette, enfin dans quelques collèges, moi je ne sais pas est-ce que c'est partout ou non, on fait cette/ cette histoire d'auto-évaluation qui va aider quand même les apprenants à apprendre quelque chose. Et après, j'ai pensé que ce sera peut-être faisable en, en Iran. Mais vu que je n'ai pas encore fait (rire) ça, je sais pas comment ça va se passer.

NN 12 : D'accord, merci.

Entretien n°13 (10/01/06)

NN 1: Les jeunes qui font des cours à Kanun, est-ce qu'ils ont aussi des cours de français ailleurs, dans leur école, ou dans leur collège privé ?

RL 1 : Quand tu parles des jeunes{

NN 2 : {Des ados,

RL 2 : Des adolescents, non. Normalement, non.

NN 3 : Ils ne font que du français à Kanun.

RL 3 : Oui, oui.

NN 4 : Et c'est eux qui ont choisi, ou, en général, c'est plutôt leurs parents ?

RL 4 : Je crois que ce sont les parents, hein, parce que maintenant c'est à la mode que, que mon enfant, il doit parler deux langues, deux langues étrangères, c'est plus/ ça fait classe, quoi. Et aussi on pense peut-être à aller en France parce que ça coût moins cher qu'aller aux Etats-Unis, alors on pense un peu à ça. Sinon, je vois pas l'intérêt, là/ moi, je vois mes enfants. Mes filles travaillent jusqu'à 16h, alors si je leur mets encore un cours, là, de 18h à 20h, elles n'apprennent rien du tout.

NN 5 : Oui, elles sont trop fatiguées.

RL 5 : Et je ne comprends pas pourquoi les parents poussent les enfants à apprendre des trucs, on passe d'une classe à l'autre, on apprend la musique, on apprend le français, ceci cela\(\š)

NN 6 : Et là, donc le portfolio de *Oh là là!*, pour l'instant, il te semble pas adapté à{

RL 6: {Je sais pas, j'ai jamais essayé.

NN 7 : D'accord. Et cet outil d'auto-évaluation, donc pour les ados, est-ce qu'ou pas, éventuellement, il serait applicable pour les enfants, en le transformant un petit peu, ou pas, ou est-ce que pour les enfants, on estime que c'est pas{

RL 7 {Le problème avec les enfants, c'est qu'ils ne connaissent pas, à part, en dehors de leur livre, ils ne connaissent pas tellement de vocabulaire, alors ils n'arrivent pas à comprendre, et ils ne savent pas se servir d'un dictionnaire. Alors, le problème c'est que le prof doit expliquer

tout, à moins que ce, cette histoire se passe en persan, donc ça marche. Mais en français, ça marche pas du tout. Et ils comprennent pas les termes non plus, parce que à 7 ans, 8 ans, on est encore petit et...

NN 8 : D'accord, alors je vais regarder et on va en parler\(\š)

RL 8 : C'est quelque chose de nouveau, et alors on connaît pas cette, on connaît pas l'auto-évaluation dans une langue, et c'est pourquoi il faut expliquer les questions. Alors pour le niveau 1, imagine, là pour les gens qui ont appris, peut-être les verbes du premier groupe, par exemple, quand je dois expliquer la présentation d'un camarade, peut-être on n'a pas encore fait, on n'est pas encore arrivé là, la description, l'expression des goûts, euh/ parce que, quand on apprend le verbe « aimer », on dit pas c'est pour exprimer les goûts ; j'aime quelque chose parce que j'aime quelque chose. L'indication d'une quantité aussi, c'est quelque chose qui n'est pas encore appris. C'est pourquoi il faut expliquer. Je crois que ça serait, c'est mieux de le faire à la fin du livre parce que, on va voir tout ce qu'on avait appris dans ces 4 unités, on va avoir un bilan pour voir ce qu'on avait fait avec ces 4 unités. Est-ce qu'on les a réellement apprises, ou non ?

NN 9 : Mais est-ce que tu ne penses pas que si tu utilises ça à la fin, par rapport justement à la leçon 1, l'unité 1, si tu te rends compte qu'il y a des choses qui sont pas bien acquises, c'est pas un peu tard, pour revenir, euh/ Parce que là, bon, ce portfolio, clairement, c'est un portfolio qui est calqué sur la progression de la méthode, c'est pas un portfolio général comme on peut en trouver dans le Cadre Européen, où on va parler de compétences/ Les manuels suivent la progression, mais ils ont leur forme à eux, leur façon à eux d'adapter cette progression.

RL 9 : C'est pourquoi je vais pas, je vais pas les présenter telles qu'elles sont dans ce livre. Je vais essayer de les changer, là, justement de m'adapter dans ce cadre, et de voir, de les articuler autrement.

NN 10 : Et alors comment, justement ? Comment tu voudrais articuler ça ? Est-ce que, pour toi, c'est toujours un bilan qui doit être fait à la fin d'un livre ? Ou est-ce que ça pourrait pas prendre une autre forme, plus régulière, plus/ euh/ Est-ce que tu penses que ça serait faisable, par exemple, à la fin de chaque terme, pour vous, qui correspond à je sais pas combien d'unités, de faire un petit bilan d'auto-évaluation pour voir, sur la durée du terme, ce qui va bien, ce qui va moins bien ?

RL 10 : Ici, il a deux choses distinctes ; euh/ ce qu'on voit ici dans ce livre, c'est vrai, c'est à la fin de chaque unité. Mais, ce que j'ai dans ma tête/

NN 11: Oui, c'est quoi alors...

RL 11 : C'est pas ça, c'est-à-dire que je , je veux orienter les élèves euh/ vers l'examen de DELF A1. Alors c'est pourquoi je veux, je veux préparer une sorte d'auto-évaluation à la fin de ce livre, pour les aider, pour les pousser aussi, pour voir où ils sont et où, qu'est-ce qu'ils ont appris pendant un an et, de les aider à s'orienter vers le DELF A1.

NN 12 : D'accord.

RL 12 : C'est ça que j'ai dans la tête, c'est pas justement ce qui est écrit sur ce livre. Je vais prendre, bien sûr, je vais prendre quelques idées de ce livre, mais c'est pas ça que j'en pense.

NN 13 : Donc pour toi, cette auto-évaluation, ça leur permet de se situer, dans un/ dans une échelle de niveau, et de voir ce qui leur manque par rapport au DELF A1, c'est bien ça ?

RL 13 : Oui, voilà, oui.

NN 14 : Donc, il faudrait qu'on arrive à trouver, donc, des/ comment dire, des formulations, permettant de voir, par rapport à ce qu'ils sont censés avoir appris{

RL 14: {Oui, voilà,

NN 15 : ce qu'il leur reste, la distance qu'il leur reste à parcourir pour le DELF A1.

RL 15 : Justement c'est ça.

NN 16 : D'accord. Donc ça serait, en fait, un outil complémentaire entre le livre, et l'épreuve du DELF A1.

RL 16 : Exactement, c'est ça. Je sais pas qu'est-ce que t'en penses, mais, euh/ c'est ça que j'ai comme projet dans ma tête. Parce que j'ai{

NN 17 : {Et ça, ça serait intégré directement au cours, enfin par rapport au manuel, dans le prolongement{

RL 17 : {Oui, c'est ça.

NN 18 : Oui, ben ça me paraît, ça me paraît une bonne idée, si l'objectif de cet outil, c'est de les amener à se préparer eux-mêmes, à prendre l'habitude de se préparer à l'épreuve, c'est dans ce sens-là qu'il faut travailler. Maintenant, on peut imaginer aussi que, à plus long terme, enfin je pense, hein, qu'il faut leur présenter cet outil comme quelque chose qu'ils peuvent utiliser eux-mêmes, qu'ils veuillent ou non passer le DELF A1, A2, B1, B2. C'est-à-dire que, en général, l'avantage de l'auto-évaluation, enfin le côté très positif, c'est comme tu disais tout à l'heure, c'est les motiver, leur montrer que c'est utile d'apprendre une langue, pas seulement pour passer des examens, aussi pour apprendre d'autres choses. Et que s'ils utilisent des stratégies pour apprendre mieux, ça peut servir dans d'autres domaines aussi.

RL 18 : Si on/ passe, enfin je parle du français, si on passe systématiquement cette auto-évaluation, petit à petit, ça devient utile.

NN 19 : Oui, tout à fait{

RL 19: {Moi, et/ mais, d'après ce que, euh/ d'après mon expérience personnelle et aussi ce que, mes connaissances des jeunes de ce pays, j'ai l'impression que les choses qui sont routine perdent leur intérêt. Et c'est pourquoi, on ne peut pas les faire systématiquement à la fin de chaque trimestre(xxx). C'est pourquoi je crois qu'il faut pas qu'on le fasse tout le temps, parce que après, bon alors, c'est auto-évaluation, et des questions toujours pareilles, et on n'y pense pas. On répond parce qu'on veut se débarrasser du prof et des questions, et on va pas passer le temps à réfléchir et à répondre aux questions. C'est comme un examen, c'est comme un contrôle continu qui existe dans les écoles, et petit à petit, tout est banal, et donc/ Bon, peut-être on n'aura pas le résultat qu'on cherche. Parce que je sais, j'ai déjà vu comment les enfants répondent aux questionnaires : bon alors, on compte/ ici tout le monde répond 1, après 2, après on fait des zigzags, voilà alors c'est comme ça. C'est pourquoi je crois qu'il faut pas les faire tout le temps.

NN 20 : Oui. Mais est-ce qu'aussi, il faut pas leur faire prendre conscience que normalement, l'auto-évaluation, c'est quelque chose qu'ils doivent faire par eux-mêmes, c'est pas quelque chose qui est imposé par l'institution. Est-ce qu'ils sont en mesure de comprendre ça, est-ce que un petit Iranien{

RL 20 : {Non, franchement non, pourquoi, parce que j'ai deux gamines qui ont 12 et 13 ans. A l'école, on essaie d'adapter cette histoire, de les convaincre qu'on apprend quelque chose pour soi-même, c'est pas parce que le prof les force, c'est pas l'établissement, c'est pas les parents, et je vois que mes enfants et leurs amis sont tous pareils. Alors là, on est cool, on dit : « Oh, ce sont les blablas des adultes, mais nous, on s'en fiche ». J'ai peur de, c'est pourquoi j'ai eu peur que ce soit quelque chose de très banal, quelque chose d'habituel, et pour eux, ben on le fait parce qu'il faut le faire, et c'est pas par intérêt.

NN 21 : D'accord. A contrario, si on leur dit : « Bon, vous faites ça une fois, par rapport à l'examen du DELF A1 », est-ce que ça va pas être non plus une sorte de pré-test ?

RL 21 : Une fois, non, une fois, non, deux fois.

NN 22: Deux fois ?

RL 22 : Deux fois ! Comme ça on va voir : « ah oui, c'est vrai ! », et toujours quand on dit qu'il y aura un diplôme, ou un certificat ou quelque chose de la part de l'ambassade de France, ça c'est quelque chose qui est intéressant.

NN 23: D'accord,

RL 23 : oui, c'est quelque chose qui est officiel, donc on va travailler pour ça. Mm, justement, c'est ce qu'on leur dit, mais, euh/ parce que c'est l'ambassade, c'est, je sais pas/ C'est quelque chose qui est différent, c'est pas comme l'anglais, hein. Ca valorise la personne.

NN 24 : Alors, si c'est deux fois, tu/ tu imaginerais de faire ce petit bilan{

RL 24 : {A la fin du livre 1,

NN 25 : A la fin du livre 1{

RL 25 : {Et aussi au milieu du livre 2.

NN 26 : Puisqu'ils sont censés passer le DELF A1 quand ils ont fini les deux livres{

RL 26 : {Oui, enfin c'est{

NN 27 : {Oui, c'est votre projet.

RL 27 : Oui.

NN 28 : D'accord. Et là donc, tu leur expliques les questions, ils ramènent ça à la maison, ils le font et/ ils le ramènent en classe.

RL 28 : On va les prendre, et on va tirer les résultats, on va les lire, on va les analyser pour voir un peu ce qu'il y a. Enfin, j'ai jamais fait, alors là, c'est le projet, hein !

NN 29 : D'accord.

RL 29 : Je sais pas du tout si je pourrais réussir ou pas.

NN 30 : Alors là, pour ceux, pour ceux qui ont fini le livre 1, donc ils pourraient le faire déjà n'importe quand, quand tout ça sera prêt, dès que ce sera prêt, ils pourront le faire. Euh/ sachant que l'examen, donc A1, le prochain, il est au mois de mai.

RL 30 : Oui{

NN 31 : {Donc ça laisse encore 6 mois, un peu plus de 6 mois{

RL 31 : {Oui, voilà. On va voir/ Je sais pas, on va voir++

NN 32 : Non, moi, je pense que de tout façon, c'est bien, déjà, d'introduire cette habitude, alors que ce soit par rapport à un examen ou que ce soit, bon, de façon plus générale. Mais si comme tu le dis, il y a un danger que ça devienne un exercice comme un autre, bon, il faut faire attention à ce qu'on propose. Mais euh/ idéalement, enfin je dirais concrètement, ce qu'il faut arriver à faire{

RL 32 : {C'est le faire systématiquement{

NN 33: {Euh, oui, euh/ ou de les encourager à le faire eux, c'est-à-dire que l'auto-évaluation, normalement, c'est l'apprenant lui-même, hein, qui se prend en charge. Et c'est là aussi que tu vois, par rapport à certains qui sont très motivés, bon, ils vont le faire spontanément, et puis, euh/ d'autres qui vont dire : « Peuh, moi, de toute façon, je vois pas à quoi ça sert, ça m'intéresse pas, c'est du blabla, etc. », y compris parmi les adultes. Parce qu'il y a aussi tout ce qui est autour de la culture d'apprentissage, et c'est vrai que si, jusqu'à présent les petits Iraniens ou les grands Iraniens, ils ont l'habitude de dire : « C'est le prof qui note, et point, et moi, le reste ne m'intéresse pas », euh/ c'est une habitude qu'il va falloir essayer de

changer »(§) Ma question c'était, comment être sûr qu'ils vont répondre, euh, de façon/ enfin comment tu vas leur présenter la chose pour être sûr qu'ils répondent de la façon la plus honnête possible. Est-ce qu'ils n'auront pas la tentation de, de mettre « Je sais tout faire... » comme tu disais tout à l'heure, ou de faire des zigzags.

RL 33 : Peut-être si on les/ si on leur explique que ça va les aider à passer un autre examen, ça va les aider à apprendre des choses, qu'il n'y aura pas de notes dessus, comme ça, peut-être ils vont rester honnêtes. Mais il n'y a pas de garantie...

NN 34 : Non, mais ce que je veux dire par là, c'est qu'il faut vraiment envisager un travail préparatoire. C'est pas seulement leur traduire des questions qu'ils ne comprendraient pas, c'est également essayer de bien leur faire comprendre la philosophie de la chose, et puis de dire « Ce n'est pas un examen ! », comme tu viens de dire, mais c'est un travail de réflexion, et essayez d'être le plus objectif possible. Seulement ça/ donc, tu disais tout à l'heure, les/ on essaye de faire un petit peu ça maintenant dans l'éducation iranienne, dans les collèges ?

RL 34 : Oui, oui.

NN 35 : Donc ils sont sensibilisés à ça déjà ?

RL 35 : Pas dans tous les collèges.

NN 36 : Pas dans tous. C'est-à-dire que dans le public{

RL 36 : {Ca ne se passe pas comme ça.

NN 37 : Ca ne se passe pas comme ça ?

RL 37 : Déjà, ce qu'ils ont mis au point, c'est le contrôle continu des études.

NN 38 : D'accord.

RL 38 : Mais les élèves ne voient pas tellement l'intérêt de passer autant d'examens, de se poser la question pourquoi on apprend quelque chose. Moi, mes élèves, euh, mes enfants sont dans l'enseignement privé{

NN 39 : {Et là, il y a des efforts qui sont faits dans ce sens-là.

RL 39 : Oui, oui. On voulait faire comprendre que c'est pour eux-mêmes qu'ils font quelque chose. Mais tu vois, il y a une certaine résistance de la part des élèves. Parce qu'on veut pas, on veut pas accepter, et en plus, il y a les parents qui sont derrière, et qui disent « Oh ben non, mon enfant, il est comme ça, elle est comme ça, et ben non, vous vous trompez, cette histoire, j'aime pas ce système et tout... ». C'est ça aussi qui est grave.

NN 40 : D'accord. Bon donc, là, on va essayer de trouver un système pour que, quand même ils soient, euh/ le plus objectifs possible(§)

Entretien n° 14 (25/09/06)

(§)

NN 1 : On revient sur le portfolio...

RL 1: Oui, on revient sur le portfolio en utilisant les tableaux, les tableaux qui existent au début de chaque unité, et qui montrent les objectifs de l'apprentissage et les objectifs d'enseignement. Et puis on pourra utiliser les{

NN 2 : {De *Oh là là!* hein ?

RL 2 : Oui{

NN 3 : {De la méthode *Oh là là!*,

RL 3 : {Oui, du guide pédagogique de *Oh là là!*(xxx) Et donc, on va choisir les questions à partir de/ de ce livre/ de ce que les élèves sont obligés de connaître à la fin de chaque trimestre, et donc, au début de chaque trimestre, on va leur donner le portfolio.

NN 4 : D'accord. Alors là, c'est pour remplacer ce qui a été fait auparavant...

RL 4 : Oui.

NN 5 : Parce que/ donc, qu'est-ce que tu reproches au premier portfolio qu'on a utilisé, enfin, que tu as composé et qui a été utilisé ?

RL 5 : Euh, je pense que c'était très long ...

NN 6 : Très long ?

RL 6 : Oui, c'était très long, et que c'était la première fois qu'on voulait le faire\

(§)

NN 7 : Donc c'était trop long pour eux ?

RL 7 : C'était trop long, parce qu'on avait commencé à partir de JN7, c'est-à-dire qu'on voulait tout évaluer, on voulait évaluer tout, tout ce qui était appris d'avant. Tandis que maintenant, on pourra les proposer petit à petit, les questions, peut-être 5 ou 6 questions, au début et à la fin de chaque semestre, et comme ça ce sera déjà plus rapide dans la classe. Ce sera plus rapide. Les élèves n'ont pas tellement l'impression que c'est quelque chose d'interminable, ça va pas les décourager, et pour nous aussi, ça serait plus facile de les évaluer. Peut-être à la fin de chaque livre de *Oh là là!*, on pourra faire un bilan, un bilan comme celui qu'on avait fait, mais pour chaque trimestre, c'est mieux de leur proposer seulement des petits portfolios.

NN 8 : D'accord. Mais, est-ce que justement, t'as pas peur que , comme ça, ils craignent, enfin ils confondent évaluation et auto-évaluation ?

RL 8 : Non !

NN 9 : Parce que si ça porte exactement sur ce qu'ils sont censés apprendre, comment on va faire en sorte qu'ils comprennent que c'est pour eux-mêmes, pour qu'ils sachent où ils en sont ?

RL 9 : Euh/ C'est au début, peut-être qu'il faut leur expliquer l'intérêt de ce qu'on veut faire. Et les questions aussi, sont/ ce sont pas les questions comme, posées comme dans les examens.

NN 10 : Voilà, d'accord{

RL 10 : {C'est-à-dire qu'on utilise « je peux faire ceci », donc la formulation change.

NN 11 : D'accord, la formulation. Et, et surtout, peut-être aussi, leur dire que c'est pas noté, que c'est quelque chose qu'ils doivent faire pour eux-mêmes, et pour, éventuellement, voir là où ils ont des lacunes.

RL 11 : Voilà.

NN 12 : Et quelles ont été les réactions pendant les 3 fois, où donc, pendant l'année là/ où à 3 reprises, vous avez utilisé le portfolio, comment est-ce que les enseignants ont réagi à ça ? Est-ce qu'ils ont été, euh/ Est-ce qu'ils avaient des remarques à faire sur ce questionnaire ? Peut-être que c'était trop long, mais est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont ressorties ?

RL 12 : Non, rien du tout.

NN 13 : Ils n'ont rien dit ?

RL 13 : Non, je crois quand même que l'objectif de ces questions, de ce questionnaire, de ces questionnaires n'était pas tellement clair pour les enseignants.

NN 14 : D'accord,

RL 14 : Ca, c'est sûr.

NN 15 : C'est sûr? Donc il y aurait besoin, de faire peut-être une petite réunion, quelque chose pour bien leur expliquer à quoi ça sert, comment eux-mêmes, ils peuvent éventuellement utiliser ça. Elles sont combien les profs, là, dans les classes ?

RL 15 : On est toujours 3 ou 4.

NN 16 : 3 ou 4, donc c'est un petit nombre.

RL 16 : Oui, parce que, maintenant pour le groupe d'enseignants pour les petits, ils sont beaucoup plus nombreux que les enseignants pour les juniors.

NN 17 : Alors tu avais parlé, de la possibilité, éventuellement, d'utiliser ces portfolios pour les enfants, enfin, à partir des classes d'enfants. Donc, ça ça rentre toujours dans le projet, ou ça paraît toujours compliqué à cause de la formulation ?

RL 17 : Non, mais ça sera peut-être à la fin de la méthode enfants, c'est-à-dire à la fin de *Caramel 2*, quand ils sont capables de lire et d'écrire correctement.

NN 18 : Mm, mm[...]

RL 18 : Parce que, personnellement, je pense que ça n'a pas tellement d'intérêt de traduire les choses, et bon, ils vont m'expliquer les choses dans la langue maternelle, mais ils n'ont pas tellement l'impression qu'on parle du français, hein, on parle pas du persan. On va répondre comme ça, hein/ Peut-être que ça perd son originalité, aussi hein ?

NN 19: Et par rapport à/ Là on a parlé des enseignants qui avaient pas l'air, donc, très au fait, pour les élèves/ il y en a certains qui ont fait des remarques ? Ou est-ce que toi, tu t'es rendue compte, par rapport au portfolio et après, la notation qu'ils ont obtenue, puisque l'idée c'était ça, c'était de leur dire : «bon, attention, après, vous serez noté, pour voir un petit peu si ce que vous avez dit, que vous êtes capables de faire de choses, est-ce que vous êtes vraiment capables ou pas ? », est-ce qu'il y en a qui ont eu des remarques par rapport à ça ? Qui ont dit : « ben oui, je me suis rendu compte que, là, pour ces choses, j'avais des lacunes.. » ou pas du tout ?

RL 19 : Non, non, pas du tout. C'est-à-dire que, je crois qu'ils ont fait, euh/ cette prise de conscience est venue après, à la fin de JN9, c'est-à-dire quand ils ont vu les objectifs à atteindre pour le DELF, il y a des choses qu'ils étaient capables de faire ou de comprendre.

NN 20 : D'accord.

RL 20 : Et c'est à la fin qu'ils se sont dit : « ah bon voilà, on pourra faire ceci ou cela ». Mais justement, c'était à la fin, parce que peut-être ils n'étaient pas tellement habitués à cette, à ce genre d'évaluation. Et, même maintenant, ils ont un objectif, c'est atteindre, le but c'est le DELF, passer l'examen de DELF, et donc ils sont intéressés par ce but.

NN 21 : D'accord.

RL 21: Surtout les filles, hein, pas les garçons\

(§)

NN 22: Et donc les garçons, tu disais, ils sont moins{

RL 22 : {Ils sont mous. Ils prennent pas les choses au sérieux. C'est-à-dire qu'ils sont/ la maturité chez les filles{

NN 23 : {Est plus grande ?

RL 23 : Ouais, elle est pus grande.

NN 24 : Et là, ils ont quel âge ?

RL 24: Et ben, entre 12, 13 et 14.

NN 25 : Ce sont des ados, là.

RL 25 : Oui, mais les filles aussi, ce sont des ados, mais c'est pas la même mentalité. Alors j'ai vu les parents qui me disaient : « C'est à vous de les pousser ! ». Alors, euh.. « Il faut les forcer ». C'est pas mon rôle, mais je suis obligée de le faire.

NN 26 : D'accord. Alors justement, si l'objectif c'est de se préparer, bon, éventuellement à passer le DELF, surtout à atteindre le niveau A1 du Cadre Européen, euh/ est-ce que tu penses que les 4 portfolios qu'on va essayer d'établir à partir des objectifs d'apprentissage de *Oh là là!* Euh/ seront assez complets, par rapport au A1 ? Ou bien est-ce qu'on va être obligé de retravailler comme on l'avait fait, pour intégrer, éventuellement, des notions ou des types de compétences qui ne sont pas dans ces objectifs ?

RL 26 : On est obligé de les refaire, hein, ça c'est sûr. Mais quand on parle des objectifs des élèves, c'est que le système du Cadre est à ce niveau, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Alors, c'est très vague, quand on dit : « Voilà, ça c'est le Cadre,... ». Ce qui est intéressant pour mes élèves, personnellement je pense que c'est avoir un papier de l'ambassade de France.

NN 27 : D'accord.

RL 27 : C'est très important pour eux de l'avoir, et pour les parents, c'est pareil. Alors, je peux parler pendant des heures du Cadre Européen, mais ils connaissent pas. Et ils ne ressentent pas le besoin de se mettre dans le Cadre, que ce soit pour le français, que l'anglais ou n'importe. Parce qu'ils ne connaissent pas ce système.

NN 28 : Autrement dit, pour eux, faire ces bilans d'auto-évaluation, ça va se justifier par le fait que, s'ils font les choses sérieusement, à la fin, ils auront un diplôme.

RL 28 : Voilà, c'est ça.

NN 29: D'accord. Mais alors, est-ce que tu ne penses pas qu'il faudrait quand même, vis-à-vis des enseignants, les sensibiliser au fait que, certes, c'est une aide qu'on leur apporte, mais c'est surtout quelque chose qu'ils doivent prendre l'habitude de faire, non seulement pour apprendre le français, mais peut-être aussi pour apprendre d'autres langues.

RL 29 : Oui, bien sûr.

NN 30 : Parce que, là, il faudrait pas qu'ils croient : « Tiens, si je fais bien, c'est un exercice, si je le fais bien, et ben, à la fin, j'ai mon diplôme, et puis après, c'est terminé, j'oublie ça. »

RL 30 : Mm, mm/ parce que, la plupart veulent continuer leurs études en France. Alors le but pour eux, c'est quelque chose qui est plus accessible, la France, c'est plus accessible que les Etats-Unis. Donc on va apprendre le français pour pouvoir continuer les études en France, et c'est ça, le but.

NN 31 : C'est un objectif à long terme ?

RL 31 : Oui, c'est à long terme. Et les parents aussi, leur investissement, c'est pour les études de leurs enfants.

NN 32 : Donc, là concrètement, pour chaque classe à partir de JN/ 4, c'est ça ?

RL 32 : Ouais, de JN4{

NN 33 : {Ou de JN5, puisque tu me dis : « il y aura 4, on va essayer de faire 4 portfolios qui correspondent... »{

RL 33 : {Mais non, 3 portfolios pour/ attends, 4 portfolios pour *Oh là là !1* et 4 pour *Oh là là !2*{

NN 34 : {Ah d'accord, alors 4 pour JN1 à JN4 et 4 pour JN5 à JN8{

RL 34 : {Voilà.

NN 35 : D'accord.

RL 35 : J'ai dit, à la fin de chaque livre, on pourra faire un bilan général.

NN 36: D'accord(xxx) Et donc, qu'est-ce qui va se passer pour JN9 et JN10 ? Est-ce que là, tu as pensé/ Parce qu'alors, reprenons/ Donc, ceux qui ont eu en main le portfolio n°1, le 2 et le 3, actuellement ils sont quelque part, enfin ils ont fini JN8. Donc certains vont continuer. Est-ce que on va, enfin tu as prévu de leur fournir, de continuer à leur fournir un outil d'auto-évaluation pour ces deux classes, toujours dans l'objectif qui est d'atteindre le niveau A1, passer le diplôme et avoir son bout de papier de l'ambassade. Qu'est-ce qu'ils vont avoir, là, pour s'auto-évaluer ? Sur quelles bases vont-ils s'auto-évaluer ?

RL 36 : Alors, est-ce qu'on pourrait leur donner, leur fournir les auto-évaluations qui sont dans les livres de A1 et A2. Ce sont des bilans qui sont plus complets que ceux qu'on fait++

NN 37 : Est-ce que tu y avais pensé, à continuer, ou tu t'étais dit : « On refait d'abord les portfolios 1, 2, 3, 4 pour chaque niveau »++

RL 37 : Ouais, on va refaire, et petit à petit, on va y arriver, hein, parce qu'à la fin, on pourra pas faire, on pourra pas faire parce qu'on n'a pas les élèves, c'est ça le problème. On a niveau JN10, et on a JN2.

NN 38 : D'accord.

RL 38: Et entre les deux, il n'y a rien.

NN 39 : Ah, tu n'as pas le 9{

RL 39 : {Non, non, il n'y a pas eu d'inscriptions, assez d'inscriptions.

NN 40 : Donc, ça veut dire que certains qui avaient fini JN8 ne se sont pas réinscrits.

RL 40 : Si, si. Ben, ce sont mes élèves, je les ai à peu près, c'est, il y a deux trimestres que je travaille avec eux...

NN 41 : Donc ça veut dire qu'ils ont fini déjà la classe de JN9, et ils sont maintenant en JN10.

RL 41 : Exactement.

NN 42 : D'accord. Et donc en JN9, ils n'ont donc rien fait en auto-évaluation.

RL 42 : Non, rien du tout.

NN 43 : Donc, depuis le portfolio n°3, c'est-à-dire depuis mai, avril-mai, là il y a eu 6 mois où ils n'ont rien fait.

RL 43 : Oui. Exactement. Parce que, leur/ et c'est ça, même au début, peut-être qu'on est allé un peu, on était un peu trop rapide pour avoir le résultat, mais le problème c'est que les enfants, euh/ n'ont pas réagi tel qu'on voulait. C'est-à-dire qu'ils n'avaient, qu'ils n'étaient pas habitués à ce système, et ils voulaient pas répondre. C'était un peu par la force qu'ils ont répondu, c'était pas parce qu'ils voulaient, c'était parce que c'était nous, les enseignants qui voulaient avoir le résultat. Et il faut que ça change, que ça vienne d'eux-mêmes.

NN 44: Et oui. Donc, est-ce que tu penses pas qu'il faut vraiment, même avant peut-être, ou en même temps qu'on refait les portfolios pour les premiers niveaux, est-ce qu'il faudrait pas concevoir un outil, quelque chose pour JN 10 ? Pour qu'ils ne perdent pas, enfin ce qu'ils ont fait sur les 3, enfin sur ces 6 mois, ne soit pas complètement oublié, perdu au fin fond{

RL 44 : {Mais ils ne sont pas conscients de ce qu'ils ont fait, hein ? Ca leur est égal, que ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils ont fait/ c'est ça le problème. Ils n'ont pas tellement senti l'intérêt, c'était la force de l'enseignant qui était le moteur de ce système.

NN 45 : Et leur présenter la chose en leur disant : « Bon maintenant, certains d'entre vous vont passer l'examen du DELF A1 ; d'autres, même s'ils ne le passent pas, doivent avoir une idée si oui ou non, ils ont atteint ce niveau, qui est quand même un niveau de base pour aller en France, qui va vous permettre de progresser », est-ce que là, si on leur présente quelque chose, peut-être, ils en verront plus l'utilité, tu penses pas ?

RL 45 : Peut-être++

NN 46 : Parce que là, ils terminent quand, JN10 ?

RL 46 : Au mois de décembre.

NN 47 : Au mois de décembre/ Donc là, ceux que je vais voir la semaine prochaine, ce sont eux ?

RL 47 : Oui.

NN 48 : D'accord.

RL 48 : Qui sont les aînés.

NN 49 : Oui, ceux qui font depuis le début.

RL 49 : Oui, ça fait deux ans qu'ils apprennent le français, maintenant, enfin, je crois, je pense que je connais leurs faiblesses pour *Oh là là!*, les choses à changer, je les connais

maintenant. Mais bon, on va voir aussi ce que, si le programme qu'on avait préparé à réussi, c'était quelque chose bien fait ou c'est encore quelque chose d'imparfait et/ je sais pas. On va voir le résultat.

NN 50 : Voilà, d'accord ; et combien sont censés, ou combien penses-tu ou combien sont en train de s'inscrire pour le DELF A1?

RL 50 : Tout le monde !

NN 51 : Tout le monde ?

RL 51 : 13 personnes.

NN 52 : 13 personnes, donc ça vaut peut-être le coup justement de leur dire : « Attention, pendant 6 mois, on a essayé de vous faire réfléchir, même si pour vous, vous aviez l'impression que c'était un exercice comme un autre... Mais là, on vous donne la possibilité avant le mois de novembre de faire un petit bilan, par rapport à, aux exigences de l'examen, et par rapport aux exigences du niveau. Et en fonction de ce bilan, qui est important pour vous, et qui sera important aussi pour l'enseignant, on va essayer de vous donner vraiment la préparation qui est la plus, euh/ la plus utile ».

RL 52 : Oui, oui peut-être{

NN 53 : {Parce que là, si on reprend, si on fait un peu une synthèse des trois portfolios qui ont été faits, et qu'on reprend, car comme tu dis, on peut éventuellement, s'appuyer sur des choses qui existent déjà, comme le/ les bilans d'auto-évaluation de *Réussir le DELF A1*, ça peut être quelque chose d'assez rapide, et pour eux, ça serait d'assez complet aussi.

RL 53 : Oui, oui, mm[...]

NN 54 : Parce que, bon, quand tu dis : « On est allé trop vite, on les a forcé », oui, mais quand on commence, enfin pour moi, je pense que c'est toujours comme ça, quand on introduit une démarche nouvelle, une idée nouvelle, bon, il faut avancer. Surtout avec des jeunes qui sont peut-être, qui sont à la fois plus malléables que des adultes, mais qui sont peut-être aussi plus insoucians, ils voient pas le pourquoi du comment{

RL 54 : {Oui, voilà, c'est de l'insouciance...

NN 55 : Mais, je pense qu'il serait bien que, pour ceux-là, euh/ comme en plus ils sont dans la logique « Bon, on va passer un examen, etc. », de pas laisser tomber l'affaire, de pas s'arrêter là, et dire : « Bon, le quatrième et dernier portfolio, c'est quelque chose de global, et c'est quelque chose qui correspond aux compétences qu'on attend de vous dans le niveau A1 ».

RL 55 : Ouais, tu vois ce qui est gênant, c'est que maintenant, ils ont une confiance totale en ce que je fais, et donc, euh/ je dis : « on fait ceci », tout le monde accepte++

NN 56 : Oui, et pourquoi, tu dis que c'est gênant ?

RL 56 : Et ben, parce que ma part de responsabilité augmente de plus en plus, et je sais pas, peut-être que je me trompe, quelquefois ?

NN 57 : Oui mais justement, ta part de responsabilité, elle augmente, donc c'est bien de leur mettre dans les mains quelque chose où ils vont se dire : « Mais moi aussi, je suis responsable, c'est pas seulement le prof, et je pourrai pas accuser le prof, si j'ai raté, de pas avoir bien fait son travail. C'est-à-dire que moi je dois avoir, maintenant, je suis suffisamment responsable et mature », parce que, quand même, 12-13 ans, ils commencent à comprendre les choses pour bien réfléchir sur : « Ah, tiens, est-ce que, vraiment, je suis capable de faire ça, ou pas ? ».

RL 57 : Mm, mm.

NN 58 : C'est aussi une façon pour toi de les amener à se prendre en charge. C'est pas uniquement : « Le prof, le prof il est bon, le prof il est excellent, le prof on lui fait confiance », puis bing ! si on rate, « Ah ben qu'est-ce qui se passe ? ». Là c'est : « D'accord, j'aime ce que fait le professeur, je lui fais confiance, mais moi, quel est mon rôle là dedans ? Est-ce que j'ai pas mon mot à dire ? Est-ce que, finalement, bon d'accord, je sais me présenter, je sais faire ça, mais, pour la compréhension orale, est-ce que vraiment je suis bien entraîné, est-ce que j'ai des lacunes, etc. ? ». Enfin, je pense que, il faut, dès cet âge-là, les pousser vers/ vers quelque chose, qui est l'autonomie, c'est-à-dire : « C'est pas seulement parce que mes parents me paient des cours, m'obligent à venir, c'est pas seulement parce que je veux faire plaisir à la prof, parce qu'elle est sympa, qu'on rigole bien, qu'on apprend des choses...C'est aussi parce que si moi, un jour, je veux aller en France, qu'un jour, je veux bien connaître la langue française, j'ai un rôle à jouer. Et ce rôle, il commence maintenant. Pas en étant complètement passif et en venant là deux fois par semaine, mais aussi en réfléchissant »...

RL 58 : C'est justement pourquoi je t'ai demandé de venir en cours parce que tu vas leur expliquer, et quand ils vont entendre les choses bout à bout, ça marche beaucoup mieux. Parce que moi, tu vois, le rôle, c'est je suis enseignante et aussi, je suis comme leur mère.

NN 59 : Ah, oui ?

RL 59 : Ben oui, et alors, là, c'est la maman qui rouspète : « Pourquoi t'as pas travaillé ? Il faut faire ceci, cela... ». Je crois que ça devient quelque chose de monotone ; et quand c'est une autre personne qui arrive, qui nous oblige de comprendre, de mieux comprendre, on est peut-être plus à l'aise, on devient plus sérieux. On prend les choses au sérieux, au lieu de les laisser, de jouer, de rigoler...

NN 60 : Moi, je pense que, enfin, la semaine prochaine, je peux effectivement leur, leur poser quelques questions comme ça, l'air de rien, pour voir un petit peu comment ils réagissent, et

puis après leur expliquer que donc, qu'on va leur donner cet outil, comme l'année dernière, j'étais venue leur expliquer qu'ils allaient faire ces petits exercices pour eux, euh/ quitte à ce que, bien sûr ce soit traduit en persan, ce sera peut-être plus facile pour eux pour bien intégrer la démarche. Et puis, dans les semaines qui viennent, leur faire passer ce petit bilan, enfin, leur donner, qui le remplissent, que tu le récupères qu'on voit, un petit peu comment ils ont répondu.

RL 60 : Très bien.

NN 61 : Je pense que, comme ça, ça clôturera, en plus, par rapport à toute la période sur laquelle ils ont travaillé. Bon, ça fait, non pas une conclusion, mais un point de départ vers autre chose. Autre chose, c'est quoi, et ben, c'est éventuellement réussir l'examen, en tout cas atteindre ce niveau qui va leur permettre après de rejoindre les classes supérieures de Kanun, s'ils veulent continuer ou d'aller faire du français ailleurs, ce genre de choses.

RL 61: T'as plus de questions ?

NN 62: Non, j'ai plus de questions, merci Raha.

Entretien n°15 (23/04/07)

NN1 : Là, j'ai repris étape par étape, ce qu'on avait fait. Sachant que le tout premier, donc pour le tout premier portfolio, c'étaient les tous premiers portfolios, il y avait beaucoup, beaucoup de questions.

RL1 : Oui !

NN2 : Donc, j'ai fait, pour finir, la comparaison globale. On voit, par exemple, que, entre le portfolio 1 et le portfolio 3 où il y avait beaucoup de questions, et le portfolio 2 et 4, où il y avait moins de questions, on trouve à peu près les mêmes écarts. Et puis ensuite j'ai repris, donc, ce qui/ ce que tu as fait depuis novembre 2006, qui est calqué sur *Oh là là!* et où il y a beaucoup moins de questions. Et où c'est formulé un petit peu, enfin, c'est un peu plus synthétique dans la formulation. Donc on voit, qu'en fait, entre le moment où ils ont fait le premier et le deuxième, et le troisième, c'est à peu près le même type de réponses avec des « toujours, toujours ». Par contre, ce que je trouve, moi, intéressant, c'est qu'entre la classe de JN3 qui a déjà fait des portfolios en JN2, et la classe de JN3 qui n'a jamais fait, les nouveaux donc, le type de réponse est tout à fait différent. Les réponses sont beaucoup plus éclatées. Voilà. Donc ça, c'était pour la deuxième phase, sachant que là, on s'aperçoit que, du coup, avec ce type de portfolio, où c'est une série de questions qui correspondent à ce qu'ils ont fait dans le livre, les écarts sont beaucoup/ sont quand même moins grands. Voilà. Alors moi, je

voulais juste savoir ton avis : est-ce que tu trouves que c'est mieux d'avoir changé par rapport à la première série de portfolios, et si c'est mieux, pourquoi ?

RL2 : Ben, il vaut mieux de/ Euh, parce que cette fois-ci on a fait, depuis 6 mois, ce qu'on a fait comme portfolio, c'est de raccourcir les textes, enfin les questions. Et donc il vaut mieux que le questionnaire soit moins long, et comme ça, on est peut-être/ euh, les élèves, ils sont plus intéressés à répondre aux questions. Et aussi, le décalage que tu dis, entre les JN3, enfin, les élèves qui ont juste commencé à apprendre le français, et ceux qui ont déjà appris le français, c'est qu'il y a une différence d'âge entre les deux groupes. C'est-à-dire que les plus petits n'ont jamais fait de/ un questionnaire, n'ont jamais répondu à un questionnaire, et aussi, c'est peut-être parce qu'ils ne savaient pas tellement quoi faire. Et pour ceux qui sont plus grands, c'est-à-dire les juniors, ils ont plus de confiance en eux-mêmes, et donc, c'est plus facile pour eux de répondre ou d'être sûrs de ce qu'ils font, de ce qu'ils comprennent.

NN3 : D'accord. Mais, est-ce que tu crois pas, enfin, est-ce que tu as eu l'impression au fur et à mesure que tu leur donnais ce genre de choses qu'ils commençaient à comprendre à quoi ça servait, ou que c'était toujours un peu comme quand j'étais venue voir au début, bon ils remplissent en disant : « C'est facile ! », parce que les questions sont faciles. Est-ce que tu penses que, petit à petit, quand même, ils ont pris l'habitude, ou pas ? Celles qui sont parties dans les cours d'adultes, après JN10, est-ce qu'il y avait {

RL3 : {Encore des questionnaires ? Je sais pas...

NN4 : Non, non ! Mais, d'après toi, enfin, par rapport à la façon dont elles ont répondu, la façon dont elles se comportaient avec ça, est-ce que tu penses que ça montre que, quelque part, cette démarche devient plus claire pour eux, enfin pour elles ? Ou qu'elles continuent à penser que c'est un petit exercice comme les autres ?

RL4 : Non, non ! Je crois qu'ils se rendent compte de ce qu'ils font, quand même. Mais peut-être, ils sont un peu paresseux pour répondre, mais ils se rendent compte parfaitement de ce qu'ils font, ce qu'ils sont en train d'apprendre, et où sont leurs faiblesses. C'est surtout ça, tu vois...

NN5 : Et toi, est-ce que tu as l'impression que ça a fait changer les choses à Kanun ? Que ça change quelque chose par rapport à ta façon d'enseigner, et les autres enseignantes ?

RL5 : Pour les autres, je sais pas. Mais pour moi, oui, ça change. Parce que je me rends compte où, où/ où on a pas tellement travaillé, où on a trop travaillé, et/ pour faire des changements.

NN6 : Et est-ce que, enfin, est-ce que tu penses que ce serait bien de généraliser ça dans toutes les classes ?

RL6 : Oui, absolument ! Parce que comme ça, ils participent aussi à leur apprentissage. Et ça, ça nous aide à mieux travailler.

NN7 : Et est-ce que tu as pu comparer tes portfolios à toi avec ceux qui sont faits pour les classes d'adultes ?

RL7 : Non, non !

NN8 : Qui commencent à être faits.

RL8 : Non, je les ai jamais vus.

NN9 : Ca serait peut-être bien que vous échangiez avec Mme Ghaem, parce que, justement, s'il y a de plus en plus de juniors, ou quelques juniors qui ont commencé cette forme de travail et puis qu'ils se retrouvent avec des choses qui sont totalement différentes, ça risque de... Ou au contraire, peut-être, si c'est convergent, ça leur montrera que justement, c'est un travail sur le long terme.

RL9 : Oui, sûrement ; mais je sais pas s'ils font ce travail pour le niveau NIP1 ?

NN10 : Non, non, c'est dans les niveaux NIS pour l'instant.

RL10 : Ce que j'ai en ce moment, c'est NEP. Mais c'est déjà pas mal, surtout pour les NIS. Comme ça, ils se rendent compte de ce qu'ils ont appris ou non. Parce que, ils ont tout le temps peur, de travailler, d'apprendre, ou même de parler. Comme ça, on leur donne plus de confiance pour ce qu'ils veulent faire, et les examens qu'ils vont passer.

NN11 : Et donc, est-ce que tu penses que c'est, euh/ enfin, pour euh/ Tu m'as dit, ça les aide pour leurs points faibles. Est-ce que tu penses que ça les incite, les jeunes, enfin peut-être un peu moins que les adultes, est-ce que ça les incite à essayer de travailler un peu plus par eux-mêmes, à devenir un peu plus autonomes ? Ou simplement, ils constatent : « Bon ben là, je suis faible, et... ». Est-ce que tu as senti qu'il y avait un regain de motivation chez certains ?

RL11 : Oui, oui ! Surtout chez des filles. Je me suis rendue compte que, euh/ après le questionnaire qu'on avait fait, je me suis rendue compte qu'ils ont travaillé autrement. C'est-à-dire qu'ils ont essayé de revoir les choses qu'ils savaient pas tellement, qu'ils connaissaient pas tellement, et qu'ils savaient pas comment faire. Et donc, je crois que oui/ c'était très bien ! Enfin, les questions les aidaient beaucoup à travailler un peu mieux.

NN12 : Les questions ? Tu veux dire, celles qu'on avait formulées par rapport au... à l'examen de DELF ?

RL12 : Oui, oui, justement. C'est pourquoi ils étaient plus attentifs pour voir où étaient leurs faiblesses, où il fallait plus travailler, et tout...

NN13 : D'accord. Et là, pour en revenir à la deuxième sorte de portfolio que tu utilises maintenant, est-ce que tu n'as pas peur, que comme c'est vraiment basé sur le contenu du

livre, ça soit un peu restrictif par rapport à leurs compétences en français en général ? Imaginons des enfants, des jeunes qui parlent français, ou qui suivent d'autres types de cours que les cours à Kanun, enfin, y'en a peut-être pas beaucoup, mais/ Est-ce que tu n'as pas peur que de vraiment caler sur ce qui se fait dans *Oh là là!*, ça soit pas un petit moins que ce qu'ils sont capables de faire ?

RL13 : Et ben je sais, je suis pas sûre que chez nous, il y ait des élèves qui font du français à l'école et aussi chez nous. C'est-à-dire que peut-être, il y a une ou deux personnes qui apprennent le français à [l'école, *ndlr*] Mahdavi, et puis chez nous, c'est un point de plus, ça leur donne un peu plus de force de continuer, mais non... Parce que, en fait, à la fin du premier livre, ils savent pas grand-chose, parce que, en fait, ils travaillent uniquement sur leur livre, et à partir de JN4, on utilise cette fois-ci des films. Mais le vocabulaire aussi est basé sur leur livre{

NN14 : {Le contenu ?

RL14 : Oui, le contenu. Et donc, c'est peut-être à partir du deuxième livre qu'on va travailler un peu plus sur la littérature de jeunesse et les films, comme ça, ça les aide à apprendre un peu plus.

NN15 : Donc, ça veut dire que pour ces portfolios là, il faudra que tu élargisses. Ou bien tu vas quand même rester centrée sur *Oh là là!* et puis{

RL15 : {Pour *Oh là là!*2, oui, mais pas pour *Oh là là!*1.

NN16 : D'accord ; et pour 2 ? Donc, ça veut dire que pour les JN5, 6, 7, 8, donc là ?

RL16 : On va ajouter un peu plus de questions par rapport à leur livre, plus d'informations.

NN17 : Et ça restera toujours le même pour JN10, donc, pour les classes intermédiaires ?

RL17 : Pour 9 et 10, oui.

NN18 : Donc, tu garderas ce qu'on avait fait avant, donc, ils mélangeaient le, euh/ *Réussir le DELF A1* et le portfolio des collègues.

RL18 : Voilà, c'est ça, parce que le manuel qu'on utilisait, enfin les photocopies et tout, c'était beaucoup plus élargi que leur livre, leur méthode. Et donc, les questions peuvent être plus développées que les questionnaires basés sur *Oh là là!*

NN19 : OK ; ben écoute, merci. T'as d'autres choses à ajouter ?

RL19 : Non ! Ca va.

NN20 : Merci Raha.

Annexe E.3.2.

Transcription des échanges lors d'observations des classes Junior à Kanun

Observation n°1 (24/01/07) : échanges avec l'enseignante et les élèves de la classe « JN3 filles » au sujet de la fiche d'auto-évaluation que les élèves sont en train de remplir⁵⁷⁵

RL1 : (š) Après quand je leur explique : « Là, tu peux dire ce que tu aimes ? », ça va.

NN1 : Mais c'est par rapport au verbe « pouvoir » ou par rapport...elles, elles ne réalisent pas{

RL2 : {Non, c'est « pouvoir » ! Parce qu'elles ont vu une/ ou deux fois le verbe « pouvoir », là...

NN2 : D'accord. Parce que normalement, tout ce qui est dans les descripteurs, là, elles l'ont déjà travaillé ?

RL3 : Non.

NN3 : Jamais ?

RL4 : C'est vrai pour{

NN4 : {« Nationalité », par exemple/

RL5 : On a utilisé ça pour « J'aime », et ça pour « Je n'aime pas », mais c'est tout.

NN5 : D'accord. Non, mais ce que je veux dire c'est, par rapport à « Je peux dire ma nationalité », « nationalité », elles savent ce que c'est ?

RL6 : Oui, parce qu'elles ont appris il y a un mois.

NN6: D'accord, d'accord. Et « préférer » ? C'est pareil ? C'est peut-être le mot qui est difficile pour elles ?

RL7 : Oui, le mot, le mot. Parce que, elles connaissent pas tellement/ elles peuvent faire, peut-être, la comparaison entre ce qu'elles aiment.

NN7 : Mouais...Et ça, normalement, c'était par rapport euh, au portfolio... aux ados, mais par rapport à *Oh là là!* ? Tu as pris les descripteurs, là, par rapport à{

RL8 : {Oui, oui. Mais on est pas tellement sûr/ on est pas arrivé aux comparaisons, donc on travaille, on travaille pas tellement sur « Je préfère »...

NN8 : D'accord.

RL9 : Est-ce qu'elles te comprennent ?

NN9 : Je sais pas.

RL10 : Et puis tu pourras leur parler, hein ?

⁵⁷⁵ Cf. annexeF.1.2., fiche d'auto-évaluation JN3, phase 2

NN10 : Ben je pense/ euh, celles à qui j'ai posé des questions, elles ont répondu. Donc soit, parce qu'il y avait le support écrit, soit/

RL11 : Non, non, non ! Elles ne sont pas très fortes en écriture, c'est pourquoi on fait la lecture et tout, elles connaissent pas tellement de mots. Enfin...

NN11 : « Emploi du temps », aussi, ça c'est{

RL12 : {Comment ?

NN12 : « Emploi du temps », ça, peut-être, c'est difficile ?

RL13 : Ca, on l'a vu, là, il y a un mois{

NN13 : {Vous l'avez vu ?

RL14 : Oui, on l'a vu « emploi du temps », même si on n'utilise pas tellement ici, en Iran...

NN14 : Donc, a priori, elles savent, elles savent le mot « emploi du temps ».

(Nous passons dans la classe pour regarder ce que répondent les élèves)

RL15 : Tu ne peux pas compter de 1 à 60 ? Tu peux compter : « 1, 2, 3... », ou non ?

Elève15 : Oui, mais...*...*

RL16 : Voui..

NN16 : Elle sait mais pas très bien ?

RL17 : Oui, voilà.

NN17 : Donc, c'est bien, elle a dit... elle a dit la vérité.

RL18 : Exactement (elle rit) !

NN18 : Alors justement, si tu peux lui demander en persan, enfin/ leur demander à toutes : quand elles ont mis donc « pas très bien », donc moyen, pourquoi ? Qu'est-ce que, qu'est-ce qui fait qu'elles ont choisi cette réponse ?

RL19 : (pose la question en persan à la classe).

E19 : *...*

RL20 : (continue en persan et rit).

NN20 : Là, par exemple, « Ce que je préfère », qu'est-ce que c'est qui est difficile ?

RL21 : (traduit la question pour l'élève qui a coché « moyennement facilement » et qui s'explique en persan). Elle peut pas bien expliquer{

NN21 : {Expliquer ? Donc, c'est le sens de, du terme « préférer » ?

RL22 : « Préférer », oui.

NN22 : « Aimer », ça elle sait ?

RL23 : Oui, « aimer », elle sait/ Donc « préférer », c'est à cause/ c'est difficile pour elle.

NN23 : D'accord, donc c'est bien compris. Et puis, qu'est-ce qu'il y a d'autre de moyennement difficile ?

RL24 : Tu vois, là, « les affaires de classe », elles comprenaient pas le sens des « affaires de classe ». Donc j'ai dit : « qu'est-ce que vous avez dans le sac ? » et alors {

NN24 : { « Dans le cartable » {

RL25 : { Oui voilà, ou bien « dans la trousse », et ça y est ! Bon, elles ont mis « bien » ou « très bien »...

NN25 : Alors, est-ce que tu peux leur demander, bon elles sont un peu jeunes encore, mais à leur avis, à quoi ça sert ? Pourquoi on fait ça ?

RL26 : (pose la question en persan ; plusieurs élèves répondent en même temps et l'une insiste). Voilà (elle rit) : pour savoir ce qu'on sait !

NN26 : Très bien, très bien... Et c'est quoi la différence avec un examen, avec un contrôle ? Qu'est-ce que c'est, la différence ?

RL27 : *...*

E27 (spontanément en français) : C'est facile !

NN27 : C'est facile ? C'est plus facile qu'un examen ? Oui ?

RL28 (donne la parole à une élève qui lève la main) : Kiana ? C'est facile ?

E28 (répond en français) : Oui, c'est facile !

RL29 : Facile aussi ? Pourquoi c'est facile ?

E29 (plusieurs élèves répondent en même temps, en persan)

RL30 : *...* Pourquoi ?...

E30 (l'une des élèves explique en persan).

RL31 : Ah ! Parce qu'on avait demandé, euh... leur avis.

NN31 : Oui ?

RL32 : Et pourquoi/ ça, c'était son avis personnel, tandis qu'elle (elle montre la deuxième élève qui s'est exprimée), c'était pas son avis personnel mais elle peut répondre (elle rit) .

NN32 : Très bien, très bien... Et puis, quelle est la différence, aussi ? Le professeur, elle va faire quoi, avec ça, à votre avis ?

RL33 *...* (une élève répond) : de comprendre nos goûts (elle rit) !

NN33 : Ouais, connaître tes goûts, oui... Et puis, c'est tout ?

RL34 : Quoi d'autre ?

NN34 : Quand vous faites {

E34 *...*

RL35 : Non, non, on va pas faire un examen sur ça !

E35 *...*

RL36 : Très bien !! Elle dit que/ euh, « Je vais comprendre ce qu'on a appris là, pendant ces mois ; qu'est-ce qu'on a fait, qu'est-ce que les élèves peuvent savoir ou non ».

NN36 : Mm, mm. Et puis, quand vous faites un examen, normalement, qu'est-ce qu'il y a après ? Vous faites l'examen dans la classe, le professeur corrige, et qu'est-ce qui se passe après ?

RL37 : Quand vous passez un examen, hein, l'examen, après, qu'est-ce qui se passe, vous avez quoi ? Vous avez... ?

E37 : *...*

RL38 : Non ! (Reformule en persan). C'est quoi le résultat ?

E38 : *...*

RL39 : C'est un test. C'est un test ?

NN39 : Oui, quand vous faites un test, qu'est-ce qu'il y a ? A quoi ça sert, un test ?

RL40 (parle en persan avec les élèves) : Ca, c'est pour faire une révision.

NN40 : Oui.

E40 : *...*

RL41 : Dans cette leçon, ce qu'on a appris, c'est tout ce qu'on a appris pendant le cours, pendant les leçons...

E41 : *...*

RL42 : Où on est fort et où on est faible.

NN42 : Alors, comment on voit, quand on est fort ou qu'on est faible avec un test. Qu'est-ce qu'il y a qui montre qu'on est fort ou pas fort, avec les tests, avec l'examen ?

RL43 : Toi, comment tu comprends ? Tu es fort, par exemple, pour le verbe « aimer ». Tu peux conjuguer le verbe « aimer ». C'est bien, tu connais le verbe « aimer », tu es fort ! Pour le verbe « préférer », tu es faible ; alors, comment tu comprends ? (Répète en persan).

Es43 : *...* (parlent en même temps).

RL 44 (en riant) : Tu fais la correction et donc on comprend qu'est-ce que/ ce qui va ou qui ne va pas.

NN44 : Oui... Et qu'est-ce qu'il y a avec la correction, normalement, dans un test ?

RL45 : *...*

Es45 : *...*

RL46 : Voilà : c'est la note !

NN46 : C'est la note, hein ! Alors ça, il n'y a pas de note, d'accord ? Ca, c'est pour vous, hein ! Comme vous avez dit, vous pensez : « Je peux le faire » ou « Je peux pas le faire », d'accord ? Donc, ça, c'est important, pour vous, pour le professeur aussi, pour savoir. Mais ce

n'est pas un examen, d'accord ? C'est pour vous apprendre à réfléchir. Est-ce que vous faites ça, déjà à l'école ? Comme ça, quelque chose comme ça, dans vos écoles ?

RL47 : A l'école, au collège, vous faites ça ?

Es 47 : Oui, oui !

NN 47 : Oui ?

RL 48 : Oui ? (Répète la question en persan).

Es 48 : *...*

RL 49 : Non !

NN 49 : Vous faites des tests ? Avec des notes ?

RL 50 : Des tests, avec des examens...

E 50 : *...*

RL 51 : Voilà : il y a certains profs qui..., qui demandent leur avis.

NN 51 : Ah, c'est bien ça !

E 51 (continue à expliquer).

RL 52 : Mais, ça c'est oralement.

NN 52 : Et qu'est-ce qui se passe quand votre avis, et l'avis du professeur, c'est pas pareil ?

RL 53 : *...*

Es 53 : *...*

RL 54 (elle rit) : Alors elle dit que : « Non, alors moi je donne mon avis, et le prof aussi. Et finalement, ben, on se parle ! ».

E 54 : *...*

RL 55 : S'ils peuvent faire quelque chose, ils le font, sinon...

NN 55 : D'accord.

RL 56 : Elle dit : « Le prof va nous mettre dehors ! » (elle rit).

NN 56 : Donc on peut pas toujours dire son avis, c'est ça ?

RL 57 : Mm...

+++

RL 58 : Tu veux que je leur pose des questions, à propos de quelque chose {

NN 58 : { Oui, non, elles-mêmes, si elles veulent demander/ par rapport à ça, ou/

RL 59 : *...*

E 59 : *...*

RL 60 : Voilà, elle demande pourquoi on lui a donné ça...

E 60 : *...*

RL 61 : Quelle est votre raison ? Voilà !

NN 61 : Quelle est ma raison ? Parce que je suis curieuse ! Euh/ Ma raison, c'est important pour nous, quand on enseigne une langue de savoir comment les gens, les enfants, les adultes qui apprennent une langue, euh/ comment ils progressent. Comment ils ont l'impression de bien savoir des choses, ou de pas bien les savoir.

RL 62 : Je vais traduire ?

NN 62 : Oui, je pense{

RL 63 : {*...*

NN 63 : Et la deuxième raison, c'est que je fais une étude, une recherche sur l'importance/ pourquoi c'est important que vous, vous donniez votre avis, par rapport au professeur. Et pourquoi c'est important que les gens qui apprennent, les enfants qui apprennent et le professeur discutent pour savoir ce qu'on peut faire, ce qu'on ne peut pas faire et pourquoi, en ce moment, en ce moment, on ne peut pas faire/ « je peux faire », « c'est difficile », ou « je peux utiliser les nombres », ou « pas toujours ». Qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer ? Voilà.

RL 64 : *...* D'accord ?

E 64 (ensemble) : Oui !

NN 65 : Voilà ; alors, c'est pour ça que je vous dis merci, et merci à votre professeur de faire ces expériences pour que nous, on sache mieux... euh, comment on peut mieux enseigner le français.

RL 65 : *...*. D'accord, vous avez compris ?

E 65 : Oui !

Observation n°2 (25/01/07) : échanges avec l'enseignante et les élèves de la classe « JN3 mixte » au sujet de la fiche d'auto-évaluation que les élèves sont en train de remplir

(§)

NN 1 : Alors, tout est facile ? Il n'y a rien de difficile ?

RL 1 : Si, si, elle dit : « Je peux, mais c'est difficile quand même ». Alors, les autres, ça vient ? Tu as mis quelque chose comme ça ? Non ?

NN 2 : Les garçons, ils ont mis pour tout le temps « facile ».

RL 2 : Et les filles ?

Es 2 (les filles, ensemble) : Non !

NN 3 : Moyen ?

RL 3 : *...*

Es 3 : *...*

RL 4 (elle interroge les élèves à tour de rôle) : Avec deux « plus »⁵⁷⁶, un « plus », trois « plus »...

NN 5 : Alors, « l'emploi du temps », vous savez tous ce que c'est, l'emploi du temps ?

RL 5 (discute avec les élèves en persan) : Le programme, oui, voilà.

NN 6 : Bravo ! Peut-être vous ne connaissez pas bien le mot, mais vous savez ce que c'est. Qu'est-ce qu'il y avait d'autre de difficile pour vous, dans la feuille ?

RL 6 : *...*

NN 7 : « Je préfère », ça va ? C'est un peu difficile ou ça va ?

E 7 : C'est facile !

RL 7 : Pour elle, Sharare, c'est un peu difficile !

NN 8 : Pour toi, c'est très facile ?

E 8 : *...*

RL 8 : Ah ! Parce qu'il y avait plusieurs questions, et elle a eu des difficultés pour répondre à une des questions, c'est pourquoi elle ne savait pas quoi dire pour « préférer ».

NN 9 : D'accord.

E 9 (en français) : Pour tout le monde, c'est facile !

NN 10 : Pour tout le monde, c'est facile ?! D'accord ; alors, à quoi ça sert de faire ça ? Selon vous... A votre avis, pourquoi, pourquoi, aujourd'hui, vous avez fait ça ? D'abord, vous avez déjà fait quelque chose comme ça ?

RL 10 : *...*

Es 10 : Oui !

RL 10 : Oui, qui ?

Es : *...*

RL 11 : Pour les deux là !

NN 12 : Pour ces deux ?

Es 12 : *...* (parlent avec le professeur).

RL 12 : Pour son cours de musique, elle a fait ça.

E 13 : Oui !

RL 13 : Pour le changement d'un des livres, on leur a demandé leur avis.

NN 13 : D'accord, mais est-ce que/ là, c'était pour changer de livre ; mais l'avis sur leur niveau, sur ce qu'ils savent ou qu'ils savent pas ?

RL 14 : *...*. Non.

⁵⁷⁶ Cf. icones figurant sur la fiche.

E 14 : *...*

RL 15 (répond à l'une des élèves) : Non, non, non, ça c'était pas des questions sur l'Islam ! Non, c'est-à-dire, pour les mathématiques par exemple, là, vous avez appris, ou non ? C'était difficile, c'était facile ? Non ?

NN 15 : Par contre, j'imagine que tout le monde fait des examens à l'école, hein ? Tout le monde a déjà passé des tests ? Alors, quelle est la différence pour vous entre un test, ou un examen, et ça ? Est-ce que vous pensez que c'est différent, ou est-ce que vous pensez que c'est la même chose ?

RL 16 : *...*

E 16 : *...*

RL 17 : Non, en français !

NN 16 : Oui, essayez de dire en français !

RL 18 : Comment ?

E 18 : Il n'y a pas « préférer » ... *...*

RL 19 : Ah ! Pour l'examen, il n'y a pas « je préfère, j'aime, je n'aime pas ».

NN 19 : D'accord

E 19 : *...*

RL 20 : Non, en français ! Oui, Parisa ?

E 20 : *...*

RL 21 : Formule ?

E 21 (hésitante) : Il n'y a pas de formule dans l'examen...

NN 22 : Dans l'examen, il n'y a pas de formule. Il y a des questions, donc. C'est ça ?

RL 22 : Shirine ? Sara ?

E 22 : Dans l'examen, c'est mieux d'écrire.

NN 23 : Vous devez écrire, vous devez donner des réponses ? Oui, c'est vrai, c'est vrai...
Quoi d'autre ?

RL 23 : Shala ? Sara ?

E 24 : Je trouve ce n'est pas différent !

RL 24 : Et c'est pas différent avec son examen ! (Les autres rient). Bon : *...* quelle est la différence ?

E 25 : *...*

RL 25 : A l'école, c'est difficile...

NN 25 : Oui, à l'école, c'est difficile, et ça c'est ? Vous avez trouvé ça comment ?

E 25 : Facile !

NN 26 : Alors, pourquoi vous trouvez ça facile ? Pourquoi vous pensez que c'est facile ?

E 26 : *...*

RL 26 (elle rit) : Parce que on coche, voilà pourquoi c'est facile !

NN 27 : D'accord, d'accord !

Es 27 : *...*

RL 27 (toujours en riant) : Parce qu'il n'y a pas de dictée !

NN 28 : Oui ! Mais... est-ce que, réfléchir : « Je peux dire ce qu'il y a dans mon sac », « Oui » ou « Non », ça, c'est facile ou c'est un peu difficile pour vous ?

Es 28 : C'est facile !

NN 29 : C'est facile ? Vous êtes sûrs ? C'est facile parce que vous savez déjà ?

RL 29 : Oui, c'est facile de dire ce que vous avez dans le sac ? Pourquoi c'est facile ?

E 29 : Parce que on sait, c'est facile !

RL 30 (en riant) : Oui, c'est une bonne ques.. c'est une bonne réponse !

NN 30 : Et à quoi ça sert de réfléchir sur « Je sais faire » ou « Je ne sais pas faire » ? Pourquoi on fait ça ? A votre avis ? Vous avez déjà fait ça ? Non ?

Es 30 : *...* (tous ensemble)

RL 31 : Attends, attends !...

E 31 : *...*

RL 32 : Non, non, c'est pas comme ça ! Alors, il pense à aller en France, et pour travailler et tout, on veut voir qu'est ce qu'il sait en français !

E 32 : *...* (ils rient).

NN 32 (en riant aussi) : Non, c'est encore un peu tôt !

RL 33 : Oui, c'est trop tôt. Alors ?

E 33 : Le niveau !

NN 33 : Oui, pour savoir son niveau...

RL 34 : Quoi d'autre ? Ca sert à quoi ?

(xxx)

NN 35 : Si vous avez mis : « L'emploi du temps, pour moi, c'est difficile », est-ce que, ensuite, vous allez dire : « Ah ! Si c'est difficile, il faut que je travaille plus pour ça ! ». Est-ce que c'est comme ça que vous pensez, ou non ?

+++

NN 36 : Je crois qu'ils n'ont pas compris la question !

RL 36 : *...*

Es 36 : *...* (parlent tous ensemble avec animation).

RL 37 : Voilà, oui, il faut travailler plus, ça les aide à travailler plus !

Es 37 : *...* (continuent à parler).

NN 38 : Alors, vous comprenez pourquoi ça et le test, ou l'examen, ce n'est pas pareil. D'accord ? Le test ou l'examen, c'est pour le professeur qui va vous donner une note. Ca, c'est pour vous, pour réfléchir à « J'arrive bien à faire ça, c'est bien ; je suis capable de le faire », ou « C'est difficile pour moi, donc il faut que je travaille plus », ou « J'ai envie de travailler plus ». Vous comprenez ?

Es 38 (en chœur) : Non !

RL 38 : *...*

E 39 : *...*

RL 40 (traduit) : Ah ben, oui, « je peux écrire, mais je peux pas en parler pour l'emploi du temps ».

NN 40 : Oui, ben c'est déjà bien. Si tu sais que tu peux écrire mais pas parler, ça veut dire, maintenant il faut... travailler plus pour... parler ! Hein ?

E 41 : *...*

RL 41 : L'écriture est plus facile ?

Es 42 : Oui !

NN 42 : Peut-être, oui ! Oui, parce qu'on a le temps pour écrire, alors...

Es 43 : *...*

NN 43 : Donc, il faut essayer de parler plus, hein ? Si parler c'est difficile, il faut essayer de..., pendant la classe, avec le professeur, entre vous, on parle plus ! Est-ce que vous avez des questions, sur ça ?

RL 43 : *...* (en riant) : Est-ce qu'ils peuvent vous poser des questions, sur vous-même ?

NN 44 : Oui, bien sûr ! Mais alors, en français, hein ? Parce que moi, je ne parle pas persan/(§)

Observation n° 3 (21/05/07) : échanges avec l'enseignante et les élèves de la classe « JN4 mixte » au sujet de la fiche d'auto-évaluation que les élèves sont en train de remplir

(§)

NN1 : Quand vous remplissez ça, est-ce que vous comprenez tous les mots ?

Es1 : Oui, oui !

NN2 : Combien de fois vous avez déjà fait ça ? Combien ?

E2 : Trois !

NN3 : Trois fois ?

Es : Oui !

NN4 : Pour vous, est-ce que la première fois, c'était difficile ?

Es4 : +++

NN5 : La première fois ; vous vous rappelez, la première fois ? Quand vous avez fait, la première fois ? Non ?

E5 : En JN1 ?

RL5 : Oui, quand vous étiez en JN1 !

NN6 : En JN1, c'était difficile pour vous ?

Es6 (en chœur) : Non ! Non !

NN7 : Et aujourd'hui, c'est difficile ?

Es7 : Non...

NN8 : Ce n'est pas difficile ?

E8 : Non, pas difficile !

NN9 : Alors, qu'est ce qui n'est pas difficile ?

Es9 : +++

NN10 : Est-ce que les questions sont faciles ?

E10 : Oui.

NN11 : Alors, qui peut me parler de son corps ? Qui peut parler de son corps ? « Je peux parler de mon corps », hein, alors qui a mis « facile » ?

Es11 : *...* (brouhaha)

ML11 : Mais ils n'ont pas encore appris le vocabulaire ! Je viens juste de commencer...

NN12 : Ah ! Justement... Alors, monsieur, qui a mis « très facile » : vous pouvez, tu peux parler de ton corps ?

ML12 : Kianoush, tu as mis « très facile » ! Alors, qu'est-ce que ça veut dire « mon corps » ?

Es12 : *...* (brouhaha) : Les mains... xxx, la tête...

ML13 : Ce n'est pas très bien !

NN14 : Alors : « Je peux accepter ou refuser quelque chose », c'est facile, ça ?

Es14 : Oui, oui !

NN15 : C'est facile ? Alors, par exemple, quand vous refusez, qu'est-ce que vous dites ?

E15 : Je suis, euh.. je suis... désolée !

ML15 : « Désolée », très bien !

NN16 : Alors, les garçons, là ! Quand vous acceptez, qu'est-ce que vous dites ?

E16 : D'accord, euh... « vous acceptez » ?

NN16 : Oui, quand tu acceptes quelque chose, qu'est-ce que tu dis ?

E17 : Euh/ « Tu viens avec moi ? » Oui, euh/ oui, euh/

ML17 : Tu acceptes ?

E17 : Oui « Je viens, je vais au cinéma avec toi ».

[...]

NN18 : Alors, quand vous remplissez ça, ce qu'on vous demande, c'est réfléchir si vous êtes capables de faire... si vous pouvez faire ça ou pas. Ce n'est pas comprendre les mots, hein ? Alors, autre question : ça, comparé à, par rapport à un examen, qu'est-ce qui est différent ? Différent, tout le monde comprend ? Oui ? Quand vous faites un examen avec le professeur, et quand vous faites ça, qu'est-ce qui n'est pas pareil ? Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qui change ?

Es18 : +++

NN19 : C'est un contrôle, ça ? C'est un examen ?

E19 : Oui !

E20 : Non !

Es21 : *...*

NN22 : Oui, c'est une auto-évaluation{

E22 : {Pour nous apprendre !

NN23 : Voilà ! « Auto », c'est moi ! Moi, je pense que je suis capable de faire ça, d'accord ? Donc, qu'est-ce qui est différent ? Quand vous faites un contrôle, un examen, le professeur, qu'est-ce qu'il fait ?

E23 : Nous parlons en français et elle demande à nous...

NN24 : Tout à l'heure, quand vous êtes venus au tableau, qu'est-ce qu'elle a fait après ?

E24 : Après, elle note !

NN25 : Et voilà ! Donc ça, ce n'est pas pour avoir une note ! D'accord ? Donc, ce n'est pas un contrôle, ce n'est pas un examen ! Donc, quand vous répondez aux questions, il faut dire la vérité, d'accord ? Donc, « le corps », si je ne sais pas ce que c'est, je ne sais pas, c'est pas grave. Ce n'est pas un examen.

ML25 : Soyez sincères !

NN26 : Pour les professeurs, pour nous, à Kanun, c'est important pour nous de savoir, ce que vous vous savez, ce que vous pensez sur ces questions. Est-ce que vous avez des questions là-dessus ?

Es26 : Non...

NN27 : Moi, j'ai encore une autre question : est-ce que vous faites de genre d'exercice, des exercices comme ça, dans vos écoles, dans vos collèges ou au lycée? Est-ce que vous avez déjà fait ça ?

Es27 : Non !

NN28 : Jamais ?

ML28 : Pour les cours d'anglais, vous n'avez pas ça ?

Es28 : Non !

xxx

NN29 : Est-ce que vous pensez que c'est bien, ça ?

Es29 : Oui, c'est bon !

NN30 : Oui ? C'est bon, c'est bien ? Les garçons ?

E30 : Oui !...

NN31 : Il ne faut pas dire « oui » pour me faire plaisir !

Es31 : *...* (brouhaha)

xxx

NN32 : S'ils veulent, ils peuvent dire en persan, parce que c'est peut-être un peu compliqué. Mais je voudrais savoir pourquoi ils trouvent que c'est bien.

Es32 : *...*

ML32 : C'est-à-dire comme ça, il peut savoir quelles sont les difficultés, qu'est-ce qui est plus facile, s'il y a des problèmes, ou non. Et quoi encore ?

E33 (en français) : Moi, je suis d'accord avec lui !

NN34 : D'accord ; et toi, tu as dit « comme ci, comme ça », pourquoi ?

E34 : *...*

ML34 : Elle est d'accord pour cette forme d'évaluer ce qu'elle a appris depuis le début du semestre{

E35 (en français) : {Nous comprenons qu'est-ce que nous étudier{

ML35 : {Nous étudions

E36 : {Qu'est ce que nous étudions est bon et qu'est-ce que/ quel est/ mon problème !

NN37 : Voilà, quel est mon problème ! Les filles ? Vous avez le droit de dire, si vous voulez leur traduire, vous avez le droit de dire que vous n'aimez pas ça ! Que vous trouvez ça ennuyeux.

ML37 : *...*

Es37 : *...*

ML38 : Le truc c'est que, on prend les difficultés, les points sombres, les points clairs...

NN38 : Et alors, qu'est-ce qu'on fait quand on comprend les difficultés ?

ML39 (en persan)

Es39 (en persan)

E40 (en français) : Nous lisons, euh, le livre pour... euh, résumer les problèmes.

NN40 : Oui, résoudre les problèmes !

E41 : Regarder la grammaire... [...]

ML41 : Oui, vous pourrez demander à votre professeur ce qui est difficile et on peut répéter, oui ? On peut travailler... Oui, tu es d'accord, alors, parle !

NN42 : Oui, alors et toi, qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que tu penses ?

E42 : *...*

ML43 (traduit) : Elle peut résoudre les difficultés.

NN43 : Alors, encore une autre question, et puis après, ce sera fini : si, demain, ou si dans la prochaine session, vous ne faites plus ça, avec le professeur ; si on arrête ça, parce que ça demande beaucoup de travail, ou il n'y a plus de temps, est-ce que vous, vous allez essayer de continuer à penser, vous-même : « Où sont mes problèmes ? Qu'est-ce que je sais faire, qu'est-ce que je ne sais pas faire ?

ML44 : Si pour la session, pour par exemple, l'été, pour l'été, quand vous apprendrez le français, alors, si madame Nadine ne vous donne pas ce portfolio, cette auto-évaluation, ça sera bien ou non ?

Es44 : Non, non !

ML45 : C'est-à-dire que vous aimez continuer ?

Es45 : Oui, oui !

ML46 : Oui ? Et si cette évaluation, euh... ne sera pas faite, qu'est-ce que vous faites, vous mêmes ? Est-ce que vous pensez, à la maison, quand vous prenez votre livre de français, votre livre *Oh là là!*, est-ce que vous pensez avec vous-même : « Qu'est-ce que j'ai appris ? Est-ce que je peux parler de mon corps, est-ce que je peux parler de mon été, est-ce que je peux parler de demain ? »

Es46 : Oui !

NN47 : Tout seul !

E47 : Oui, je peux trouver, euh... comment, euh... (xxx) mon problème pour, euh...

ML48 : Pour résoudre mon problème.

E48 : Nous comprend/

ML49 : Comprenons/

E49 : Nous comprenons qu'est-ce que le [...] est/

ML50 : Qu'est-ce que leur problème, non leur progrès/

E50 : Et si on est prêt...

NN51 : Est-ce qu'on est prêt pour l'examen ? Oui...

ML51 : C'est-à-dire ils sont d'accord, tous.

NN52 : Très bien. Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ? Et vous, en tant que professeur, qu'est-ce que vous en pensez ?

ML52 : Je l'apprécie beaucoup, parce que c'est une sorte de ... faire le point, pour moi aussi.

Parce que si A. n'arrive pas à répondre, c'est moi qui serait en partie, à demie coupable.

J'essaie de mon mieux ; c'est aussi une auto-évaluation pour moi aussi. Donc je vous dis merci !

NN53 : Oh, mais de rien, de rien ! Merci à vous...

Annexe E.4.

Entretiens menés à Kanun (section Adultes)

Annexe E.4.1.

Transcription des entretiens avec la responsable de la section Kanun Adultes

Entretien n°16 (22/12/06)

NN1 : Alors, on en est où, pour l'auto-évaluation dans les classes pour adultes ?

MG1 : C'est que, moi je vois pas/ ça veut dire, je sais pas encore parce que, parce qu'il faut que je refasse.

NN2 : Ils l'ont donné quand, ça [la fiche initiale, *ndlr*] ? A la fin du terme ?

MG2 : C'est ça, en auto-évaluation à l'automne 2006, ils ont ça.

NN3 : D'accord.

MG3 : Alors, maintenant, ce que je vais faire, c'est la même chose que tu as fait [la fiche de l'IFT, *ndlr*].

NN4 : Oui.

MG4 : Et ça, je sais pas/ ça sert à quoi, ça ? Qu'est ce que tu as fait ?

NN5 : Nous, on a enlevé. Maintenant, on a enlevé tout ça, parce que c'était trop compliqué, trop lourd à gérer. Donc, maintenant, on le fait en deux parties : première partie en début de terme, il n'y a que l'apprenant qui donne son avis.

MG5 : Voilà, c'est ça.

NN6 : Milieu, enfin, vers la fin, trois semaines avant la fin, on va leur redonner avec « avis de l'apprenant » et « avis de l'enseignant », que l'enseignant puisse se prononcer. Et pour que, eux, ils prennent un peu conscience des difficultés qu'ils ont avant, en général plutôt avant l'examen. Donc, si tu veux, nous le problème, c'est {

MG6 : {Et qu'est-ce que ça va apporter pour l'enseignant ? Toi, tu me donnes, moi, tu me donnes à moi et moi j'écris ça « je ne peux pas » ?

NN7 : Oui.

MG7 : Très bien. L'enseignant/ bien sûr, je suis, étant enseignant, je dois savoir que la plupart des gens ne savent pas. Alors il faut que je fasse tous mes efforts. Si à la fin, y'aura « je sais pas » ?

NN8 : Ben, c'est-à-dire que la confrontation {

MG8 : { Ah, le cours, le cours c'est basé sur ça [les descripteurs mentionnés sur la fiche, *ndlr*], d'accord, j'ai compris !

NN9 : Moi, c'est pas ce que je voulais ; au départ, je voulais pas ça. Je voulais que ce soit une auto-évaluation en général, comme tu as fait un peu là [sur la fiche initiale, *ndlr*]. Mais, à force de discuter, on s'aperçoit que les profs, ils veulent que ça soit plus proche du contenu du cours. Et les étudiants aussi. Ils disent : « Moi, écrire, j'peux pas, je peux pas vous dire, parce que je suis dans un cours de conversation ». Tu vois ? Donc, bon, pour pas les brusquer, euh, j'ai accepté, enfin, on s'est dit que finalement, OK, on allait travailler plus par rapport au contenu du cours. Et ça permet de voir sur un thème, par exemple « Je peux décrire un itinéraire », si tout le monde répond « Je sais pas le faire », ça veut dire que le prof, au prochain terme, à la prochaine session, ou dans la moitié de session qui lui reste, il a intérêt à travailler là-dessus. Parce que normalement, c'est une compétence que l'étudiant doit avoir.

MG9 ; D'accord... Ca fait que, bon/ au contraire, au contraire/+

NN10 : Oui ?

MG10 : Contraire, c'est pas ce qu'on dit... Bon, tu te souviens, elle t'a demandé, P., tu te souviens, elle t'a dit : « C'est normal qu'ils ne savent pas » [parce que ce n'est pas au programme, *ndlr*]/ Moi non, écoute/ Bon, moi dans mon/ alors, ce que tu dis, c'est-à-dire, moi j'ai trouvé, d'après ce que tu m'as dit/ Moi, dans ma tête, pour *Reflets 1* [cours de NEP1 à NES4, pour lesquels la fiche initiale ne s'appliquait pas, *ndlr*], c'est comme ça.

NN11 : D'accord.

MG11 : Pour *Reflets 1*, toi tu m'enseignes, et pour « Ecrire », toi tu me demandes et moi je dis oui ou non. Mais ce que tu fais, c'est très bien. Je pense que pour *Reflets 1*, je vais faire la même chose que tu fais ; d'abord, nanana/ Mais alors là, dès que ça commence pour *Reflets 2*, c'est que déjà on est arrivé à ce stade. C'est que, déjà c'est très bien parti, moi je savais pas, hein !, donc, du coup, j'ai fait ça comme ça. Je veux quelque chose, c'est que, ceux qui savent, ils disent non, tu vois ?

NN12 : Ouais.

MG12 : Ils sont sincères et sages, ils disent non, ils mettent « non », parce qu'ils ont pas, par exemple, vu le subjonctif ; les autres, ils disent oui pour me faire plaisir. Cela veut dire que, tu vois, ça c'est plus juste, à mon avis.

NN13 : Oui ?

MG13 : Alors, moi je vais faire ça, non ? Moi tout carrément, je vais faire ça, ça veut dire que je vais suivre, d'après ce que je veux leur enseigner aussi. Dès le départ, si tu permets, je vais prendre cette partie-là ; bon, je vais un peu, bon, pas mettre des trucs parce que là, ils vont...ça, tu sais, ça les fatigue. Je vais prendre, bon, cette partie-là, pas cette partie-là, pour profs et enseignants, et là, je vais voir qu'est-ce que ça va donner.

NN14 : Ouais+

MG14 : Ca c'est pour NIP, pour NIP2, mais pour NIP1, alors là, il faut que je m'y mets. Quand on retournera [d'une mission en province, *ndlr*], je commencerai à travailler un peu, pour le livre qu'on a commencé à faire, même le truc « Ecrit » là [cahier d'activités supplémentaire, *ndlr*]... Alors, là, on va faire ça. Alors là, ce sera par contre, si ce sera effect/carrément avec le cours, ils auront raison/ Parce que, on considère, moi, je considère quelqu'un qui vient dans « Conversation 1 », « Conversation 1 », chez vous, ça veut dire une personne quand même qui sait parler, « Je m'appelle nana.. », et qui sait écrire.

NN15 : Oui, un minimum.

MG15 : Mais où est-ce que j'ai appris à parler ? Ou j'ai travaillé dans un bistrot, tu vois, je sais seulement parler, alors c'est pas la peine, hein ?

NN16 : Je suis tout à fait d'accord. Si tu veux, là, ce qui est bien, c'est que tu as pris des termes généraux en expression orale{

MG16 : {Pifométriquement, tu vois++

NN17 : Non, c'est pas, c'est pas les contenus que j'ai vus dans *Reflets*, ou dans tel livre ou dans tel truc ; c'est « En expression orale, qu'est-ce que je sais faire ? ». Enfin, plus exactement, « qu'est-ce qu'on attend de moi ? », puisque c'est comme ça que tu l'as formulé.

MG17 : Oui, « Qu'est-ce qu'on attend de moi ? ».

NN18 : Et Qu'est-ce qu'ils ont dit, les profs, là-dessus, ceux qui ont distribué les questionnaires ?

MG18 : Euh/+ les profs, à mon avis, rien, parce que, ils savent pas encore qu'est-ce que c'est. Parce que moi j'ai travaillé seulement avec/ je vais te dire qu'ils étaient 9, mais pas tout à fait 9 personnes, parce que ce que j'ai râlé/ c'est-à-dire 5 personnes.

NN19 : 5 personnes ?

MG19 : Oui, 5 personnes. Ils ont un peu pigé ce qui les/ et puis qui vont me répondre. Ca veut dire que/ parce que moi, je leur ai dit : « Attendez », parce que c'était incomplet, je vais mettre l'avis de l'enseignant. Et cette fois-ci, je vais mettre aussi « avis de l'apprenant » et « avis de l'enseignant ». Je vais aller aussi dans les provinces [centres d'Ispahan, Tabriz et Machad, *ndlr*], et je vais voir.

NN20 : Mais tu m'as dit qu'il y en a qui avaient mis leur avis, quand même ? Y'en a qui avaient écrit sur{

MG20 : {Leur avis, oui, oui, leur avis, c'est que, non, non, leur avis, c'est ça, hein ? J'ai gardé tout, hein, j'ai rien jeté (elle prend une pile de fiches). Voilà, par exemple (elle lit le

commentaire d'un enseignant sur une des fiches rendues) : « Elle est maintenant capable à faire ce qu'elle a indiqué ». Ca c'est A., qui a écrit.

NN21 : Ah, ah, d'accord.

MG21 : Par exemple, elle a mis ça : « C'est vrai, elle peut participer bien s'il s'agit des thèmes de la vie quotidienne »...

NN22 : Mais tu/ est-ce qu'ils l'ont/ elle, là par exemple, A., elle l'a fait spontanément, tu lui avais pas dit qu'elle devait donner son avis ?

MG22 : Non, non, moi je leur dit, moi je leur dit, non. Je leur ai dit de « Ecrire votre avis ».

NN23 : Ah, d'accord !

MG23 : Après j'ai pensé que c'était trop bête, mais voilà, je leur ai dit, c'est parti. Et encore ça : « Elle [l'apprenante, *ndlr*] a répondu sincèrement ».

NN24 : Et ça, ils l'ont pas redonné aux étudiants ?

MG24 : Non, non, j'ai dit : « Si vous voulez, vous leur dites, en disant que 'écoutez, ça, c'est pour vous-même'. Si vous écrivez, ce sera vraiment pareil, y'a pas de points, y' a rien. » Et puis là, vous regardez (M. lit un autre commentaire) : « Un peu exagéré », c'est bien quand même, non ? (Elle rit en lisant la fin du commentaire) : « Elle a répondu correctement dans la partie « formulation : pas toujours » ! (Elle feuillette les fiches) Ca, je sais pas/ Et ça : « Fait sincèrement. C'est vrai, elle parle bien et elle comprend bien... parce qu'elle a vécu quelques années en Belgique », mmm, « Elle a exagéré, c'est pas comme ça, elle a des difficultés à exprimer sa pensée (elle éclate de rire) » ; « Ce qu'elle a coché, c'est bien précis »/ C'est bien, quand même !

NN25 : Oui{

MG25 : {« Elle a »/ quoi ? « Elle a une bonne connaissance de soi », et puis/ (M. tente de déchiffrer d'autres commentaires, sans y parvenir).

NN26 : Et, et ils t'ont dit si les apprenants avaient fait des remarques là-dessus ? Enfin, si{

MG26 : {Non.

NN27 : Est-ce qu'ils ont discuté avec, après ?

MG27 : Non, non.

NN28 : Ils ont juste donné leur avis ?

MG28 : Attends, déjà, ça, pour moi, c'est un grand pas.

NN29 : Oui, bien sûr !

MG29 : Parce que là, il faut quand même qu'ils voient/ C'est pour ça que je te dis : « Attends ! ». Il faut que je leur dise/ il faut qu'ils arrivent à me critiquer là-dessus. Pour les sujets, ça y est ; j'ai quand même, sur 9 personnes, y'a 2 personnes. Moi, je suis très

contente : y'a 2 avis. Deux avis, logique, hein ? « Oh, c'est pas bien » ou « Oh, c'est très bien ! », ça, c'est rien. Parce que, personne maintenant ne touche à rien. Parce que, toucher, écoute !, ça veut dire, responsabilité, tu vois ? (Elle rit).

NN30 : Bien sûr !

MG : Alors là, maintenant, il faut que/ on va pas à pas.

NN31 : Mais les avis, tu veux dire, c'étaient les avis sur ce que tu as mis là [les descripteurs choisis, *ndlr*] ou les avis du contenu de ton module ?

MG31 : Tous les deux !

NN 32 : Tous les deux, d'accord.

MG32 : Pour ça, il y avait seulement P., tu as vu ? Seulement P. qui a dit qu'il y avait des besoins ; les autres, ils s'en foutaient tout carrément. Non pas qu'ils s'en foutaient, parce que là, ils vont pas s'en mêler, mais là, je comprends... Mais petit à petit, je vais les mettre tout en bas, c'est la seule façon, tu vois ?

NN33 : Mais bien sûr, oui.

MG33 : Alors là, il faut vraiment tâtonner, c'est-à-dire, deux semestres à tâtonner, alors un peu... Alors après, quand je vais sortir les, les/ ceux qui font correctement, je vais leur montrer. Alors là, ça sera satisfaisant, parce que toujours, l'image, ça donne tout. Alors là, il faut que je m'y colle moi, aussi, parce que moi aussi, je suis complètement/ moi aussi je suis complètement autre chose, et après/ Je fais quelque chose, mais, ça va quoi/ Voilà, un truc comme ça...

NN34 : Il faut commencer, de toute façon.

MG34 : Justement !

NN35 : Nous, c'est ce qu'on a fait à l'IFT. Bon, on s'aperçoit qu'y'a des choses qui vont pas, dans la formulation, par exemple, surtout pour les niveaux un peu inférieurs : du moment que le terme est un peu dur, les apprenants ont tendance à dire : « Je sais pas ». Mais c'est pas parce qu'ils savent pas le faire, c'est parce qu'ils comprennent pas {

MG35 : {Absolument ! Moi, j'y tiens beaucoup, parce que, premièrement, c'est pour moi-même, parce que je pense que c'est très bien ; et pour tous les, tous les profs, parce que, bon, ils connaissent pas, ils savent pas. Et deuxièmement, parce que là, ils sont en train de mettre un truc en marche pour les anglais, pour la partie anglaise [le département d'anglais de l'institut, *ndlr*] et moi, il faut, je veux m'imposer. Alors pour l'imposer, c'est pour ça quand même, il faut que je prépare des choses {

NN36 : {Pour le département d'anglais, donc ils font, ils ont maintenant des questionnaires d'auto-évaluation ?

MG36 : Non, ils n'ont pas, mais dès qu'il y aura quelque chose comme ça{

NN37 : {Ah tu veux dire{

MG37 : {Oui, parce qu'ils sont en train de faire quelque chose/ Moi, ce qui m'intéresse beaucoup, c'est pour leur enseignement virtuel. Pour tout cela, on a besoin de ça. Alors là, je veux, voilà, c'est que/ il faut que je prépare, grâce à toi, je prépare tous les profs. Troisième semestre, pour Téhéran, c'est comme ça, pour les provinces...

NN38 : Ils démarrent ?

MG38 : Oui, voilà. Et moi, j'attends et c'est pour ça, c'est pour ça que j'ai pas pris de cours (pour avoir le temps de préparer les fiches)(š)

Entretien n° 17 (05/02/07)

(š)

MG1 : Alors, je veux te dire que, alors NIP1, c'était A2+, alors NIP2, c'est A2, euh/ B1.1, NIP3, c'est B1.2 ; NIS1, B1.3. NIS2, B1.4 et puis NIS3, B1{

NN1 : {B1 acquis ? Enfin, normalement, c'est B1 complet ?

MG2 : Euh, oui !

NN2 : D'accord !

MG3 : Voilà, c'est ça... J'espère ! Bon alors, pour les cours, tu veux voir ? C'est-à-dire NIP1, ou{

NN3 : {Ben, si tu l'as, oui !

MG4 : Si ! Je l'ai !

NN4 : Pour voir la progression, c'est aussi bien\

+++

MG5 : Tu comprends, un peu ?

NN5 : Oui, oui, oui ! Je recopie, pour m'y retrouver...

MG6 : Après, pour les cours de conversation, ça sera B1+.

NN6 : Conversation ? D'accord !

MG7 : Et puis Ecrit, alors là{

NN7 : {Tu as deux niveaux, hein, en Conversation ?

MG8 : Oui, oui...

NN8 : Donc, c'est pour les amener vers B2 ? On est d'accord ?

MG9 : Euh/ c'est ça, oui ! Mais, B2, c'est pas arrivés en Ecrit. C'est-à-dire, B2, ça serait dans les deux cours de Ecrit.

NN9 : Donc là, je veux dire, c'est pour les faire passer de B1, qu'ils auront travaillé là, des compétences travaillées là, vers B2 ? De façon à ce que, quand ils arrivent en Ecrit, ils soient déjà{

MG10 : {qu'ils passent les examens B1 très bien !

NN10 : D'accord, donc c'est bien B1 acquis. Bon, et en Ecrit, vous en avez combien de niveaux ?

MG11 : Deux niveaux, aussi. (Elle montre des fiches) Alors là, j'ai fait la même chose que tu as dit⁵⁷⁷, c'est très bien comme ça, hein !

NN11 : Ah bon, merci !

MG12 : Ben oui, ben/ parce que là, figure toi que chaque fois que je regarde, bon, je regarde, elle s'appelle M. alors, M./ alors, je peux pas, hein ! (elle fait mine de chercher dans un gros paquet de fiches, faisant allusion au fait qu'une double fiche à remplir par l'apprenant puis ensuite par l'enseignant est plus pratique qu'une seule fiche). Je vais te dire, dans les deux classes/ oui\(\S) Pardon, excuse-moi...

NN12 : Oui, alors tu as testé dans deux classes, oui ?

MG13 : Je vais faire ces deux/ euh, ces fiches en province ; entre temps, je vais faire tous, tous les autres, c'est-à-dire NIP2, NIS2, NIS1, tout ça

NN13 : Ca veut dire qu'il y a quatre{

MG14 : {Quatre classes{

NN14 : {Quatre niveaux de classe !

MG15 : Quatre niveaux, voilà !

NN15 : Quatre niveaux, alors jusqu'à{

MG16 : {Jusqu'à NIS1. Alors ça, ça sera à Téhéran. Ca veut dire que ça fait deux fois à Téhéran et une fois en province. Alors, une fois prochaine, on va fixer ton, ton/ intervention là, alors ce sera trois fois à Téhéran et deux fois en province, pour/ pour ces deux niveaux, et deux fois Téhéran et une fois province{

NN16 : {Attends, tu peux reprendre là ? A Téhéran, ils auront, ils ont déjà fait deux fois jusqu'à NIP3 ?

MG17 : Ils ont fait ça : NIP1 et NIS1. Voilà !

NN17 : D'accord, NIP1 et NIS1.

MG18 : Téhéran, c'est la deuxième fois.

NN18 : Oui.

⁵⁷⁷ Cf. annexe F.3.1., fiches apprenant/enseignant sur le modèle utilisé à l'IFT et adapté aux classes de Kanun

MG19 : Hiver, c'est deuxième fois pour Téhéran, c'est première fois pour province.

NN19 : D'accord.

MG20 : Et puis printemps, c'est troisième fois pour Téhéran et deuxième fois pour, pour{

NN20 : {D'accord{

MG21 : Et ainsi de suite pour NIP2 et NIS2.

NN21 : D'accord. Et là, ça veut dire que, euh/ les contenus tu les as changés par rapport à ce qu'ils ont fait la première fois, ou pas ?

MG22 : Non, non.

NN22 : Non ? Donc, c'est simplement la forme qui a changé, et simplement le fait que maintenant, il y a l'apprenant(xxx)

MG23 : Oui, travail de rénovation !

NN23 : D'accord ; alors là, on était dans les/ la périodicité. Donc, au fur et à mesure, tu augmentes les niveaux, c'est ça ? Donc, pour l'instant, on a NIS1 et NIP1, et là, tu as fait NIP2 et NIS2.

MG24 : Voilà, c'est ça ! Et puis pour printemps, ce sera NIP3 et NIS3.

NN24 : Et maintenant, hiver/ NIP2 et NIS2/++ Alors, entre NIP1 et NIP2, ils ont une session de 12 semaines.

MG25 : Voilà !

NN25 : Donc là, pour trouver les descrep/ les descripteurs, ce que tu me dis, c'est que tu as pris dans le livre ?

MG26 : Le livre A2 de Didier, euh/ DELF A2, Didier, et puis, euh, le descripteur euh/ (elle montre l'ouvrage)

NN26 : Le portfolio européen des langues. Toujours A2 ou B1 ? A2 ?

MG27 : Non ! Euh, oui, oui A2 ! Seulement, seulement/+ deux trucs avec B1{

NN27 : {D'accord...

MG28 : Ca veut dire A2/ Non, non, non ; je vais te dire ce que/ (elle cherche sur les fiches)

NN28 : D'accord ; c'est-à-dire que là{

MG29 : {« Je peux décrire de façon cohérente », je pense c'est ça, oui ; dans « s'exprimer oralement » ; ces deux [descripteurs, *ndlr*]-là, j'ai pris de B1.

NN29 : D'accord.

MG30 : Toujours intermédiaire, euh/ toujours, là, je vais te dire ce que/ (elle continue à chercher). Voilà, ici c'est niveau intermédiaire : alors, j'ai pris dans la partie « s'exprimer oralement en continu», deux items+++

NN30 : Alors, tu as pris ces deux-là dans le portfolio européen des langues.

MG31 : Voilà, voilà !

NN31 : D'accord. Et comment tu les as choisis, les descripteurs ?

MG32 : Pifométriquement !

NN32 : D'accord ! C'est-à-dire que, par rapport au contenu du cours avec *Reflets*, c'est ce qui te paraissait le mieux adapté ?

MG33 : Voilà, c'est ça ! Pifométrie, ça veut dire ça oui ! J'aime bien « pifométrie » (éclats de rire).

NN33 : Non, mais c'est quand même basé, par rapport au contenu de *Reflets*, les descripteurs qui te semblent les plus/ euh{

MG34 : {A part ça, c'est que dans, tout ce que j'avais préparé, c'est-à-dire [le module, *ndlr*] méthodologie, alors là, c'est qu'ils apprennent de parler de leurs sentiments, ça veut dire de, de/ comment dirais-je ? De, de, de, d'argumenter un tout petit peu, hein ? Ca veut dire, un tout petit peu, ils argumentent.

NN34 : D'accord. Alors là, ça veut dire que, entre NIP1, où ils avaient des descripteurs euh/ qui venaient d'où, ceux-là ?

MG35 : Ca aussi, je me rappelle que j'avais fait, euh/ je pense que j'avais fait directement, seulement, du portfolio, là euh{

NN35 : {européen des langues ?

MG36 : Oui, voilà, niveau élémentaire, ça veut dire, euh/ premier niveau.

NN36 : Premier niveau, d'accord. Et donc là, tu as rajouté, en fait, tu as rajouté des rubriques. Donc « s'exprimer oralement en continu »{

MG37 : {Alors là, j'avais complètement changé, hein ? Ca veut dire que là{

NN37 : {Et il y a « compréhension » aussi.

MG38 : Oui : « compréhension de l'oral », il y a « prendre part à une conversation », et puis « s'exprimer oralement en continu ». Tandis que là [pour NIP1, *ndlr*], c'est, « quand je parle, je suis capable de... ». Ca veut dire que j'ai pris{

NN38 : {Et les classes que tu es allée voir, c'était sur NIP2 ?

MG39 : Oui.

NN39 : Là où ils ont dit « On ne parle pas beaucoup », c'est ça ?

MG40 : Ah non, non ! Ca, c'était NIP1, c'était NIP1 !

NN40 : Donc, NIP1, euh/

MG41 : Ils ont rempli ça !

NN41 : Ils ont rempli ça, comme les autres l'avaient fait à la session précédente.

MG42 : Exactement !

NN42 : Et NIP2, t'as pas testé encore ?

MG43 : Non, pas encore.

NN43 : Et quel, quelles ont été leurs réaction, là ?

MG44 : Et ben/ Ce que tu veux ? Ce qu'ils ont donné ?

NN44 : Non, non ! Mais, comme ça, enfin{

MG45 : {Très bien !

NN45 : Oui ?

MG46 : Très bien, c'est très bien parce que euh/ Dès que j'interviens, je dis : « Ecoutez ! »...
D'abord, ils ont peur, c'est normal ! D'ailleurs, ça dépend des classes, hein ? Mais alors, ben/
je suis allée dans deux classes : une classe, la grande panique. Bon, je pense que ça, c'était la
faute au prof/ Je pense que je vais lui dire. Parce que là, je suis allée aussi pour observer la
classe. Mais l'autre, c'était très vraiment décontracté. Je leur dis que ça c'est pour ça ; on va
faire des/ Je leur ai dit qu'on va faire des cours et tout ça, qu'on va quand même vous
montrer, peut-être qu'on va faire un truc général{

NN46 : {Oui, bien sûr !

MG47 : On va faire sur un panneau, un seul, euh/ Vous allez voir, et puis ce serait bien si,
vous pouvez voir, euh/ par rapport aux besoins/ Et c'est là qu'une a demandé : « Pourquoi on
parle pas beaucoup ? ».

NN47 : Ah voilà, c'est ça !

MG48 : Parce que moi, je lui pose une question quand même, je leur pose une question :
« d'après ce que vous avez travaillé, et la méthodologie »/ et c'est là qu'elle a dit. Mais là,
elles ont rempli très bien. Et ils aiment bien, ce qui est bien, c'est que, c'est qu'elles aiment
bien. Et même les garçons, l'autre fois, c'était bien.

NN48 : Et donc ça, tu leur as laissé, et le prof va remplir à son tour ? Parce que là, maintenant,
il y a la partie derrière.

MG49 : Exactement, exactement !

NN49 : Et puis après ? Qu'est-ce que vous allez en faire ? Est-ce que le prof va le rendre à
l'apprenant ? Ou il va le garder pour lui ? Qu'est-ce que vous avez prévu de faire ?

MG50 : Non, non, ça ce sera moi qui le fait !

NN50 : D'accord. Donc, c'est toi qui vas centraliser ?

MG51 : Oui, c'est ça ! Comme l'autre fois, moi je vais faire tout le travail. Alors, je vais
quand même les impressions, je vais faire les mêmes, les mêmes/

NN51 : Les mêmes graphiques ?

MG52 : Graphiques ; et puis là, pour l'analyse, voilà/ J'aurai besoin de toi.

NN52 : D'accord. Mais est-ce que vous leur avez dit qu'à un moment ou à un autre, bon/ Tu leur as simplement dit que, sur un tableau général, ils verraient euh/ leurs résultats+ Vous leur avez pas dit qu'éventuellement, vous leur rendriez la feuille avec l'avis du prof ?

MG53 : Non ! J'ai pas dit ça{

NN53 : {Non ? D'accord. Mais est-ce que tu penses que c'est bien, qu'ils aient cette feuille-là, avec l'avis du prof, ou non? Par rapport à l'institution, par rapport à Kanun, est-ce que{

MG54 : {Je pense que/ c'est très bien, mais je pense que, faut quand même que/ faut qu'y se passe, tu vois ? Ca veut dire, ça, c'est le niveau, euh/ intermédiaire et élevé, un peu tu vois. Intermédiaire.

NN54 : D'accord.

MG55 : Moi, je pensais que, une fois, premièrement les profs, il faut qu'ils se familiarisent.

NN55 : Oui !

MG56 : Ca veut dire que, moi je veux arriver d'un tel, à un tel point qu'ils disent que: « Est-ce qu'on peut avoir les résultats ? »

NN56 : D'accord.

MG57 : Tu vois, moi j'attends ça des profs ! Parce que, il faut faire tous les efforts possibles, il faut leur montrer toutes les démos [séances de démonstration et d'explication collectives organisées régulièrement par la direction, ndlr], il faut leur... même, c'est-à-dire ton intervention en plus... Je suis sûre que bon, après, il y aura, il y aura... Tout le monde, pas tout le monde, mais quand même quelques uns, quelques unes qui me disent : « est-ce que les étudiants... ? ». Alors, c'est là que ce sera très bien.

NN57 : Oui, oui.

MG58 : Tu vois, parce que (xxx). Premièrement, y'avait pas « avis du prof » ; l'« avis du prof », c'était vraiment, euh, bof/ « Ecrivez ! ». Bon, y'a deux ou trois profs qui ont écrit, hein ?

NN58 : Oui, tu m'avais dit.

MG59 : Mais, c'était bien, mais/ c'était pas quelque chose qu'on peut/ On peut pas arriver à quelque chose, tu vois ?

NN59 : Oui, mais est-ce qu'il y en a qui t'ont posé la question : « Ca a donné quoi ? », ou pas du tout, personne ? Personne n'a voulu savoir ce que ça a donné ?

MG60 : Non, euh++

NN60 : Parce qu'ils pensaient que de toutes les façons, tu leur donnerais pas, ou{

MG61 : {Non, non, parce que là, c'est une habitude, c'est/ Ils ont raison, parce que d'habitude, on lâche tout. Parce qu'on lâche tout, ils ont raison s'ils me demandent rien. Moi,

je suis pas étonnée. Mais, une fois, quand on voit que ben, je suis là/ Justement, hier, y'a un prof qui m'a dit : « Ben, écoute, déjà t'es venue pour NIP1 ?! [*i.e.* pourquoi tu viens me voir dans une autre classe, *ndlr*] ». J'ai dit : « Oui, mais je reviendrai ! T'en fais pas que je reviendrai ; je sais que je suis déjà venue dans ta classe, mais je reviendrai : dans tout, tu as NIP1, NIP2, NIS1, NIS2... je viendrai dans toutes tes classes, et là, j'apporterai des trucs ...» Et là, j'ai comme temps libre deux matinées, alors là je vais préparer un petit, une petite explication pour qu'elle fasse le résumé, et puis, un sujet pour NIP2, avec « Qu'en pensez-vous ? », pour savoir ce que ça va donner. D'abord, je suis obligée, dans les classes, de leur dire « Ecrit » d'abord, et puis bon, demander à deux ou trois personnes sinon, ça va prendre beaucoup de temps, et ils vont râler, et ils ont raison.

NN61 : Et ce « cahier de méthodologie », vous l'utilisez depuis quand ? Depuis la session dernière ?

MG62 : Oui.

NN62 : D'accord. Donc ils ont déjà eu le temps de se familiariser avec le cahier, de voir un peu ce qu'il fallait faire.

MG63 : Voilà ! Ca, c'est pas le cahier seul, c'est dans le cahier supplémentaire, tu vois ? Je l'ai mis dans « activités annexes méthodologiques ».

NN63 : D'accord\(\$)

MG64 : Merci N., merci beaucoup.

NN64 : Mais de rien !

Annexe F






Création et expérimentation d'un outil d'auto-évaluation






Annexe F.1.











Kanun Junior






Annexe F.1.1.

Modèle de portfolio Kanun Junior, phase 1 (février-novembre 2006)

Des informations sur moi			 +	 ++	 +++
<p><u>Je peux dire :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• mon nom• mon âge• où j'habite• mon numéro de téléphone• où je me trouve• d' où je viens• où je vais <p><u>Je peux parler de :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• ce que j'aime• ce que je n'aime pas• ce que je veux• ce que je préfère• mes sensations ⁽¹⁾• mes sentiments ⁽²⁾• ce que j'ai• ce que je fais• ce que je vais faire• ce que j'ai fait• ce que je dois faire• mon opinion					

Des informations sur les autres			 +	 ++	 +++
<p><u>Je peux parler de ma famille:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - de mes parents - de mes grands parents <p><u>Je peux donner :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - leur prénom - leur âge <p><u>Je peux dire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qu'ils font dans la vie(leur profession) - ce qu'ils aiment - les décrire (taille, cheveux, yeux) 					
<p><u>Je peux parler de mon animal, d'un camarade, d'un personnage :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • donner <ul style="list-style-type: none"> - son nom - son âge - le décrire • dire <ul style="list-style-type: none"> - ce qu'il mange - ce qu'il aime / n'aime pas - ce qu'il fait - ce qu'il sait faire - où il se trouve - où il va 					
















Des informations que j'essaie d'obtenir sur les autres			 +	 ++	 +++
<u>Je peux demander à quelqu'un:</u> <ul style="list-style-type: none"> - son nom - son âge - son adresse - sa famille - ses animaux - ce qu'il aime - ce qu'il préfère - ce qu'il n'aime pas - ce qu'il fait - ce qu'il va faire - ce qu'il a fait - ce qu'il sait faire - ce qu'il veut faire / avoir - la météo 					
La communication avec les autres			 +	 ++	 +++
<u>Je sais dire :</u> <ul style="list-style-type: none"> - bonjour / au revoir - demander poliment - m'excuser - demander de l'aide - remercier - faire une proposition à quelqu'un 					

Information écrite			 +	 ++	 +++
<p><u>Je peux lire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - une carte d'anniversaire - une carte de vœux - une carte de vacances - un mèl - un texte simple et retrouver les mots connus <p><u>Je peux raconter une histoire simple que j'ai déjà lue.</u></p> <p><u>Je peux écrire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - une carte d'anniversaire - une carte de vœux - une carte de vacances - un mèl 					

1. la sensation; ex: Avoir froid, Avoir peur, ...
2. le sentiment; ex: Etre content, Etre triste

Annexe F.1.2.

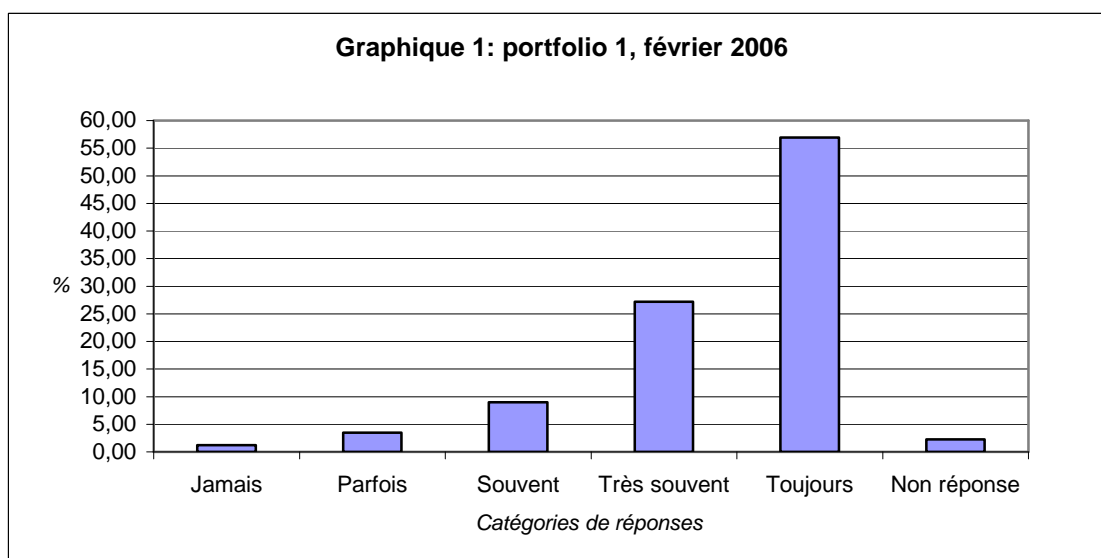
Modèle de portfolio Kanun Junior- phase 2 (novembre 2006-avril 2007)

			 +	 ++	 +++
<p align="center"><u>Je peux dire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mon nom. • Mon âge. • Des couleurs. 					
			 +	 ++	 +++
<p align="center"><u>Je peux parler de :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce que j'aime. • Ce que j'ai. • Ce que je porte. • Mon (ma) camarade. 					
			 +	 ++	 +++
<p><u>Je peux utiliser</u> les nombres de 1 à 30.</p>					

Annexe F.1.3.
Synthèse des résultats pour les portfolios classes Junior Kanun : phase 1 (février à novembre 2006)

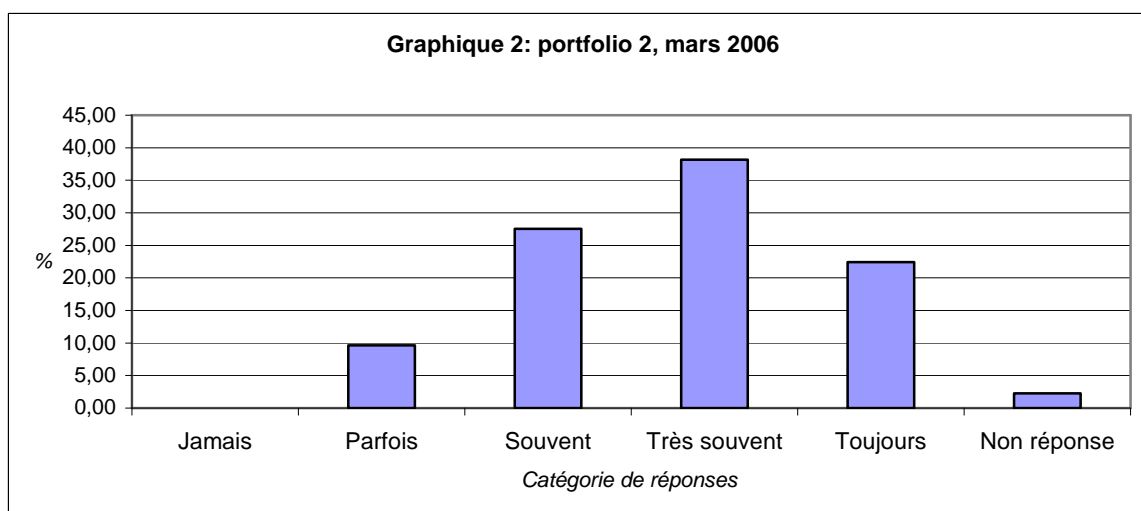
Février 2006 : 14 élèves / 66 questions

Portfolio 1	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse	Total
occurrences	11	32	83	251	526	21	924
%	1,19	3,46	8,98	27,16	56,93	2,27	100,00



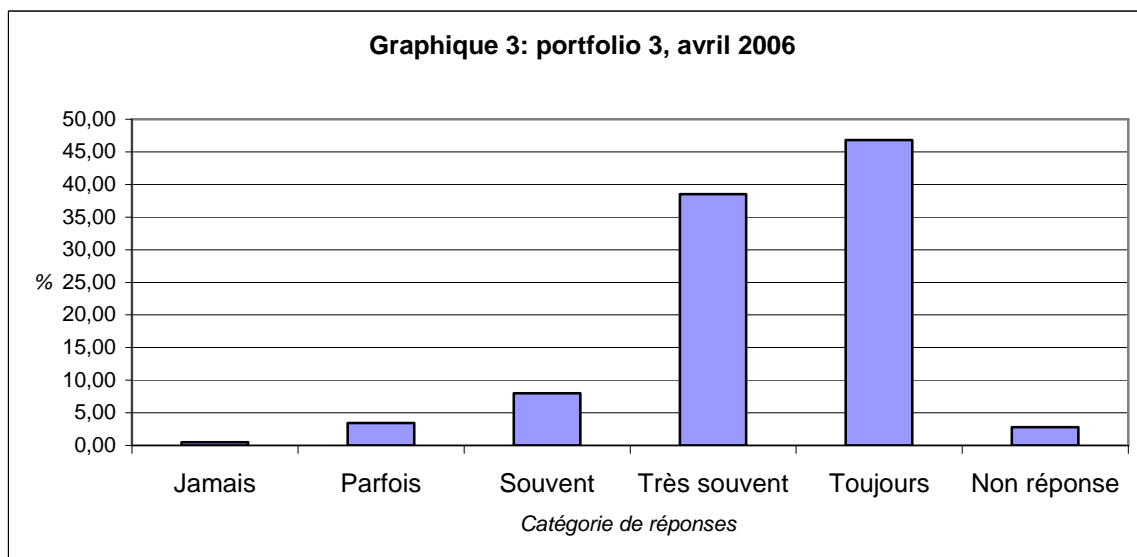
Mars 2006 : 13 élèves / 24 questions

Portfolio 2	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse	Total
occurrences	0	30	86	119	70	7	312
%	0,00	9,62	27,56	38,14	22,44	2,24	100,00

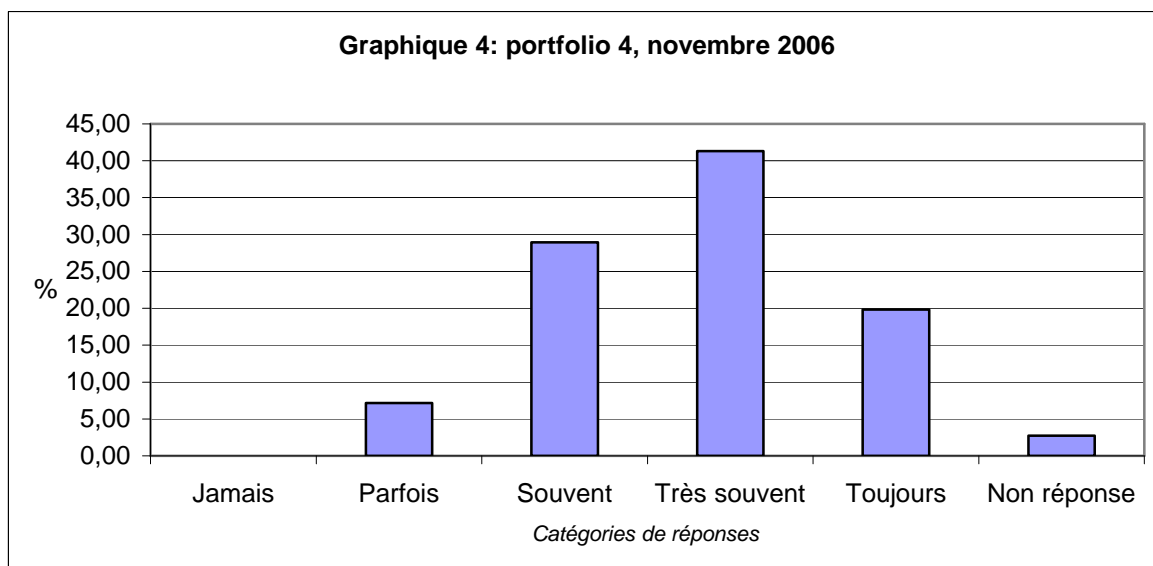


Avril 2006 : 9 élèves / 71 questions

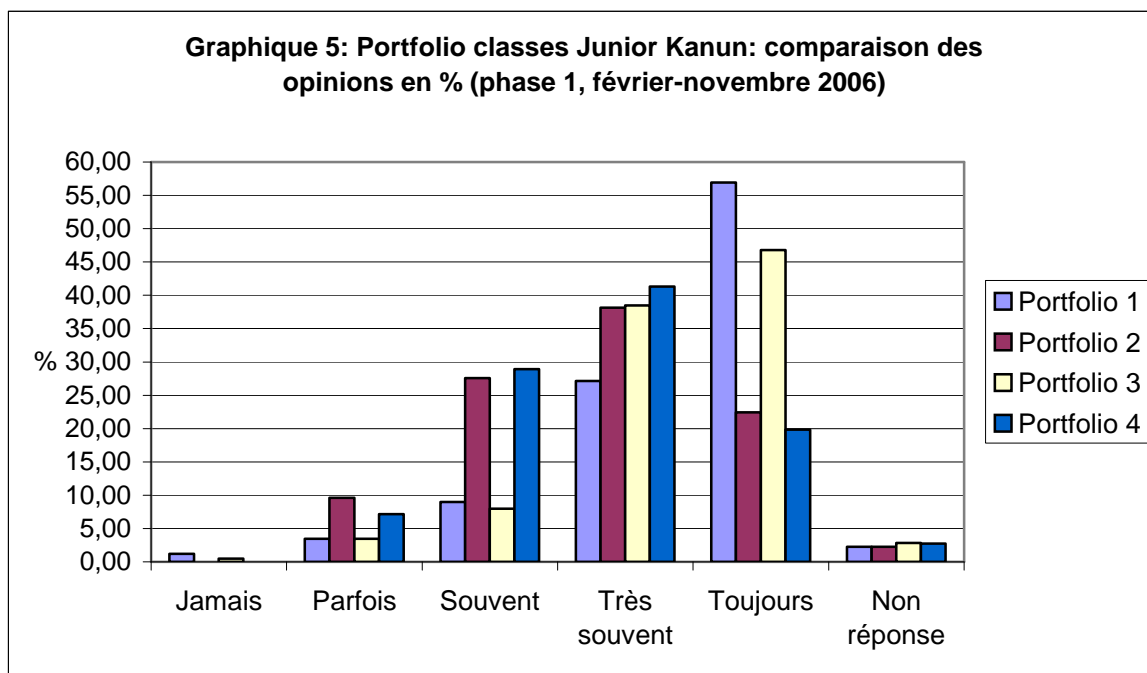
Portfolio 3	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse	Total
occurrences	3	22	51	246	299	18	639
%	0,47	3,44	7,98	38,50	46,79	2,82	100,00



Novembre 2006 : 9 élèves / 33 questions



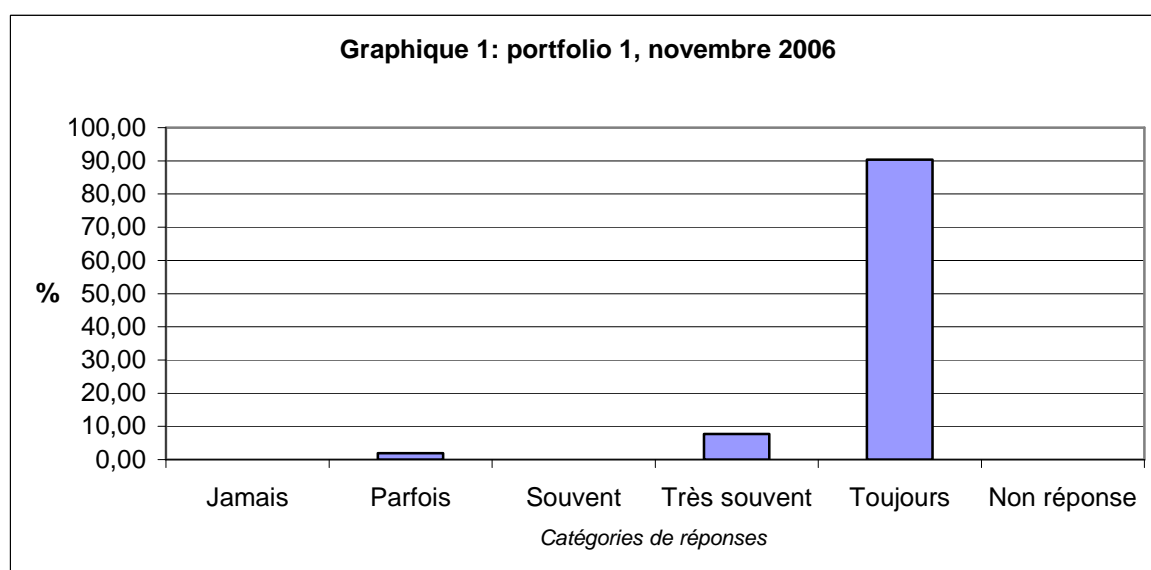
	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse
Portfolio 1	1,19	3,46	8,98	27,16	56,93	2,27
Portfolio 2	0	9,62	27,56	38,14	22,44	2,24
Portfolio 3	0,47	3,44	7,98	38,5	46,79	2,82
Portfolio 4	0	7,16	28,93	41,32	19,83	2,75
Moyenne	0,63	4,92	14,52	34,23	43,21	2,50



Annexe F.1.4
Synthèse des résultats pour les portfolios classes Junior Kanun : phase 2
(novembre 2006 – mai 2007)

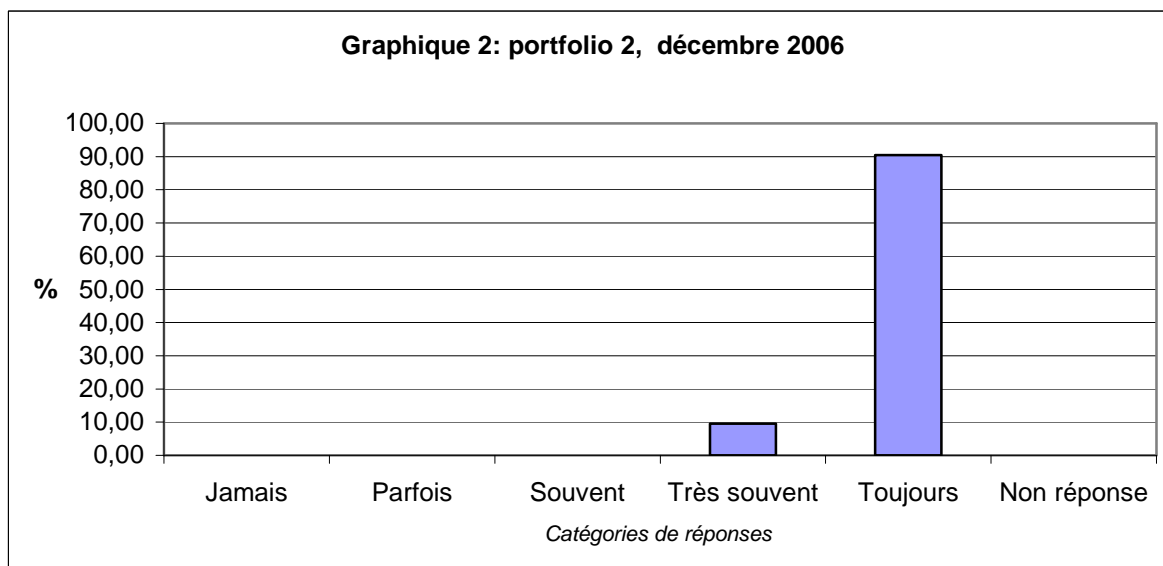
Novembre 2006 : 13 élèves / 9 questions

Portfolio 1	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse	Total
occurrences	0	2	0	8	94	0	104
%	0,00	1,92	0,00	7,69	90,38	0,00	100,00



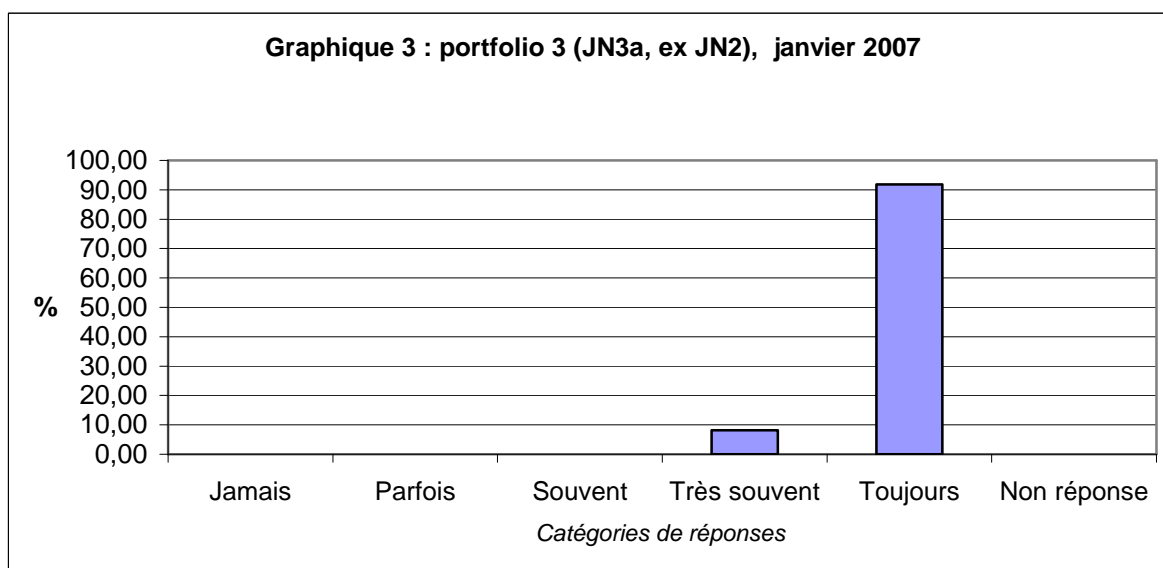
Décembre 2006 : 9 élèves / 7 questions

Portfolio 2	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse	Total
occurrences	0	0	0	6	57	0	63
%	0,00	0,00	0,00	9,52	90,48	0,00	100,00



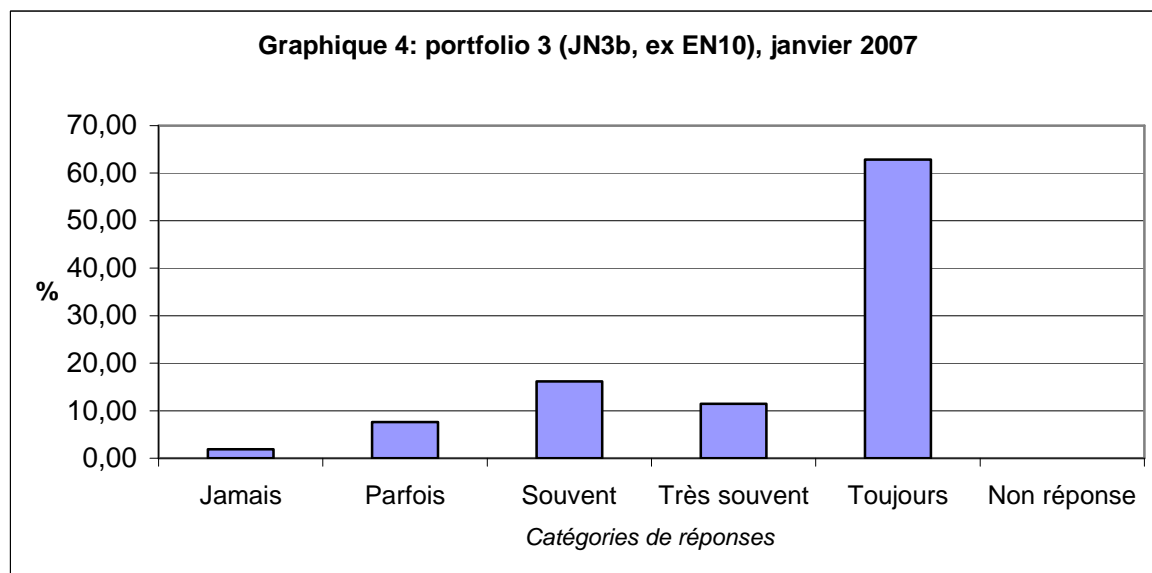
Janvier 2007 : 7 élèves (ex JN2) / 7 questions

Portfolio 3	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse	Total
occurrences	0	0	0	4	45	0	49
%	0,00	0,00	0,00	8,16	91,84	0,00	100,00



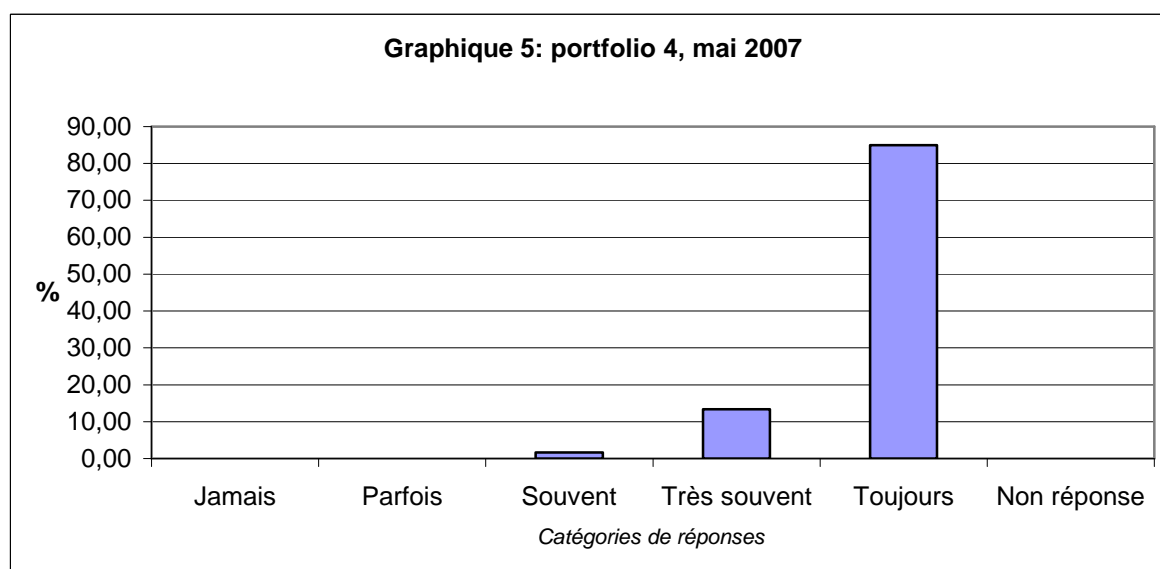
Janvier 2007 : 15 élèves (ex EN10) / 7 questions

Portfolio 3	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse	Total
occurrences	2	8	17	12	66	0	105
%	1,90	7,62	16,19	11,43	62,86	0,00	100,00

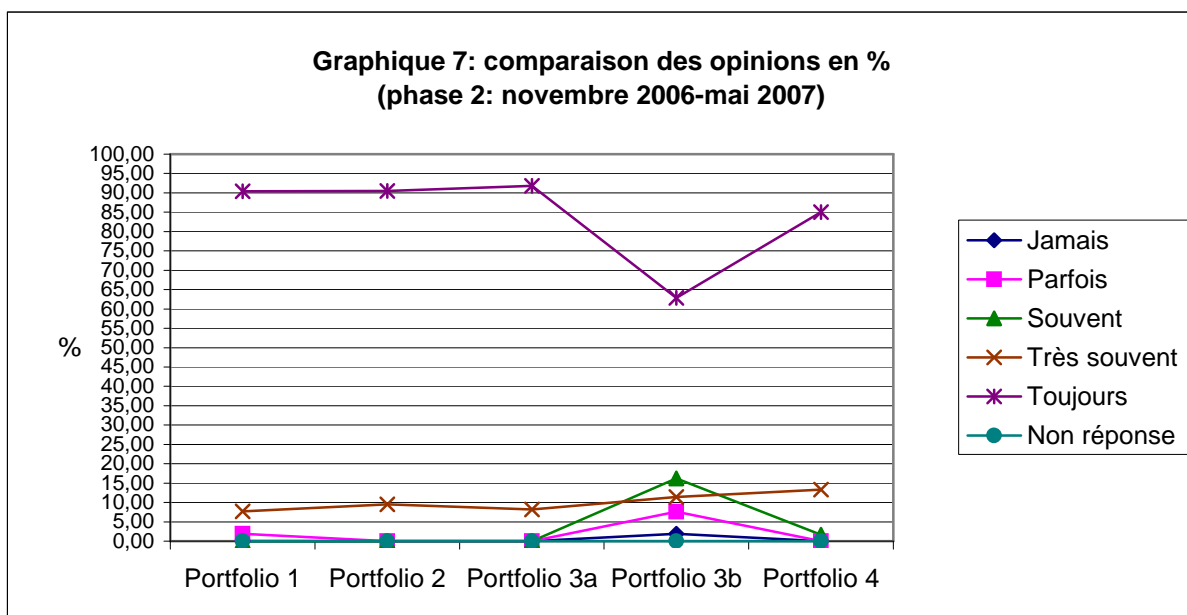
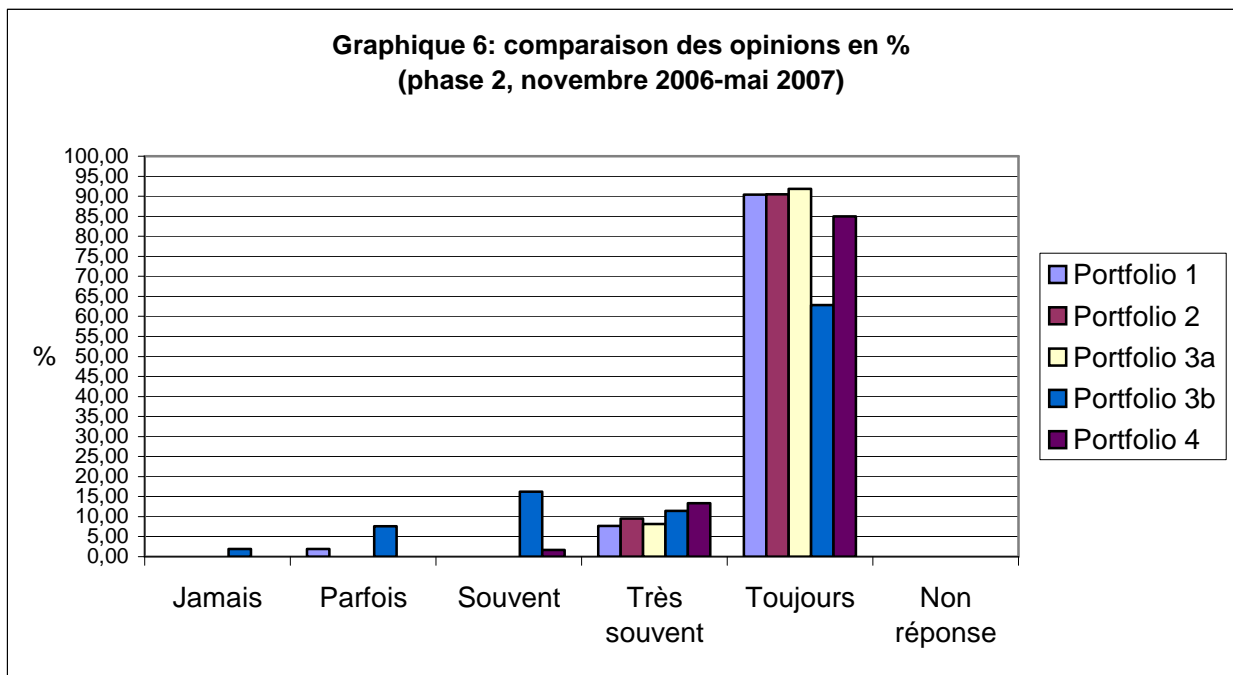


Mai 2007 : 6 élèves / 10 questions

Portfolio 4	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse	Total
occurrences	0	0	1	8	51	0	60
%	0,00	0,00	1,67	13,33	85,00	0,00	100,00



	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Non réponse
Portfolio 1	0,00	1,92	0,00	7,69	90,38	0,00
Portfolio 2	0,00	0,00	0,00	9,52	90,48	0,00
Portfolio 3a	0,00	0,00	0,00	8,16	91,84	0,00
Portfolio 3b	1,90	7,62	16,19	11,43	62,86	0,00
Portfolio 4	0,00	0,00	1,67	13,33	85,00	0,00
Moyenne	0,52	2,62	4,72	9,97	82,15	0,00



Annexe F.2.

IFT

Annexe F.2.1.

Conception de l'outil d'auto et co-évaluation à l'IFT (mai-juillet 2006)

Note interne: création d'une fiche d'auto et co-évaluation

Chère, cher collègue

Comme annoncé lors de la dernière réunion pédagogique et pendant les réunions d'harmonisation, vous trouverez ci-joint un modèle de fiche que nous pourrions proposer à tous nos apprenants.

Merci à chacun d'entre vous de proposer pour chacune de vos classes 2 descripteurs détaillés pour les 5 compétences mentionnées.

Exemple:

- Conversation 1A (niveau A1.2 du Cadre) : comprendre/écouter = "je peux comprendre de quel pays vient mon interlocuteur, ce qu'il fait comme métier..."

Vous pouvez vous baser sur les plans de cours pour la conversation, et sur la grille d'auto-évaluation et les 6 niveaux du Cadre qui vous ont été donnés précédemment.

Retour impératif de la fiche dans mon casier avant le 1^{er} juin pour qu'on puisse faire la synthèse à la prochaine réunion pédagogique mensuelle (date à préciser).

Merci de votre collaboration,

Nadine Normand

22/05/06

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: Niveau:	Session:

Descripteur	Avis de l'apprenant			Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:						
Comprendre/lire						
Parler/conversation						
Parler/s'exprimer en continu						
Ecrire						

Points à améliorer	Apprenant	Enseignant

Evaluation	Type d'évaluation	Note obtenue
Intermédiaire		
Finale		
Décision du jury		

- ☹ = je peux le faire difficilement = compétence non acquise
☺ = je peux le faire assez facilement = compétence en voie d'acquisition
☺ = je peux le faire très facilement = compétence acquise

Annexe F.2.2.

Exemples de fiches pour les différents niveaux de cours des cours de Conversation, phase 1 (session 2006/3)

FICHE D' EVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 1A Niveau: A1.2	Session:

Descripteur	Avis de l'apprenant			Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:						
Je peux comprendre des phrases simples dans une conversation (prise de contact, salutations)						
Je peux comprendre des expressions très courantes au sujet de moi-même						
Je peux comprendre des annonces et des messages simples (aéroport)						
Comprendre/lire						
Je peux comprendre les phrases très simples des exercices						
Je peux comprendre les énoncés écrits d'une image, d'une caricature						
Je peux comprendre une lettre amicale simple d'invitation						
Parler/conversation						
Je peux demander des informations sous forme de questions simples						
Je peux répondre à des questions simples						
Dans une conversation amicale, je peux proposer de tutoyer						
Je peux faire des achats simples et passer une commande (restaurant, café)						
Parler/s'exprimer en continu						
Je peux me présenter de façon simple						
Je peux décrire mon appartement						
Je peux parler de mon emploi du temps						
Ecrire						
Je peux remplir une fiche d'inscription avec des détails personnels (nom, prénom, âge...)						
Je peux écrire un message personnel simple						

Points à améliorer	Apprenant	Enseignant

Evaluation	Type d'évaluation	Note obtenue
Intermédiaire		
Finale		

Décision du jury	
------------------	--

- ☹ = je peux le faire difficilement = compétence non acquise
 ☺ = je peux le faire assez facilement = compétence en voie d'acquisition
 ☺ = je peux le faire très facilement = compétence acquise

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 1B Niveau: A1.2	Session:

Descripteur	Avis de l'apprenant			Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:						
Je peux comprendre les demandes d'infos personnelles (adresse, famille, environnement proche)						
Je comprends les informations concernant la famille si la personne parle lentement						
Comprendre/lire						
Je peux comprendre une lettre amicale simple.						
Je peux comprendre des phrases simples des annonces, ds affiches et des catalogues						
Je peux comprendre des textes simples (dialogues, sketches) qui présentent une situation familière (salutations, se donner rendez-vous)						
Parler/conversation						
Je peux faire des achats dans une boutique						
Je peux demander mon chemin à des passants et donner une adresse						
Je peux féliciter						
Parler/s'exprimer en continu						
Je peux raconter mon emploi du temps quotidien						
Je peux me décrire physiquement, parler simplement de ma santé						
Je peux donner un avis positif ou négatif de façon simple						
Ecrire						
Je peux écrire une lettre simple à un(e) ami(e) français (e)						

Points à améliorer	Apprenant	Enseignant

Evaluation	Type d'évaluation	Note obtenue
Intermédiaire		
Finale		

Décision du jury	
------------------	--

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 2 Niveau: A2.1	Session:

Descripteur	Avis de l'apprenant			Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:						
Je peux comprendre dans un texte enregistré des informations concernant la vie quotidienne						
Je peux comprendre les informations qu'on me donne sur un itinéraire						
Comprendre/lire						
Je peux comprendre des titres simples						
Je peux comprendre les informations simples sur des documents comme des publicités						
Parler/conversation						
Je peux utiliser les formules de politesse qui conviennent						
Je peux faire et accepter une offre						
Je suis capable de préparer un dialogue simple à partir d'images						
Parler/s'exprimer en continu						
Je peux décrire en termes simples mes goûts						
Je peux décrire un lieu						
Ecrire						
Je peux répondre à une invitation						
Je peux écrire un texte simple pour raconter un voyage						

Points à améliorer	Apprenant	Enseignant

Evaluation	Type d'évaluation	Note obtenue
Intermédiaire		
Finale		

Décision du jury	
------------------	--

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 3 Niveau: A2.2	Session:

Descripteur	Avis de l'apprenant			Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:						
Je peux comprendre l'essentiel de messages enregistrés simples et clairs (répondeur)						
Lors d'achats, je suis capable de comprendre ce que le vendeur me dit						
Comprendre/lire						
Je comprends les informations des panneaux publicitaires et d'information						
Je peux utiliser une brochure ou un mode d'emploi simple						
Au restaurant, je comprends le menu en détail						
Parler/conversation						
Je peux participer à des échanges simples avec des natifs, dans un contexte habituel (camarades, collègues)						
Je peux poser des questions sur un court exposé que je viens d'entendre						
Je peux donner des ordres simples et des indications						
Parler/s'exprimer en continu						
Je peux exprimer de façon simple mon opinion sur un sujet familier						
Je peux présenter un court exposé sur un sujet que je connais bien						
Je peux décrire de façon simple un évènement						
Ecrire						
Je peux rédiger une courte lettre formelle (demande de RV)						

Points à améliorer	Apprenant	Enseignant

Evaluation	Type d'évaluation	Note obtenue
Intermédiaire		
Finale		

Décision du jury	
------------------	--

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 4 Niveau: B1.1	Session:

Descripteur	Avis de l'apprenant			Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:						
Je comprends les points essentiels d'extraits télévisés						
Je comprends les points importants de débats sur des sujets quotidiens						
Je peux suivre un exposé dans un domaine que je connais bien, à condition que le langage soit clair et bien articulé						
Je peux rectifier les fautes de mes camarades						
Comprendre/lire						
Je comprends l'essentiel d'articles courts dans un style relativement complexe sur différents sujets comme la description d'un évènement, l'expression de sentiments						
Je comprends des lettres professionnelles et administratives						
Je peux comprendre le mode d'emploi d'un appareil						
Parler/conversation						
Je peux me lancer sans préparation dans une conversation sur un sujet familier et donner mon opinion						
Je peux discuter pour convaincre						
Je peux exprimer des sentiments comme la joie, la surprise ;la tristesse, la curiosité, l'indifférence...						
Parler/s'exprimer en continu						
Je peux décrire un évènement						
Je peux raconter une histoire ou un souvenir						
Ecrire						
Je peux rédiger un texte sur un sujet familier						
Je peux raconter un voyage						
Je peux écrire une lettre en exprimant mes sentiments						

Points à améliorer	Apprenant	Enseignant

Evaluation	Type d'évaluation	Note obtenue
Intermédiaire		
Finale		

Décision du jury	
------------------	--

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV5 Niveau: B1.2	Session:2006/4

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	😊
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre la majorité des émissions enregistrées sur des sujets relativement familiers			
Je peux comprendre les points principaux d'une discussion entre natifs			
Comprendre/lire			
Je peux comprendre des textes et articles exprimant des points de vue précis sur des sujets relativement familiers			
Parler/conversation			
Je peux communiquer assez facilement sur un sujet familier			
Je peux communiquer avec assez de facilité avec un natif dans des situations problématiques , par exemple pour me plaindre			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux m'exprimer sur un sujet familier en donnant des détails précis			
Je peux exprimer clairement mon opinion sur des informations qui me concernent, comme mes études, mon travail, mes projets			
Ecrire			
Je peux écrire un texte simple et clair sur mes centres d'intérêt ou mon travail			

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 6 Niveau: B2.1	Session:

Descripteur	Avis de l'apprenant			Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:						
Je peux comprendre et suivre la majorité des émissions enregistrées en langue standard						
Je peux suivre une argumentation complexe sur des sujets compliqués si ces derniers me sont relativement familiers						
Comprendre/lire						
Je peux lire et comprendre des articles dans lesquels les auteurs prennent position ou expriment leur point de vue						
Je comprends des textes littéraires contemporains						
Parler/conversation						
Je peux m'exprimer dans toute situation problématique (plainte, colère, désaccord)						
Je peux discuter avec quelqu'un en exprimant des hypothèses						
Parler/s'exprimer en continu						
Je peux faire un exposé sur un thème social						
Je peux présenter mon opinion avec aisance						
Ecrire						
Je peux décrire à l'écrit les circonstances d'un événement (accident de voiture).						
Je peux rédiger un article sur mes centres d'intérêt.						

Points à améliorer	Apprenant	Enseignant
Evaluation	Type d'évaluation	Note obtenue
Intermédiaire		
Finale		
Décision du jury		

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant: Néguine
Classe de: CONV avancée Niveau: B2.2	Session:

Descripteur	Avis de l'apprenant			Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:						
Je peux comprendre des informations sur des sujets familiers et complexes						
Comprendre/lire						
Je peux lire et comprendre des articles exprimant des points de vue précis						
Parler/conversation						
Je peux communiquer facilement en exprimant mes sentiments						
Je peux exprimer facilement mon accord ou mon désaccord						
Parler/s'exprimer en continu						
Je peux m'exprimer sans préparation sur un sujet complexe						
Je peux conduire un entretien en contexte professionnel						
Ecrire						
Je peux écrire un texte argumenté sur un sujet que je connais.						
Je peux décrire un projet professionnel ou personnel par écrit.						

Points à améliorer	Apprenant	Enseignant

Evaluation	Type d'évaluation	Note obtenue
Intermédiaire		
Finale		

Décision du jury	
------------------	--

Annexe F.2.3.

Exemples de fiches pour les différents niveaux de cours des cours de Conversation, phase 2 (sessions 2006/4 et 2007/1)

FICHE D'ÉVALUATION POUR L'APPRENANT

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 1A Niveau: A1.2	Session: 2006/4

Descripteur	Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre des phrases simples dans une conversation (prise de contact, salutations) Exemple :			
Je peux comprendre des expressions très courantes au sujet de moi-même			
Comprendre/lire			
Je peux comprendre les phrases très simples des exercices			
Je peux comprendre les énoncés écrits d'une image			
Je peux comprendre une lettre amicale simple d'invitation			
Parler/conversation			
Je peux demander des informations sous forme de questions simples			
Je peux répondre à des questions simples			
Dans une conversation amicale, je peux proposer de tutoyer Exemple :			
Je peux faire des achats simples et passer une commande (restaurant, café)			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux me présenter de façon simple			
Je peux décrire mon appartement			
Je peux parler de mon emploi du temps en citant une liste simple de points			
Ecrire			
Je peux remplir une fiche d'inscription avec des détails personnels (nom, prénom, âge...)			
Je peux écrire un message personnel simple			

☹ = je peux le faire difficilement = compétence non acquise

☺ = je peux le faire assez facilement = compétence en voie d'acquisition

☺ = je peux le faire très facilement = compétence acquise

FICHE D'ÉVALUATION POUR L'ENSEIGNANT

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 1A Niveau: A1.2	Session: 2006/4

Descripteur	Avis de l'enseignant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre des phrases simples dans une conversation (prise de contact, salutations) Exemple :			
Je peux comprendre des expressions très courantes au sujet de moi-même			
Comprendre/lire			
Je peux comprendre les phrases très simples des exercices			
Je peux comprendre les énoncés écrits d'une image			
Je peux comprendre une lettre amicale simple d'invitation			
Parler/conversation			
Je peux demander des informations sous forme de questions simples			
Je peux répondre à des questions simples			
Dans une conversation amicale, je peux proposer de tutoyer Exemple :			
Je peux faire des achats simples et passer une commande (restaurant, café)			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux me présenter de façon simple			
Je peux décrire mon appartement			
Je peux parler de mon emploi du temps en citant une liste simple de points			
Ecrire			
Je peux remplir une fiche d'inscription avec des détails personnels (nom, prénom, âge...)			
Je peux écrire un message personnel simple			

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 1B Niveau: A1.2	Session:2006/4

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	😊
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre les demandes d'infos personnelles (adresse, famille, environnement proche)			
Je comprends les informations concernant la famille si la personne parle lentement			
Comprendre/lire			
Je peux comprendre une lettre amicale simple.			
Je peux comprendre des phrases simples des annonces, ds affiches et des catalogues			
Je peux comprendre des textes simples (dialogues, sketches) qui présentent une situation familière (salutations, se donner rendez-vous)			
Parler/conversation			
Je peux faire des achats dans une boutique			
Je peux demander mon chemin à des passants et donner une adresse			
Je peux féliciter			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux raconter mon emploi du temps quotidien			
Je peux me décrire physiquement, parler simplement de ma santé			
Je peux donner un avis positif ou négatif de façon simple			
Ecrire			
Je peux écrire une lettre simple à un(e) ami(e) français (e)			

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 2 Niveau: A2.1	Session:2006/4

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre dans un texte enregistré des informations concernant la vie quotidienne qui utilisent des mots internationaux			
Je peux comprendre les informations qu'on me donne sur un itinéraire avec éventuellement des gestes			
Comprendre/lire			
Je peux comprendre des titres simples			
Je peux comprendre les informations simples sur des documents avec des photos, comme des publicités			
Parler/conversation			
Je peux utiliser les formules de politesse qui conviennent, par exemple pour remercier ou demander un service			
Je peux faire et accepter une offre			
Je suis capable de préparer un dialogue simple à partir d'images			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux décrire en termes simples mes goûts			
Je peux décrire un lieu, une personne			
Ecrire			
Je peux répondre à une invitation en remerciant			

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 3 Niveau: A2.2	Session:2006/4

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	😊
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre l'essentiel de messages enregistrés simples et clairs par exemple sur un répondeur			
Lors d'achats, je suis capable de comprendre ce que le vendeur me dit			
Comprendre/lire			
Je comprends les informations des panneaux publicitaires et d'information			
Je peux utiliser une brochure ou un mode d'emploi simple			
Au restaurant, je comprends le menu suffisamment pour commander			
Parler/conversation			
Je peux participer à des échanges simples avec des natifs, dans un contexte habituel avec des camarades, collègues			
Je peux poser des questions sur un court exposé que je viens d'entendre			
Je peux donner des ordres simples et des indications			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux exprimer de façon simple mon opinion sur un sujet familier			
Je peux présenter un court exposé sur un sujet que je connais bien			
Je peux décrire de façon simple un évènement, par exemple, un accident de voiture, un mariage			
Ecrire			
Je peux rédiger une courte lettre formelle comme une demande de RV			

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 4 Niveau: B1.1	Session:2006/

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:			
Je comprends les points essentiels d'extraits télévisés			
Je comprends les points importants de débats sur des sujets quotidiens			
Je peux suivre un exposé dans un domaine que je connais bien, à condition que le langage soit clair et bien articulé			
Je peux rectifier les fautes de mes camarades			
Comprendre/lire			
Je comprends l'essentiel d'articles courts dans un style relativement complexe sur différents sujets comme la description d'un évènement, l'expression de sentiments			
Je comprends des lettres professionnelles et administratives			
Je peux comprendre le mode d'emploi d'un appareil			
Parler/conversation			
Je peux me lancer sans préparation dans une conversation sur un sujet familier et donner mon opinion			
Je peux discuter pour convaincre			
Je peux exprimer des sentiments comme la joie, la surprise ;la tristesse, la curiosité, l'indifférence...			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux décrire un évènement			
Je peux raconter une histoire ou un souvenir			
Ecrire			
Je peux rédiger un texte sur un sujet familier			
Je peux raconter un voyage			
Je peux écrire une lettre en exprimant mes sentiments			

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV5 Niveau: B1.2	Session:2006/4

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	😊
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre la majorité des émissions enregistrées sur des sujets relativement familiers			
Je peux comprendre les points principaux d'une discussion entre natifs			
Je peux comprendre des informations techniques simples comme des modes d'emploi pour des appareils d'usage courant			
Comprendre/lire			
Je peux comprendre des textes et articles exprimant des points de vue précis sur des sujets relativement familiers			
Je peux identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif			
Parler/conversation			
Je peux communiquer assez facilement sur un sujet familier			
Je peux communiquer avec assez de facilité avec un natif dans des situations problématiques, par exemple pour me plaindre			
Je peux raconter une histoire un rêve ou un film			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux m'exprimer sur un sujet familier en donnant des détails précis			
Je peux exprimer clairement mon opinion sur des informations qui me concernent, comme mes études, mon travail, mes projets			
Ecrire			
Je peux écrire un texte simple et clair sur mes centres d'intérêt ou mon travail			

Nom, prénom de l'apprenant:	om, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV 6 Niveau: B2.1	Session:2006/4

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre et suivre la majorité des émissions enregistrées en langue standard			
Je peux suivre une argumentation complexe sur des sujets compliqués si ces derniers me sont relativement familiers			
Comprendre/lire			
Je peux lire et comprendre des articles dans lesquels les auteurs prennent position ou expriment leur point de vue			
Je comprends des textes littéraires contemporains			
Parler/conversation			
Je peux m'exprimer dans toute situation problématique, comme une plainte, une colère, un désaccord			
Je peux discuter avec quelqu'un en exprimant des hypothèses			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux faire un exposé sur un thème social			
Je peux présenter mon opinion avec aisance			
Ecrire			
Je peux décrire à l'écrit les circonstances d'un événement, comme un accident de voiture, un mariage			
Je peux rédiger un article sur mes centres d'intérêt.			

Nom, prénom de l'apprenant:	Nom, prénom de l'enseignant:
Classe de: CONV avancée Niveau: B2.2	Session: 2006/4

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	😊
Comprendre/écouter:			
Je peux comprendre des informations sur des sujets familiers et complexes			
Comprendre/lire			
Je peux lire et comprendre des articles exprimant des points de vue précis			
Parler/conversation			
Je peux communiquer facilement en exprimant mes sentiments			
Je peux exprimer facilement mon accord ou mon désaccord			
Parler/s'exprimer en continu			
Je peux m'exprimer sans préparation sur un sujet complexe			
Je peux conduire un entretien en contexte professionnel			
Ecrire			
Je peux écrire un texte argumenté sur un sujet que je connais.			
Je peux décrire un projet professionnel ou personnel par écrit.			

Annexe F.2.4.

Fiches pédagogiques pour l'organisation des cours de Conversation à l'IFT

Conversation 1 groupe A

A la fin de la session, l'apprenant doit être sur le point d'atteindre **le niveau A1** du Cadre Européen et doit être capable de :

Notions lexicales	Actes de parole
<i>Se présenter</i>	épeler
	tu/vous
	parler de soi
	prendre contact
	professions
Etablir une relation avec quelqu'un	saluer
	demander des informations: poser et répondre à des questions simples
	proposer de se tutoyer
Exprimer ses goûts et opinions de façon simple	aimer, détester, adorer
Localisation dans le temps	les saisons le temps qu'il fait mois et jours de la semaine
Présentation orale	se présenter

Notions grammaticales	<u>Actes de parole</u>
	<u>Les adjectifs possessifs</u>
	<u>Les verbes « Avoir » « Être »</u>
	<u>les verbes du 1^{er} groupe et en particulier « Habiter » , « s'appeler » « Aller »</u>
	<u>Le présent</u>
	<u>Les chiffres</u>
	<u>L'article indéfini / défini</u>
	<u>Masculin/ féminin</u>
	<u>Les marques du pluriel</u>
	<u>La négation</u>

Phonétique	<u>Reconnaissance de l'alphabet phonétique international</u>
	<u>Combinaisons de sons</u>

Utilisation du dictionnaire franco-persan et franco-français

Conversation 1 groupe B:

A la fin de la session, l'apprenant doit être au **niveau A1** du Cadre Européen et être capable de :

Notions lexicales	Actes de parole
Localisation géographique	situer un lieu
	demander/ donner des informations sur un lieu
	donner une adresse
	demander/donner: rendez-vous, horaires, emploi du temps
Localisation dans le temps	être en avance, en retard
	dire quand
	les ordinaux
Description de personnes	caractéristiques physiques
	se décrire dans une petite annonce très simple (sans abréviation)
	Identifier et caractériser quelqu'un
	le corps humain, les mouvements
	la santé
	les âges de la vie
Description d'objets	décrire un objet ou un lieu
	quantifier
	demander le prix
	les couleurs
	les végétaux
	la maison
Opinion	féliciter
	porter un jugement positif ou négatif
	le temps qu'il fait
	exprimer des besoins
	exprimer ses goûts et opinions de façon simple
	les usages, la politesse
	exprimer des ordres
Présentation orale	Sur un sujet quotidien (décrire son lieu d'habitation, son emploi du temps)

Conversation 2

A la fin de la session, l'apprenant doit être sur le point d'atteindre **le niveau A2** du Cadre Européen et doit être capable de :

Notions lexicales	Actes de parole	
Se présenter	parler de soi , parler de quelqu'un	
	prendre contact, saluer	
	Transmettre ses salutations	
Etablir une relation avec quelqu'un	demander des informations	
	Inviter/recevoir qqn	
	Offrir / recevoir un cadeau	
	exprimer ses goûts et opinions de façon simple	
	Différentes façons d'accepter ou de refuser félicitations	
	Remercier quelqu'un/répondre à des remerciements	
	Encourager quelqu'un	
	Demander/proposer de l'aide / un service proposer/accepter/refuser/fixer un rendez-vous	
	Localisation géographique	demander/ donner des informations sur un lieu ou une adresse
		Situer géographiquement un lieu
		demander/donner un itinéraire
Les directions		
Localisation dans le temps	La ville/ la campagne	
	récit d'évènements passés	
Description de personnes	Informations générales sur des évènements	
	caractéristiques physiques	
Description d'objets	L'apparence, les vêtements	
	quantifier	
	demander le prix	
	Les formes géométriques	
Description de l'expérience	Comparer	
	Parler de ses activités quotidiennes	
Opinion	Accord / désaccord	
	Demander un avis	
	Donner un avis positif/négatif	
Présentation orale	Bref exposé sur un sujet familial	

Notions grammaticales	Actes de parole
	L'article partitif et l'expression de la quantité
	Le pronom relatif « qui, que »
	L'interrogation avec inversion
	Si + présent
	Si + futur
	Conditionnel de politesse
	Passé composé avec « être » ou « avoir »
	Passé composé des verbes pronominaux
	Futur simple
	Imparfait
	Les articles dans la phrase négative
	Les prépositions « Au nord du/ de la /de l' »
	« On / nous »
	On peut / il faut + infinitif

Conversation 3

A la fin de la session, l'apprenant doit avoir acquis **le niveau A2** du Cadre Européen et doit être capable de :

Notions	Actes de parole
Etablir une relation avec quelqu'un	Inviter et recevoir qqn
	Offrir/recevoir un cadeau
	exprimer ses goûts et opinions de façon argumentée
	faire/recevoir des compliments
	Accepter/refuser de rendre un service
Localisation géographique	demander/ donner des informations précises sur un lieu
	présenter un lieu en détails
Localisation dans le temps	récit d'évènements passés
	récit d'évènements futurs
Description de personnes	Donner son avis sur qqn
	décrire un comportement
Description de l'expérience	Décrire un évènement, une situation
Opinion	exprimer des besoins
	donner un avis positif/négatif

	se disputer, se plaindre
	Le lexique de l'opinion
	Prendre une décision
	Justifier une décision
	exprimer ses sentiments
	exprimer des souhaits
	Dire à quelqu'un de faire quelque chose
Conseil	Faire des suggestions
	Réagir à des propositions

Notions grammaticales	Pronom « en », « y »
	Le Pronom relatif « qui », « que », « dont »...
	La place des pronoms personnels
	Le comparatif
	Verbes d'opinion
	La place des adjectifs
	Verbes exprimant le goût
	Les valeurs de l'impératif
	Le présent à valeur de futur
	« Si »+ imparfait
	Les expressions de temps (pendant, il y a...que,pour,
	Dans, depuis
	Le conditionnel

Conversation 4

A la fin de la session, l'apprenant doit avoir atteint **le niveau B1.1** du Cadre Européen et doit être capable de :

Notions lexicales	Actes de parole
Opinion	S'exprimer avec précision pour donner son avis
	Argumenter en faveur ou en défaveur de quelqu'un ou quelque chose (de façon simple)
	Commenter brièvement le point de vue d'autrui
	Exprimer et justifier un jugement

	Convaincre
	Apprécier/ intérêt/indifférence /rejet
Prendre la parole en contexte professionnel	Regrouper les informations
	Préparer un entretien professionnel
	Prendre / garder / donner la parole
Culture française, savoir-vivre...	L'humour
	La gastronomie
	La mode
	Proverbes et dictons
Présentation orale	Exposé simple sur un sujet familier ou dans son domaine

Notions grammaticales	
	Place des adverbes
	Les verbes exprimant une relation de cause / conséquence
	Les indicateurs de chronologie
	L'opposition
	Le superlatif
	Le subjonctif : sensibilisation
	L'expression de la négation (approfondissement)

Conversation 5

A la fin de la session, l'apprenant doit avoir atteint **le niveau B1.2** du Cadre Européen et doit être capable de :

Notions lexicales	Actes de parole
Opinion	exprimer l'opposition/la concession
	Exprimer la cause/la conséquence
	Raconter une intrigue et décrire ses réactions
	Décrire un rêve, un espoir, une ambition
Prendre la parole en contexte professionnel	Donner des instructions détaillées
	Résumer, en donnant son opinion, un bref récit, un article, un exposé...
Obtenir des biens et services	Faire face à une situation problématique (demander de l'aide, formuler une plainte...)
Culture française, savoir-vivre...	Les expressions figurées
Société française	Le système éducatif
	La justice en France
Présentation orale	Exposé simple sur un sujet familier ou dans son domaine

Notions grammaticales	Actes de parole
	Le subjonctif (approfondissement)
	Le style indirect
	Pronoms personnels directs et indirects

Conversation 6

A la fin de la session, l'apprenant doit être en voie d'acquisition du **niveau B2.1** du Cadre Européen et doit être capable de :

Notions lexicales	Actes de parole
Opinion	S'indigner, se disputer
	Revendiquer, se plaindre
	Comparer deux argumentations opposées
	Exprimer ses intentions
	Exprimer des hypothèses
interactions en contexte professionnel	Faire une enquête
	Définir une problématique pour participer à un débat
	Structurer sa pensée pour construire un plan d'exposé
	Etablir un constat
Culture générale	Les changements dans la vie professionnelle
	Les nouvelles formes d'emploi
	La situation des femmes dans le monde du travail

Notions grammaticales	Actes de parole
	Les différents registres de langue

Annexe F.2.5.

Distribution et retour des fiches : tableau récapitulatif pour les 3 sessions (IFT)

Session 1 : août à octobre 2006

Niveau CECR		Nb inscrits Par classe	Fiches rendues	Taux retour
				%
	Conv 1A g1	9	8	
	Conv 1A g2	7	5	
	Conv 1A g3	14	13	
	Conv 1B g1	12	8	
	Conv 1B g2	15	9	
	Conv 1B g3	8	7	
	Conv 1B g4	12	11	
A1	Total	77	61	79.22
	Conv 2 g1	12	8	
	Conv 2 g2	12	7	
	Conv 2 g3	14	15	
	Conv 2 g4	12	9	
	Conv 2 g5	13	13	
A2.1	Total	63	52	82.54
	Conv 3 g1	13	9	
	Conv 3 g2	0	0	
	Conv 3 g3	12	9	
	Conv 3 g4	8	7	
	AV1 g1	17	12	
	AV1 g2	9	7	
	Prepa DELFA2	7	4	
	Prepa TCF1	6	3	
	Gram 3	14	0	
A2.2	Total	86	51	59.30
	Conv 4 g1	12	7	
	Conv 4 g2	9	5	
	Conv 4 g3	10	6	
	Conv 4 g4	12	9	
	AV 2 g1	12	8	
	AV 2 g2	9	8	
	Prepa internat	4	4	
B1.1	Total	68	47	69.12
	Conv 5 g1	0	0	
	Conv 5 g2	0	0	
	Conv 5 g3	5	5	
	Conv 5 g4	15	0	
	AV 3	7	5	
	Prepa TCF2	5	4	
	Prepa DELF B1	6	3	
B1.2	Total	38	17	44.74
	Conv 6 g1	12	12	
	Conv 6 g2	12	10	
	Conv 6 g3	11	13	
	Conv 6 g4	13	0	
	Prepa DELF B2	5	5	
	Critique litt	5	3	
B2	Total	58	43	74.14
A1 à B2	Ttal général	390	271	69.49

Session 2 : novembre 2006 à janvier 2007

Niveau		Nb inscrits	Fiches rendues	Fiches rendues	Fiches rendues	% retour
CECR		par classe	phase 1	phase 2	moyenne	moyenne
	Conv 1A g2	8	6	7		
	Conv 1A g3	8	8	6		
	Conv 1B g1	11	8	7		
	Conv 1B g3	12	11	11		
	Conv 1B g4	10	6	6		
	Conv 1B g5	7	7	6		
	Gram 1	8	7	6		
A1	Total	64	53	49	51	79.69
	Conv 2 g1	10	8	9		
	Conv 2 g2	11	8	8		
	Conv 2 g3	9	9	9		
	Conv 2 g4	13	8	6		
	Conv 2 g5	8	9	4		
A2.1	Total	51	42	36	39	76.47
	Conv 3 g1	16	12	11		
	Conv 3 g3	17	15	13		
	Conv 3 g4	15	15	10		
	AV1 g1	15	7	11		
	AV1 g2	11	10	5		
	AV1 g3	13	10	7		
	Prepa DELFA2.1	7	5	4		
	Prepa DELFA2.2	11	7	3		
	Prepa TCF1	11	11	10		
	Gram 2	9	8	7		
A2.2	Total	125	100	81	90.5	72.40
	Conv 4 g1	6	4	4		
	Conv 4 g3	10	5	8		
	Conv 4 g4	13	9	10		
	AV 2 g1	16	12	7		
	AV 2 g2	8	8	8		
B1.1	Total	53	38	37	37.5	70.75
	Conv 5 g1	8	7	7		
	Conv 5 g2	6	6	6		
	Conv 5 g3	8	8	8		
	AV 3 g1	7	5	5		
	AV 3 g2	12	12	12		
	Prepa DELF B1	11	10	7		
B1.2	Total	52	48	45	46.5	89.42
	Conv 6 g2	6	5	5		
	Conv Av1	15	11	13		
	Conv Av2	9	8	8		
B2	Total	30	24	26		
A1 à B2	Ttal général	375	305	274	289.5	77.20

Session 3 : janvier à avril 2007

Niveau		Nb inscrits	Fiches rendues	Fiches rendues	Fiches rendues	% retour
CECR		par classe	phase 1	phase 2	moyenne	moyenne
	Conv 1A g1	8	6	4	5	
	Conv 1A g3	12	11	12	11.5	
	Conv 1B g1	10	6	5	5.5	
	Conv 1B g3	11	7	8	7.5	
A1	Total	41	30	29	29.5	71.95
	Conv 2 g1	10	10	8	9	
	Conv 2 g2	11	8	8	8	
	Conv 2 g3	10	6	8	7	
	Conv 2 g4	16	14	12	13	
A2.1	Total	47	38	36	37	78.72
	Conv 3 g1	9	6	7	6.5	
	Conv 3 g2	9	9	7	8	
	Conv 3 g3	9	9	7	8	
	Conv 3 g4	13	10	9	9.5	
	AV1 g1	12	12	6	9	
	AV1 g2	13	8	7	7.5	
	AV1 g3	6	3	6	4.5	
	AV1 g4	13	11	7	9	
	Prepa DELFA2	7	5	5	5	
	Prepa TCF1	6	5	2	3.5	
	Gram 2	5	4	5	4.5	
A2.2	Total	102	82	68	75	73.53
	Conv 4 g1	11	7	5	6	
	Conv 4 g2	5	4	4	4	
	Conv 4 g4	12	12	10	11	
	AV 2 g1	10	9	8	8.5	
	AV 2 g2	8	7	5	6	
B1.1	Total	46	39	32	35.5	77.17
	Conv 5 g1	12	10	9	9.5	
	Conv 5 g2	5	3	5	4	
	Conv 5 g4	10	8	7	7.5	
	AV 3 g1	8	7	5	6	
	Prepa DELF B1	7	5	5	5	
B1.2	Total	42	33	31	32	76.19
	Conv 6 g2	9	9	7	8	
	Conv 6 g3	7	6	5	5.5	
	Conv 6 g4	7	7	5	6	
	Conv Av1	10	9	9	9	
	Conv Av2	8	7	2	4.5	
	AV4 g1	7	5	4	4.5	
	AV4 g2	9	6	7	6.5	
	Prepa DELF B2	14	14	11	12.5	
B2	Total	71	63	50	56.5	79.58
A1 à B2	Ttal général	349	285	246	265.5	76.07

Annexe F.2.6.

Synthèse des résultats obtenus sur les fiches de l'IFT, par niveaux et par sessions

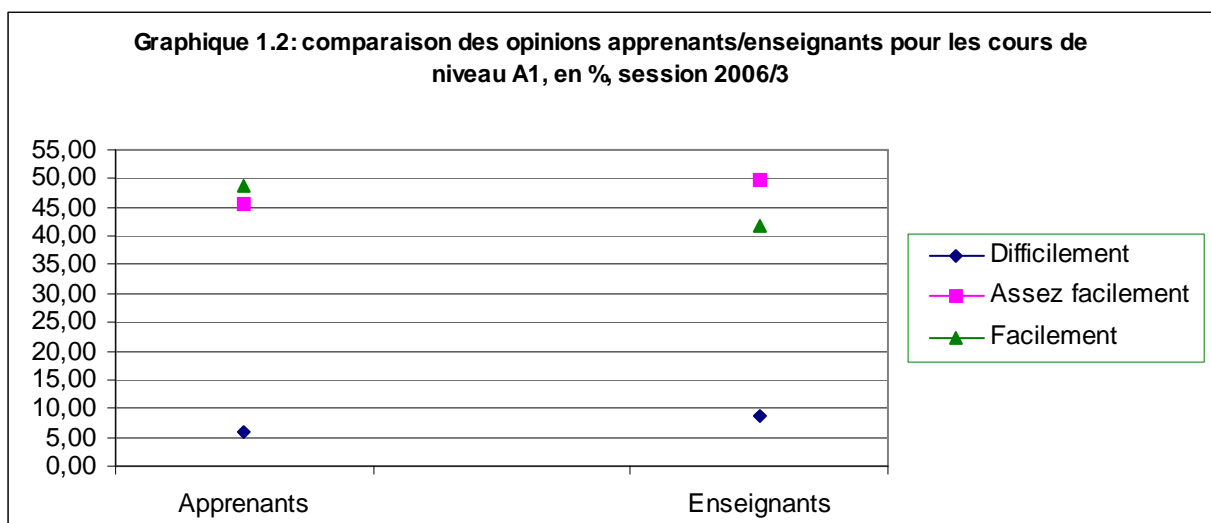
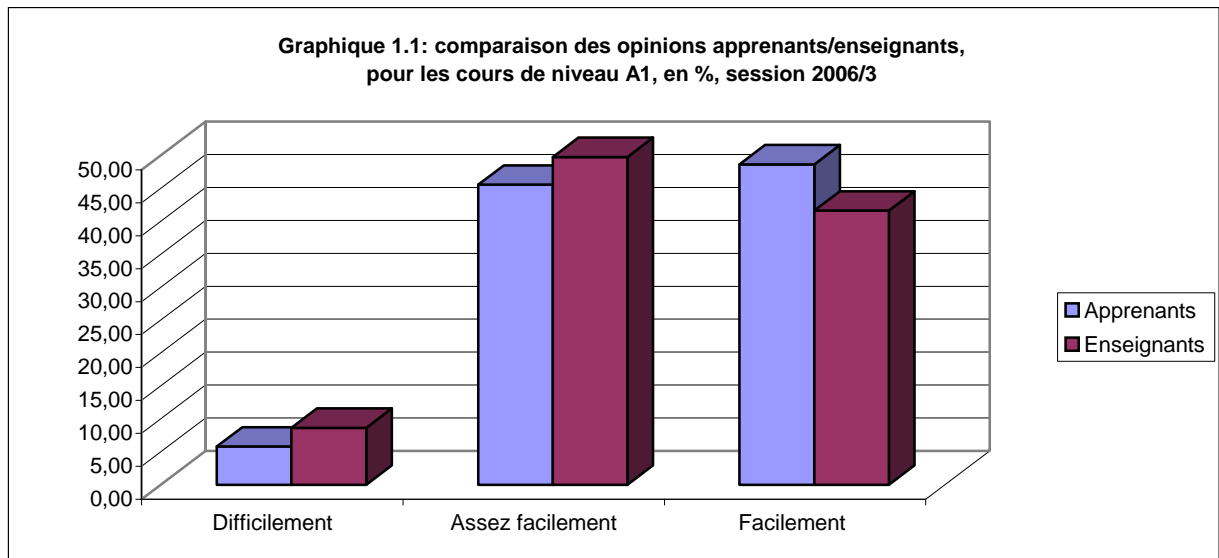
Annexe F.2.6.1.

Synthèse des résultats par niveaux : tableaux et graphiques récapitulatifs

(phase 1, session 2006/3)

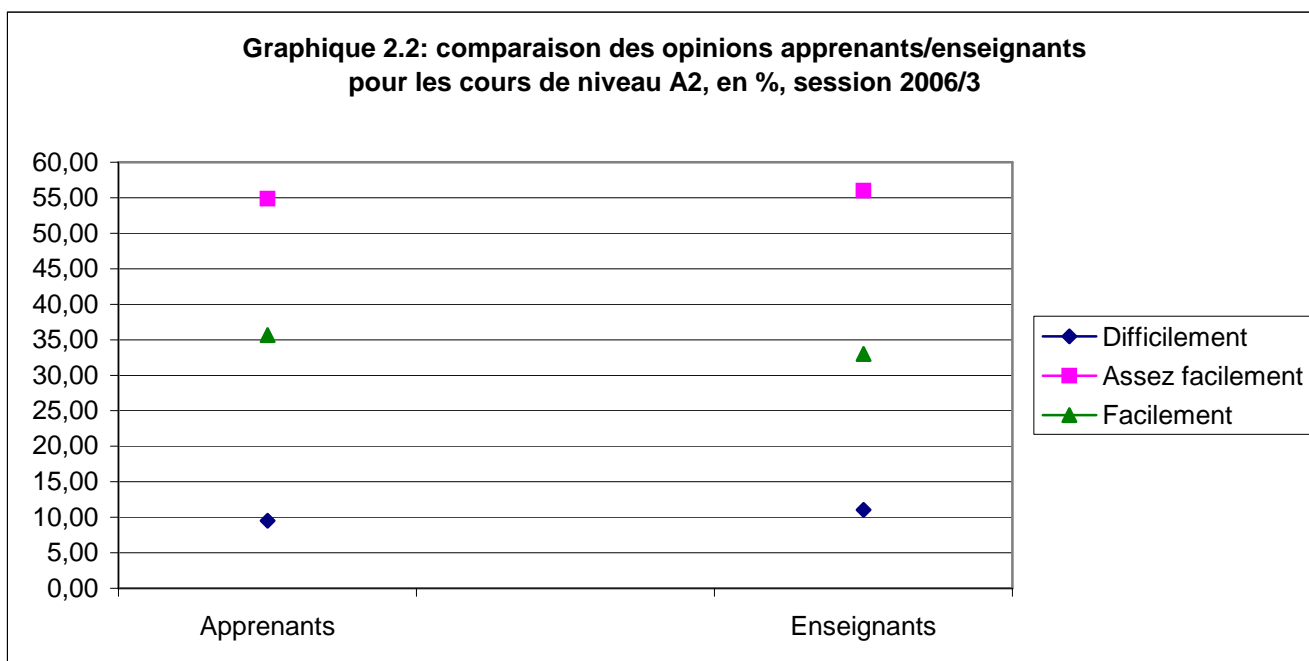
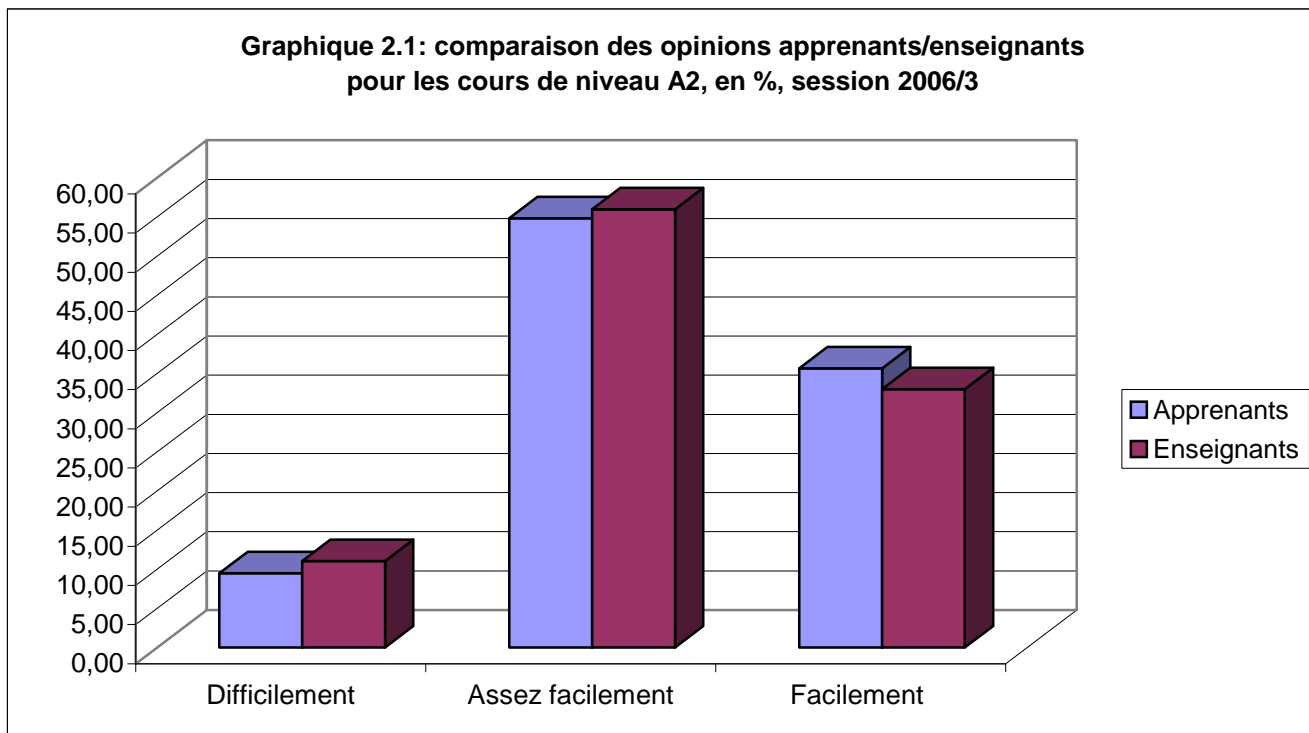
Cours niveau A1	App	Ens
Difficile	47	70
Assez facile	369	403
Facile	394	337
Total	810	810

Cours niveau A1	Apprenants	Enseignants
Difficilement	5.80	8.64
Assez facilement	45.56	49.75
Facilement	48.64	41.60
Total	100.00	100.00



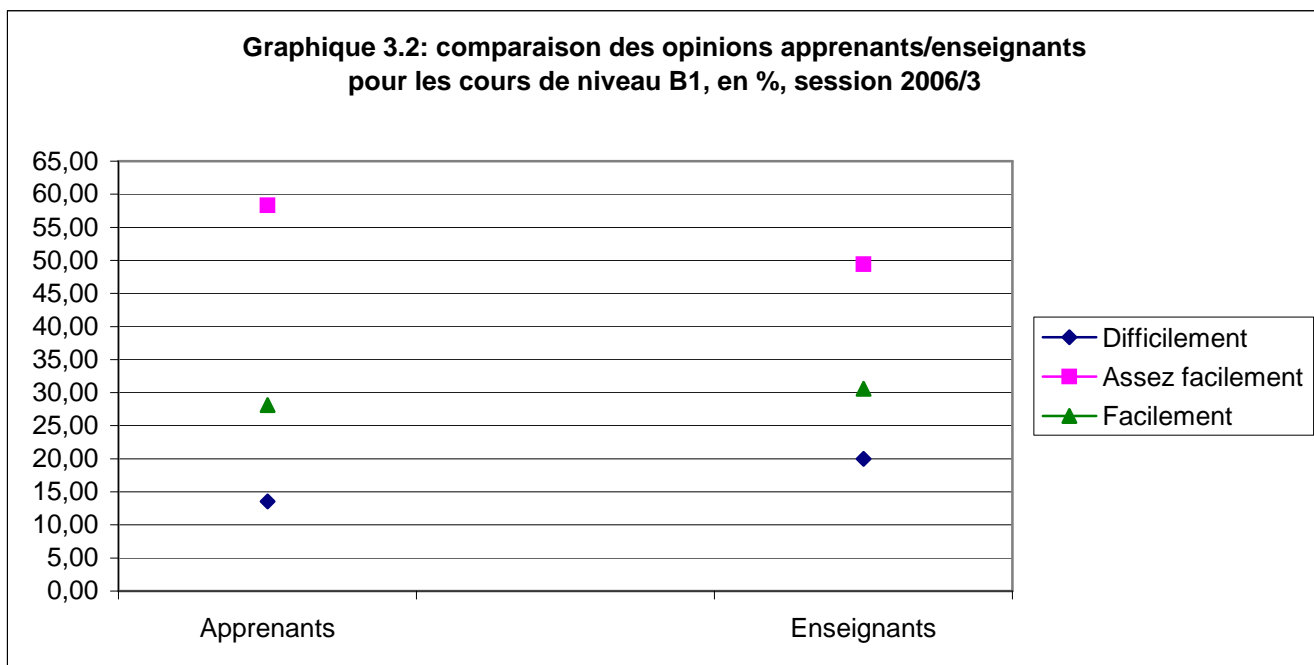
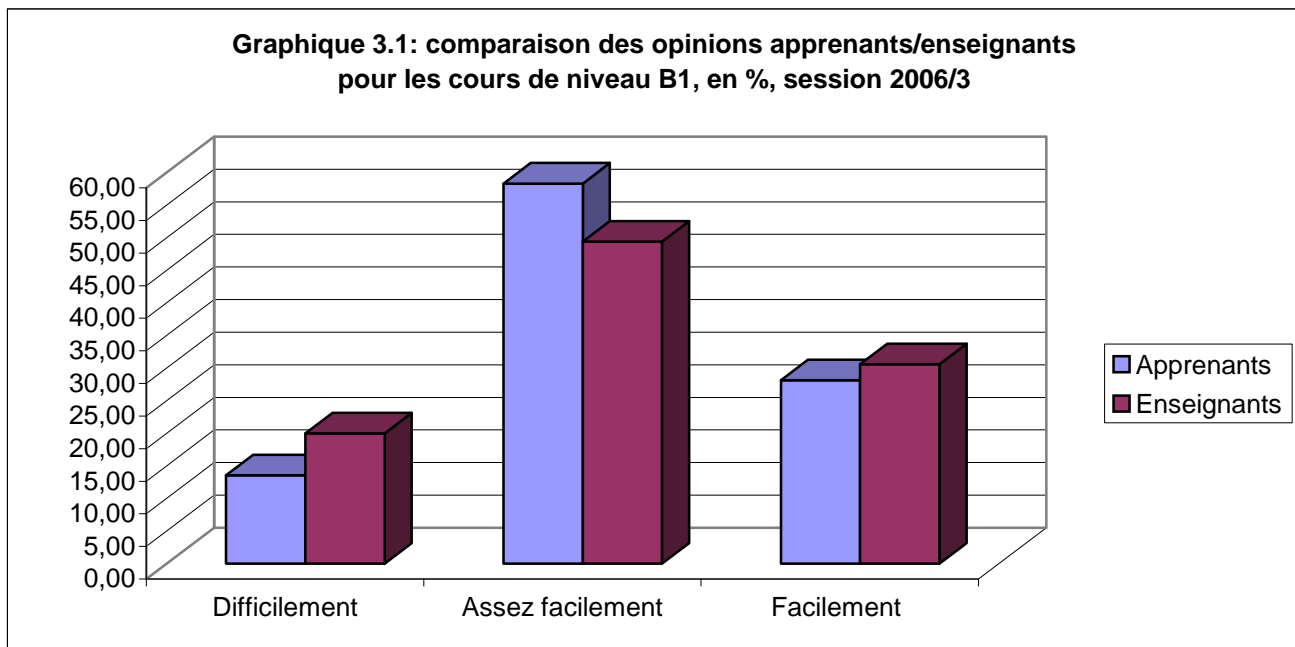
Cours niveau A2	App	Ens
Difficile	93	108
Assez facile	537	548
Facile	349	323
Total	979	979

Cours niveau A2	Apprenants	Enseignants
Difficilement	9.50	11.03
Assez facilement	54.85	55.98
Facilement	35.65	32.99
Total	100.00	100.00



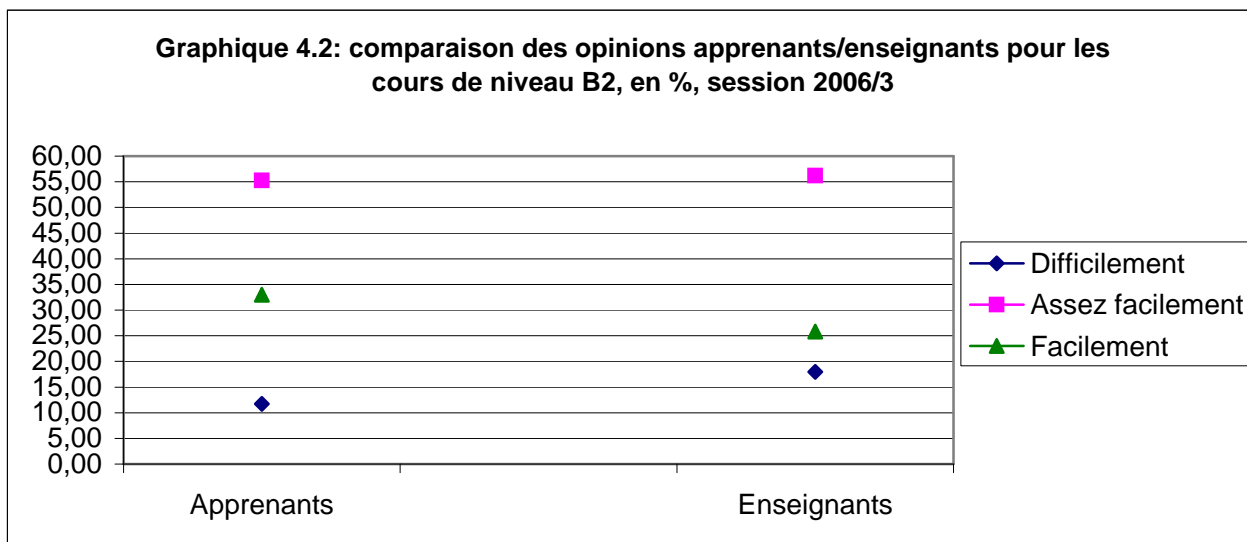
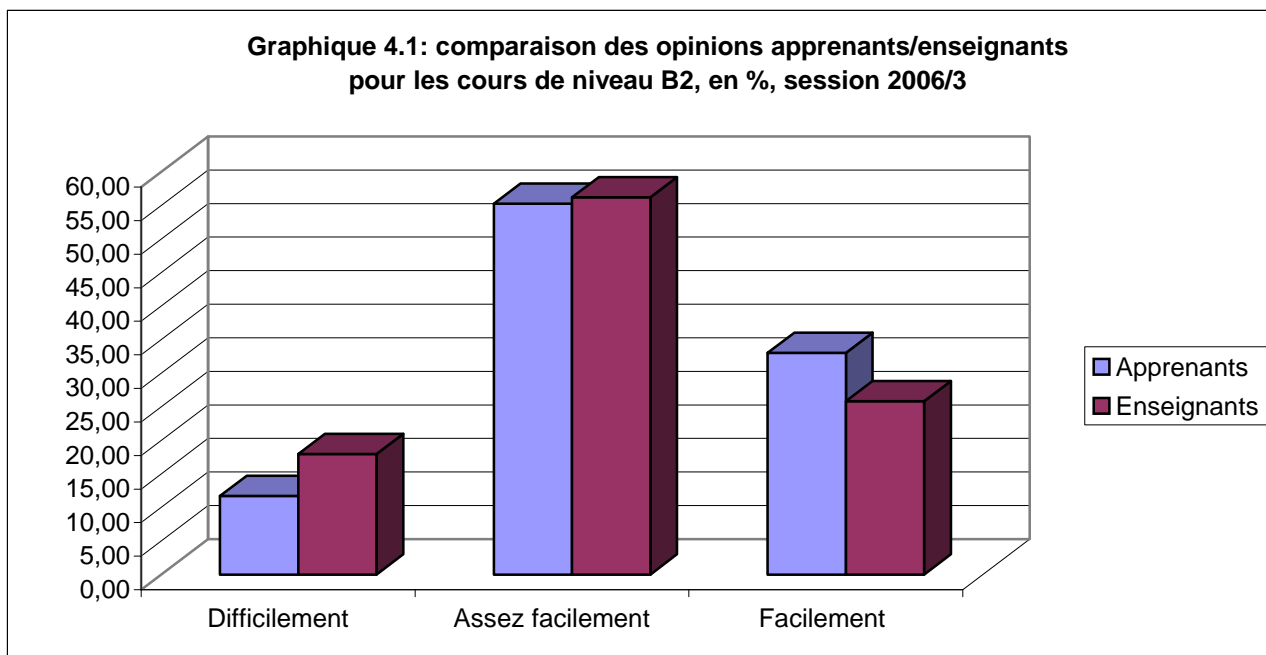
Total cours B1	App	Ens
Difficile	93	137
Assez facile	400	339
Facile	193	210
Total	686	686

Total cours B1	Apprenants	Enseignants
Difficilement	13.56	19.97
Assez facilement	58.31	49.42
Facilement	28.13	30.61
Total	100.00	100.00



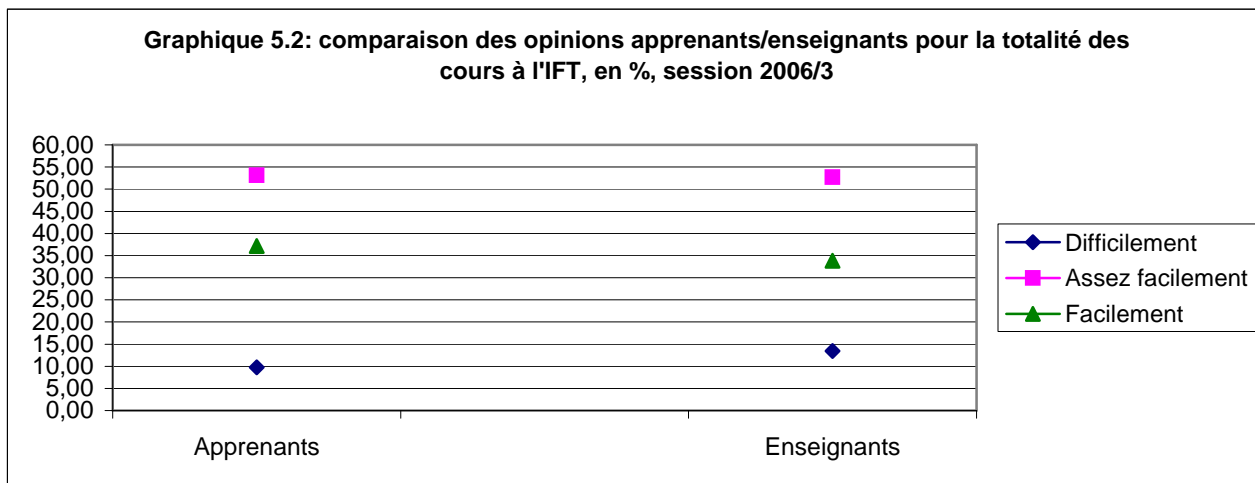
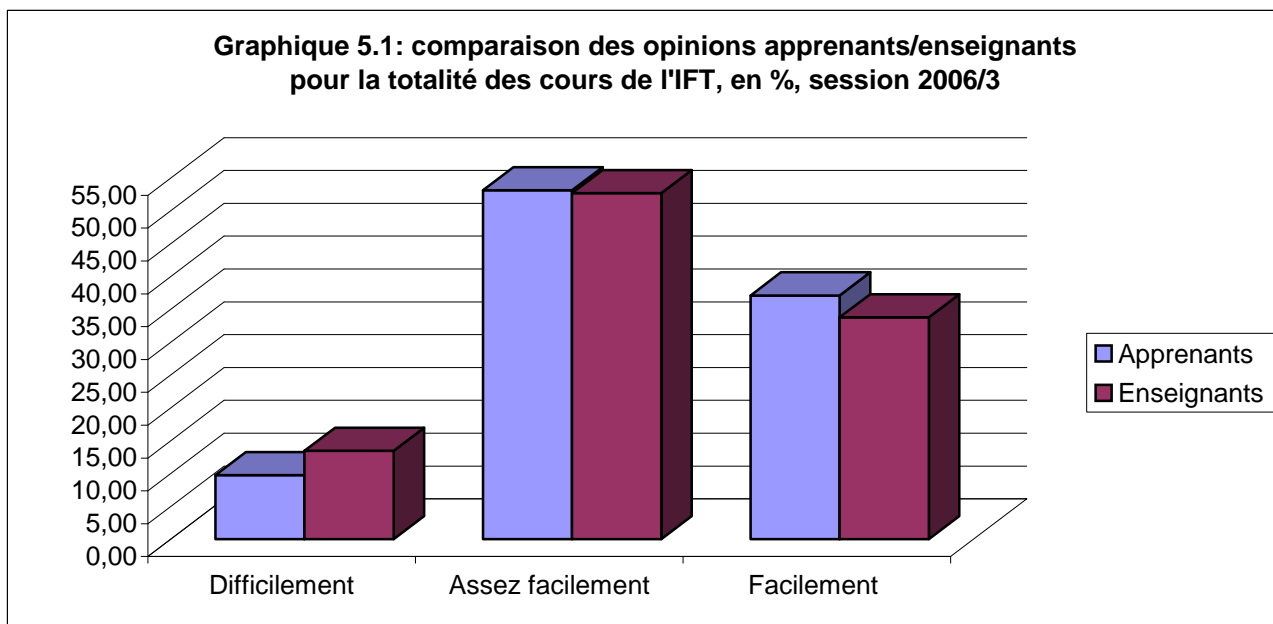
Total niveau B2	App	Ens
Difficile	49	75
Assez facile	231	235
Facile	138	108
Total	418	418

Total niveau B2	Apprenants	Enseignants
Difficilement	11.72	17.94
Assez facilement	55.26	56.22
Facilement	33.01	25.84
Total	100.00	100.00



Total cours IFT	App	Ens
Difficile	282	390
Assez facile	1537	1525
Facile	1074	978
Total	2893	2893

Total cours IFT	Apprenants	Enseignants
Difficilement	9.75	13.48
Assez facilement	53.13	52.71
Facilement	37.12	33.81
Total	100.00	100.00



Annexe F.2.6.2.

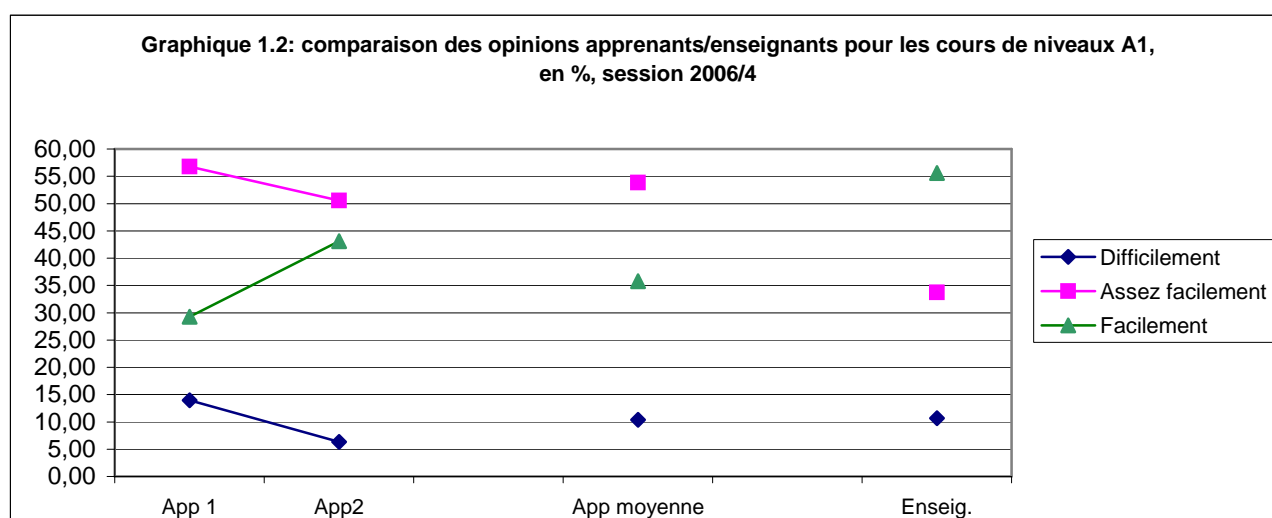
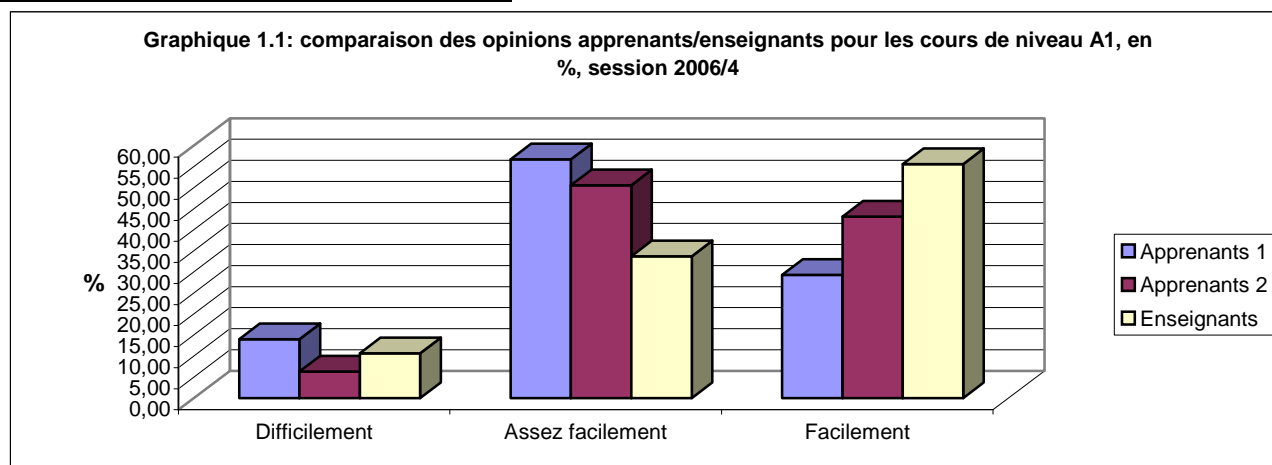
Synthèse des résultats par niveaux : tableaux et graphiques récapitulatifs

(phase 2, session 2006/4)

Cours niveau A1	App 1	App2	Enseig.
Difficilement	87	35	57
Assez facilement	353	279	180
Facilement	182	238	297
Total occurrences	622	552	534

Cours niveau A1	App moyenne	Enseig.
Difficilement	122	57
Assez facilement	632	180
Facilement	420	297
Total occurrences	1174	534

Cours niveau A1	App moyenne	Enseig.
Difficilement	10,39	10,67
Assez facilement	53,83	33,71
Facilement	35,78	55,62
% occurrences	100,00	100,00

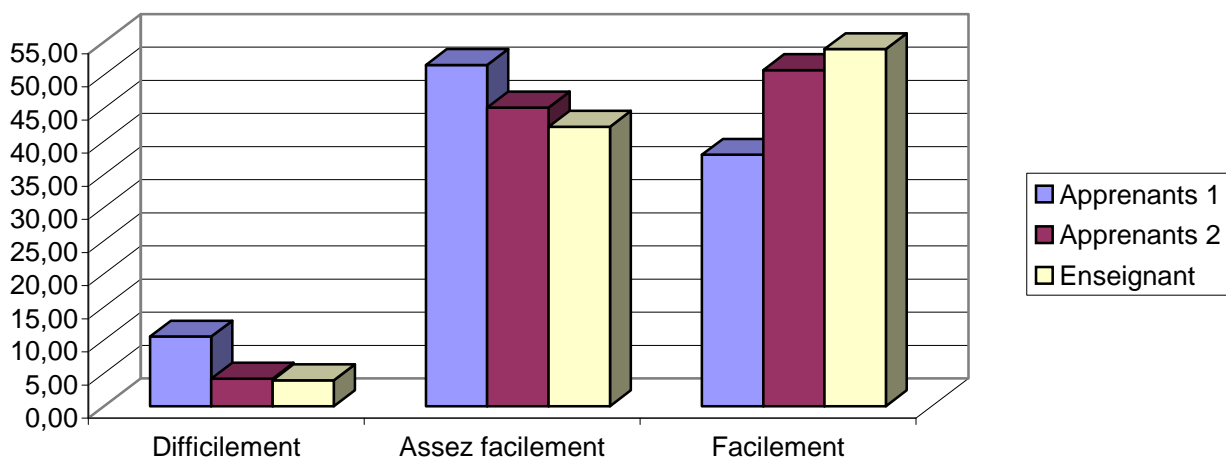


Cours niveau A2	App 1	App 2	Enseig.
Difficilement	159	52	48
Assez facilement	779	564	518
Facilement	574	635	662
Total occurrences	1512	1251	1228

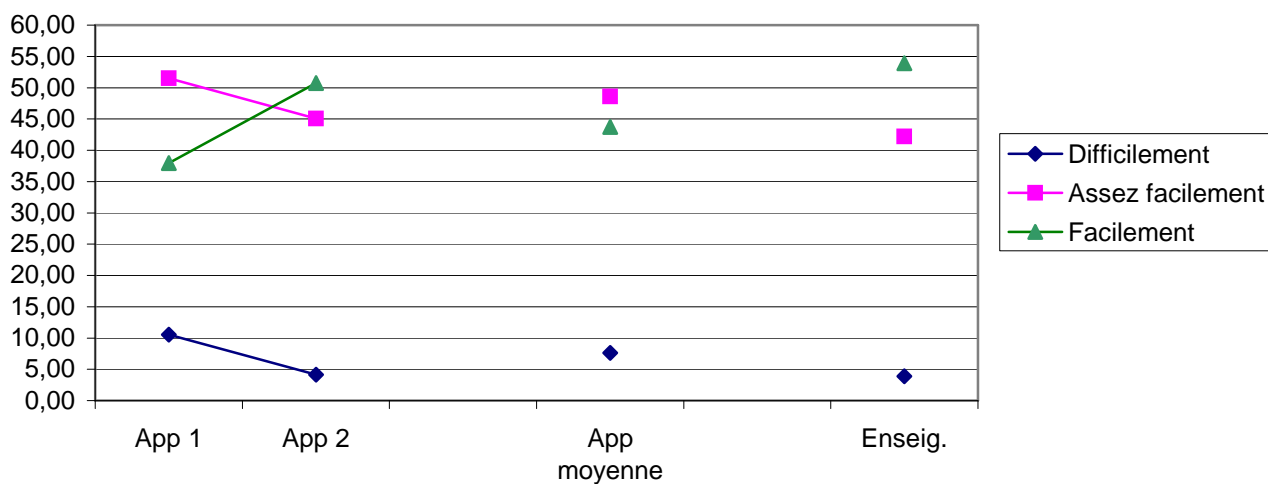
Cours niveau A2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	211	48
Assez facilement	1343	518
Facilement	1209	662
Total occurrences	2763	1228

Cours niveau A2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	7,64	3,91
Assez facilement	48,61	42,18
Facilement	43,76	53,91
% occurrences	100,00	100,00

Graphique 2.1: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau A2, en %, session 2006/4



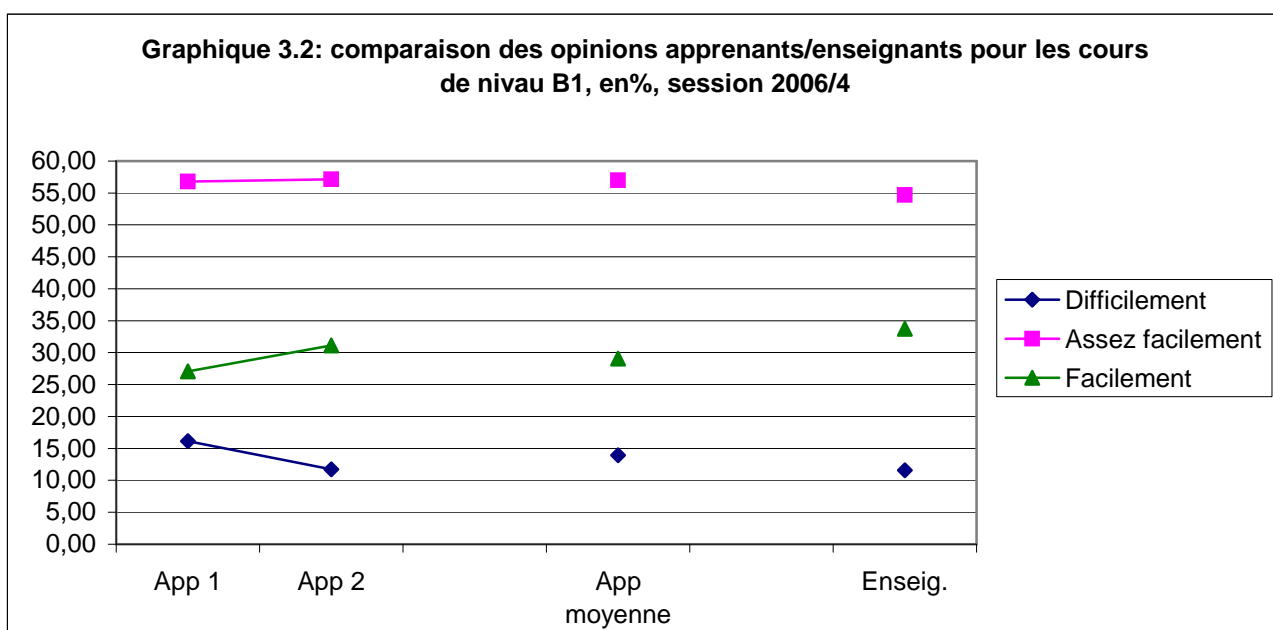
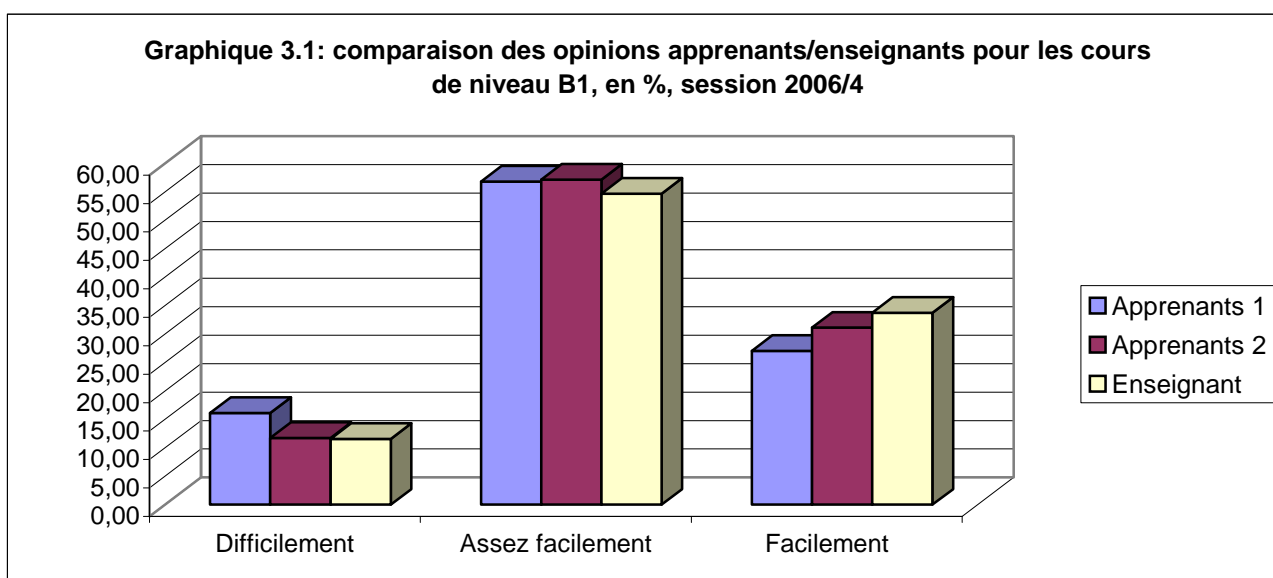
Graphique 2.1: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau A2, en %, session 2006/4



Cours niveau B1	App 1	App 2	Enseig.
Difficilement	173	124	119
Assez facilement	609	604	562
Facilement	290	329	347
Total occurrences	1072	1057	1028

Cours niveau B1	App moyenne	Enseig.
Difficilement	297	119
Assez facilement	1213	562
Facilement	619	347
Total occurrences	2129	1028

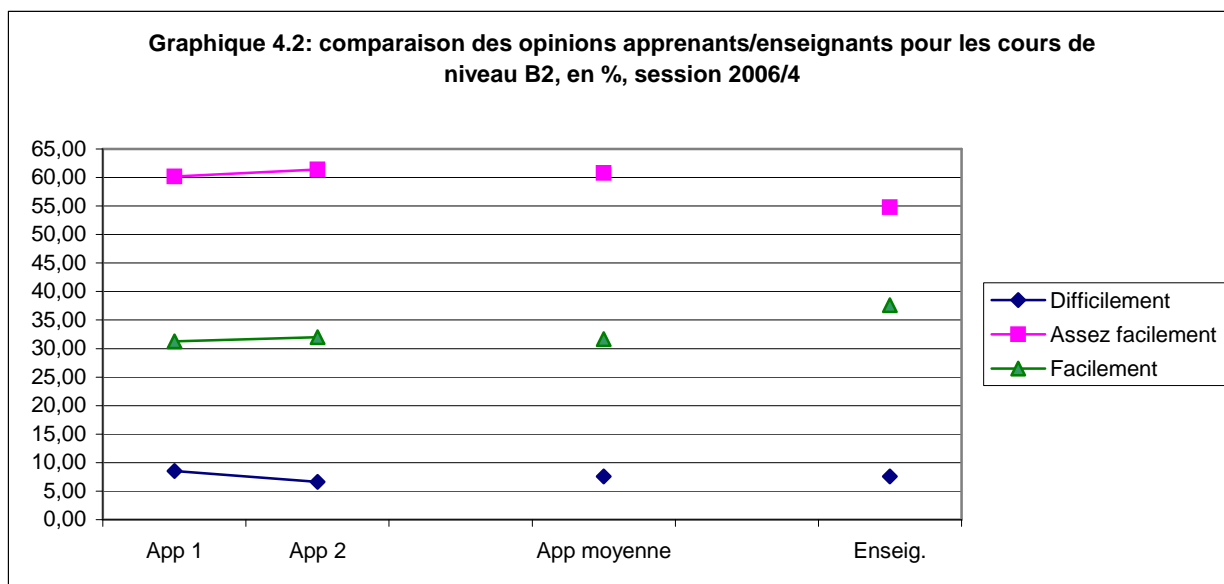
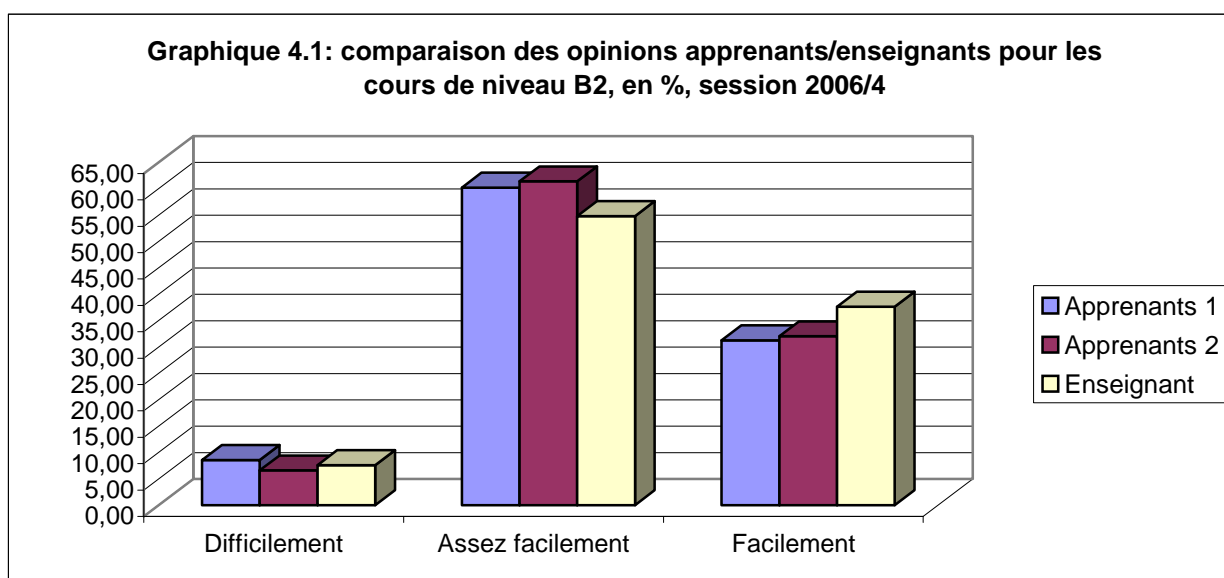
Cours niveau B1	App moyenne	Enseig.
Difficilement	13,95	11,58
Assez facilement	56,98	54,67
Facilement	29,07	33,75
% occurrences	100,00	100,00



Cours niveau B2	App 1	App 2	Enseig.
Difficilement	26	20	23
Assez facilement	183	186	166
Facilement	95	97	114
Total occurrences	304	303	303

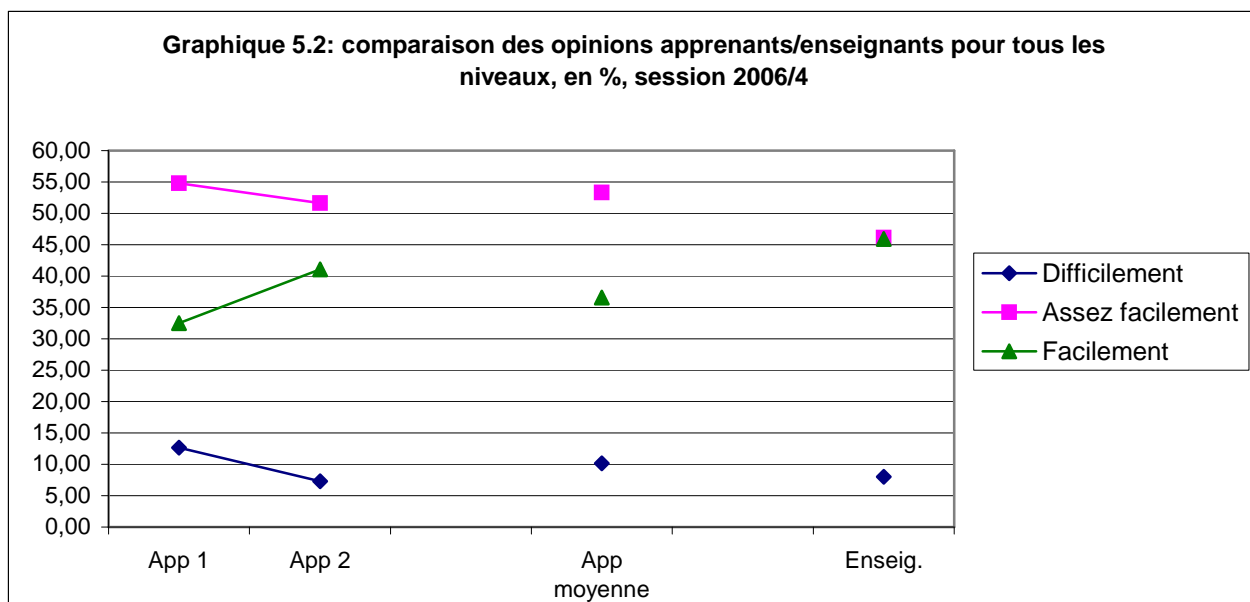
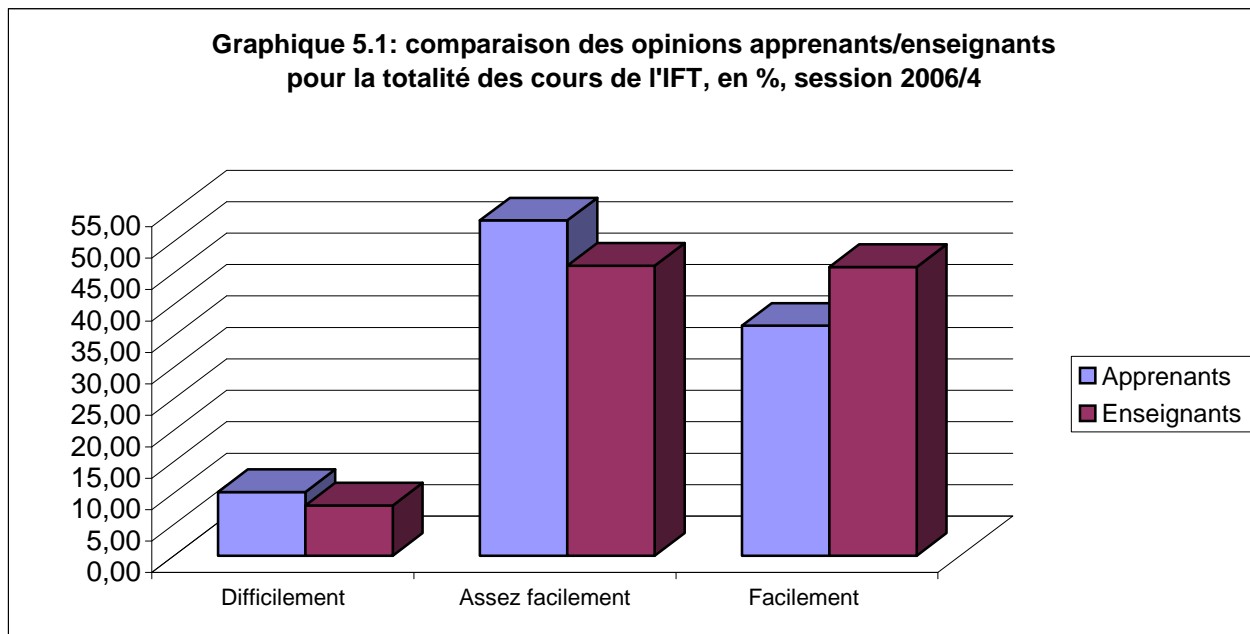
Cours niveau B2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	46	23
Assez facilement	369	166
Facilement	192	114
Total occurrences	607	303

Cours niveau B2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	7,58	7,59
Assez facilement	60,79	54,79
Facilement	31,63	37,62
% occurrences	100,00	100,00



Total cours IFT	App	Ens
Difficilement	676	247
Assez facilement	3557	1426
Facilement	2440	1420
Total	6673	3093

Total cours IFT	Apprenants	Enseignants
Difficilement	10,13	7,99
Assez facilement	53,30	46,10
Facilement	36,57	45,91
Total	100,00	100,00



Annexe F.2.6.3.

Synthèse des résultats par niveaux : tableaux et graphiques récapitulatifs

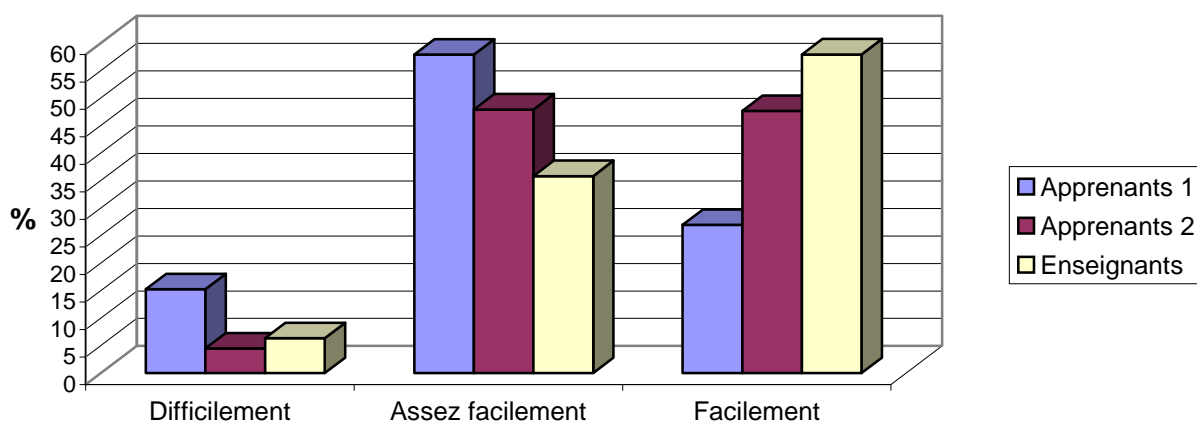
(phase 3, session 2007/1)

Cours niveau A1	App 1	App2	Enseign.
Difficilement	60	17	24
Assez facilement	228	182	136
Facilement	106	181	220
Total occurrences	394	380	380

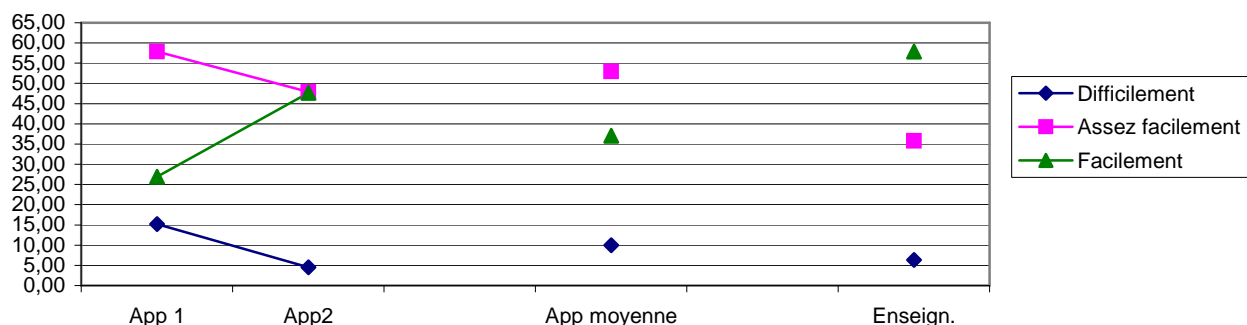
Cours niveau A1	App moyenne	Enseig.
Difficilement	77	24
Assez facilement	410	136
Facilement	287	220
Total occurrences	774	380

Cours niveau A1	App moyenne	Enseig.
Difficilement	9.95	6.32
Assez facilement	52.97	35.79
Facilement	37.08	57.89
% occurrences	100.00	100.00

Graphique 1.1: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau A1, session 2007/1



Graphique 1.2: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau A1, en%, session 2007/1

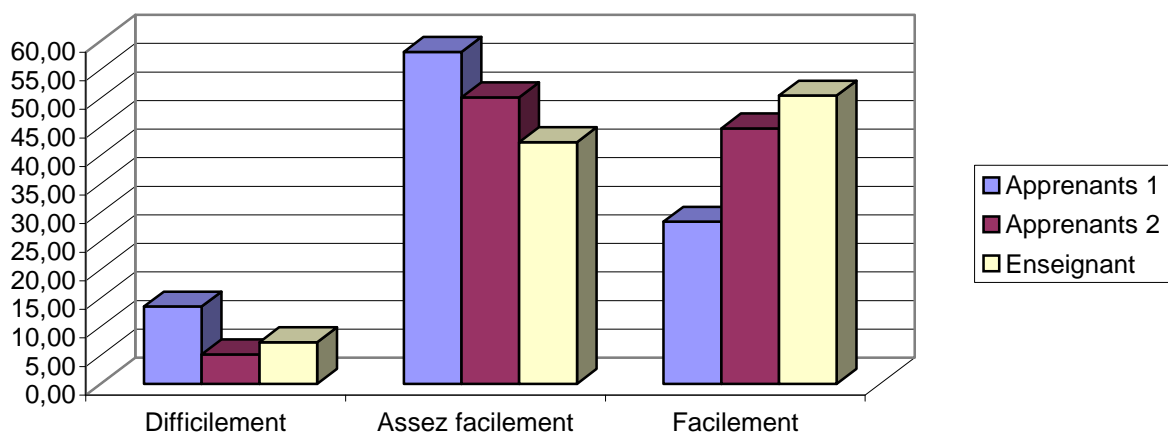


Cours niveau A2	App 1	App 2	Enseig.
Difficilement	184	60	84
Assez facilement	790	583	488
Facilement	386	520	582
Total occurrences	1360	1163	1154

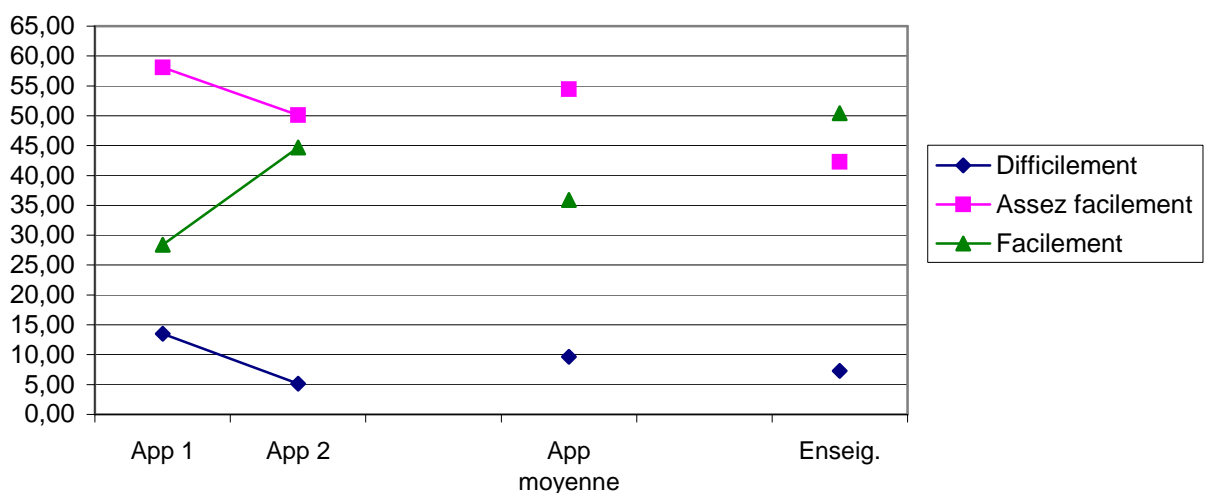
Cours niveau A2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	244	84
Assez facilement	1373	488
Facilement	906	582
Total occurrences	2523	1154

Cours niveau A2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	9.67	7.28
Assez facilement	54.42	42.29
Facilement	35.91	50.43
% occurrences	100.00	100.00

Graphique 2.1: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau A2, en %, session 2007/1



Graphique 2.2: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau A2, en %, session 2007/1

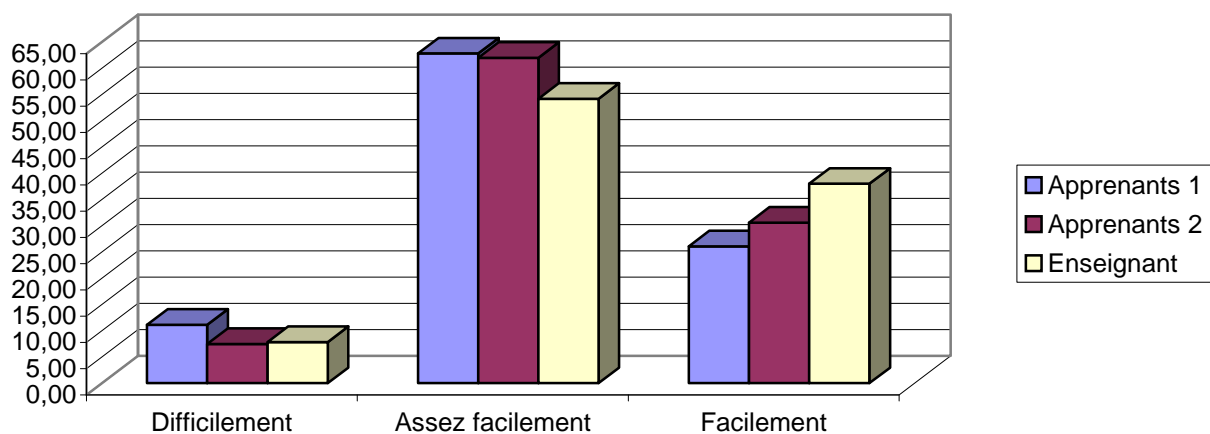


Cours niveau B1	App 1	App 2	Enseig.
Difficilement	90	53	53
Assez facilement	508	440	365
Facilement	211	217	256
Total occurrences	809	710	674

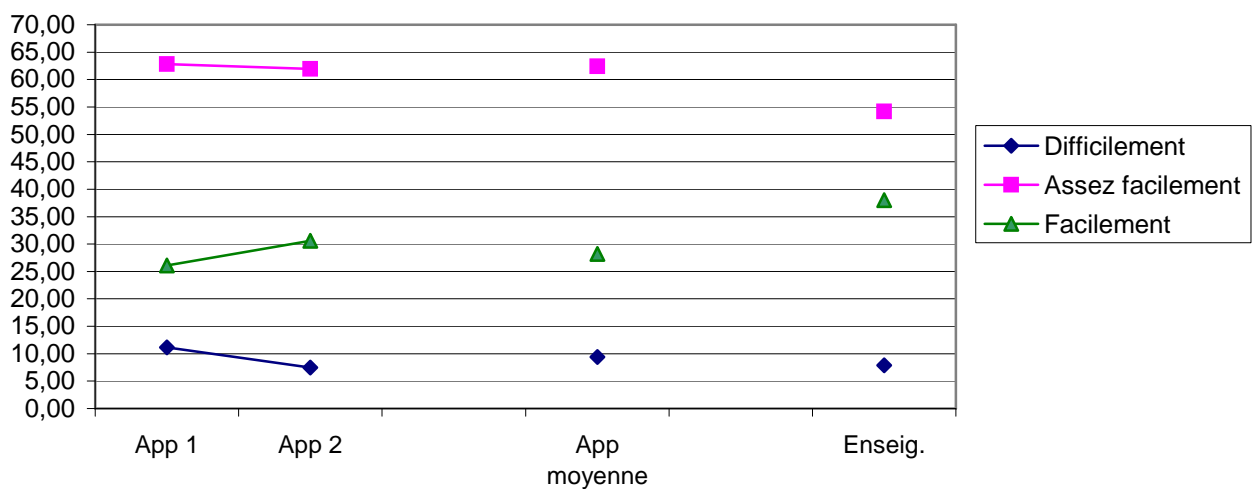
Cours niveau A2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	143	53
Assez facilement	948	365
Facilement	428	256
Total occurrences	1519	674

Cours niveau B1	App moyenne	Enseig.
Difficilement	9.41	7.86
Assez facilement	62.41	54.15
Facilement	28.18	37.98
% occurrences	100.00	100.00

Graphique 3.1: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau B1, en %, session 2007/1



Graphique 3.2: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau B1, en %, session 2007/1

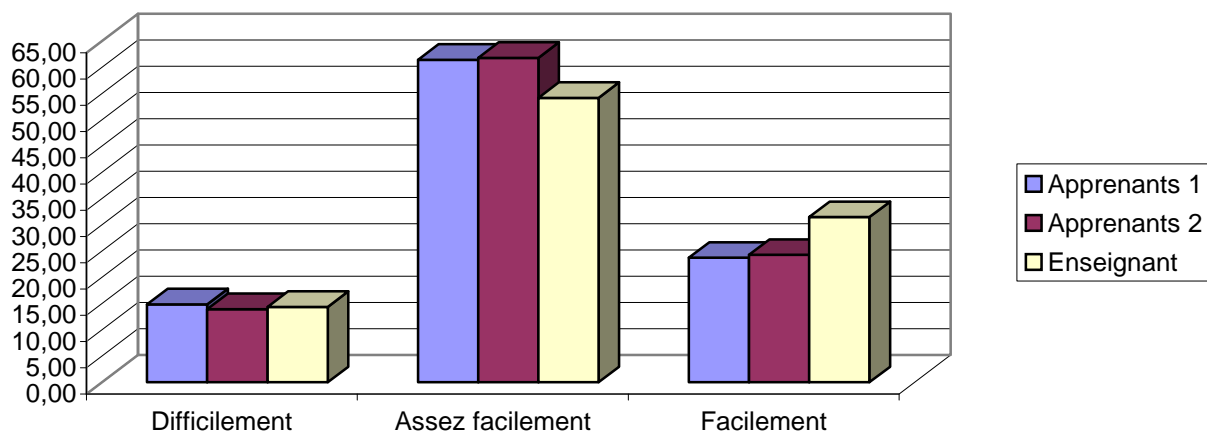


Cours niveau B2	App 1	App 2	Enseig.
Difficilement	84	62	64
Assez facilement	347	275	241
Facilement	134	108	140
Total occurrences	565	445	445

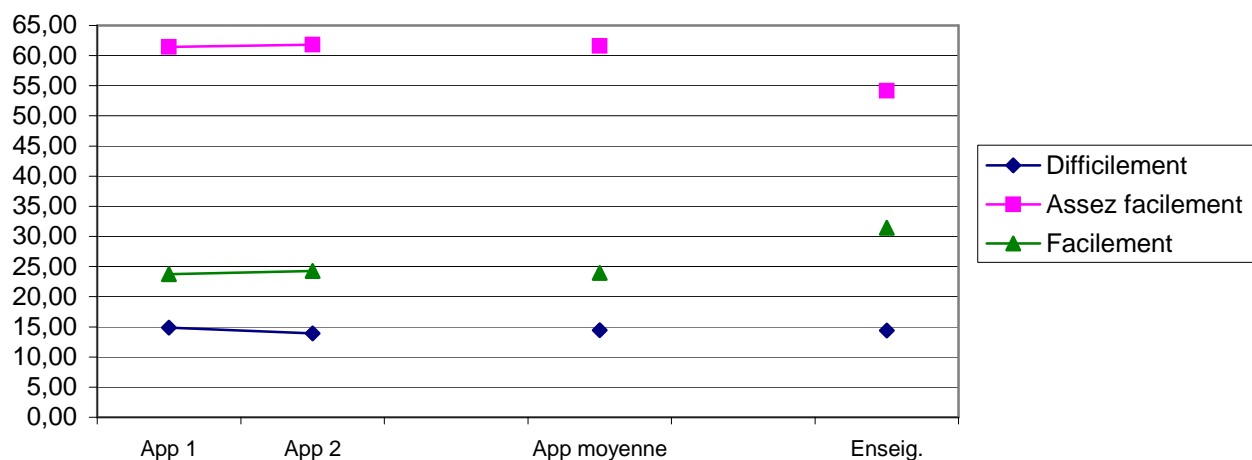
Cours niveau B2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	146	64
Assez facilement	622	241
Facilement	242	140
Total occurrences	1010	445

Cours niveau B2	App moyenne	Enseig.
Difficilement	14.46	14.38
Assez facilement	61.58	54.16
Facilement	23.96	31.46
% occurrences	100.00	100.00

Graphique 4.1: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau B2, en %, session 2007/1



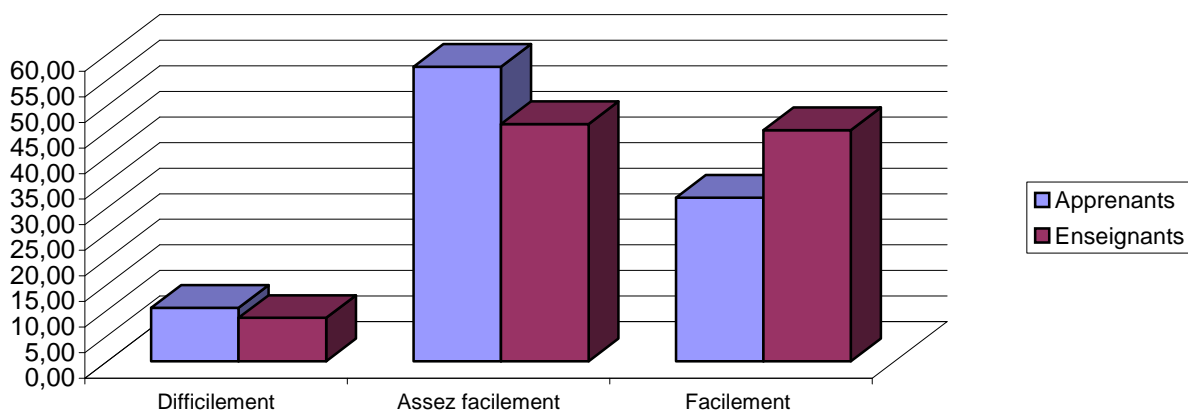
Graphique 4.2: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour les cours de niveau B2, en %, session 2007/1



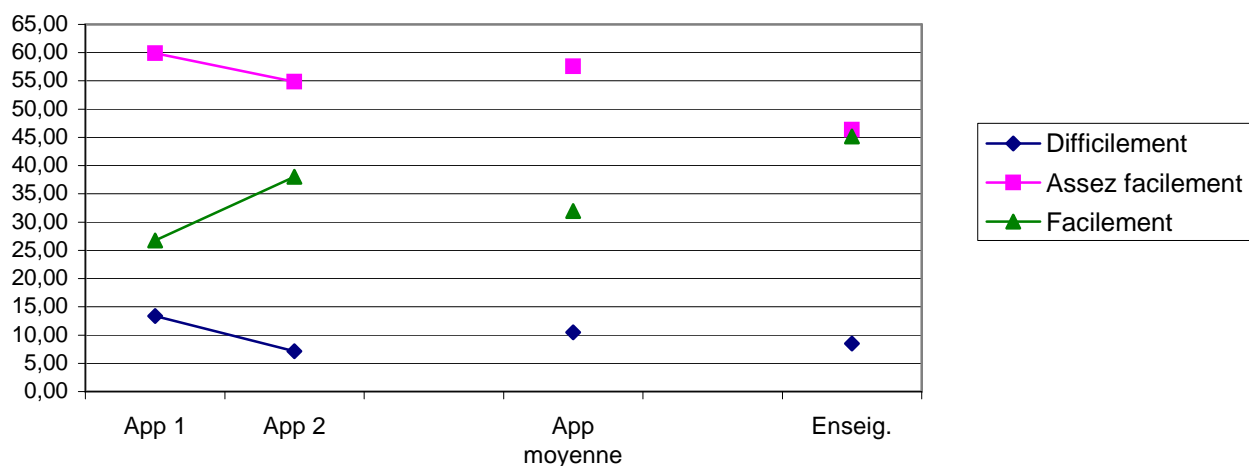
Total cours IFT	App	Ens
Difficilement	610	225
Assez facilement	3353	1230
Facilement	1863	1198
Total	5826	2653

Total cours IFT	Apprenants	Enseignants
Difficilement	10.47	8.48
Assez facilement	57.55	46.36
Facilement	31.98	45.16
Total	100.00	100.00

Graphique 5.1: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour la totalité des cours de l'IFT, en %, session 2007/1



Graphique 5.2: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour tous les niveaux, en %, session 2007/1

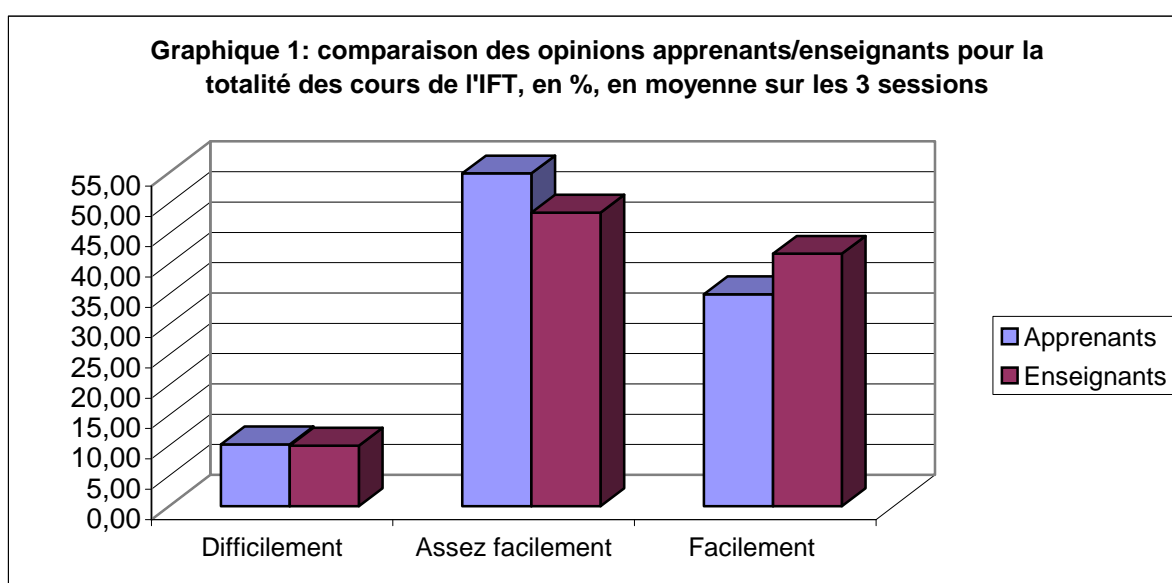


Annexe F.2.6.4.

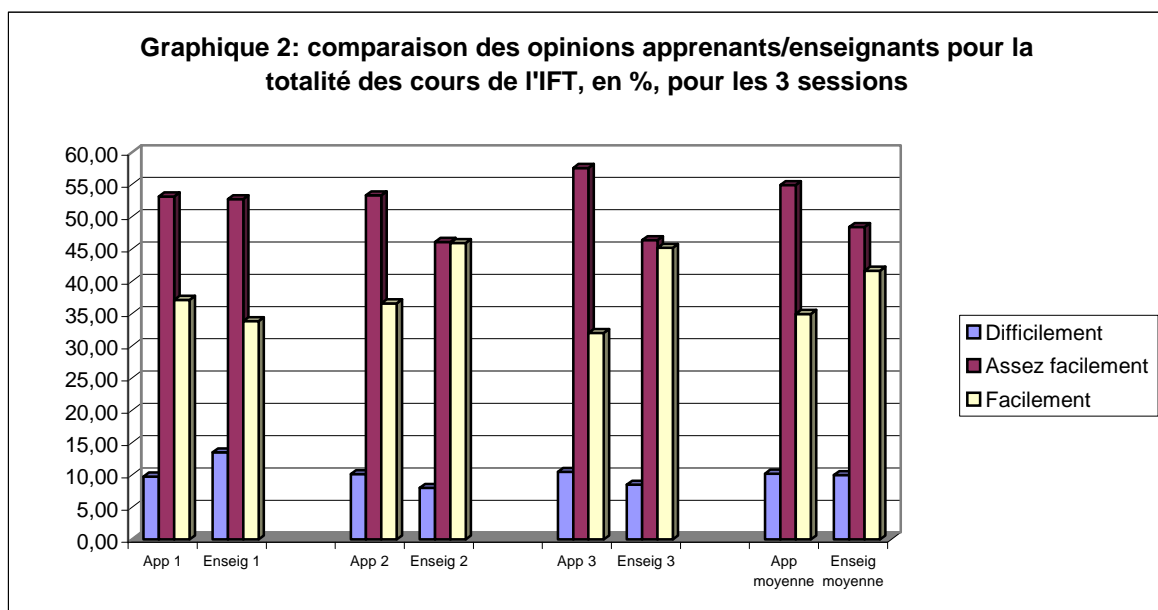
Synthèse globale des résultats par niveaux pour la totalité de la période

Période totale	Apprenants	Enseignants
Difficilement	1568	862
Assez facilement	8447	4181
Facilement	5377	3596
Total	15392	8639

Total cours IFT	Apprenants	Enseignants
Difficilement	10.19	9.98
Assez facilement	54.88	48.40
Facilement	34.93	41.63
% total	100.00	100.00

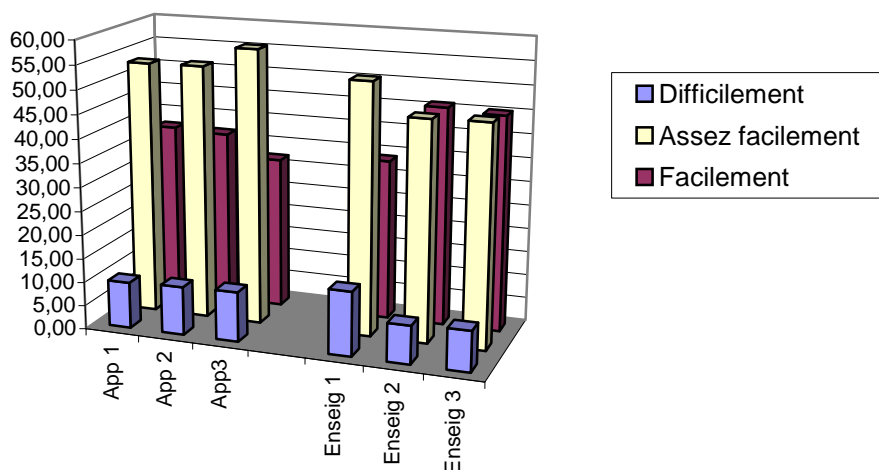


Total sessions en %	Difficilement	Assez facilement	Facilement
Apprenants phase 1	9.75	53.13	37.12
Enseignants phase 1	13.48	52.71	33.81
Apprenants phase 2	10.13	53.30	36.57
Enseignants phase 2	7.99	46.10	45.91
Apprenants phase 3	10.47	57.55	31.98
Enseignants phase 3	8.48	46.36	45.16
Apprenants moyenne	10.19	54.88	34.93
Enseignants moyenne	9.98	48.40	41.63

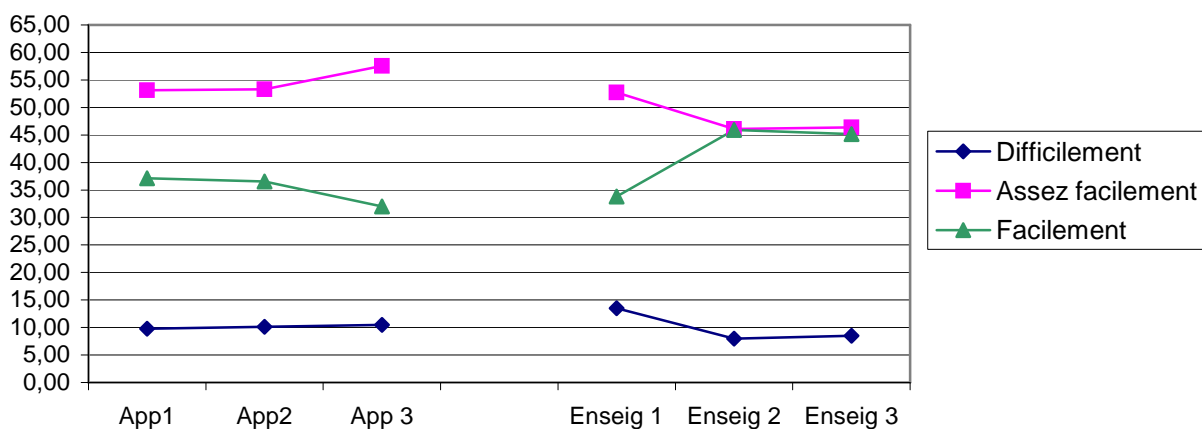


Totalité en %	Difficilement	Assez facilement	Facilement
Apprenants phase 1	9.75	53.13	37.12
Apprenants phase 2	10.13	53.30	36.57
Apprenants phase 3	10.47	57.55	31.98
Enseignants phase 1	13.48	52.71	33.81
Enseignants phase 2	7.99	46.10	45.91
Enseignants phase 3	8.48	46.36	45.16

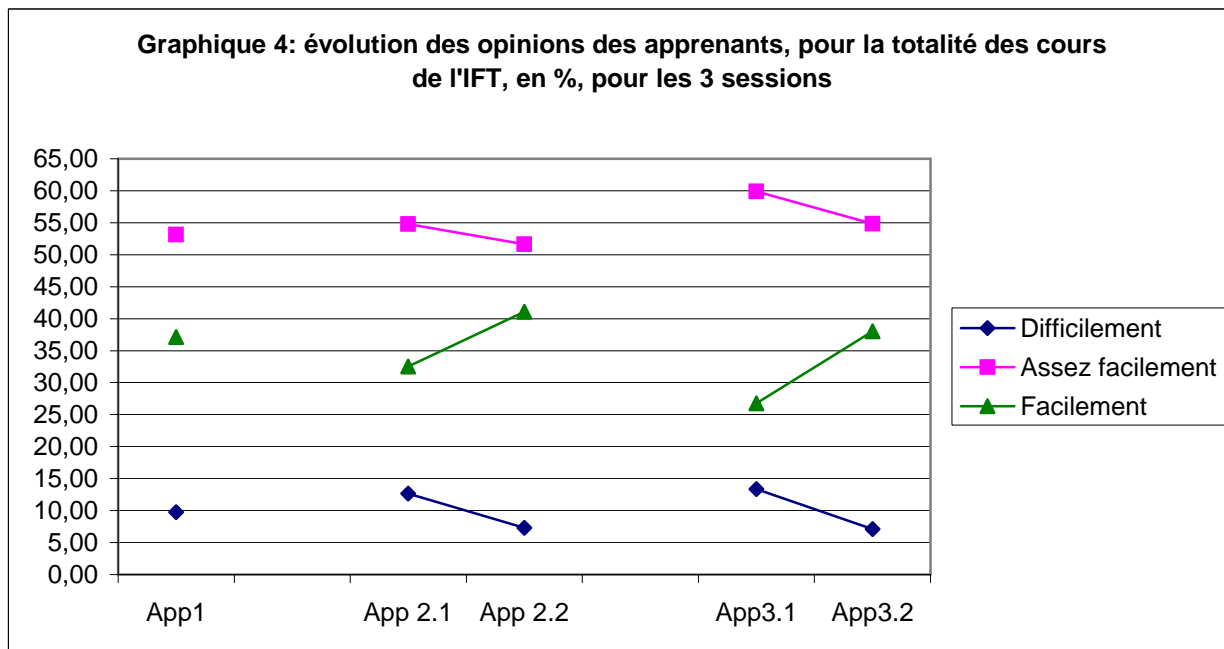
Graphique 3.1: comparaison des opinions apprenants/enseignants pour la totalité des cours de l'IFT, en %, pour les 3 sessions



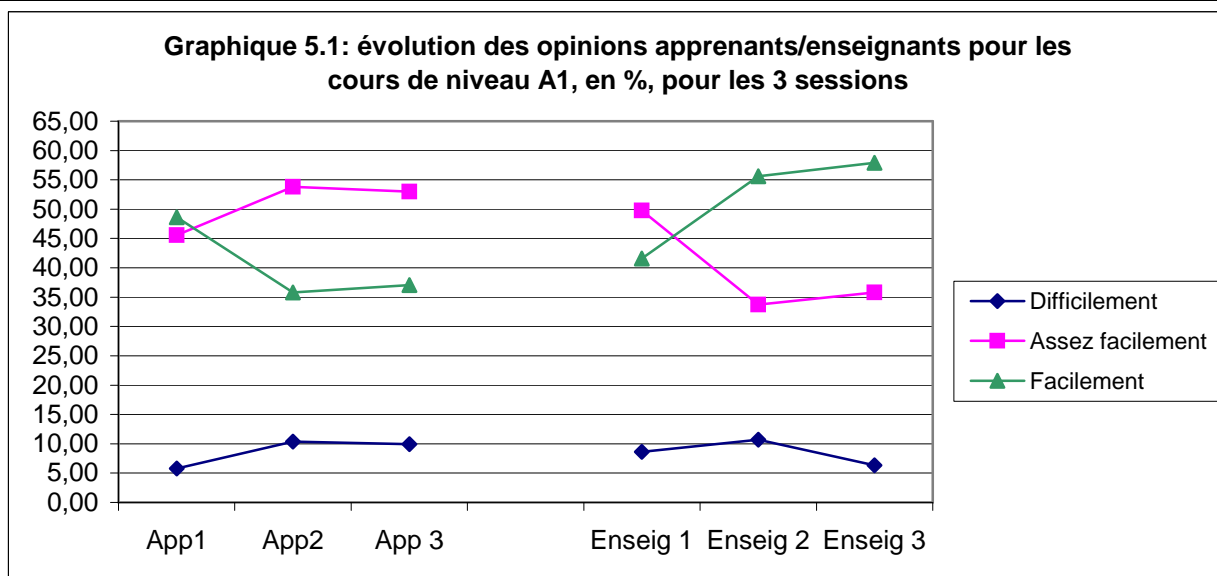
Graphique 3.2: Evolution des opinions apprenants/enseignants pour la totalité des cours de l'IFT, en %, pour les 3 sessions



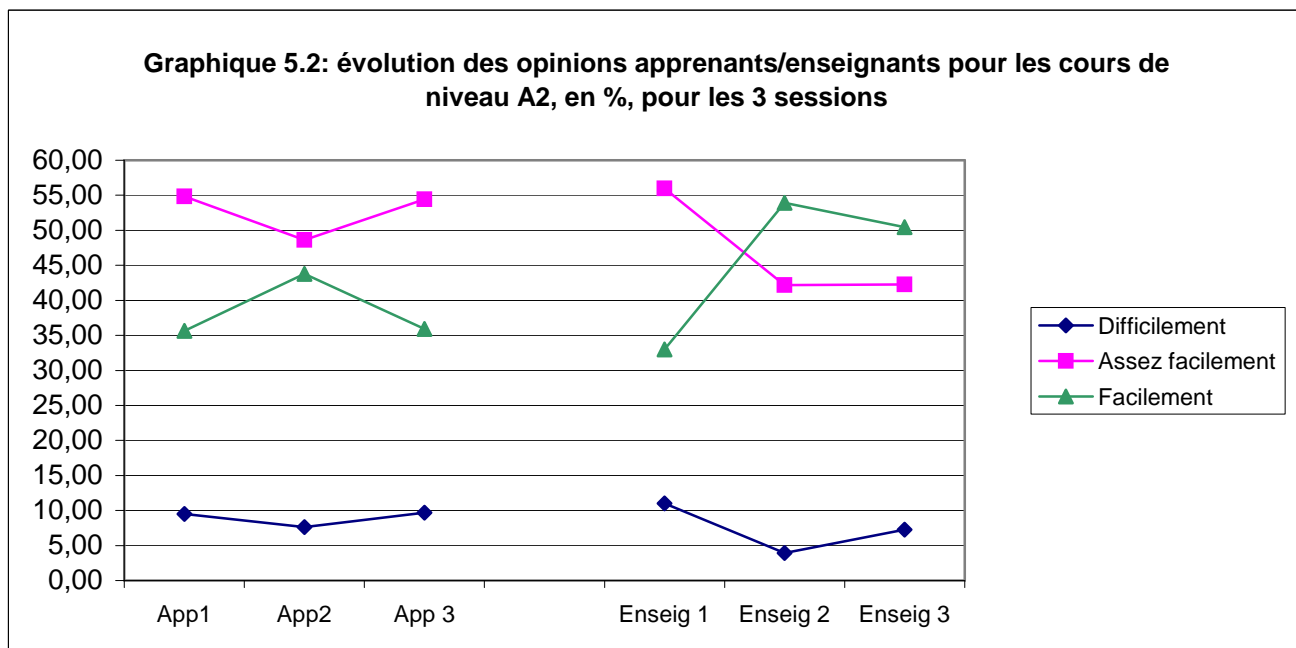
Total cours IFT	Apprenants phase 1	Apprenants phase 2.1	Apprenants phase 2.2	Apprenants phase 3.1	Apprenants phase 3.2
Difficilement	9.75	12.68	7.30	13.36	7.12
Assez facilement	53.13	54.81	51.63	59.88	54.86
Facilement	37.12	32.51	41.07	26.76	38.03
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00



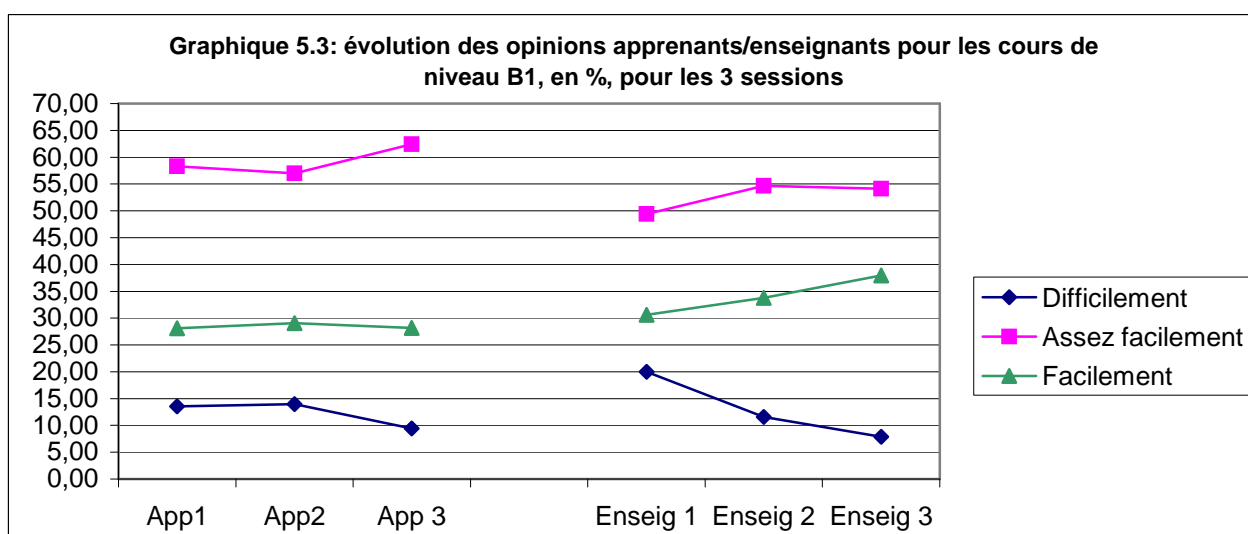
Cours A1	Apprenants phase 1	Apprenants phase2	Apprenants phase 3	Enseignants phase 1	Enseignants phase 2	Enseignants phase 3
Difficilement	5.80	10.39	9.95	8.64	10.67	6.32
Assez facilement	45.56	53.83	52.97	49.75	33.71	35.79
Facilement	48.64	35.78	37.08	41.60	55.62	57.89
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00



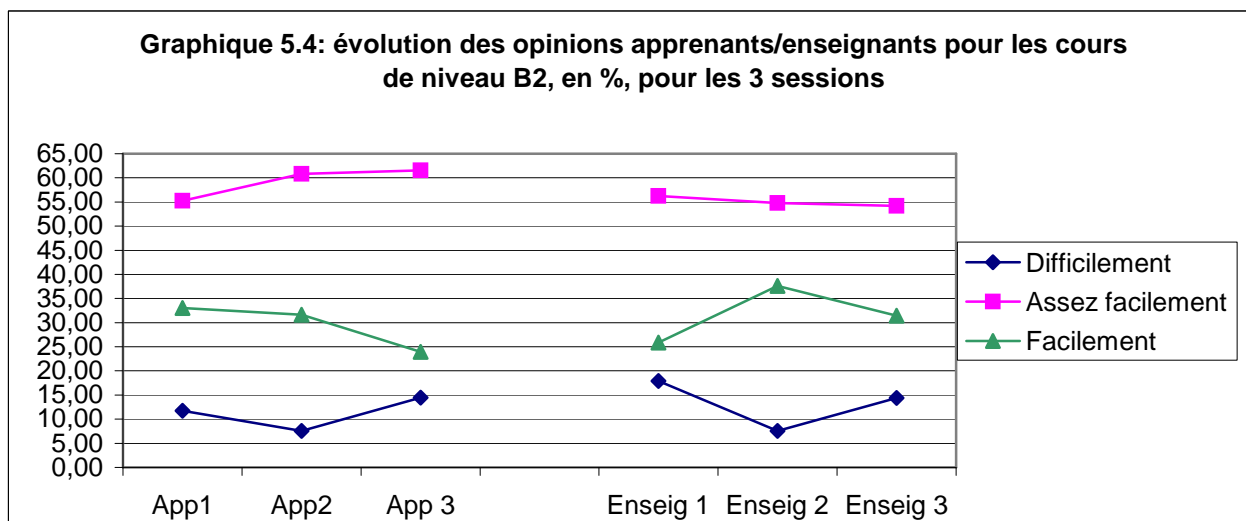
Cours A2	Apprenants phase 1	Apprenants phase2	Apprenants phase 3	Enseignants phase 1	Enseignants phase 2	Enseignants phase 3
Difficilement	9.50	7.64	9.67	11.03	3.91	7.28
Assez facilement	54.85	48.61	54.42	55.98	42.18	42.29
Facilement	35.65	43.76	35.91	32.99	53.91	50.43
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00



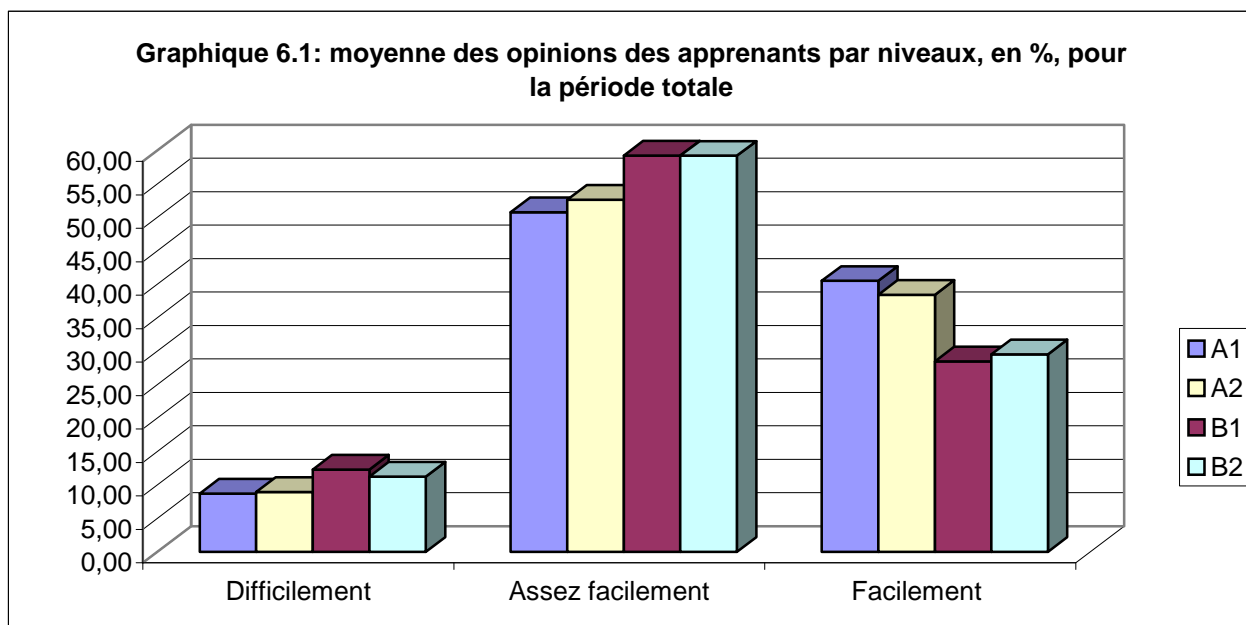
Cours B1	Apprenants phase 1	Apprenants phase2	Apprenants phase 3	Enseignants phase 1	Enseignants phase 2	Enseignants phase 3
Difficilement	13.56	13.95	9.41	19.97	11.58	7.87
Assez facilement	58.31	56.98	62.41	49.42	54.67	54.15
Facilement	28.13	29.07	28.18	30.61	33.75	37.98
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00



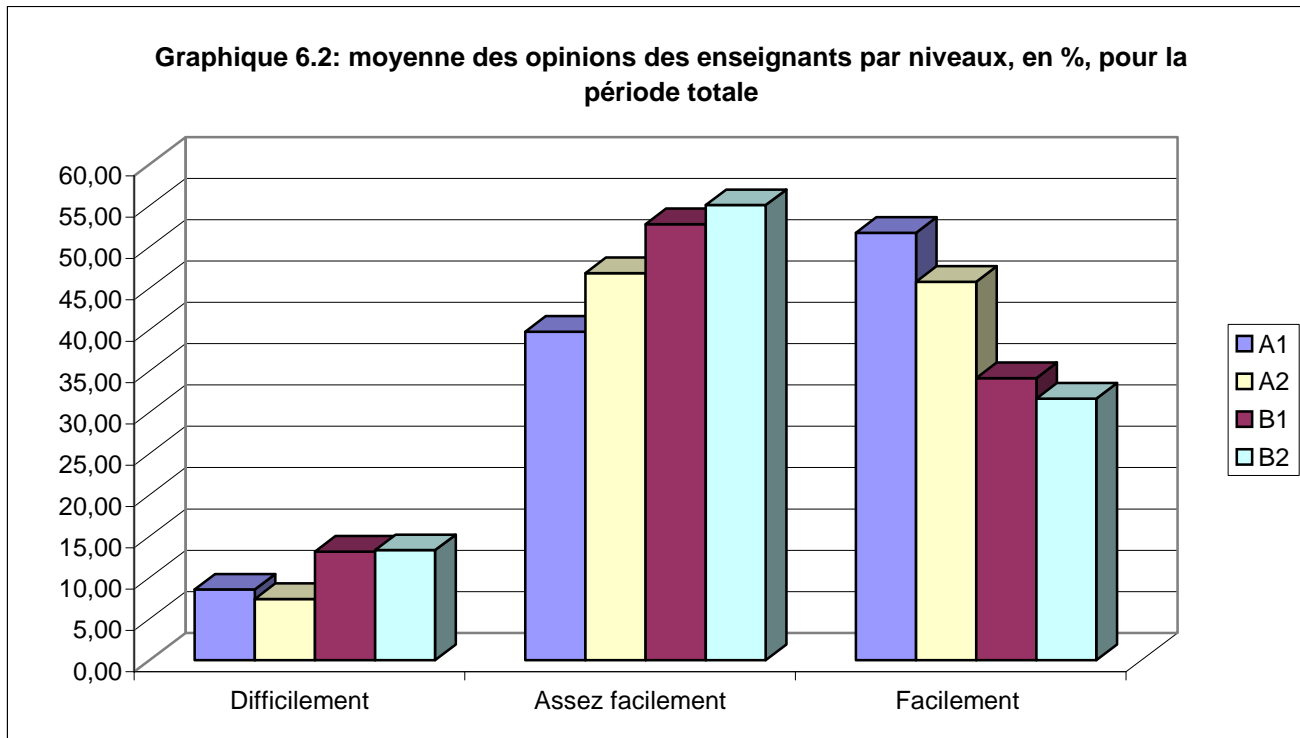
Cours B2	Apprenants phase 1	Apprenants phase2	Apprenants phase 3	Enseignants phase 1	Enseignants phase 2	Enseignants phase 3
Difficilement	11.72	7.58	14.46	17.94	7.59	14.38
Assez facilement	55.26	60.79	61.58	56.22	54.79	54.16
Facilement	33.01	31.63	23.96	25.84	37.62	31.46
Total	100.00	100.00	100.00	100	100	100



Apprenants	A1	A2	B1	B2
Difficilement	8.71	8.94	12.31	11.25
Assez facilement	50.79	52.63	59.23	59.21
Facilement	40.50	38.44	28.46	29.54
Total	100.00	100.00	100.00	100.00



Enseignants	A1	A2	B1	B2
Difficilement	8.55	7.41	13.14	13.30
Assez facilement	39.75	46.82	52.75	55.06
Facilement	51.70	45.78	34.12	31.64
Total	100.00	100.00	100.00	100.00



Annexe F.2.6.5.

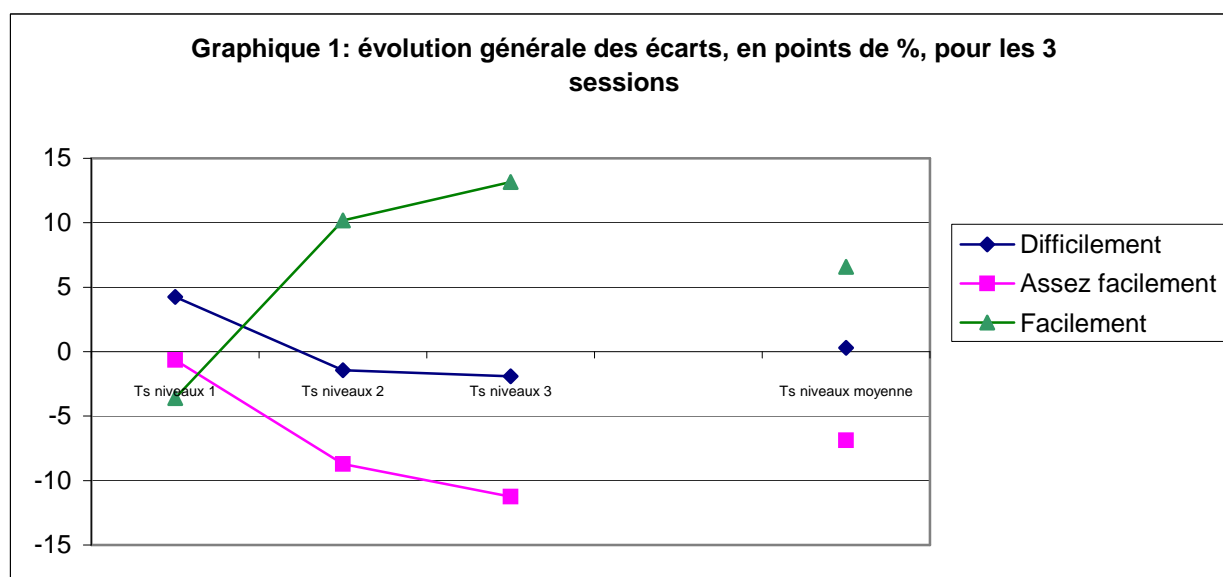
Analyse des écarts d'opinion par niveaux pour la totalité de la période

Ecarts E/A phase1	A1	A2	B1	B2	Ts Niveaux
Difficilement	2.84	1.53	6.41	6.22	4.25
Assez facilement	4.2	1.12	-8.89	0.96	-0.65
Facilement	-7.04	-2.66	2.48	-7.18	-3.6

Ecarts E/A phase 2	A1	A2	B1	B2	Ts Niveaux
Difficilement	0.28	-3.73	-2.37	0.01	-1.45
Assez facilement	-20.13	-6.42	-2.31	-6.01	-8.72
Facilement	19.84	10.15	4.68	5.99	10.17

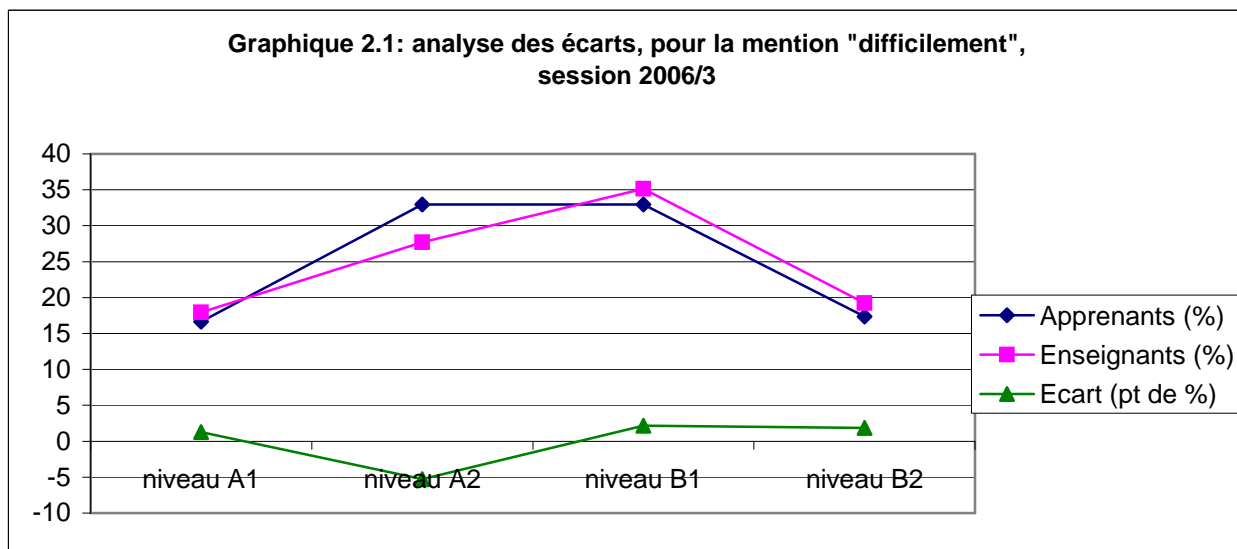
Ecarts E/A phase 3	A1	A2	B1	B2	Ts Niveaux
Difficilement	-3.63	-2.39	-1.55	-0.07	-1.91
Assez facilement	-17.18	-12.13	-8.26	-7.43	-11.25
Facilement	20.81	14.52	9.81	7.50	13.16

Ecarts d'opinion	Ts niveaux 1	Ts niveaux 2	Ts niveaux 3		Ts niveaux moyenne
Difficilement	4.25	-1.45	-1.91		0.30
Assez facilement	-0.65	-8.72	-11.25		-6.87
Facilement	-3.6	10.17	13.16		6.58



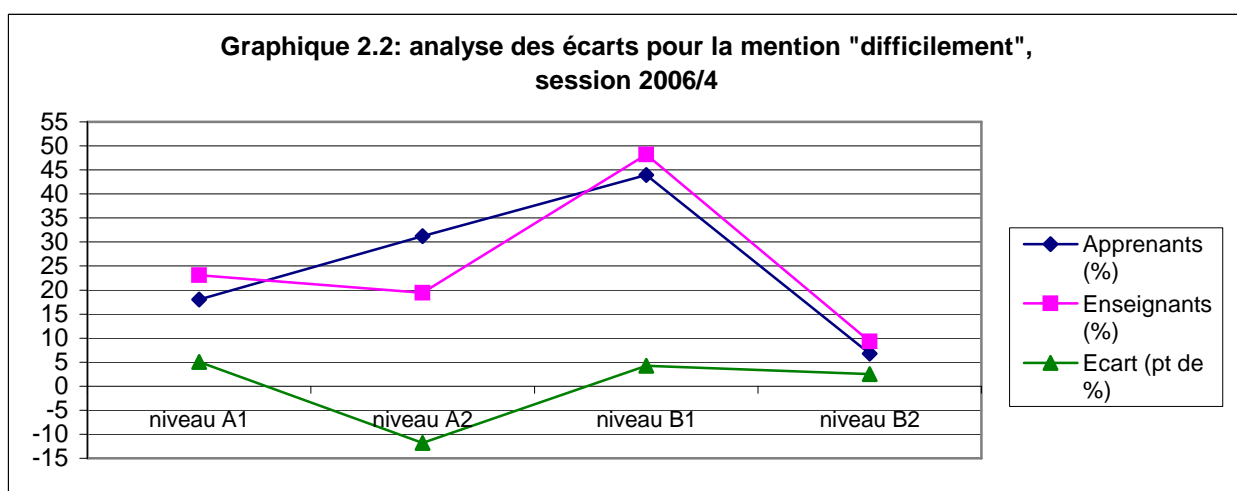
2006/3

Difficilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (point de %)
niveau A1	16.67	17.95	1.28
niveau A2	32.98	27.69	-5.29
niveau B1	32.98	35.13	2.15
niveau B2	17.38	19.23	1.85



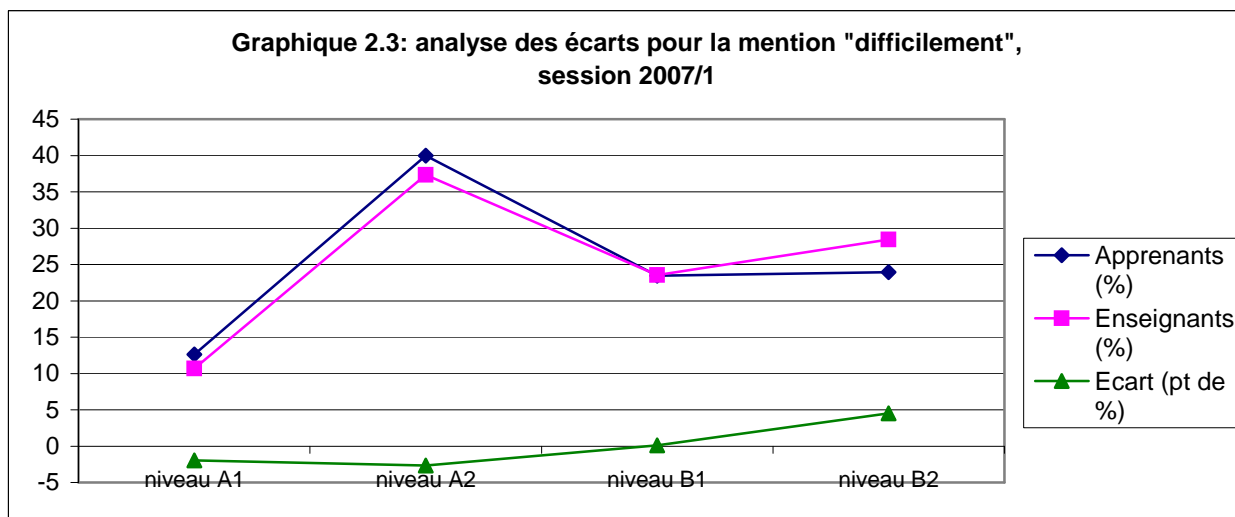
2006/4

Difficilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (point de %)
niveau A1	18.05	23.08	5.03
niveau A2	31.21	19.43	-11.78
niveau B1	43.93	48.18	4.24
niveau B2	6.8	9.31	2.51

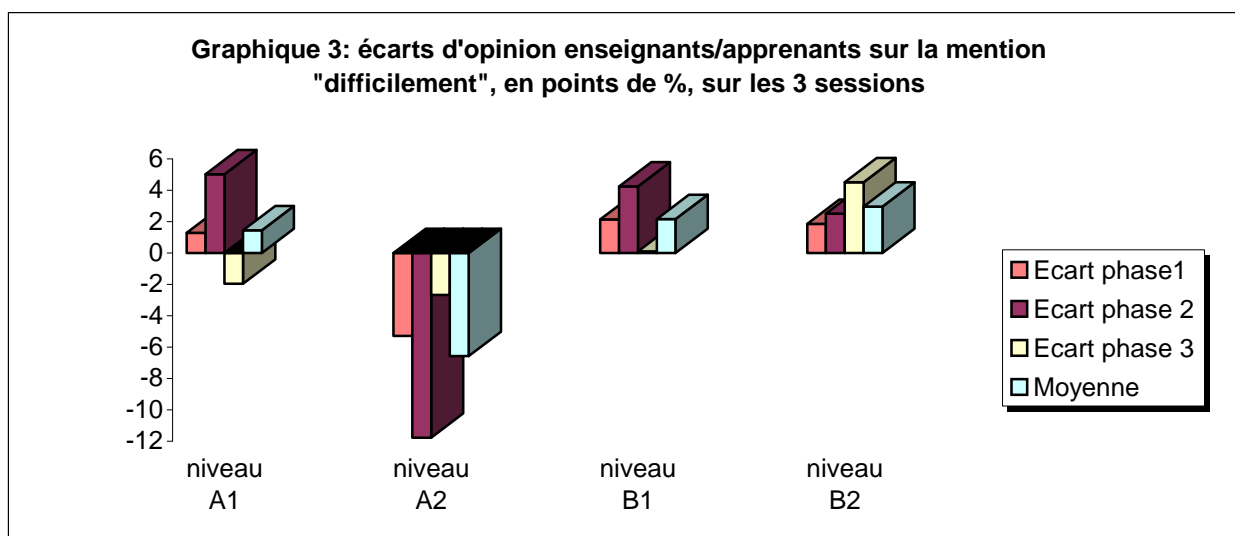


2007/1

Difficilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (pt de %)
niveau A1	12.62	10.67	-1.96
niveau A2	40	37.33	-2.67
niveau B1	23.44	23.56	0.11
niveau B2	23.93	28.44	4.51

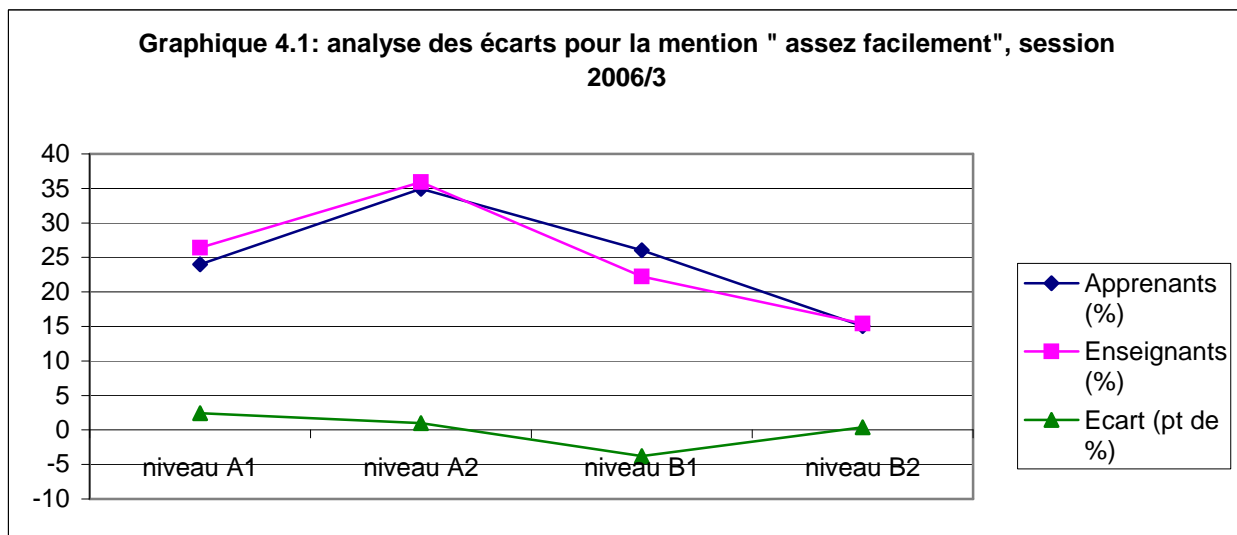


Difficilement	Ecart phase1	Ecart phase 2	Ecart phase 3	Moyenne
niveau A1	1.28	5.03	-1.96	1.45
niveau A2	-5.29	-11.78	-2.67	-6.58
niveau B1	2.15	4.24	0.11	2.17
niveau B2	1.85	2.51	4.51	2.96



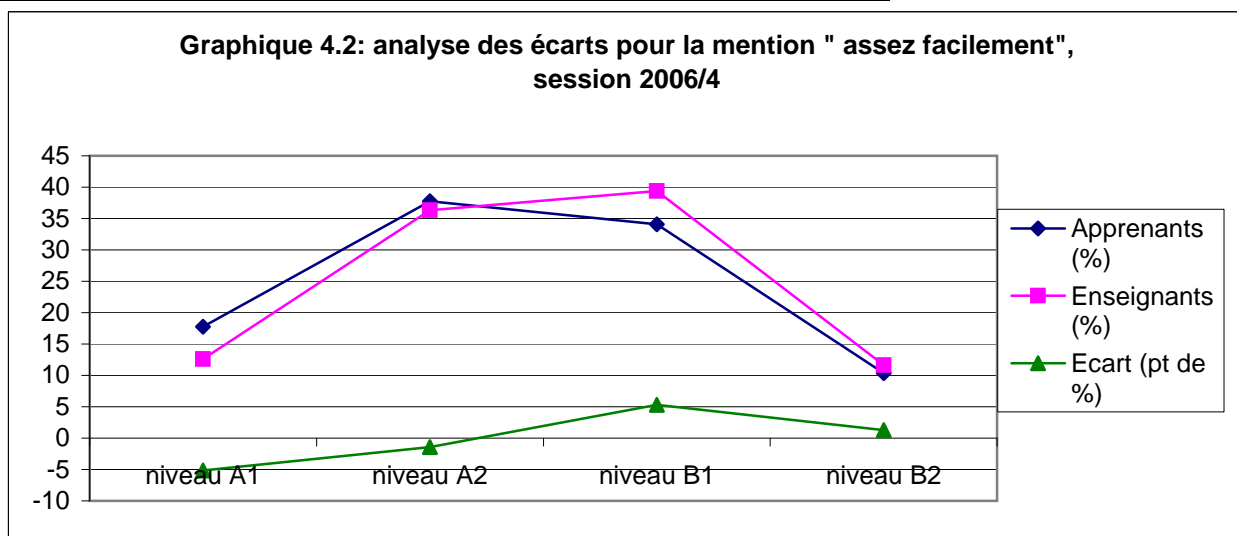
2006/3

Assez facilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (pt de %)
niveau A1	24.01	26.43	2.42
niveau A2	34.94	35.93	1.00
niveau B1	26.02	22.23	-3.80
niveau B2	15.03	15.41	0.38



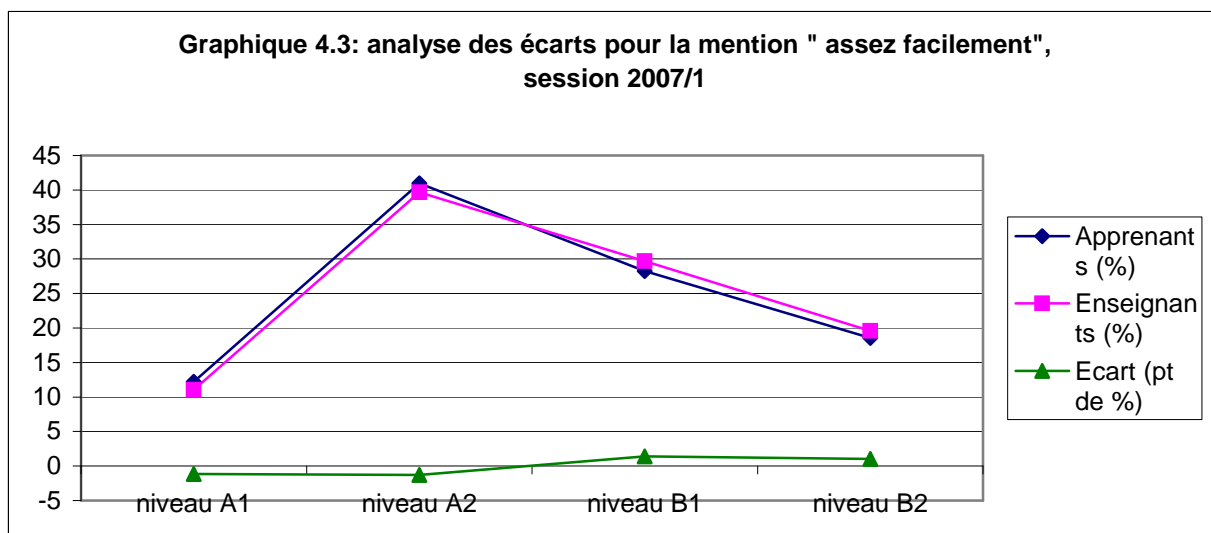
2006/4

Assez facilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (pt de %)
niveau A1	17.77	12.62	-5.15
niveau A2	37.76	36.33	-1.43
niveau B1	34.10	39.41	5.31
niveau B2	10.37	11.64	1.27

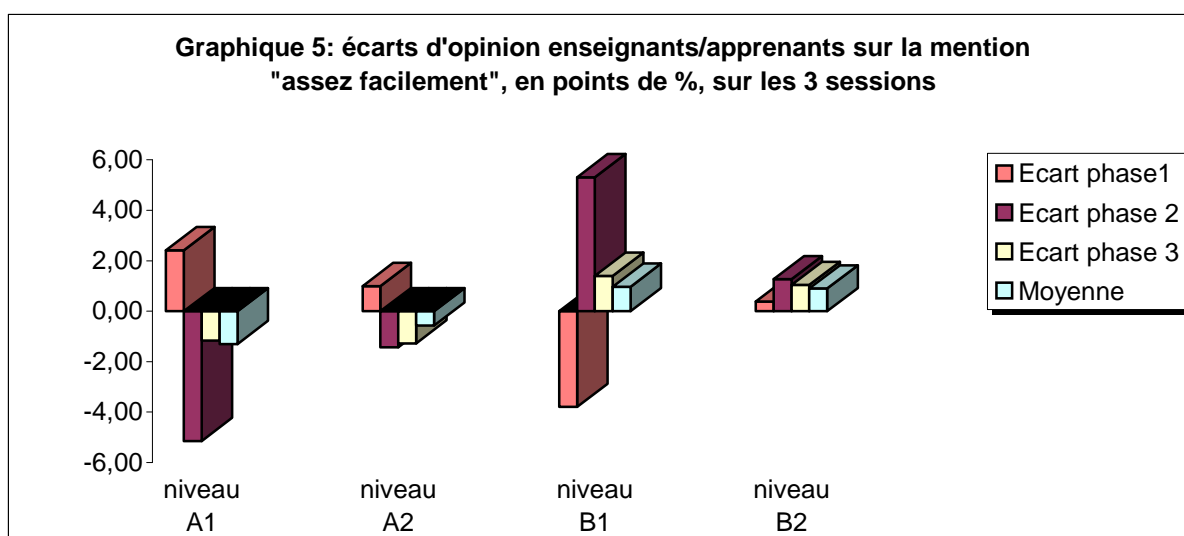


2007/1

Assez facilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (pt de %)
niveau A1	12.23	11.06	-1.17
niveau A2	40.95	39.67	-1.27
niveau B1	28.27	29.67	1.40
niveau B2	18.55	19.59	1.04

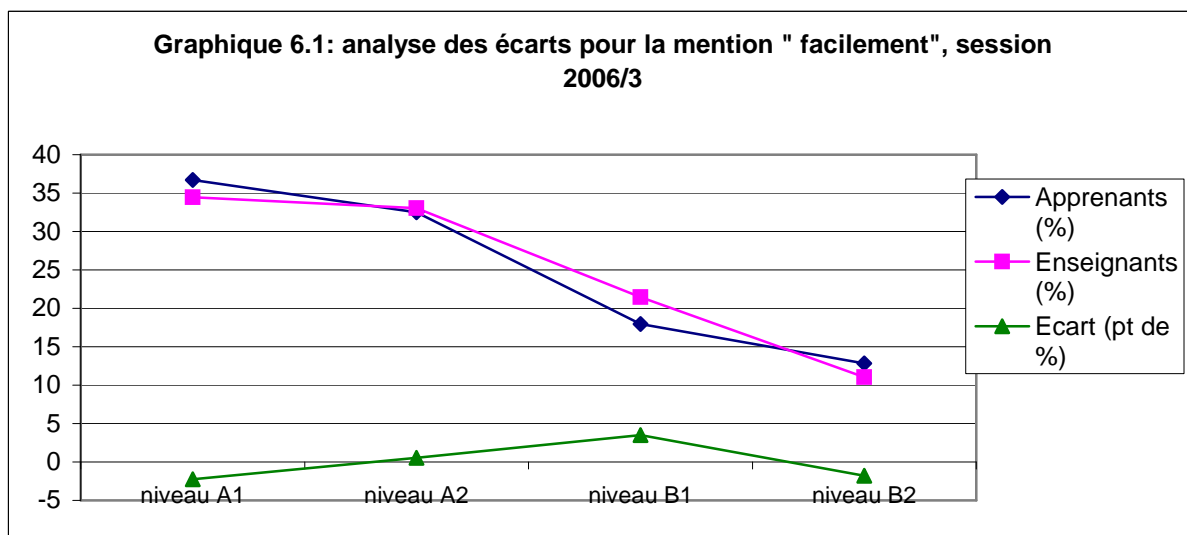


Assez facilement	Ecart phase1	Ecart phase 2	Ecart phase 3	Moyenne
niveau A1	2.42	-5.15	-1.17	-1.30
niveau A2	1.00	-1.43	-1.27	-0.57
niveau B1	-3.80	5.31	1.40	0.97
niveau B2	0.38	1.27	1.04	0.90



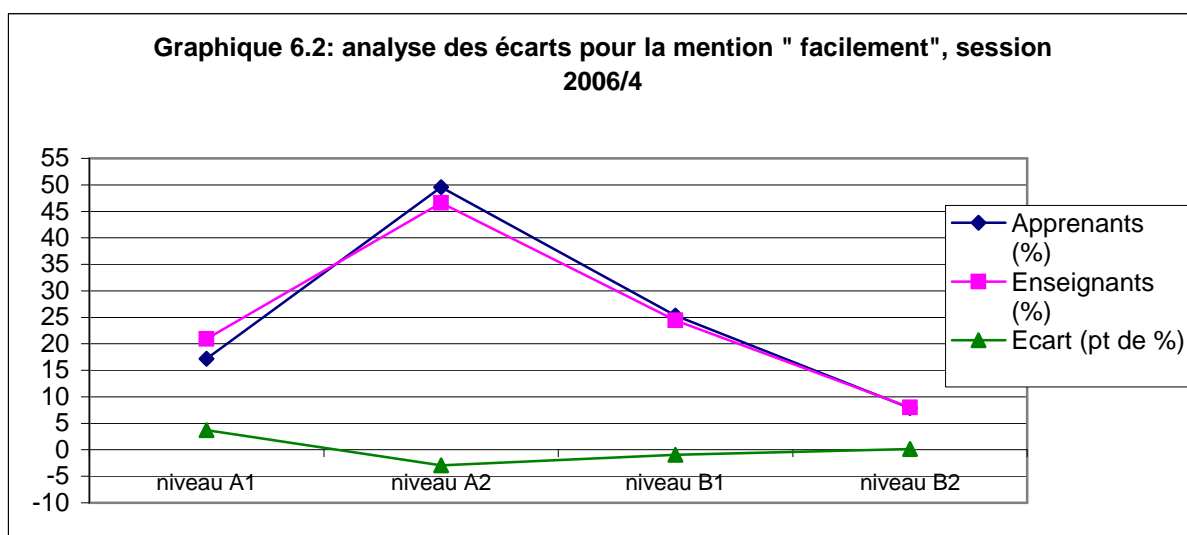
2006/3

Facilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (pt de %)
niveau A1	36.69	34.46	-2.23
niveau A2	32.5	33.03	0.53
niveau B1	17.97	21.47	3.5
niveau B2	12.85	11.04	-1.81



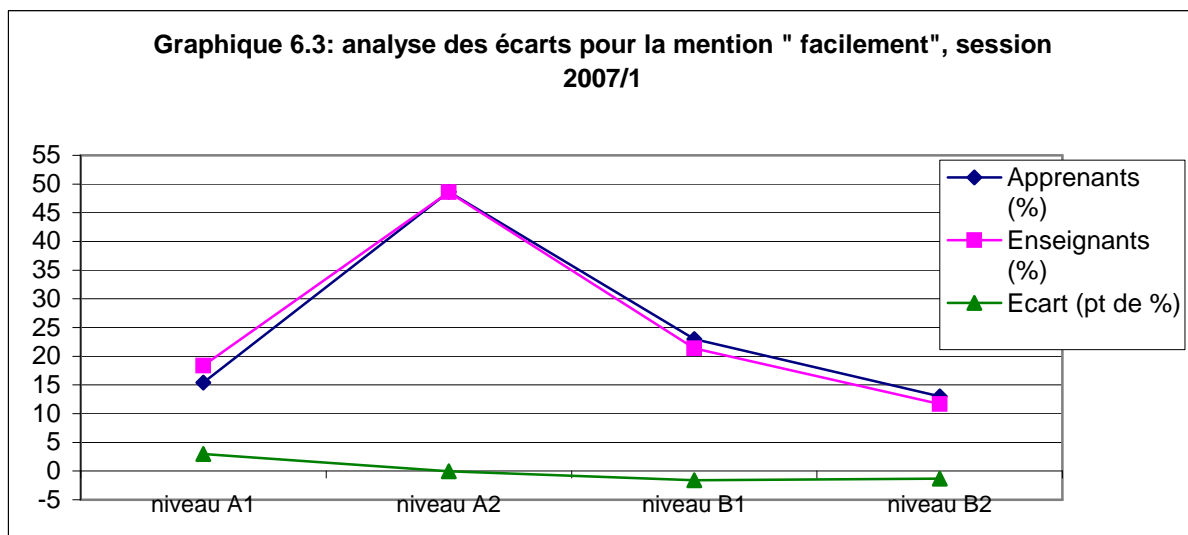
2006/4

Facilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (pt de %)
niveau A1	17.21	20.92	3.70
niveau A2	49.55	46.62	-2.93
niveau B1	25.37	24.44	-0.93
niveau B2	7.87	8.03	0.16

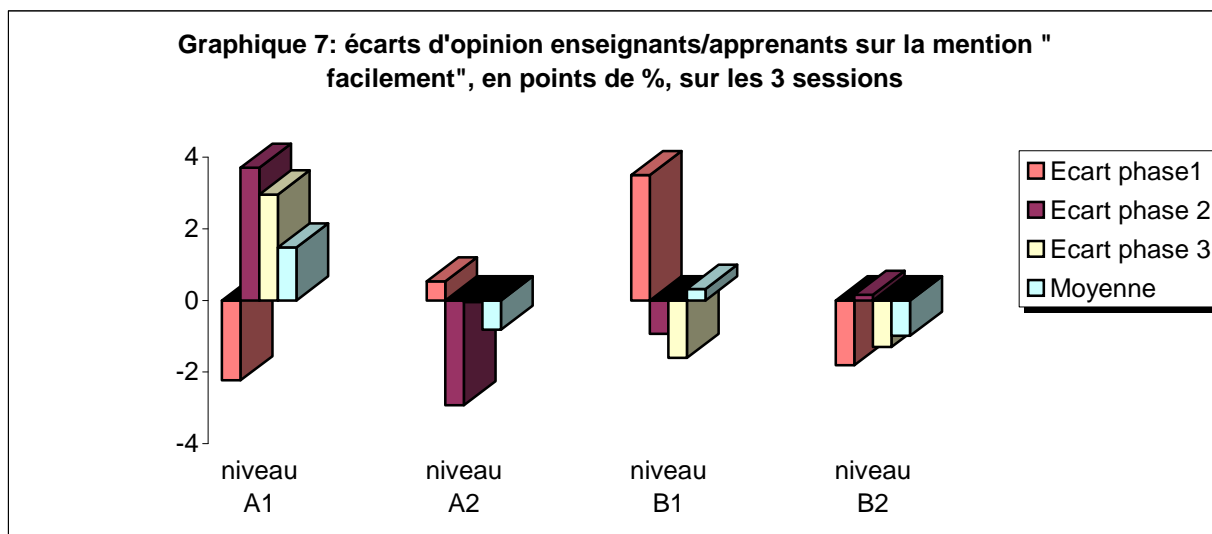


2007/1

Facilement	Apprenants (%)	Enseignants (%)	Ecart (pt de %)
niveau A1	15.41	18.36	2.96
niveau A2	48.63	48.58	-0.05
niveau B1	22.97	21.37	-1.60
niveau B2	12.99	11.69	-1.30



Facilement	Ecart phase1	Ecart phase 2	Ecart phase 3	Moyenne
niveau A1	-2.23	3.70	2.96	1.48
niveau A2	0.53	-2.93	-0.05	-0.82
niveau B1	3.5	-0.93	-1.60	0.32
niveau B2	-1.81	0.16	-1.30	-0.98



Annexe F.3.

Kanun Adultes

Annexe F.3.1.

**Fiche d'évaluation pour les apprenants de Kanun du niveau NIP1et NIS1- phase 1
(automne et hiver 1385/2006)**



**FICHE D' EVALUATION
POUR L'APPRENANT**

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIP1 Niveau : A2 +	Session : Hiver 1385 / 2006

Qu'est-ce qu'on attend de moi en expression orale ?

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☺	☹	☹
Quand je parle, je suis capable de ...			
Donner mon avis ou mon opinion (j'aime, je veux, je suis d'accord...)			
Exprimer mes goûts et mes préférences (je préfère, j'aime bien, je déteste...)			
Dire que je ne suis pas d'accord et argumenter (je n'aime pas parce que, je ne suis pas d'accord avec... parce que...)			
Exprimer mes sentiments (joie/ tristesse, confiance, méfiance...)			
Donner un conseil (si j'étais toi, alors je ferais une fête ; tu devrais changer de quartier...)			
Formuler une interprétation ou une hypothèse (À mon avis... ; je pense que... ; il me semble que...)			

☺ = je peux le faire très facilement (oui) = compétence acquise

☹ = je peux le faire assez facilement (pas toujours) = compétence en voie d'acquisition

☹ = je peux le faire difficilement (non) = compétence non acquise

FICHE D'ÉVALUATION POUR L'ENSEIGNANT

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIP1 Niveau : A2 +	Session : Été 1385 / 2006

Qu'est-ce qu'on attend de moi en expression orale ?

Descripteur	Avis de l'apprenant		
Quand je parle, je suis capable de ...	☺	☹	☹
Donner mon avis ou mon opinion (j'aime, je veux, je suis d'accord...			
Exprimer mes goûts et mes préférences (je préfère, j'aime bien, je déteste...)			
Dire que je ne suis pas d'accord et argumenter (je n'aime pas parce que, je ne suis pas d'accord avec... parce que...)			
Exprimer mes sentiments (joie/ tristesse, confiance, méfiance...)			
Donner un conseil (si j'étais toi, alors je ferais une fête ; tu devrais changer de quartier...)			
Formuler une interprétation ou une hypothèse (À mon avis... ; je pense que... ; il me semble que...)			

- ☺ = je peux le faire très facilement (oui) = compétence acquise
 ☹ = je peux le faire assez facilement (pas toujours) = compétence en voie d'acquisition
 ☹ = je peux le faire difficilement (non) = compétence non acquise

FICHE D'ÉVALUATION POUR L'APPRENANT

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIS1 Niveau : B1- 3	Session : Hiver 1385 / 2006-2007

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☺	☹	☹
Parler / s'exprimer en continu			
Je peux raconter en phrases simples le sujet et le thème d'un document....			
Je peux brièvement exposer et répondre aux questions posées sur un sujet familier.			
Je peux rapporter oralement et de façon simple de courts passages d'un texte écrit, en utilisant - si besoin est- la formulation et l'ordre du texte original.			
Parler / conversation			
Je peux expliquer mon point de vue sur un sujet familier et donner des opinions différentes.			
Je peux expliquer mon opinion avec des connecteurs simples et argumenter pour que mes auditeurs comprennent ma position.			
Je peux participer à une conversation sur des thèmes de la vie quotidienne.			

- ☺ = je peux le faire très facilement (oui) = compétence acquise
 ☹ = je peux le faire assez facilement (pas toujours) = compétence en voie d'acquisition
 ☹ = je peux le faire difficilement (non) = compétence non acquise

FICHE D'ÉVALUATION POUR L'ENSEIGNANT

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIS1 Niveau : B1- 3	Session : Hiver 1385 / 2006-2007

Descripteur	Avis de l'enseignant		
Parler / s'exprimer en continu	☺	☹	☹
Je peux raconter en phrases simples le sujet et le thème d'un document....			
Je peux brièvement exposer et répondre aux questions posées sur un sujet familier.			
Je peux rapporter oralement et de façon simple de courts passages d'un texte écrit, en utilisant - si besoin est- la formulation et l'ordre du texte original.			
Parler / conversation			
Je peux expliquer mon point de vue sur un sujet familier et donner des opinions différentes.			
Je peux expliquer mon opinion avec des connecteurs simples et argumenter pour que mes auditeurs comprennent ma position.			
Je peux participer à une conversation sur des thèmes de la vie quotidienne.			

- ☺ = je peux le faire très facilement (oui) = compétence acquise
 ☹ = je peux le faire assez facilement (pas toujours) = compétence en voie d'acquisition
 ☹ = je peux le faire difficilement (non) = compétence non acquise

Annexe F.3.2.

Fiche d'évaluation pour les apprenants de Kanun du niveau NIP2et NIS2- phase 2 (hiver et printemps 2007)



FICHE D'ÉVALUATION POUR L'APPRENANT

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIP2 Niveau : B1 +1	Session : Hiver 1385 / 2006-2007

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☺	☹	☹
Compréhension de l'oral			
Je peux comprendre des consignes et des instructions simples, même quand on utilise des phrases autres que celles auxquelles je suis habitué(e).			
Dans un récit, je peu reconnaître des lieux cités dans une langue simple et aussi s'il s'agit de situations ou de fait présents, passés ou futurs.			
Prendre part à une conversation			
Je peux communiquer dans une situation simple et habituelle, à laquelle j'ai été préparé dans le cours (jeux de rôle et mise en situation)			
Je peux communiquer dans un échange d'informations simples et direct, et sur des activités et des sujets familiers en ne commettant que peu d'erreurs de langue.			
S'exprimer oralement en continu			
Je peux décrire, ma situation personnelle et résumer les informations les plus importantes me concernant, en relation avec le thème de mon intervention (études, goûts, etc.).			
Je peux décrire de façon cohérente (compréhensible), en quelques phrases simple, une expérience, un événement ou exprimer une opinion.			

☺ = je peux le faire très facilement (oui) = compétence acquise

☹ = je peux le faire assez facilement (pas toujours) = compétence en voie d'acquisition

☹ = je peux le faire difficilement (non) = compétence non acquise

FICHE D'ÉVALUATION POUR L'APPRENANT

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIS2 Niveau : B1- 4	Session : Hiver 1385 / 2006-2007

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☺	☹	☹
<i>Compréhension de l'oral</i>	☺	☹	☹
Je peux écouter un document enregistré (sonore), s'il n'est pas trop long ou trop rapide, et dire de quoi il s'agit, à qui il s'adresse et quel est le sujet abordé.			
Je peux comprendre des annonces, des instructions et des informations pratiques sur des sujets de la vie quotidienne.			
Je peux comprendre les opinions, les sentiments et les idées exprimées par une ou plusieurs personnes, si elles s'expriment de manière claire et pas trop rapidement.			
<i>Prendre part à une conversation</i>			
Je peux expliquer mon point de vue et donner des opinions différentes sur un sujet de la vie quotidienne.			
Je peux expliquer mon opinion avec des connecteurs (mots de liaison) et argumenter et je peux défendre ma position.			
<i>S'exprimer oralement en continu</i>			
Je peux avoir une conversation sur un sujet familier, échanger des informations, discuter d'un film, d'un livre, de musique etc.			
Je peux dire le résumer d'un texte facile sur différents sujets de la vie quotidienne.			

- ☺ = je peux le faire très facilement (oui) = compétence acquise
 ☹ = je peux le faire assez facilement (pas toujours) = compétence en voie d'acquisition
 ☹ = je peux le faire difficilement (non) = compétence non acquise

Annexe F.3.3.

Fiches pour tous les niveaux (phase 3, été 2007)

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NEP1 Niveau : pré A1-1	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre des phrases simples dans une conversation (saluer, prendre congé).			
Je peux comprendre les chiffres, les dates, les horaires et les numéros de téléphone si le débit est lent.			
Je peux comprendre les jours de la semaine et les saisons.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux comprendre les phrases très simples des exercices.			
Je peux comprendre les énoncés (de petits textes, des phrases simples) écrits d'une image.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux demander des informations (l'âge, la nationalité, la profession etc.) sous forme de questions très simples.			
Je peux répondre à des questions très simples			
Dans une conversation amicale, je peux proposer de tutoyer.			
Je peux m'excuser et répondre si quelqu'un me présente des excuses.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux me présenter de façon simple (le nom, le prénom, la nationalité, l'âge, la profession, l'adresse et le numéro de téléphone).			
Je peux décrire mon appartement.			
Je peux présenter mes parents et mes amis/es. (Exp:C'est mon ami, il s'appelle Jean.)			
Je peux dire ce que j'ai dans ma chambre.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux remplir un formulaire avec mon nom, ma nationalité, mon âge, mon adresse (une fiche d'identité).			
Je peux écrire des phrases simples (carte postale, un courriel simple et un message personnel simple).			
Je peux écrire des phrases simples sur des gens que je connais pour dire comment ils vont, ce qu'ils font.... (Exp. : c'est mon ami, Jean. Il va bien, il est professeur et il habite à Paris).			
Je peux créer ma carte de visite.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NEP2 Niveau : pré A1-2	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre des phrases simples dans une conversation : prise de contact (entrer en conversation) salutation.			
Je peux comprendre des expressions si quelqu'un parle de ses goûts et ses préférences (aimer, préférer et faire).			
Je peux comprendre la description simple d'une personne.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux comprendre les phrases simples des exercices.			
Je peux comprendre une lettre d'invitation (amicale et simple).			
Je peux lire et comprendre des textes très simples et courts.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux demander des informations simples sur la vie des gens (activités préférées, goûts, famille etc.).			
Dans une conversation, je peux vouvoyer ou tutoyer.			
Je peux accepter ou refuser une offre, une invitation ou une demande et donner une excuse.			
Je peux répondre au téléphone.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux parler de mes goûts et de mes préférences (musique, sport, etc.).			
Je peux décrire un objet ou une personne.			
Je peux exprimer des souhaits (je voudrais, nous voudrions, vous voudriez).			
Je peux exprimer mes inquiétudes sur l'état de quelqu'un.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux repérer des informations dans un texte assez court.			
Je peux écrire une lettre à un/e correspondant/e en parlant de moi-même. (aspect physique – caractère)			
Je peux écrire une carte de nouvel an et d'anniversaire (carte de vœux).			
Je peux écrire des phrases en utilisant "et, mais, alors".			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NEP3 Niveau : pré A1-3	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre les horaires (le train, l'avion, le cinéma) si le débit est lent.			
Je peux comprendre les informations d'une interview simple (âge, étude, activités culturelles etc.).			
Je peux comprendre des messages simples.			
Je peux comprendre des bulletins météo.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux comprendre de simples annonces.			
Je peux comprendre et lire un plan de métro.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux rassurer quelqu'un s'il est inquiet.			
Je peux discuter de mes vacances.			
Je peux faire un compliment à quelqu'un sur sa tenue.			
Je peux exprimer une condition simple (si + présent).			
Je peux dire quel moyen de transport j'utilise pour me déplacer.			
Je peux discuter d'une sortie avec un/e ami/e (le cinéma, le concert etc.).			
Je peux répondre à des questions et donner une raison.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux raconter un voyage et parler d'un projet futur.			
Je peux parler de mon emploi du temps.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux écrire un texte court sur mes activités quotidiennes.			
Je peux écrire un courriel (e-mail) pour inviter mon ami/e à un voyage.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NEP4 Niveau : pré A1- 4	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre les horaires (le train, l'avion, le cinéma) si le débit est lent.			
Je peux comprendre les informations d'une interview simple (âge, étude, activités culturelles etc.).			
Je peux comprendre des messages simples.			
Je peux comprendre des bulletins météo.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux comprendre de simples annonces.			
Je peux comprendre et lire un plan de métro.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux rassurer quelqu'un s'il est inquiet.			
Je peux discuter de mes vacances.			
Je peux faire un compliment à quelqu'un sur sa tenue.			
Je peux exprimer une condition simple (si + présent).			
Je peux dire quel moyen de transport j'utilise pour me déplacer.			
Je peux discuter d'une sortie avec un/e ami/e (le cinéma, le concert etc.).			
Je peux répondre à des questions et donner une raison.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux raconter un voyage et parler d'un projet futur.			
Je peux parler de mon emploi du temps.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux écrire un texte court sur mes activités quotidiennes.			
Je peux écrire un courriel (e-mail) pour inviter mon ami/e à un voyage.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NES1 Niveau : A1	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre le dialogue entre un/e client/e et un serveur/une serveuse dans un restaurant.			
Je peux comprendre une conversation entre un/e client/e et un/e vendeur/se si le débit est lent.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux lire et comprendre une recette de cuisine.			
Je peux comprendre la structure des paragraphes (phrase clé).			
Je peux repérer les informations données dans les paragraphes d'un texte simple.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux faire une commande dans un café ou un restaurant.			
Je peux apprécier un plat.			
Je peux utiliser des expressions pour me réconcilier avec quelqu'un.			
Dans un dialogue, je peux me plaindre de quelqu'un ou de quelque chose.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux décrire un restaurant.			
Je peux parler des habitudes alimentaires de mon pays.			
Je peux expliquer la recette d'un plat simple.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux écrire une lettre amicale en parlant de mes habitudes alimentaires.			
Je peux écrire une recette de cuisine de mon pays.			
Je peux écrire une lettre à un/e correspondant/e francophone et lui parler de ma profession, de ma motivation et de mon lieu de travail etc..			
Je peux écrire un CV.			
Je peux faire la liste des courses en utilisant des quantificateurs (un peu, assez, beaucoup) et des quantificateurs indéfini (un peu de, assez de, beaucoup de).			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NES2 Niveau : pré A2-1	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre les informations données sur les endroits (bureaux, magasins etc.).			
Je peux comprendre les explications pour me repérer dans un endroit.			
Je peux comprendre quand on me fait des reproches ou quand on prend la défense de quelqu'un.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux comprendre un texte simple.			
Je peux comprendre les codes et les panneaux routiers.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux demander des renseignements sur les horaires d'ouverture et de fermeture des bureaux, des boutiques etc.			
Dans une boutique, je peux acheter des vêtements et des chaussures et discuter avec le vendeur/la vendeuse.			
Je peux proposer de l'aide à quelqu'un.			
Je peux prendre la défense de quelqu'un ou faire des reproches à quelqu'un.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux décrire un vêtement.			
Je peux raconter un événement au passé (accident, voyage).			
Je peux décrire un accident de façon très simple.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux rédiger une lettre à mon ami/e et lui raconter un événement (une rencontre, un voyage etc.).			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NES3 Niveau : pré A2-1	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre une conversation simple entre un hôtelier et un/e client/e.			
Je peux comprendre les instructions simples d'un moniteur sportif.			
Je peux suivre les émissions télévisées si le débit est lent.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux comprendre les brochures touristiques.			
Je peux comprendre des informations principales dans un texte.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux discuter sur les habitudes alimentaires, vestimentaires et les types de loisirs.			
Je peux encourager quelqu'un à faire quelque chose.			
Je peux donner des directives sur les règles du jeu ou du sport.			
Je peux discuter des avantages et des inconvénients (objets, situations, propositions, etc.) en faisant des comparaisons.			
Dans une conversation, je peux exprimer le mécontentement et l'irritation dans une situation de la vie quotidienne.			
Dans un dialogue, je peux déclarer mon incompetence.			
Je peux m'inquiéter de l'état de quelqu'un.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux entrer en conversation sur des sujets de la vie quotidienne.			
Je peux présenter un lieu touristique de mon pays de façon très simple.			
Je peux dire où j'ai mal.			
Je peux décrire le lieu où j'ai passé mes vacances.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux rédiger une lettre amicale pour décrire mes dernières vacances.			
Je peux écrire une lettre amicale pour comparer la vie à la ville et à la campagne et indiquer les raisons de mes préférences.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NES4 Niveau : A2	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre un reportage télévisé sur une ville, une région ou un lieu touristique.			
Je peux comprendre une courte discussion sur un sujet de la vie quotidienne.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux lire un commentaire simple sur un spectacle ou une exposition.			
Je peux comprendre un texte sur un sujet que je connais bien.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux utiliser des expressions sur le poids et la mesure.			
Dans une conversation avec un vendeur/une vendeuse, je peux discuter le prix.			
Je peux accepter ou refuser un rendez-vous.			
Je peux tenir une conversation téléphonique.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux parler du caractère et de la personnalité des différentes personnes.			
Je peux raconter l'histoire d'un film ou une pièce de théâtre d'une façon très simple.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux rédiger un texte simple sur un sujet que je connais bien.			
Je peux rédiger un texte pour parler de mes projets d'avenir.			
Je peux rédiger un texte pour décrire les conditions de vie, dans une ville que je connais.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIP1 Niveau : pré B1-1	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre l'essentiel des textes enregistrés sur certaines activités sportives et culturelles.			
Je peux comprendre des messages téléphoniques sur des sujets de la vie quotidienne.			
Je peux comprendre l'essentiel des interviews dans une émission radiophonique sur les problèmes de société et des faits divers.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux lire un texte informatif sur les faits divers et des problèmes de société.			
Je peux comprendre un texte sur de différents sujets que je connais bien.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux utiliser des expressions pour interrompre une conversation.			
Je peux utiliser des expressions variées pour demander de l'aide ou un service.			
Dans un office de tourisme, je peux me renseigner de façon efficace et discuter des propositions de l'agent de voyage.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux parler sans grand problème d'un sujet que je connais bien (faits divers, activités culturelles, etc.).			
Je peux raconter l'histoire d'un voyage que j'ai fait.			
Je peux présenter le plan d'un exposé simple.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux rédiger une lettre de réclamation sur un sujet de la vie quotidienne.			
Je peux rédiger une lettre de demande d'informations sur un sujet simple.			
Je peux préparer le plan d'un exposé simple.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIP2 Niveau : pré B1-2	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre dans un texte enregistré l'essentiel des conversations et des informations sur les études, le système éducatifs et sur l'enseignement.			
Je peux comprendre l'essentiel des interviews dans une émission radiophonique ou télévisées.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux lire et comprendre des brochures touristiques.			
Je peux comprendre un mode d'emploi simple.			
Je peux comprendre la structure d'un paragraphe et repérer la phrase clé et les phrases satellites.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux parler de mon état de santé, décrire ma maladie et comprendre les conseils du médecin.			
Je peux expliquer à quelqu'un comment utiliser l'ordinateur ou l'aider à se brancher sur l'Internet			
Je peux changer de sujet et mettre fin à une conversation.			
Je peux rapporter une conversation.			
Je peux conseiller et déconseiller quelque chose à quelqu'un.			
Je peux participer à des échanges simples avec des natifs, dans un contexte habituel avec des camarades, collègues.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux parler des études et du système éducatif de mon pays.			
Je peux raconter un rêve.			
Je peux décrire une fête (nationale, locale, etc.).			
Je peux exprimer de façon simple mon opinion sur un sujet de la vie quotidienne et comparer les avantages et les inconvénients.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux rédiger une lettre amicale..			
Je peux rédiger un court texte pour exprimer mon opinion sur des sujets de la vie quotidienne.			
Je peux préparer le plan détaillé d'un exposé simple (approche positive et négative, avis général et personnel).			
Je peux écrire une lettre au courrier des lecteurs d'un magazine pour donner mon opinion sur un thème que je connais bien.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIP3 Niveau : pré B1-3	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre les points principaux de ce que l'on me dit sur des sujets familiers tels que le travail, l'école, les loisirs etc.			
Je peux comprendre les points principaux dans les émissions radiophoniques ou télévisées.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Dans un court texte authentique, je peux distinguer l'idée essentielle des détails.			
Je peux identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif bien structuré.			
Je peux comprendre les points de vue de l'auteur dans un texte authentique non spécialisé.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux prendre position et défendre mon opinion dans une discussion sur un sujet d'intérêt général.			
Je peux interviewer quelqu'un sur un sujet précis si j'ai auparavant le questionnaire et je peux aussi poser quelques questions spontanées.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux présenter mon métier, parler des conditions de mon travail et de mes motivations.			
Je peux critiquer un film et donner des arguments d'une façon simple.			
Je peux décrire en détail le physique et l'apparence de quelqu'un.			
Je peux faire un bref commentaire critique sur le spectacle d'un chanteur.			
Je peux parler d'un extrait de journal et présenter mon opinion si je l'ai préparé avant.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux rédiger un texte descriptif sur la maison de mon rêve.			
Je peux écrire un simple récit de vie.			
Je peux produire un texte cohérent sur un sujet d'intérêt général en utilisant quelques articulateurs (connecteurs).			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIS1 Niveau : pré B1-4	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre les informations globales dans les émissions radiophoniques ou télévisées.			
Je peux comprendre globalement quels arguments utilise une personne dans une discussion sur un sujet que je connais.			
Je peux comprendre l'essentiel des conversations entre natifs (dialogue, interview, etc.) sur des sujets de la vie quotidienne même si on parle assez rapidement.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux comprendre assez précisément le mode d'emploi et la description d'un objet.			
Je peux reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.			
Je peux comprendre avec l'aide d'un dictionnaire des articles de presse sur des sujets généraux.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux parler des médias (journaux et télévision).			
Je peux essayer de nouvelles expressions et demander si on m'a compris.			
Si je ne connais pas un mot, je peux en donner d'autres qui l'expliquent, par exemple : un camion pour transporter les gens pour dire un autobus.			
Je peux utiliser assez couramment des expressions pour exprimer des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux décrire un paysage, une peinture, une photo ou un dessin.			
Je peux raconter un livre que j'ai lu ou un film et d'en faire la critique.			
Je peux raconter un accident et parler de catastrophes naturelles.			
Je peux décrire mon pays en donnant des détails sur sa géographie, son climat, etc.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux écrire un court texte en expliquant mes opinions sur un fait de société.			
Je peux écrire un récit et raconter une expérience, un événement et décrire mes impressions.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIS2 Niveau : pré B1-4	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre des points principaux des émissions de radio portant sur des sujets d'actualité (faits divers ou de société, interviews).			
Je peux comprendre des chansons française de manière satisfaisante.			
Je peux comprendre l'essentiel des arguments utilisés dans des débats en direct ou à la radio sur des sujets courants.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux repérer le déroulement des événements évoqués dans un récit même quand le narrateur ne respecte pas la chronologie.			
Je peux reconnaître les points significatifs d'un article de journal non complexe sur un fait de société.			
Je peux comprendre assez bien les extraits de textes variés.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Dans des services publiques, je peux me plaindre ou avoir une réaction indignée quand je ne suis pas satisfait.			
Je peux reformuler ce que je viens de dire si on ne me comprend pas			
Je peux répondre à des questions à la suite d'un exposé ou d'un rapport.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux transmettre, sans note, une information simple que j'ai entendu et rendre évident le point qui me semble le plus important.			
Je peux faire le résumé d'un texte assez court et simple.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux écrire un article de longueur moyenne, bien structuré et de registre standard sur des faits de société..			
Je peux écrire des lettres pour expliquer une situation, demander un service ou faire une réclamation.			
Je peux écrire un simple fais divers.			

AUTO- ÉVALUATION

Nom, prénom de l'apprenant :	Nom, prénom de l'enseignant :
Classe de : NIS3 Niveau : B1	Session :

Descripteur	Avis de l'apprenant		
	☹	☺	☺
Comprendre/écouter	/////	/////	/////
Je peux comprendre la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés s'il n'est pas trop long ou trop rapide (de quoi il s'agit, à qui il s'adresse, quel est le sujet abordé).			
Je peux suivre le plan général d'une conférence ou d'un exposé court dans le domaine qui m'est connu et sur des sujets familiers.			
Je peux comprendre les opinions, les sentiments et les idées exprimées par une ou plusieurs personnes si elles s'expriment de manière claire et pas trop rapidement.			
Comprendre/lire	/////	/////	/////
Je peux lire des textes factuels directs (authentique) écrit dans un langage standard sur des sujets relatifs à mon domaine et à mes intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.			
Je peux comprendre un récit et identifier les événements, les lieux où ils se sont produits, les personnes concernées.			
Je peux comprendre dans tout courrier professionnel traitant d'un domaine connu les informations nécessaires.			
Parler/conversation	/////	/////	/////
Je peux commencer, soutenir et terminer une conversation en tête-à-tête, sur un sujet familier ou qui m'intéresse, même si je suis parfois obligé/e de demander à mon interlocuteur de répéter.			
Je peux participer activement et sans préparation à une discussion sur un thème qui m'est familier.			
Au cours d'un voyage, je peux faire face à la plupart des situations de la vie quotidienne, résoudre la plupart des problèmes, faire des réclamations, porter plainte.			
Parler/s'exprimer en continu	/////	/////	/////
Je peux raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire mes réactions.			
Je peux faire un exposé sur un thème familier ou dans ma spécialité en mettant en relief les points qui me semblent essentiels à condition de l'avoir préparé avant.			
Je peux expliquer mon opinion en avançant suffisamment d'arguments pour que mes auditeurs comprennent ma position.			
Je peux faire un compte rendu de 2 ou 3 textes courts et simples.			
Ecrire	/////	/////	/////
Je peux rédiger des articles ou des courriers dans lesquels j'exprime un avis personnel sur tout thème familier.			
Je peux rédiger une lettre officielle ou un texte simple et cohérent sur des thèmes familiers.			

Annexe F.3.4

Synthèse des résultats obtenus sur les fiches Kanun Adultes

Oct 2006- mars 2007	Apprenants	Enseignants
NIP1	136	96
NIP2	28	28
NIS1	125	88
NIS2	21	21
Total fiches	310	233

Annexe F.3.4.1.

Synthèse des résultats obtenus sur les fiches Kanun Adultes-NIP1

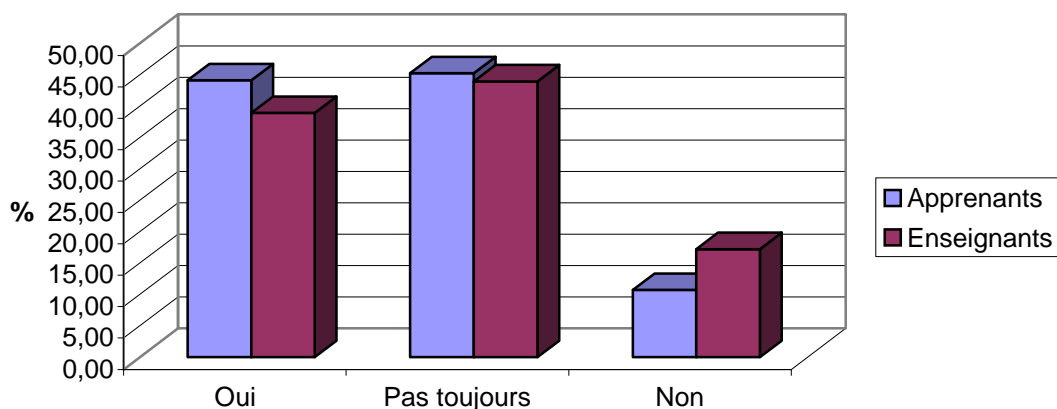
NIP1-App-session 1 et 2					
Moyenne occurrences		oui	pas tjs	non	total
1		95	41	0	136
2		88	45	3	136
3		55	67	14	136
4		35	81	20	136
5		28	77	31	136
6		58	57	21	136
Total		359	368	87	814

NIP1-Ens-Total					
		oui	pas toujours	non	total
1		59	32	5	96
2		51	36	9	96
3		34	47	15	96
4		34	49	13	96
5		22	39	35	96
6		24	50	22	96
Total occurrences		224	253	99	576

NIP1-comparatif E/A

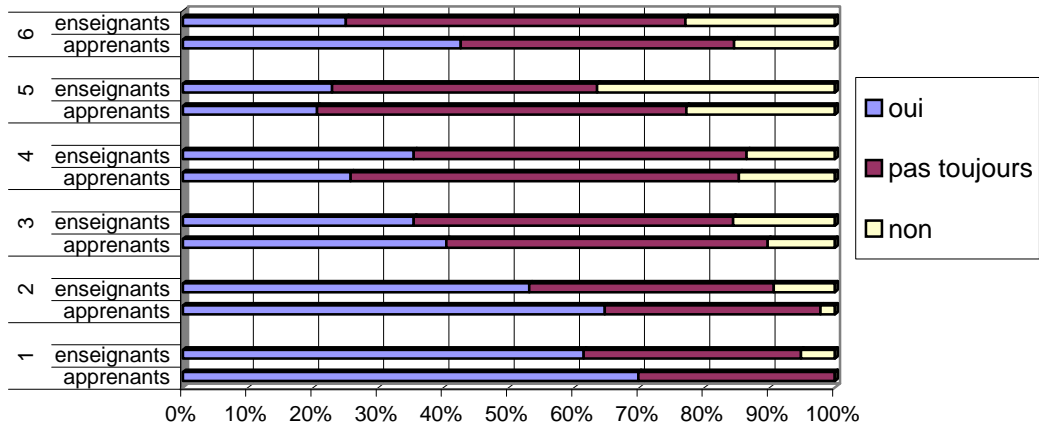
% occurrences		Oui	Pas toujours	Non	Total
Apprenants		44,10	45,21	10,69	100,00
Enseignants		38,89	43,92	17,19	100,00

Graphique 1: comparaison des avis apprenants/enseignants pour les cours NIP1, sessions 1 et 2, en %



NIP1-Ens-Total		oui	pas toujours	non
1	apprenants	95	41	0
	enseignants	59	32	5
2	apprenants	88	45	3
	enseignants	51	36	9
3	apprenants	55	67	14
	enseignants	34	47	15
4	apprenants	35	81	20
	enseignants	34	49	13
5	apprenants	28	77	31
	enseignants	22	39	35
6	apprenants	58	57	21
	enseignants	24	50	22

Graphique 2: comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les sessions 1 et 2, en %



Annexe F.3.4.2.

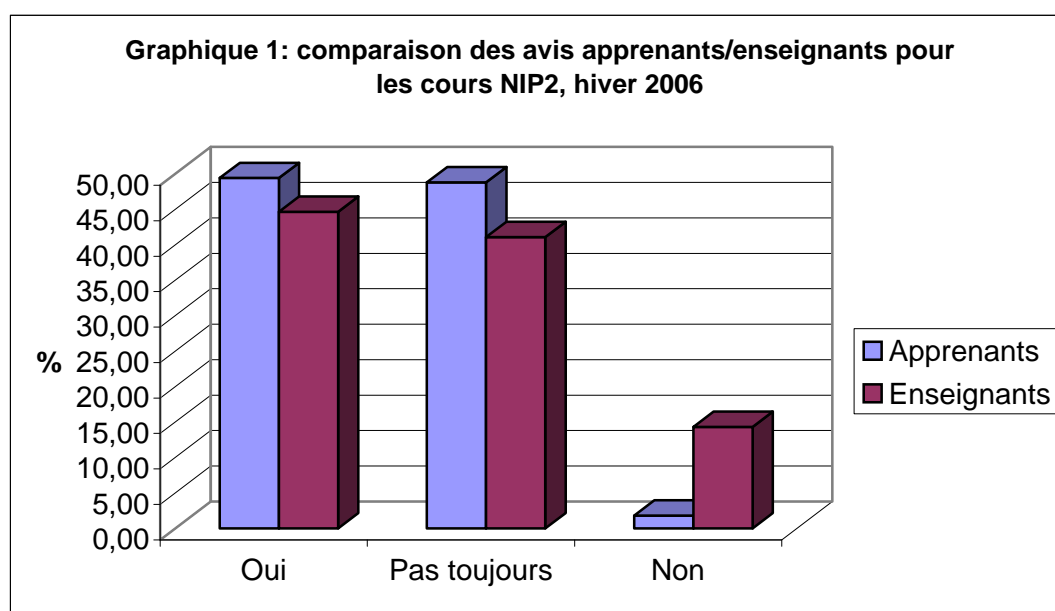
Synthèse des résultats obtenus sur les fiches Kanun Adultes-NIP2

NIP2-app-hiver 2006				
	oui	pas tjs	non	total
1	20	8	0	28
2	13	14	1	28
3	19	9	0	28
4	10	17	1	28
5	14	14	0	28
6	7	20	1	28
Total occurrences	83	82	3	168

NIP2-Ens-hiver 2006				
	oui	pas tjs	non	total
1	20	5	3	28
2	18	7	3	28
3	11	13	4	28
4	7	16	5	28
5	11	13	4	28
6	8	15	5	28
Total occurrences	75	69	24	168

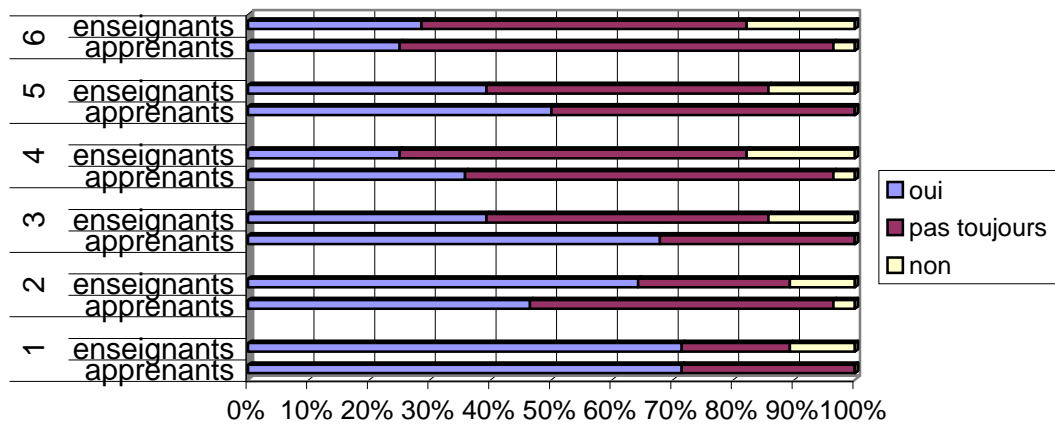
NIP2-hiver 2006

% occurrences	Oui	Pas toujours	Non	total
Apprenants	49,40	48,81	1,79	100,00
Enseignants	44,64	41,07	14,29	100,00



NIP2-hiver 2006				
		oui	pas toujours	non
1	apprenants	20	8	0
	enseignants	20	5	3
2	apprenants	13	14	1
	enseignants	18	7	3
3	apprenants	19	9	0
	enseignants	11	13	4
4	apprenants	10	17	1
	enseignants	7	16	5
5	apprenants	14	14	0
	enseignants	11	13	4
6	apprenants	7	20	1
	enseignants	8	15	5

Graphique 2: comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIP2, hiver 2006



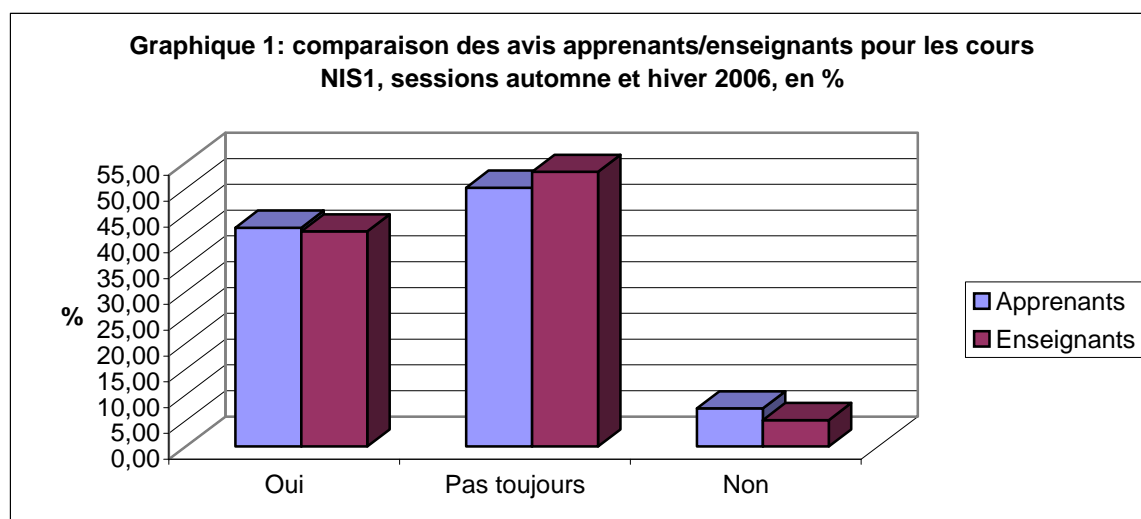
Annexe F.3.4.3.

Synthèse des résultats obtenus sur les fiches Kanun Adultes-NIS1

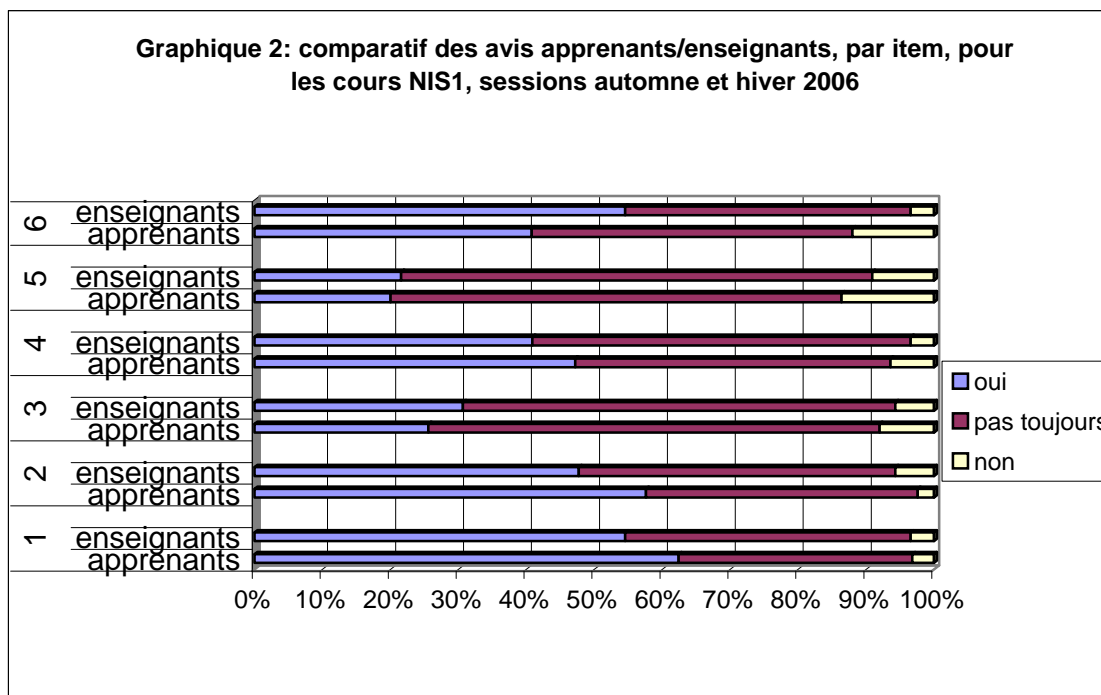
NIS1-App moyenne sessions 1 et 2	Oui	Pas toujours	Non	Total
1	78	43	4	125
2	72	50	3	125
3	32	83	10	125
4	59	58	8	125
5	25	83	17	125
6	51	59	15	125
Total occurrences	317	375	55	748

NIS1 - Ens- total	oui	pas tjs	non	Total
1	48	37	3	88
2	42	41	5	88
3	27	56	5	88
4	36	49	3	88
5	19	61	8	88
6	48	37	3	88
Total occurrences	220	281	27	528

NIS1-App session1	Oui	Pas toujours	Non	Total
% occurrences				
Apprenants	42,38	50,13	7,35	100,00
Enseignants	41,67	53,22	5,11	100,00



NIS1 total		oui	pas toujours	non
1	apprenants	78	43	4
	enseignants	48	37	3
2	apprenants	72	50	3
	enseignants	42	41	5
3	apprenants	32	83	10
	enseignants	27	56	5
4	apprenants	59	58	8
	enseignants	36	49	3
5	apprenants	25	83	17
	enseignants	19	61	8
6	apprenants	51	59	15
	enseignants	48	37	3



Annexe F.3.4.4.

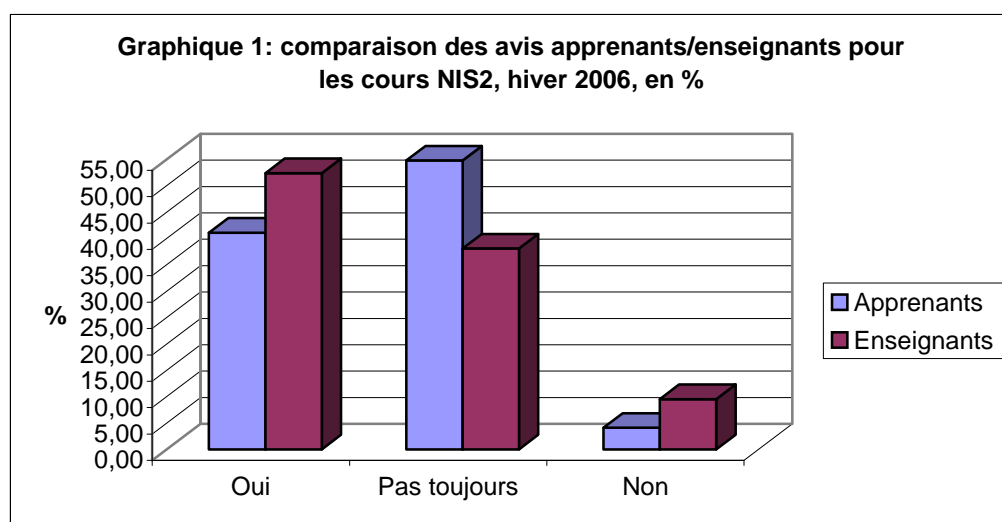
Synthèse globale des résultats obtenus sur les fiches Kanun Adultes NIS2

NIS2 -app -hiver 2006				
	oui	pas tjs	non	
1	7	14	0	21
2	10	11	0	21
3	13	8	0	21
4	12	9	0	21
5	1	14	5	20
6	8	12	1	21
7	9	12	0	21
Total occurrences	60	80	6	146

NIS2 -Ens-hiver 2006				
	oui	pas tjs	non	0
1	6	15	0	21
2	17	4	0	21
3	13	8	0	21
4	11	8	2	21
5	3	14	4	21
6	11	6	4	21
7	12	8	1	21
Total occurrences	73	63	11	147

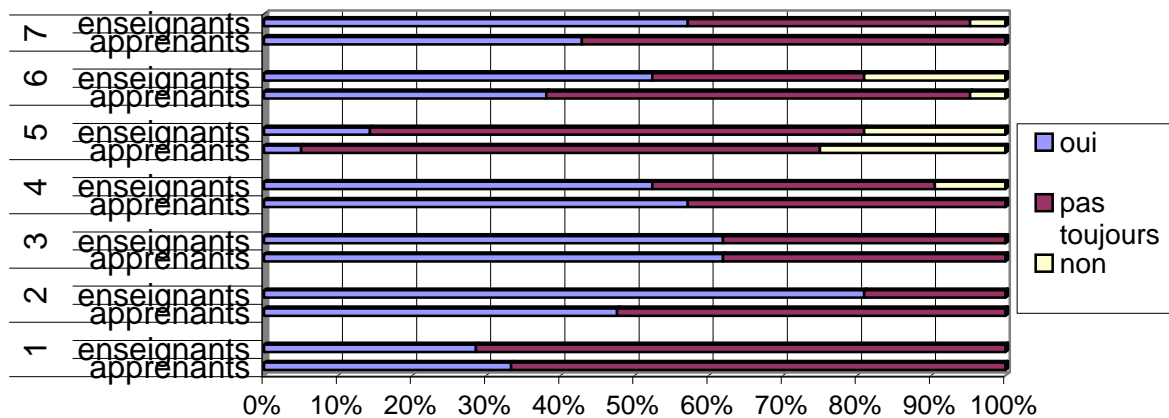
NIS2 -hiver 2006

% occurrences	Oui	Pas toujours	Non	
Apprenants	41,10	54,79	4,11	100,00
Enseignants	52,38	38,10	9,52	100,00



NIS2 total				
		oui	pas toujours	non
1	apprenants	7	14	0
	enseignants	6	15	0
2	apprenants	10	11	0
	enseignants	17	4	0
3	apprenants	13	8	0
	enseignants	13	8	0
4	apprenants	12	9	0
	enseignants	11	8	2
5	apprenants	1	14	5
	enseignants	3	14	4
6	apprenants	8	12	1
	enseignants	11	6	4
7	apprenants	9	12	0
	enseignants	12	8	1

Graphique 2: comparatif des avis apprenants/enseignants, par item, pour les cours NIS2, hiver 2006



Annexe F.3.4.5.

Synthèse globale des résultats obtenus sur les fiches Kanun Adultes pour les 4 niveaux (NIP1, NIP2, NIS1 et NIS2)

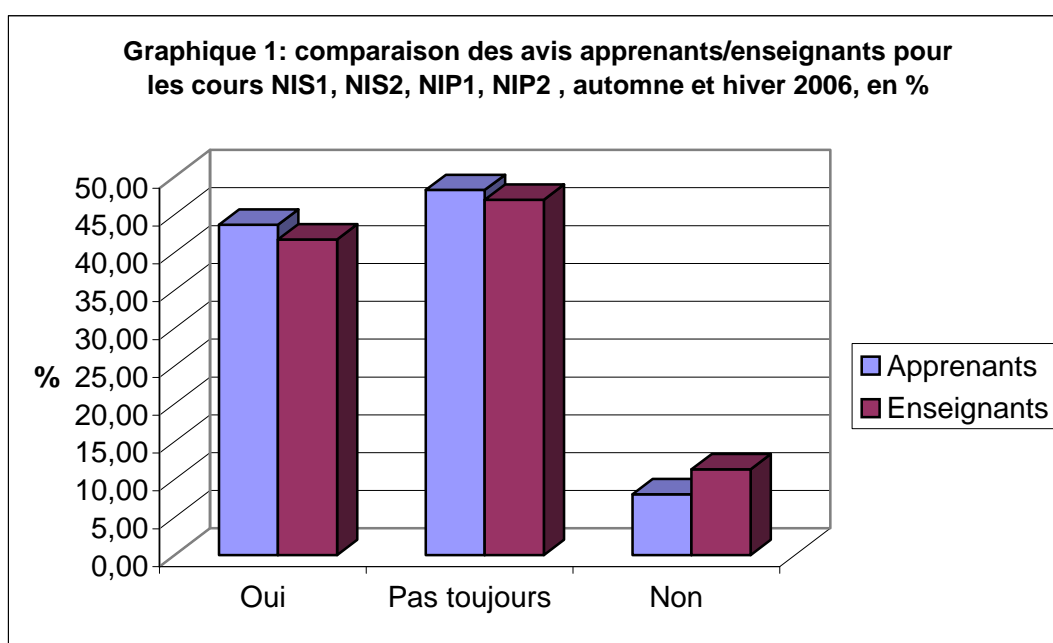
Apprenants

	Oui	Pas toujours	Non	Total
NIP1	359	368	87	814
NIP2	83	82	3	168
NIS1	317	375	55	748
NIS2	60	80	6	146
Total	819	905	151	1876

Enseignants

	Oui	Pas toujours	Non	Total
NIP1	224	253	99	576
NIP2	75	69	24	168
NIS1	220	281	27	528
NIS2	73	63	11	147
Total	592	666	161	1419

% occurrences	Oui	Pas toujours	Non	Total
Apprenants	43,66	48,24	8,05	100,00
Enseignants	41,72	46,93	11,35	100,00



Annexe F.3.5.

Journée de formation sur l'auto-évaluation à Kanun : projet et programme définitif (juin 2007)



Programme de stage « autoévaluation »

21 juin 2007- 31 Khordad 1386

Réunion dirigée par Mesdames Nadine Normand et Mariam Ghaem maghami

Jeudi matin

Du 9h à 10h30

- Familiarisation avec les 6 niveaux de compétence du CECR
- Rappels théoriques sur la notion d' auto-évaluation
- Présentation des résultats concernant les fiches de NIP1 et de NIS1 (Téhéran + provinces)

Du 10h30 à 11h → Pause café

Du 11h à 12h30

Création d'une fiche d'autoévaluation pour les niveaux NEP, NES, NIP, NIS (en groupe):

- analyse des contenus de cours
- définition des objectifs et des compétences (oral+écrit) à évaluer
- formulation des descripteurs

Du 12h30 à 13h30 → Déjeuner

Jeudi après-midi

Du 13h30 à 15h00

- Mise en commun des productions de chaque groupe

Du 15h00 à 15h30 → Pause café

Du 15h30 à 17h00

- Commentaires pour validation
- Remise des fiches définitives

<p style="text-align: center;">Journée de formation sur l'auto-évaluation Programme</p>

1. Familiarisation avec les 6 niveaux de compétence définis par le Cadre Européen

Rappels théoriques : les fondements du Cadre Européen

- perspective actionnelle et descripteurs
- notion de « compétence »

Familiarisation avec les 6 niveaux à partir des documents du Cadre

- échelle globale
- niveaux communs de compétence
- grille pour l'auto-évaluation

2. L'auto-évaluation

Rappels théoriques

- différence entre évaluation/auto-évaluation/co-évaluation
- relation entre auto-évaluation et autonomisation de l'apprentissage

Prolongements concrets : les portfolios de langue

- Définition
- Objectifs

3. La démarche d'auto-évaluation entreprise à l'ILI

Dans la section adulte (classes NIP1, NIP2, NIS1, NIS ; session automne et hiver 2006)

- Exemples de portfolio
- Analyse des résultats

Dans la section junior (classes JN depuis février 2006)

- Exemples de portfolio
- Analyse de résultats

Annexe G
Bilan provisoire

Annexe G.1.

Synthèse des questionnaires de bilan IFT (mai 2007)

Tableau 1

	1 Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour les apprenants	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
		Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
1,1	pour les motiver d'avantage	3,0	21,4	5,0	35,7	6,0	42,9	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	2,21
1,2	pour les associer à la démarche d'évaluation	4,0	28,6	7,0	50,0	2,0	14,3	1,0	7,1	0,0	0,0	14,0	2,00
1,3	pour les faire réfléchir à leur apprentissage	8,0	57,1	6,0	42,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	1,43

	2 Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour moi en tant qu'enseignant	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
		Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
2,1	pour améliorer mes propres cours	8,0	57,1	3,0	21,4	2,0	14,3	1,0	7,1	0,0	0,0	14,0	1,71
2,2	pour établir une relation différente avec mes apprenants	3,0	21,4	6,0	42,9	4,0	28,6	1,0	7,1	0,0	0,0	14,0	2,21
2,3	parce que c'est une nouveauté pédagogique qu'il est important de connaître	5,0	35,7	7,0	50,0	2,0	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	1,79
2,4	parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement	7,0	50,0	6,0	42,9	1,0	7,1	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	1,57

3. Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour l'institution	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
3,1 pour améliorer l'ensemble des programmes	8,0	57,1	4,0	28,6	2,0	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	1,57
3,2 pour impliquer plus les enseignants dans le fonctionnement de l'institut	5,0	35,7	4,0	28,6	5,0	35,7	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	2,00
3,3 parce que cela peut inciter d'autres instituts ou organismes d'enseignement à mettre en place cette démarche d'auto-évaluation qui n'est pas très connue en Iran	5,0	35,7	1,0	7,1	5,0	35,7	3,0	21,4	0,0	0,0	14,0	2,43

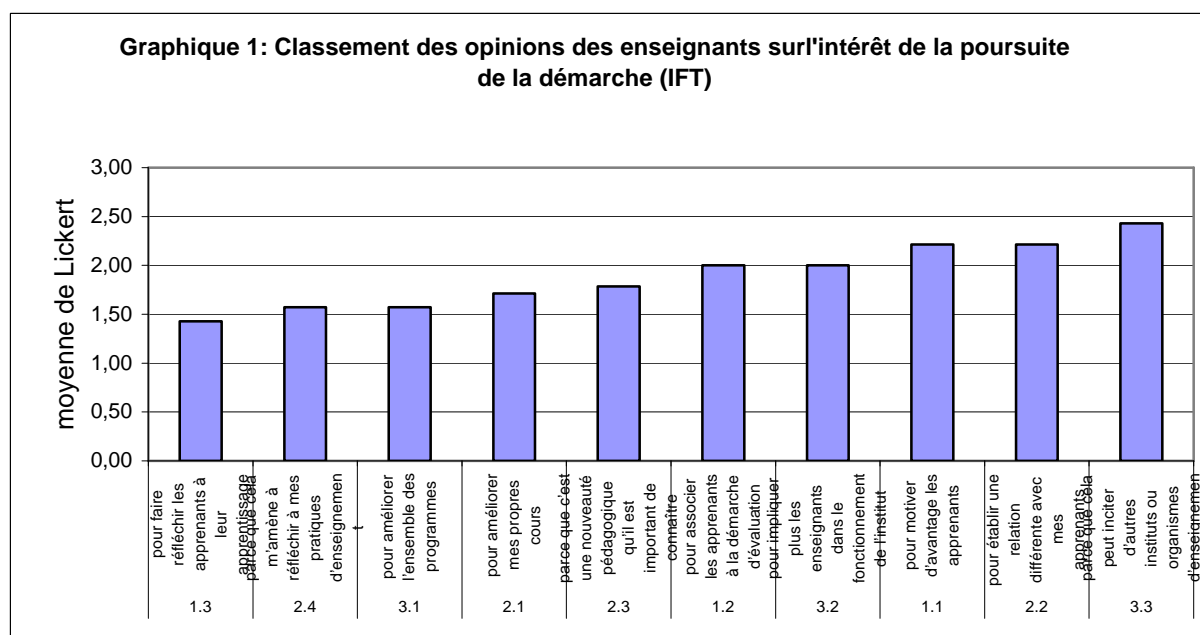


Tableau 2

Item	Proposition	% oui	% non	% je ne sais pas
4	J'ai envie de continuer cette démarche de façon autonome	50,00	14,29	35,71
5	J'ai envie de continuer seulement si la direction des cours continue à piloter le projet	42,86	50,00	7,14
6	Je n'ai pas envie de continuer	0,00	64,29	35,71

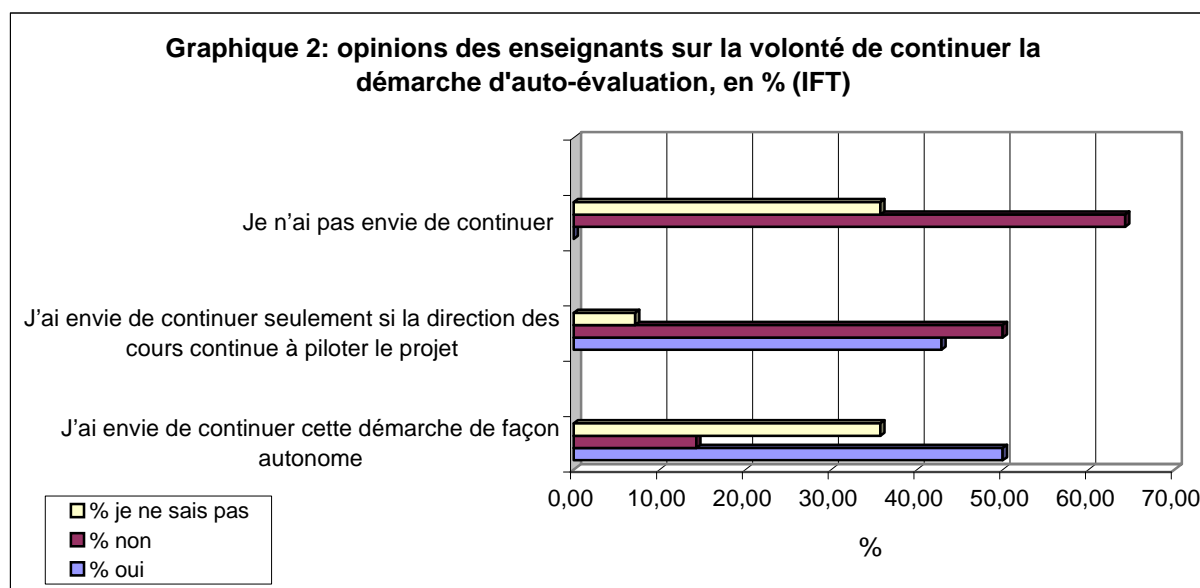


Tableau 3

7	Je pense que cette démarche d'auto-évaluation n'est pas adaptée à l'Iran	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
		Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
7.1	parce que les apprenants ne comprennent pas à quoi ça sert	2,0	14,3	7,0	50,0	1,0	7,1	1,0	7,1	3,0	21,4	14,0	2,71
7.2	parce que les apprenants ne sont pas objectifs sur leur niveau	6,0	42,9	3,0	21,4	1,0	7,1	3,0	21,4	1,0	7,1	14,0	2,29
7.3	parce qu'ils ne sont pas habitués à réfléchir à ces questions et à donner leur avis	6,0	42,9	5,0	35,7	0,0	0,0	2,0	14,3	1,0	7,1	14,0	2,07
7.4	parce qu'ils donnent plus d'importance aux examens et aux notes	7,0	50,0	4,0	28,6	2,0	14,3	0,0	0,0	1,0	7,1	14,0	1,86
7.5	parce que seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants	3,0	21,4	3,0	21,4	4,0	28,6	0,0	0,0	4,0	28,6	14,0	2,93

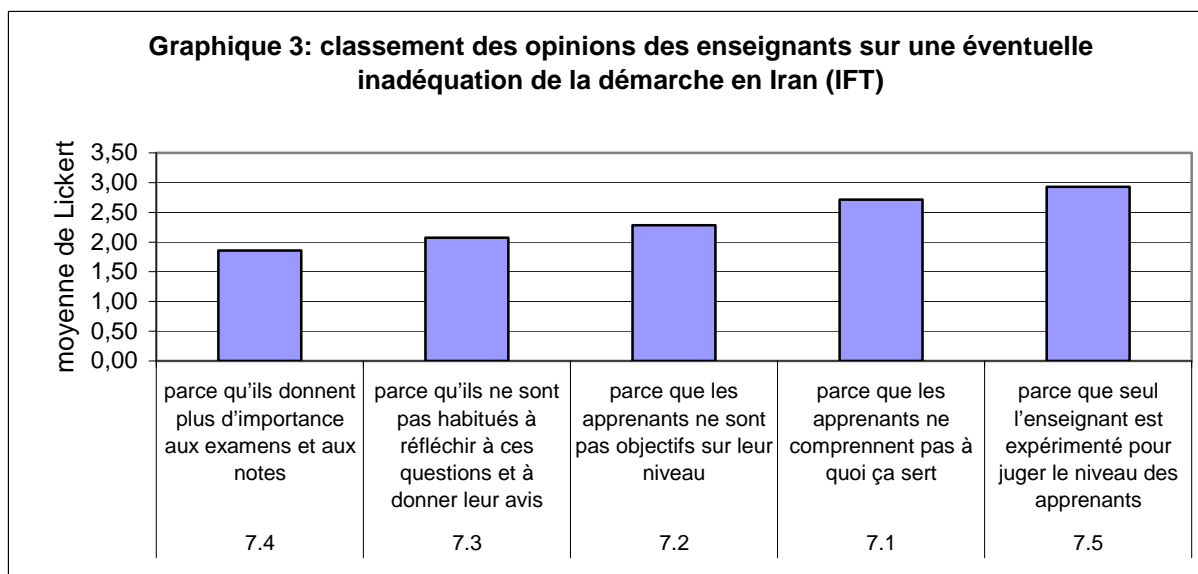


Tableau 4

8, Je pense que pour que cette démarche se développe en Iran, il faudrait :	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
8,1 qu'elle soit imposée dans les programmes scolaires par le ministère de l'Education	6,0	42,9	3,0	21,4	5,0	35,7	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	1,93
8,2 que les enseignants du public et du privé soient sensibilisés et formés par le ministère et des experts étrangers	5,0	35,7	4,0	28,6	4,0	28,6	1,0	7,1	0,0	0,0	14,0	2,07
8,3 que les enseignants qui commencent à se familiariser avec l'auto-évaluation introduisent peu à peu cette démarche dans les instituts, écoles et universités où ils travaillent, sans attendre l'appui du ministère	7,0	50,0	5,0	35,7	1,0	7,1	1,0	7,1	0,0	0,0	14,0	1,71

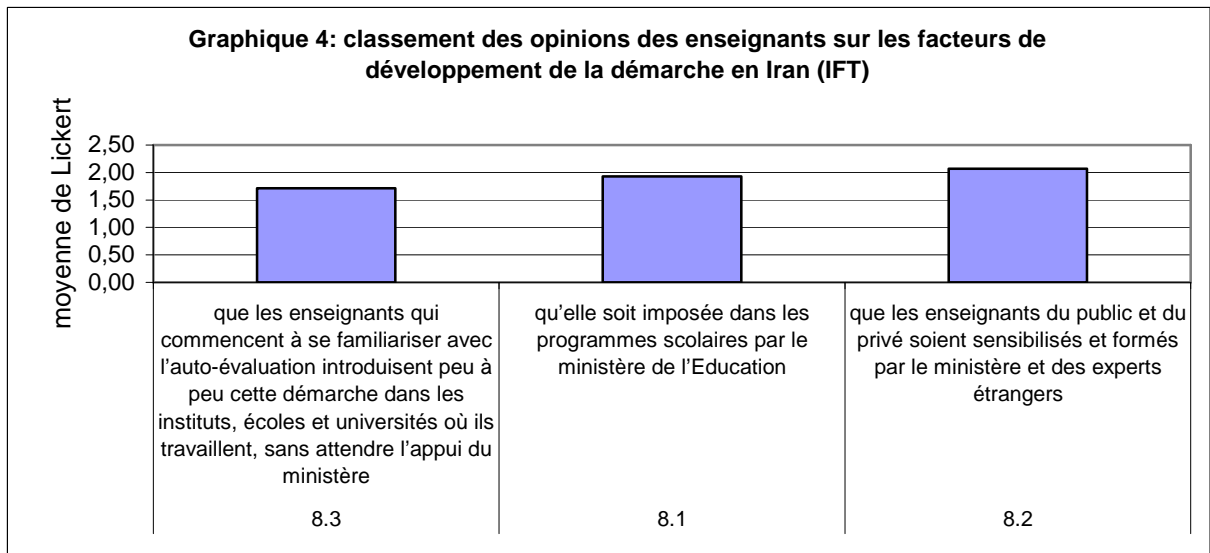


Tableau 5

	% oui	% non	% je ne sais pas
9 J'ai l'impression d'avoir une relation différente avec mes apprenants	42,86	42,86	14,29
10 J'ai l'impression les apprenants me considèrent autrement	50,00	42,86	7,14

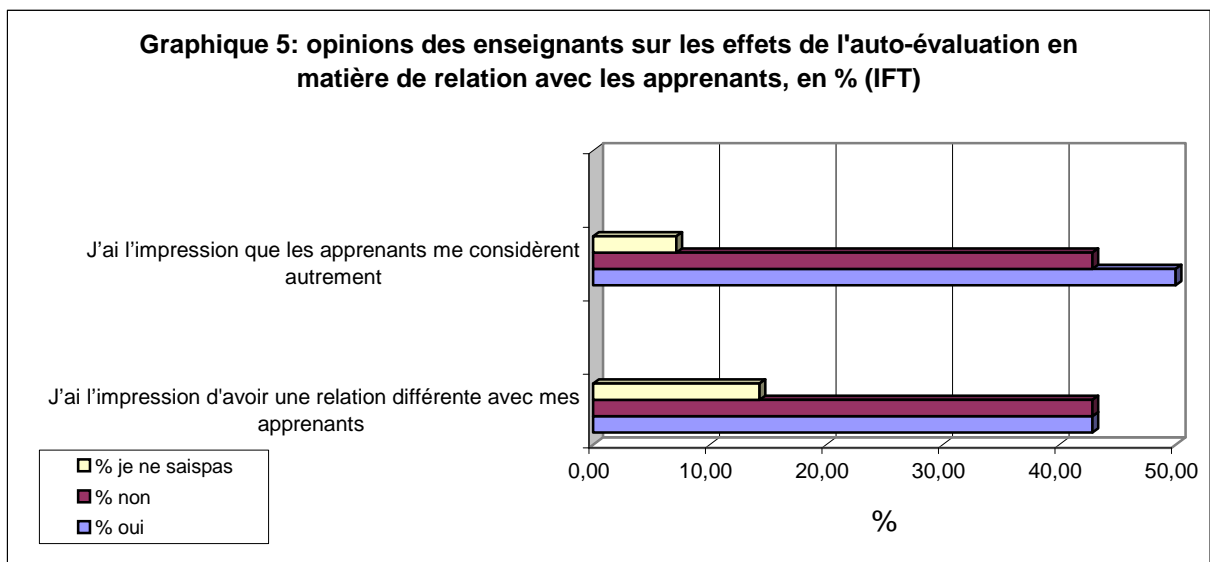
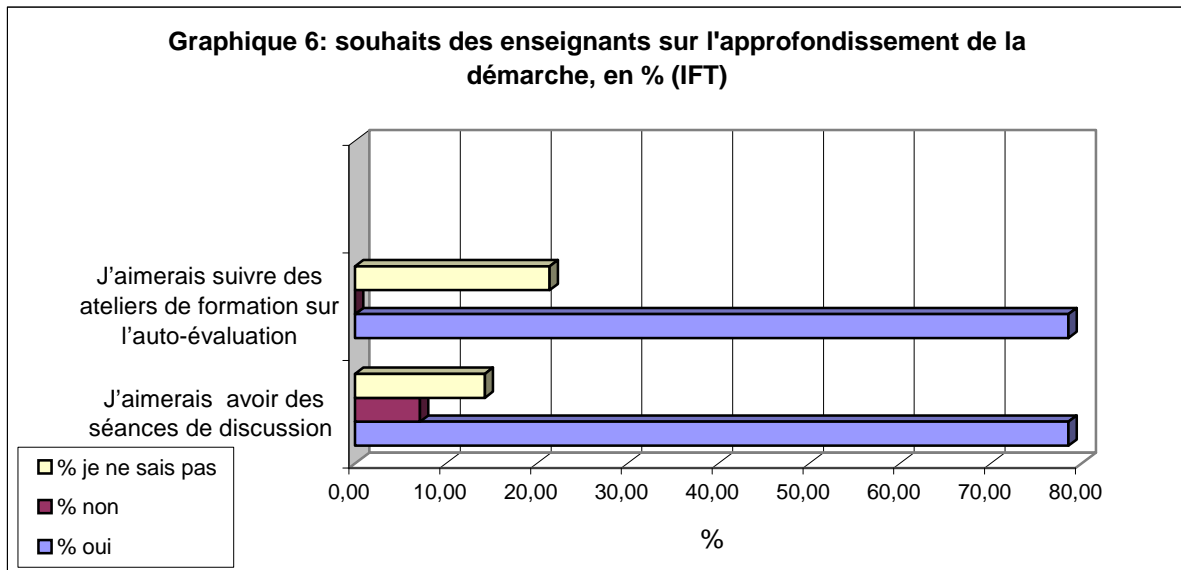


Tableau 6

		% oui	% non	% je ne sais pas
11	J'aimerais avoir des séances de discussion	78,57	7,14	14,29
12	J'aimerais suivre des ateliers de formation sur l'auto-évaluation	78,57	0,00	21,43



Annexe G.2.

Synthèse des questionnaires de bilan Kanun (mai 2007)

Tableau 1

	1. Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour les apprenants	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
		Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
	1,1 pour les motiver d'avantage	26	70,3	11	29,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	37,0	1,30
	1,2 pour les associer à la démarche d'évaluation	16	43,2	18	48,6	1	2,7	0	0,0	0	0,0	35,0	1,57
	1,3 pour les faire réfléchir à leur apprentissage	30	81,1	7	18,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	37,0	1,19
	2. Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour moi en tant qu'enseignant	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
		Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
	2,1 pour améliorer mes propres cours	27	73,0	7	18,9	3	8,1	0	0,0	0	0,0	37,0	1,35
	2,2 pour établir une relation différente avec mes apprenants	22	59,5	13	35,1	2	5,4	0	0,0	0	0,0	37,0	1,46
	2,3 parce que c'est une nouveauté pédagogique qu'il est important de connaître	16	43,2	12	32,4	6	16,2	3	8,1	0	0,0	37,0	1,89
	2,4 parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement	28	75,7	8	21,6	1	2,7	0	0,0	0	0,0	37,0	1,27

Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour l'institution	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
3,1 pour améliorer l'ensemble des programmes	28	75,7	9	24,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	37,0	1,24
3,2 pour impliquer plus les enseignants dans le fonctionnement de l'institut	19	51,4	10	27,0	7	18,9	1	2,7	0	0,0	37,0	1,73
3,3 parce que cela peut inciter d'autres instituts ou organismes d'enseignement à mettre en place cette démarche d'auto-évaluation qui n'est pas très connue en Iran	8	21,6	10	27,0	14	37,8	5	13,5	0	0,0	37,0	2,43

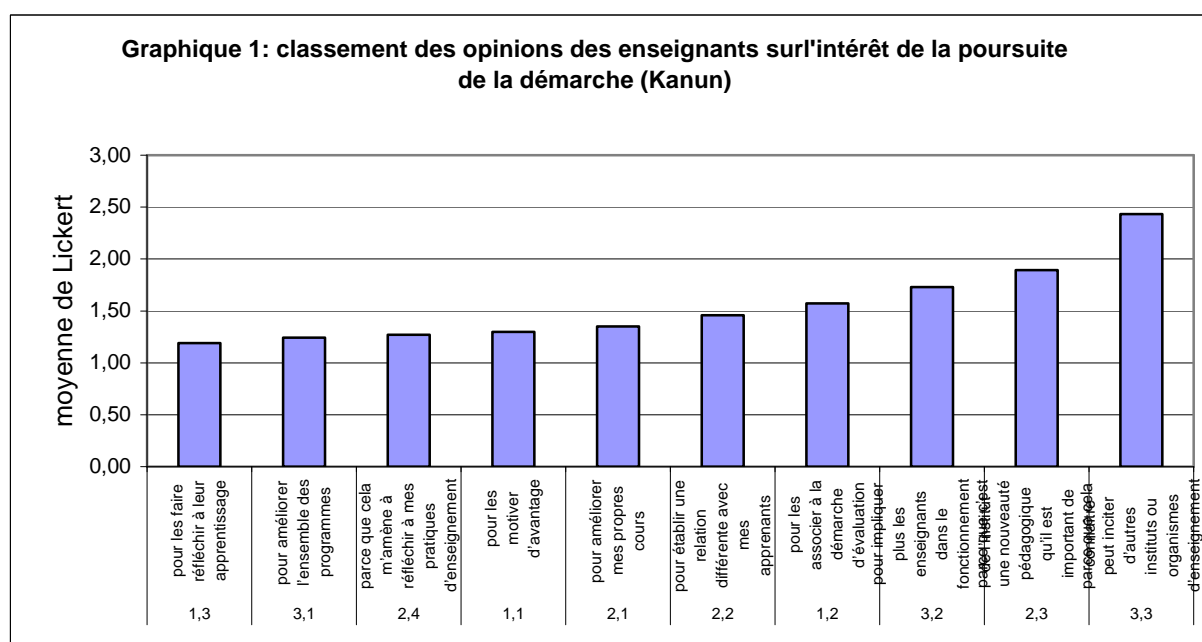


Tableau 2

item	proposition	% oui	% non	% je ne sais pas
4	J'ai envie de continuer cette démarche de façon autonome	54,05	18,92	27,03
5	J'ai envie de continuer seulement si la direction des cours continue à piloter le projet	45,95	27,03	27,03
6	Je n'ai pas envie de continuer	13,51	64,86	21,62

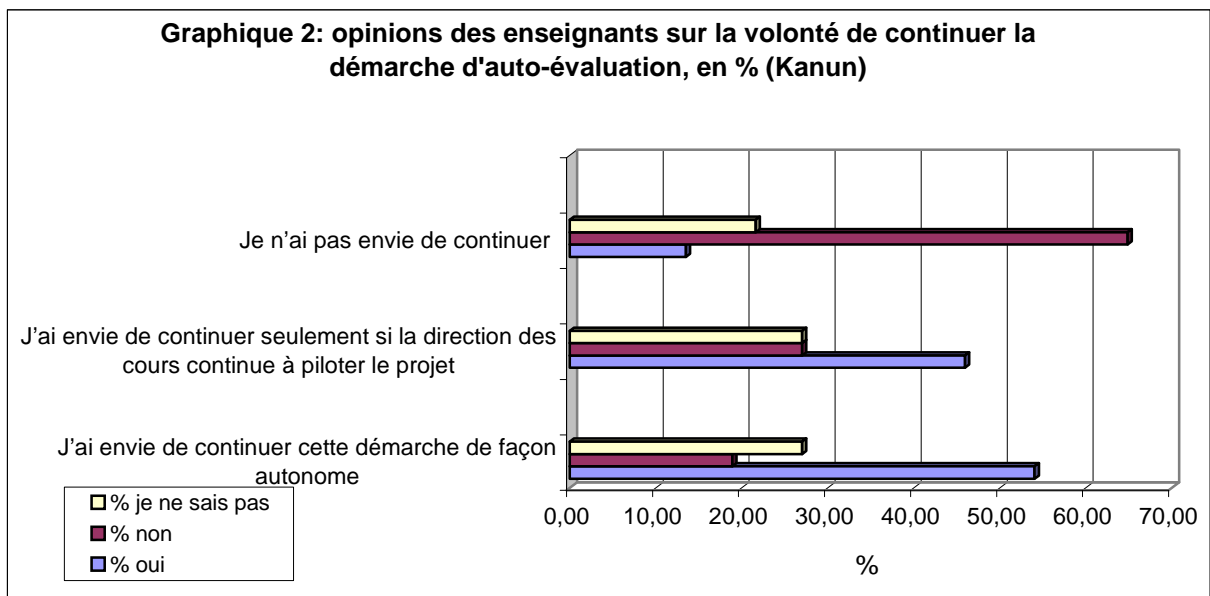


Tableau 3

7. Je pense que cette démarche d'auto-évaluation n'est pas adaptée à l'Iran	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
7.1 parce que les apprenants ne comprennent pas à quoi ça sert	3	8,1	9	24,3	9	24,3	9	24,3	7	18,9	37,0	3,22
7.2 parce que les apprenants ne sont pas objectifs sur leur niveau	2	5,4	8	21,6	10	27,0	10	27,0	7	18,9	37,0	3,32
7.3 parce qu'ils ne sont pas habitués à réfléchir à ces questions et à donner leur avis	8	21,6	13	35,1	5	13,5	7	18,9	4	10,8	37,0	2,62
7.4 parce qu'ils donnent plus d'importance aux examens et aux notes	13	35,1	15	40,5	6	16,2	3	8,1	0	0,0	37,0	1,97
7.5 parce que seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants	4	10,8	10	27,0	4	10,8	6	16,2	13	35,1	37,0	3,38

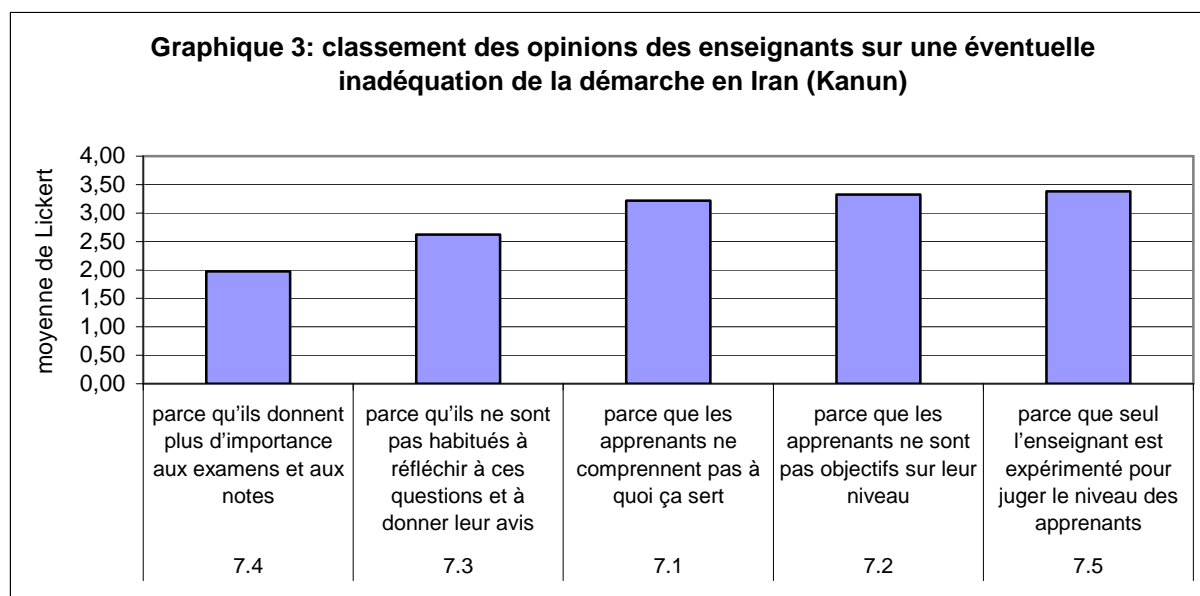


Tableau 4

8) Je pense que pour que cette démarche se développe en Iran, il faudrait :	1. Tout à fait d'accord		2. Plutôt d'accord		3. Sans opinion		4. Plutôt en désaccord		5. Tout à fait en désaccord		Total réponses	Moyenne item
	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %	Nb fois	Fréq. %		
8.1 qu'elle soit imposée dans les programmes scolaires par le ministère de l'Education	17	45,9	8	21,6	6	16,2	6	16,2	0	0,0	37,0	2,03
8.2 que les enseignants du public et du privé soient sensibilisés et formés par le ministère et des experts étrangers	18	48,6	11	29,7	8	21,6	0	0,0	0	0,0	37,0	1,73
8.3 que les enseignants qui commencent à se familiariser avec l'auto-évaluation introduisent peu à peu cette démarche dans les instituts, écoles et universités où ils travaillent, sans attendre l'appui du ministère	27	73,0	8	21,6	2	5,4	0	0,0	0	0,0	37,0	1,32

Graphique 4: classement des opinions des enseignants sur les facteurs de développement de la démarche en Iran (Kanun)

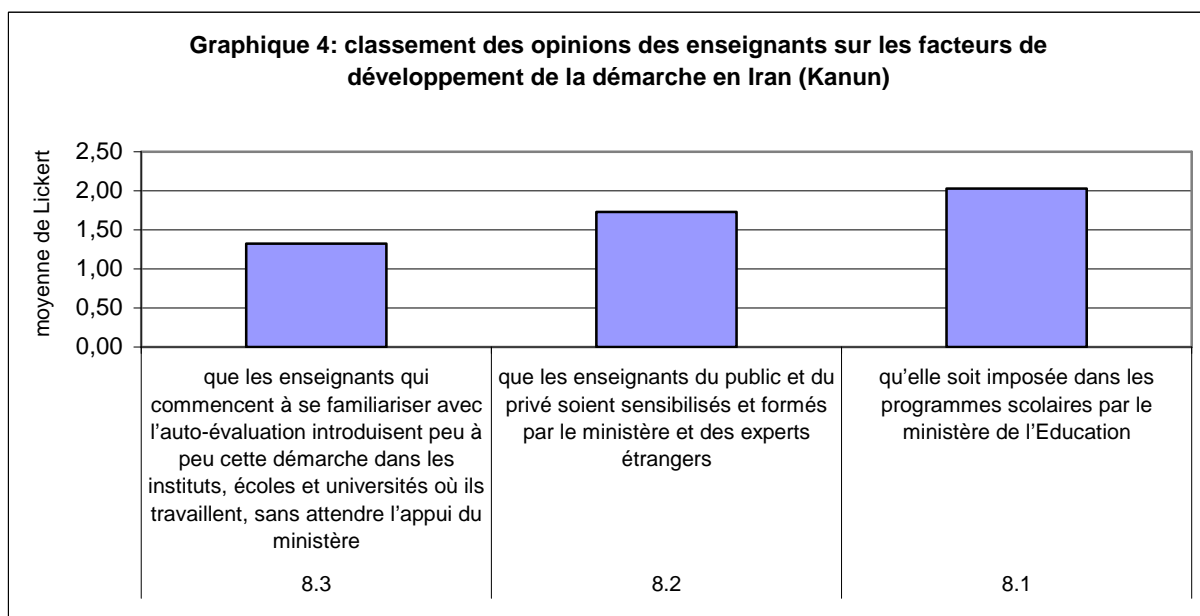


Tableau 5

	% oui	% non	% je ne sais pas
9 J'ai l'impression d'avoir une relation différente avec mes apprenants	54,05	5,41	40,54
10 J'ai l'impression que les apprenants me considèrent autrement	48,65	2,70	48,65

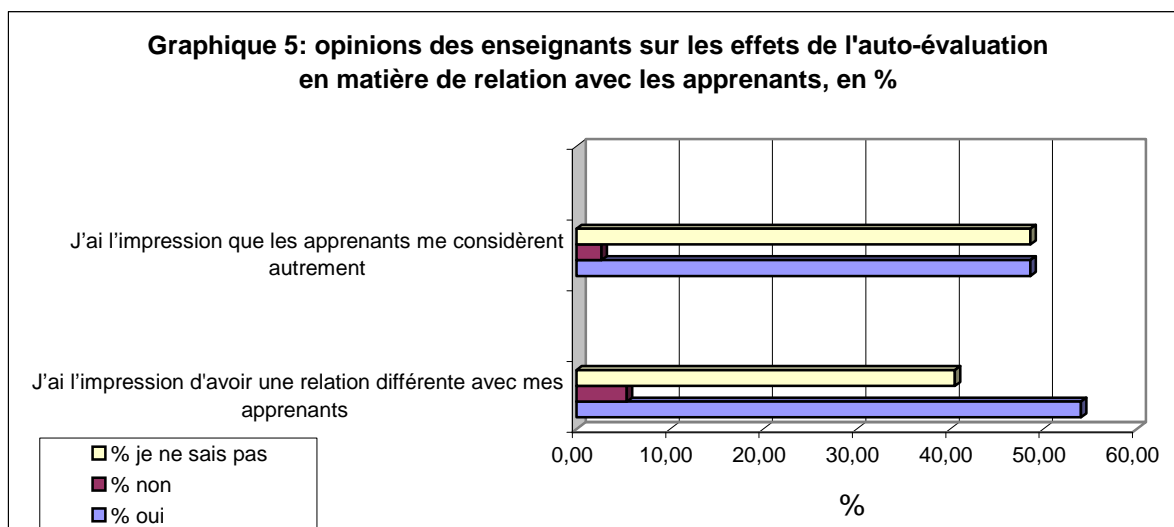
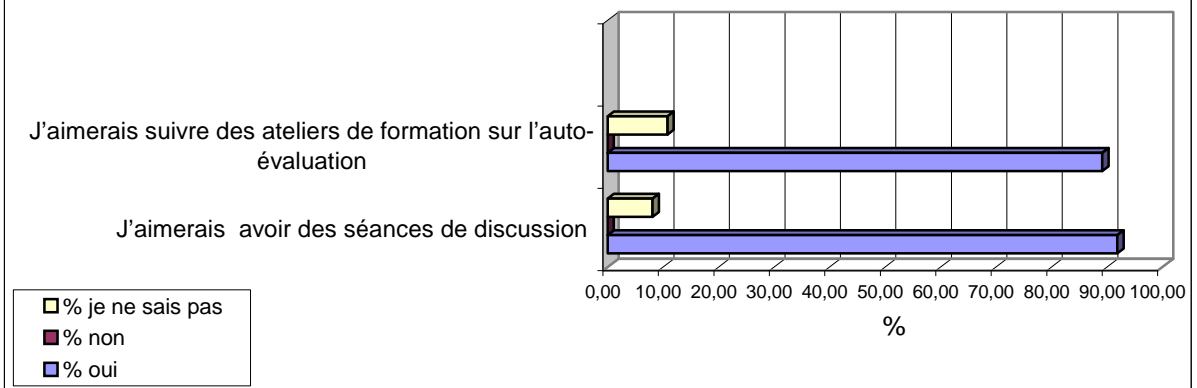


Tableau 6

		% oui	% non	% je ne sais pas
11	J'aimerais avoir des séances de discussion	91,89	0,00	8,11
12	J'aimerais suivre des ateliers de formation sur l'auto-évaluation	89,19	0,00	10,81

Graphique 6: souhaits des enseignants sur l'approfondissement de la démarche, en % (Kanun)

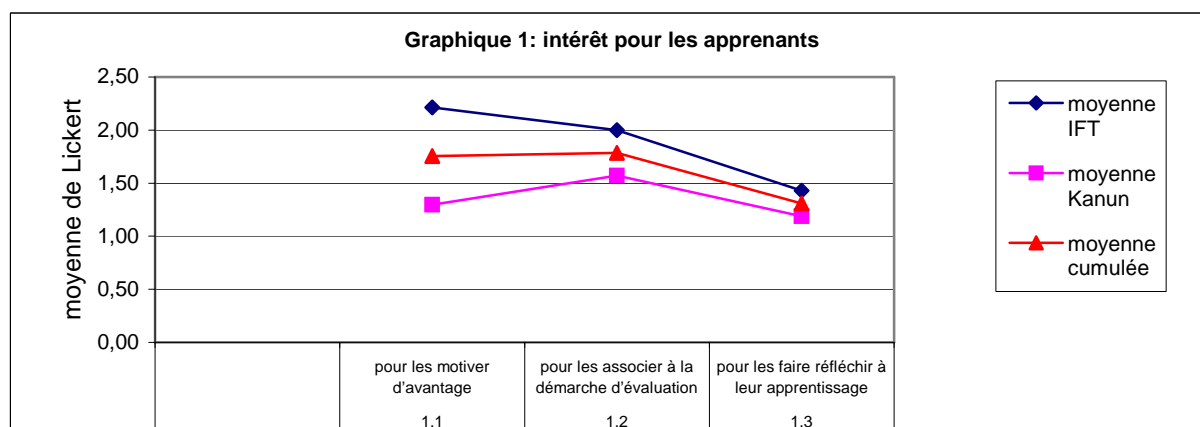


Annexe G.3.

Synthèse des questionnaires de bilan IFT et Kanun (mai 2007)

Tableau 1

1	Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour les apprenants	moyenne IFT	moyenne Kanun	moyenne cumulée
1,1	pour les motiver d'avantage	2,21	1,30	1,76
1,2	pour les associer à la démarche d'évaluation	2,00	1,57	1,79
1,3	pour les faire réfléchir à leur apprentissage	1,43	1,19	1,31

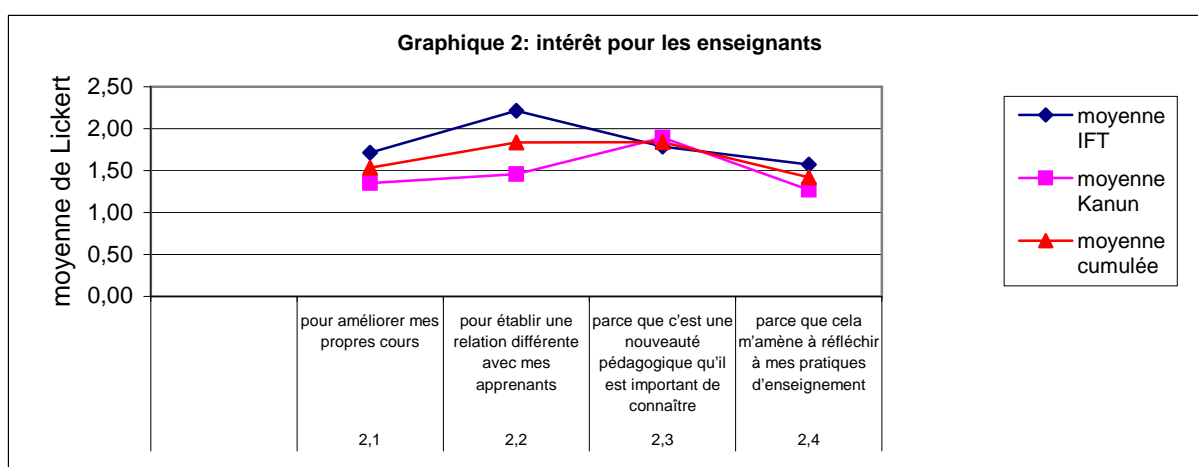


Autres causes (IFT) : « pour les responsabiliser; pour les faire apprendre à s'auto-évaluer; pour qu'ils pensent que nous nous intéressons à eux parce que c'est le cas; pour qu'ils sachent où il faut travailler et pour qu'ils se rendent compte de leurs points forts et faibles, sans leur dire directement. »

Autres causes (Kanun) : « pour leur dire qu'on prend en considération ce qu'ils pensent, veulent et espèrent; pour dynamiser l'apprentissage; leur montrer les autres aspects de l'apprentissage du français, voir et comprendre un film, écouter et comprendre une chanson...; pour leur communiquer le plaisir de comprendre une langue étrangère, et de se faire comprendre dans cette langue; pour évaluer également l'enseignant et sa démarche. »

Tableau 2

	Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour moi en tant qu'enseignant	moyenne IFT	moyenne Kanun	moyenne cumulée
2,1	pour améliorer mes propres cours	1,71	1,35	1,53
2,2	pour établir une relation différente avec mes apprenants	2,21	1,46	1,84
2,3	parce que c'est une nouveauté pédagogique qu'il est important de connaître	1,79	1,89	1,84
2,4	parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement	1,57	1,27	1,42

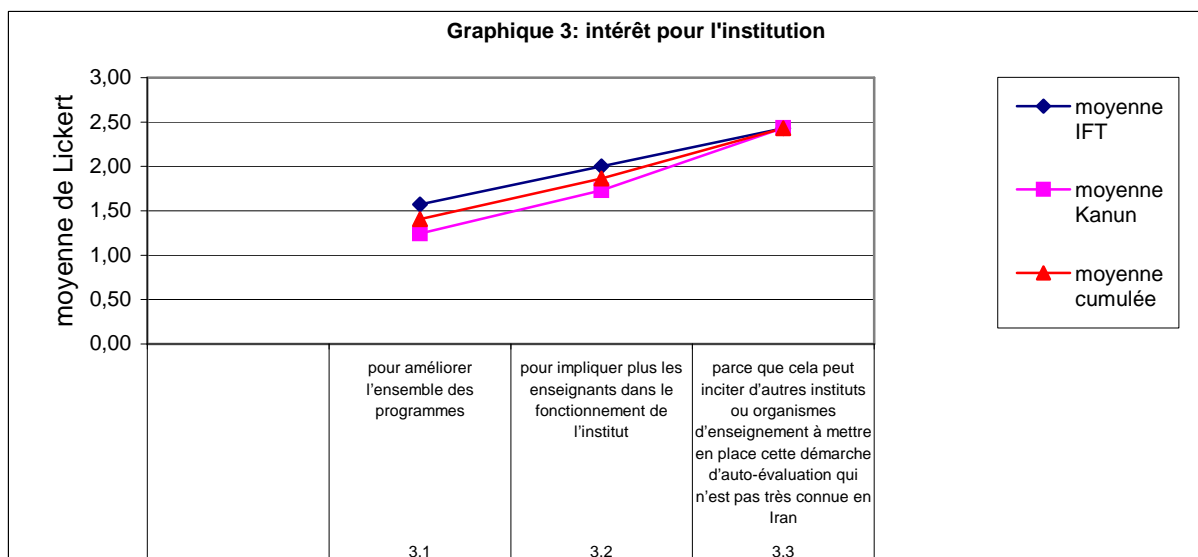


Autres causes (IFT) : N/A

Autres causes (Kanun) : « parce qu'elle m'aide à rendre les apprenants plus autonomes et décisifs; pour connaître les lacunes bilatérales. »

Tableau 3

	Je pense qu'il est nécessaire de continuer, surtout pour l'institution	moyenne IFT	moyenne Kanun	moyenne cumulée
3,1	pour améliorer l'ensemble des programmes	1,57	1,24	1,41
3,2	pour impliquer plus les enseignants dans le fonctionnement de l'institut	2,00	1,73	1,86
3,3	parce que cela peut inciter d'autres instituts ou organismes d'enseignement à mettre en place cette démarche d'auto-évaluation qui n'est pas très connue en Iran	2,43	2,43	2,43



Autres causes (IFT) : N/A

Autres causes (Kanun) : « pour ajouter des éléments qui manquent; pour augmenter le nombre d'apprenants et bien sûr le nombre de cours; parce qu'elle va réunir les enseignants et les aider à être plus compréhensifs. »

Tableau 4

item	proposition	moyenne IFT	moyenne Kanun	moyenne cumulée
1,3	pour les faire réfléchir à leur apprentissage	1,43	1,19	1,31
3,1	pour améliorer l'ensemble des programmes	1,57	1,24	1,41
2,4	parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement	1,57	1,27	1,42
2,1	pour améliorer mes propres cours	1,71	1,35	1,53
1,1	pour les motiver d'avantage	2,21	1,30	1,76
1,2	pour les associer à la démarche d'évaluation	2,00	1,57	1,79
2,2	pour établir une relation différente avec mes apprenants	2,21	1,46	1,84
2,3	parce que c'est une nouveauté pédagogique qu'il est important de connaître	1,79	1,89	1,84
3,2	pour impliquer plus les enseignants dans le fonctionnement de l'institut	2,00	1,73	1,86
3,3	parce que cela peut inciter d'autres instituts ou organismes d'enseignement à mettre en place cette démarche d'auto-évaluation qui n'est pas très connue en Iran	2,43	2,43	2,43

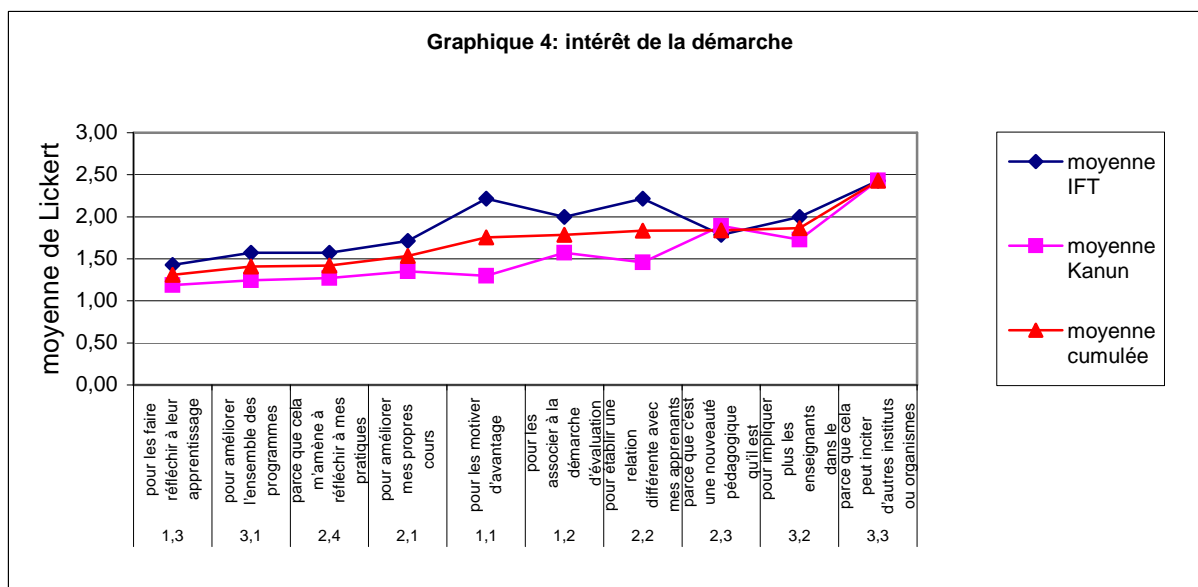


Tableau 4 bis

item	proposition	% tt a fait d'accord	moyenne cumulée
1.3	pour les faire réfléchir à leur apprentissage	74,51	1,31
3.1	pour améliorer l'ensemble des programmes	70,59	1,41
2.4	parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement	68,63	1,42
8.3	que les enseignants qui commencent à se familiariser avec l'auto-évaluation introduisent peu à peu cette démarche dans les instituts, écoles et universités où ils travaillent, sans attendre l'appui du ministère	66,67	1,52
7.4	parce qu'ils donnent plus d'importance aux examens et aux notes	39,22	1,92
item	proposition	% tt a fait pas d'accord	
7.5	parce que seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants	33,33	3,15

Tableau 5

item	proposition	% oui	% non	% Je ne sais pas
4	J'ai envie de continuer cette démarche de façon autonome	52,94	17,65	29,41
5	J'ai envie de continuer seulement si la direction des cours continue à piloter le projet	45,10	33,33	21,57
6	Je n'ai pas envie de continuer	9,80	64,71	25,49

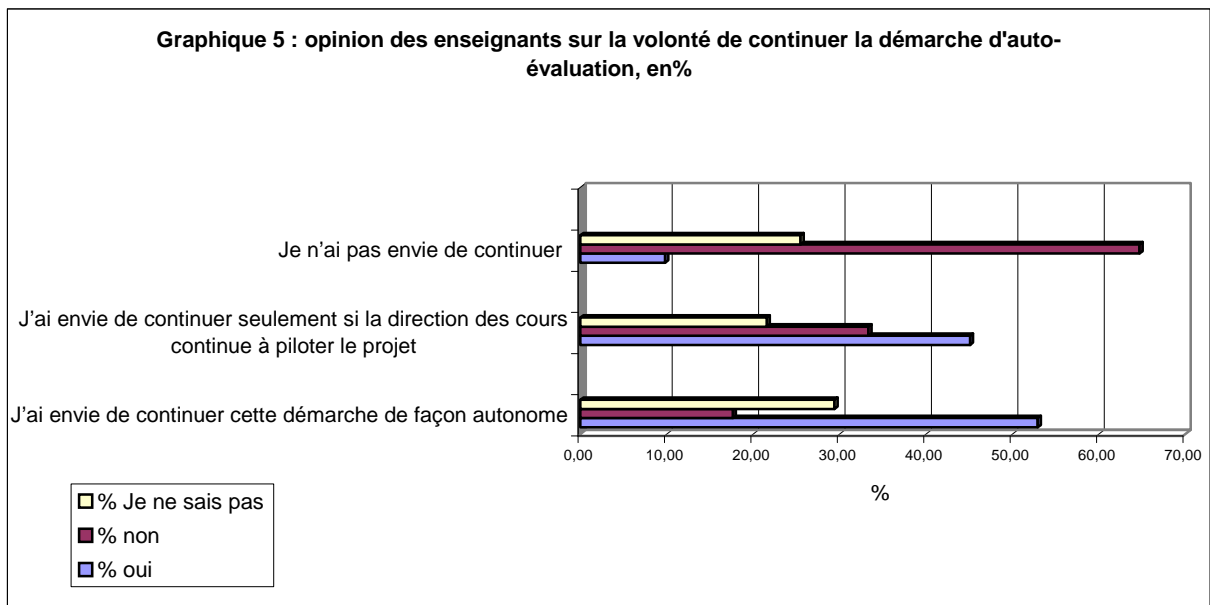
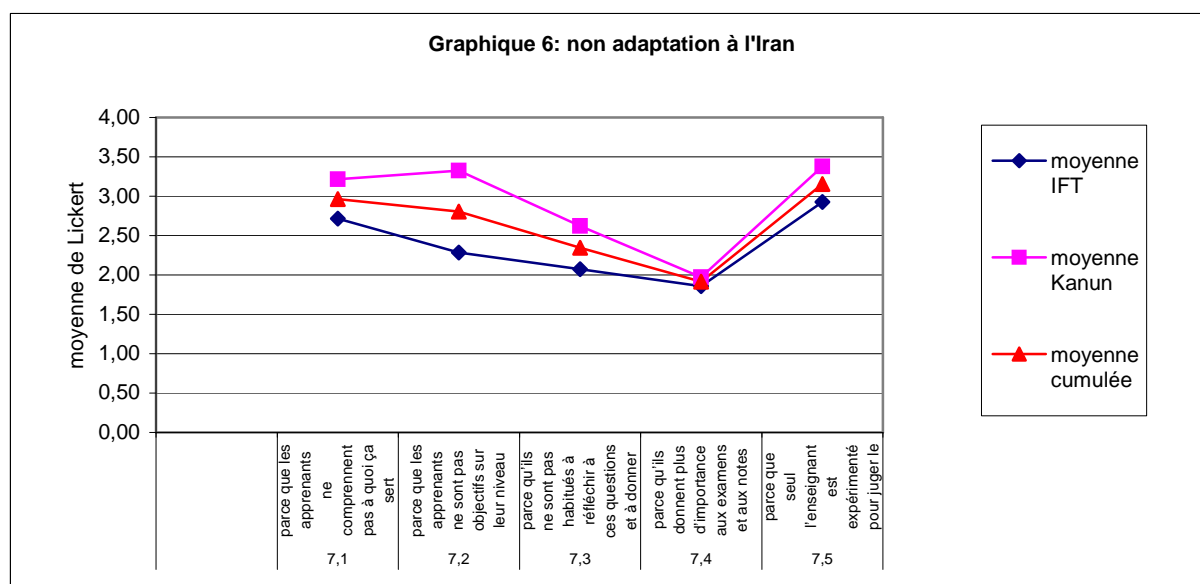


Tableau 6

7	Je pense que cette démarche d'auto-évaluation n'est pas adaptée à l'Iran	moyenne IFT	moyenne Kanun	moyenne cumulée
7,1	parce que les apprenants ne comprennent pas à quoi ça sert	2,71	3,22	2,97
7,2	parce que les apprenants ne sont pas objectifs sur leur niveau	2,29	3,32	2,81
7,3	parce qu'ils ne sont pas habitués à réfléchir à ces questions et à donner leur avis	2,07	2,62	2,35
7,4	parce qu'ils donnent plus d'importance aux examens et aux notes	1,86	1,97	1,92
7,5	parce que seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants	2,93	3,38	3,15

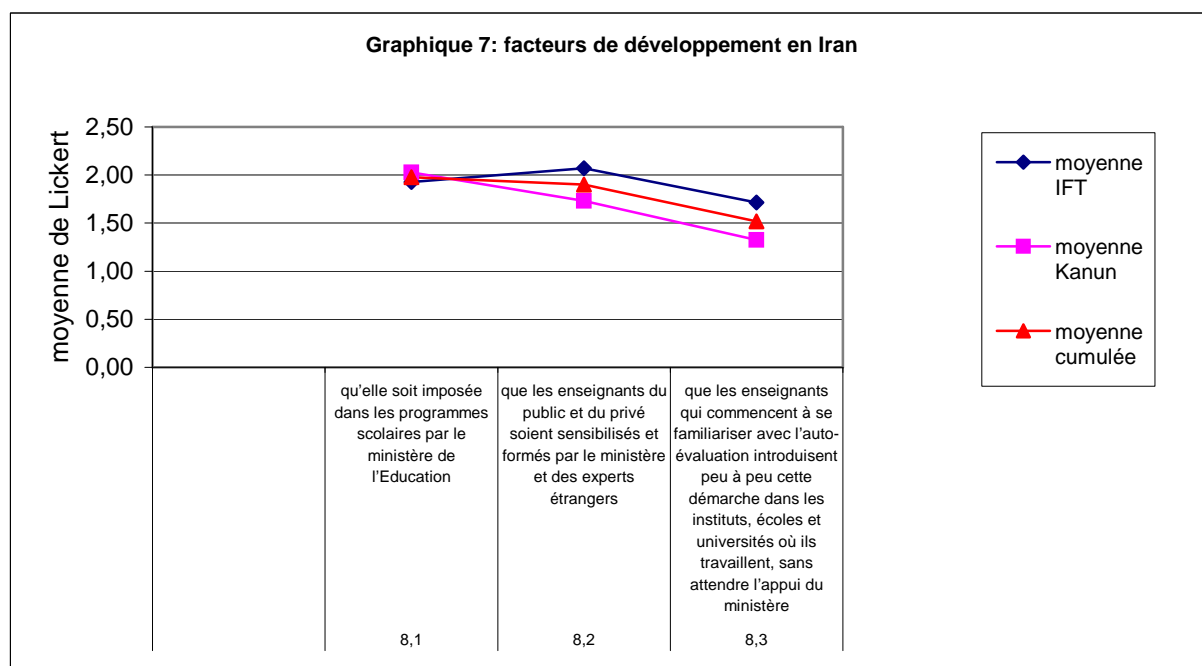


Autres causes (IFT) : N/A

Autres causes (Kanun) : « il faut essayer de leur faire changer le rythme de travail; les sondages montrent que l'opinion des apprenants sont justes à 90% presque; parce que ça n'existait pas dans le système éducatif. »

Tableau 7

	Je pense que pour que cette démarche se développe en Iran, il faudrait :	moyenne IFT	moyenne Kanun	moyenne cumulée
8,1	qu'elle soit imposée dans les programmes scolaires par le ministère de l'Éducation	1,93	2,03	1,98
8,2	que les enseignants du public et du privé soient sensibilisés et formés par le ministère et des experts étrangers	2,07	1,73	1,90
8,3	que les enseignants qui commencent à se familiariser avec l'auto-évaluation introduisent peu à peu cette démarche dans les instituts, écoles et universités où ils travaillent, sans attendre l'appui du ministère	1,71	1,32	1,52



Autres causes (IFT) : « qu'on en connaisse l'utilité ; il faut changer les mentalités ; je pense que chaque établissement doit l'introduire dans son programme sans attendre l'appui du ministère ou d'ailleurs. »

Autres causes (Kanun) : « que les enseignants apprennent que c'est fini le prof qui fait peur et qui ne sait rien!; il faut commencer par une obligation pour finir par en prendre l'habitude; en Iran, cela est considéré comme un système d'encadrement. »

Tableau 8

item	proposition	% oui	% non	% Je ne sais pas
9	J'ai l'impression d'avoir une relation différente avec mes apprenants	50,98	15,69	33,33
10	J'ai l'impression que les apprenants me considèrent autrement	49,02	13,73	37,25

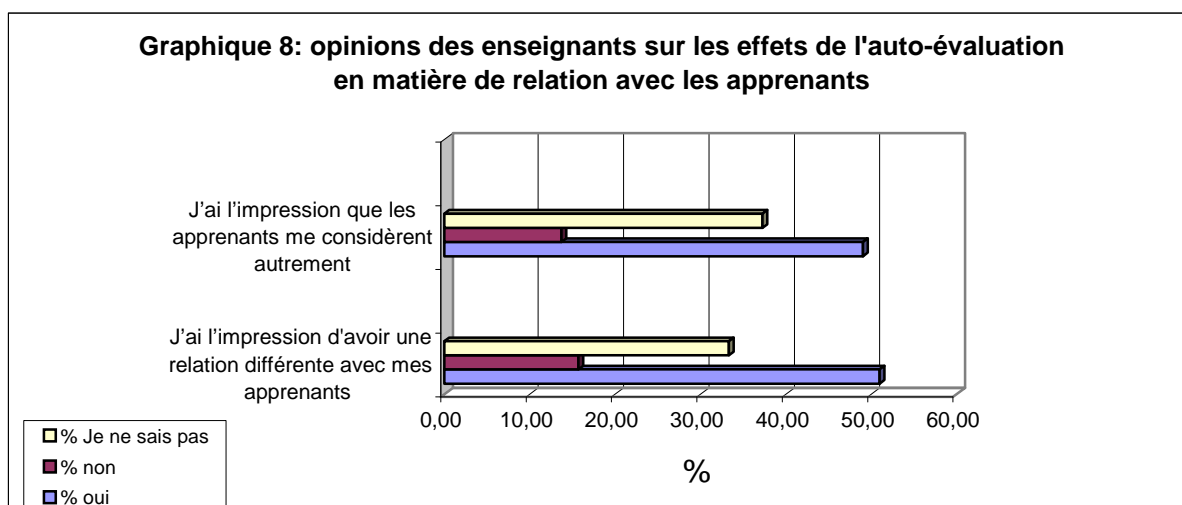


Tableau 9

item	proposition	% oui	% non	% je ne sais pas
11	J'aimerais avoir des séances de discussion	88,24	1,96	9,80
12	J'aimerais suivre des ateliers de formation sur l'auto-évaluation	86,27	0,00	13,73

