

L'auto-évaluation dans l'enseignement supérieur : un outil pédagogique pour apprendre à apprendre.

Katharina Vajta
Université de Göteborg

Résumé

Cette recherche-action a été menée lors d'un cours d'expression orale pour étudiants en français langue étrangère au niveau universitaire. Les étudiants ont à la fin de chaque leçon procédé à une auto-évaluation par le moyen d'un journal de bord. Une fois tout le cours terminé, ils ont également répondu à une enquête sur le rôle de cette auto-évaluation dans leur processus d'apprentissage.

Les aspects commentés dans le journal sont le lexique, la grammaire, la prononciation et la pragmatique interculturelle. Les entrées dans le journal de bord et les résultats de l'enquête montrent que la réflexion métacognitive impliquée par la tenue de ce journal ainsi que le feedback consécutif ont contribué à une prise de conscience métalinguistique ainsi qu'à l'élaboration de stratégies d'apprentissage dans les domaines commentés. Les résultats indiquent que l'auto-évaluation peut constituer un outil pédagogique d'importance dans l'enseignement supérieur, non seulement dans le cadre d'un cours d'oral, mais aussi pour l'écrit, et concourir ainsi à l'apprentissage tout au long de la vie.

1. Introduction

De par leur scolarité, les étudiants suédois sont de plus en plus habitués à un suivi individuel et formatif de la part de leurs professeurs du primaire et du secondaire, un suivi qu'ils semblent souhaiter retrouver une fois dans l'enseignement supérieur. Mais un tel feed-back n'a pas toujours été estimé de mise dans un milieu académique traditionnel, où l'évaluation formative n'a pas toujours eu sa place (Yorke 2003) et où les étudiants sont souvent censés être autonomes d'emblée et, de plus, savoir évaluer leur travail, ce qui leur sera d'ailleurs indispensable dans leur future vie professionnelle. Il est alors sans doute plus que jamais nécessaire non seulement de discuter et de réviser le contenu et les objectifs des cours universitaires, mais aussi de davantage encadrer l'apprentissage des étudiants et de développer les méthodes d'évaluation (Pryor & Crossouard 2010 : 266). De plus, auto-évaluation et feedback supposent qu'enseignants et étudiants disposent du temps de réflexion indispensable, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas dans un contexte d'éducation aujourd'hui souvent saturé. Cependant, dans la perspective d'un apprentissage à long terme et de l'apprentissage tout au long de la vie, l'enseignement supérieur devrait systématiquement aider les étudiants à trouver les outils nécessaires à l'acquisition et au perfectionnement de ces compétences.

En vue de cela, développer la compétence en matière d'auto-évaluation parallèlement à toute autre semble tout à fait pertinent. Le but de ce travail est donc d'examiner si l'auto-évaluation par le moyen du journal de bord peut contribuer à

l'apprentissage au niveau universitaire. Le cadre dans lequel il a été effectué est celui d'un cours d'expression orale (en français langue étrangère), c'est-à-dire un domaine dans lequel il est sans doute malaisé d'évaluer sans aide ses capacités et de comprendre ce qui est à travailler et à améliorer, et où il semble alors d'autant plus primordial d'« apprendre à apprendre » (Holec 1990). Il est en effet probablement plus facile, pour la plupart des apprenants de langues, de constater les erreurs faites à l'écrit que d'observer celles faites à l'oral, ne serait-ce qu'à cause du caractère éphémère de celui-ci, ce qui pourrait y rendre la réflexion personnelle et le commentaire de l'enseignant plus intéressants. Un tel cours présente donc l'occasion d'échanges évaluatifs continus entre enseignants et étudiants (et entre étudiants), ce qui le rend approprié pour la présente étude. De plus, remarquons également que De Ketele (2010) a constaté que la pédagogie universitaire est « un courant en plein développement » mais que les publications francophones en la matière ne sont guère nombreuses. Cette étude espère donc également contribuer à combler ce manque, car il nous semble effectivement primordial de discuter les questions pédagogiques et didactiques posées dans l'enseignement supérieur.

2. Auto-évaluation et expression orale

L'évaluation de la compétence orale est liée à certaines difficultés, pour ne pas dire des difficultés certaines, puisque son objet est un phénomène unique dans l'espace et dans le temps, ne laissant guère de traces concrètes, et perçu par un sujet subjectif (interlocuteur, camarade ou enseignant). De par l'intégration simultanée de la morphologie, de la syntaxe, du lexique, de la prononciation et de la pragmatique, l'oral présente une grande complexité et Garcia-Debanco (1999 : 194-199), dans une analyse des difficultés d'évaluation qui lui sont spécifiques, observe que ses « paramètres [...] sont nombreux et concomitants ». Elle souligne entre autres que « l'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut pas être dissociée de la voix et du corps. » Cela pourrait expliquer, du moins en partie, que souvent les enseignants « ressentent un inconfort » (Lafontaine 2005 : 96) devant l'évaluation de l'oral, qui risque d'être perçue par l'apprenant comme une évaluation de sa personne. En outre, les apprenants parlent *maintenant*, et à moins de les enregistrer ou de les filmer, il ne restera que des notes ou des souvenirs plus ou moins diffus. Un professeur ne pouvant être omniprésent, il s'agit de créer (parfois artificiellement) autant d'opportunités que possible pour écouter chaque étudiant, ce que confirme Hughes (2003 : 134) en observant qu'une évaluation valide et fiable requiert non seulement du temps et de l'énergie, mais aussi de l'expérience. Pour sa part, Gipps (1994 : 158) souligne que l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et qu'elle devrait, de par le choix d'une forme adéquate, le plus souvent possible constituer un soutien à l'apprentissage. Laisser l'apprenant prendre part à l'évaluation lui semble alors souhaitable et de plus, celle-ci pourrait aider et promouvoir tout apprentissage, au lieu de constituer une procédure standard ayant peu d'effet (1994 : 10-11). Gipps souligne l'utilité pour les étudiants, qui sont supposés développer également des

compétences métacognitives, de réfléchir et remettre en question la qualité de leur travail (1994 : 26) et elle discute les effets de l'évaluation sur la motivation (1994 : 40-45), constatant alors qu'entre autres un feedback positif peut augmenter la motivation de l'apprenant.

L'auto-évaluation est définie par Tan (2008 : 16) comme « the involvement of students in making judgements of their learning » ; il souligne qu'elle constitue « a critical educational tool for learning beyond university education » (2008 : 15). Pour Gipps (1994 : 26), l'auto-évaluation est reliée à l'autonomie de l'apprenant et fait ainsi partie du processus d'apprentissage métacognitif. De même, Mok et al. (2006) signalent eux aussi la possibilité de laisser l'auto-évaluation contribuer au développement de la métacognition des apprenants. Lew et al. (2010) insistent également sur cet aspect métacognitif tout en remarquant que la plupart des études soulignent la capacité des étudiants d'évaluer leur travail de façon générale, mais que nous n'en savons pas tant sur leur capacité à évaluer leur propre processus d'apprentissage. Ils constatent en outre que la compétence en auto-évaluation est liée à une compétence intellectuelle plus générale, mais que l'exactitude et la précision avec lesquelles est menée l'auto-évaluation restent à voir, le risque étant que cette dernière ne soit pas prise au sérieux.

Oscarsson (1999) observe que l'auto-évaluation constitue souvent un complément à d'autres formes d'évaluation et il est d'avis qu'elle présente un instrument plus précis si elle est faite dans la langue de l'élève plutôt que dans la langue cible. De plus, il souligne que la personnalité de l'apprenant entre en jeu (manque de confiance, assurance etc.). Mais Oscarsson pense aussi que si les arguments pédagogiques sont valables dans le contexte scolaire, cela n'est pas forcément le cas dans le cas de l'enseignement d'adultes. L'auto-évaluation serait-elle alors moins intéressante à l'université ? Nulty (2010) pense au contraire qu'il est primordial de l'y exercer dès la première année et cite Boud, disant que le développement de la compétence en auto-évaluation est en fait à situer au cœur des objectifs de l'enseignement supérieur. Boud (2000 : 151) constate en effet que pour que l'évaluation soit une « évaluation durable » (*sustainable assessment*), elle doit être considérée comme un accompagnement indispensable à l'apprentissage tout au long de la vie. Boud & Falchikov (2006 : 399-400) affirment même que la raison d'être de l'enseignement supérieur est justement de transmettre ces bases et que l'évaluation doit donc non seulement répondre à des besoins immédiats, par exemple d'un certificat ou d'un diplôme, mais aussi contribuer à un apprentissage futur. Car, comme le souligne Tan (2008 : 27), la capacité d'évaluer son propre travail est probablement l'une des compétences les plus décisives pour apprendre tout au long de la vie.

Dans l'expression orale interviennent et concourent plusieurs compétences essentielles : grammaticale, lexicale, phonologique (et phonétique) et pragmatique. Or, comme l'observe Holec (1991a : 3), il est indiqué de faire « la différence entre compétence langagière et compétence linguistique », cette dernière étant « en quelque sorte [...] au service de la compétence langagière » puisque « le vocabulaire et la grammaire que l'on apprend sont ceux dont a besoin pour

réaliser tel ou tel comportement langagier ». Ceci implique qu'une évaluation de la compétence orale devrait porter non seulement sur les compétences linguistiques, notamment grammaticale, lexicale et phonologique, mais aussi sur la compétence pragmatique en général et la compétence pragmatique inter-culturelle plus spécifiquement.¹

Les questions de pragmatique interculturelle vont ici être définies comme des façons de parler conditionnées culturellement et pouvant constituer d'importants facteurs de compréhension (ou d'incompréhension) mutuelle, par exemple la prise de parole dans une conversation, la politesse ou les formes d'adresse. Il s'agit là d'un champ de recherches extrêmement vaste et complexe, portant sur des questions actualisées en premier lieu dans un contexte « authentique », ce qui n'est guère le cas de la situation en salle de cours. Scarino (2010) est d'avis que les moyens d'évaluation traditionnels ne sont pas satisfaisants dans le domaine de l'interculturel mais Bleszynska (2008 : 543-544) exemplifie certains facteurs pertinents, par exemple la conscience de sa propre culture et la connaissance d'autres, et signale également des aspects à développer, comme les questions des droits de l'homme, l'intégration et la compréhension d'autres cultures étrangères.

Cependant, Dervin (2010) souligne que la plupart des chercheurs s'accordent sur la difficulté d'évaluer une compétence interculturelle de façon fiable et valide. C'est pourquoi deux aspects bien précis ont ici été sélectionnés en premier lieu comme objets de l'évaluation : d'une part, le tutoiement et le vouvoiement, et, d'autre part, les registres de langues. Liddicoat (2006) prend le système d'adresse français comme exemple d'un champ culturel complexe puisqu'il n'est pas basé seulement sur l'âge, la proximité sociale ou le degré de formalité nécessité par le contexte : en fait, il ne suit pas de règle absolue. Mais le mauvais choix d'une forme d'adresse peut pourtant être décisif du résultat d'une interaction, ce dont plusieurs étudiants avaient d'ailleurs fait l'expérience. Pour les apprenants suédois, le choix du vouvoiement ou du tutoiement constitue un obstacle de taille, vu que le tutoiement est depuis les années soixante la forme d'adresse habituelle en Suède, et cela quels que soient l'âge ou la position sociale. Quant aux registres de langue, nous avons là aussi à faire à un système complexe, où l'usage d'un mot d'argot par un natif peut être accepté sous certaines conditions, alors que le même mot utilisé par un non-natif pourrait choquer. Or, bien des jeunes Suédois ont appris des mots familiers ou même d'argot, sans être vraiment conscients de leur portée ou connotation, d'autant plus que la séparation des registres est sans doute plus nette en français qu'en suédois.

3. Méthodologie

Dans ce qui suit, nous allons nous concentrer sur l'auto-évaluation de la compétence orale, linguistique et pragmatique interculturelle, dans un groupe d'étudiants suédois en français langue étrangère de premier semestre universitaire. La visée du cours est d'exercer l'expression orale de façon systématique et de contribuer à

¹ L'interculturalité est une notion parfois discutée, mais nous n'entrerons pas ici dans ce débat.

ce que les étudiants atteignent une compétence communicative correspondant au niveau B2 selon le Cadre européen commun de référence, c'est à dire le niveau oral requis à la fin du semestre.²

Il semble possible de s'attendre à ce que des étudiants d'université puissent se faire une idée de leur compétence orale. Ils suivent ou ont déjà suivi des cours de phonétique et de prononciation, avec la possibilité de s'exercer sur des difficultés spécifiques. D'autres cours allient études de textes à discussions en groupes. En fait, le cours d'expression orale offre l'occasion de faire une synthèse immédiate des connaissances acquises sur les plans phonologique, grammatical et lexical. L'évaluation sommative finale ne se fait pas par rapport à un contenu du cours et à un savoir de connaissances, mais par rapport à une compétence. Dans la réalité, il s'agit d'un cours permettant d'aborder maints aspects de la langue française, culturels et linguistiques.

Le groupe comprenait 19 étudiants, cinq hommes et quatorze femmes, une répartition habituelle dans ce genre de cours. Tous les étudiants sauf un étaient nés et avaient grandi en Suède ; tous étaient suécophones. La plupart étaient assez jeunes, douze d'entre eux étaient âgés de 19 à 21 ans, six de 22 à 25 ans, et un étudiant avait 30 ans. La majorité (douze personnes) avait vécu à l'étranger, de quelques mois à plusieurs années. Neuf personnes avaient habité en France ou dans un pays francophone, les autres des pays comme l'Angleterre, la Serbie, les Pays-Bas, les États-Unis et l'Égypte. Trois étudiants avaient habité dans plusieurs pays.

Cette recherche-action a été menée en deux étapes pendant le semestre de printemps 2010. Dans un premier volet de l'étude, les étudiants ont tenu un journal de bord. Une auto-évaluation peut bien sûr se faire selon des méthodes différentes, mais selon Wallace (1998 : 63), le journal de bord constitue une manière simple et efficace de la pratiquer et Gettliffe (2010 : 63) estime que cette méthode « peut permettre de comprendre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre [et] de relier plus formellement autonomie et apprentissage ». À la fin de chaque leçon et pendant cinq à dix minutes, les étudiants ont donc évalué leur travail en commentant par écrit, en suédois, les aspects sélectionnés. En effet, lors de la première leçon, les étudiants avaient été informés des critères de la notation finale et ils s'étaient accordés sur ce qui devait faire l'objet de commentaires dans le journal de bord. Les aspects linguistiques jugés pertinents par le groupe lui-même ont alors été la grammaire, le vocabulaire et la prononciation, y compris la notion de débit – ces aspects correspondent en fait à ce que Holec (1991a) entend par la compétence linguistique. La pragmatique interculturelle a quant à elle donné lieu à de vives discussions : quelques étudiants s'opposaient à ce qu'elle fasse l'objet d'une évaluation, tandis que d'autres plaidaient pour, en relatant leurs mésaventures causées par le choix du pronom d'adresse *tu* au lieu du *vous* requis par la situation locutionnelle ou par l'utilisation d'un mot d'argot dans un

² Pendant le semestre, les étudiants doivent atteindre des objectifs multiples et acquérir des connaissances entre autres en littérature, grammaire, culture et société, et exercer l'oral tout comme l'écrit.

contexte formel. Elle a finalement été incluse, mais restreinte aux formes d'adresse et aux registres de langue afin de la rendre plus concrète et observable. Dans un second volet, ce projet d'auto-évaluation par journal de bord a été évalué à son tour par un questionnaire anonyme permettant aux étudiants de répondre à des questions une fois le cours terminé, afin qu'ils puissent commenter eux-mêmes les apports de la pratique du journal et donner leur avis sur le processus d'auto-évaluation. Le tout fait l'objet de l'analyse présentée ici.

Cinq leçons (de 90 minutes chacune) et 19 étudiants ont permis de recueillir 74 entrées (par entrée, nous entendons ici ce qui a été écrit par un étudiant à la fin d'une leçon). Tous les étudiants n'ont cependant pas été présents chaque fois, mais chacun a fourni au moins trois entrées. Comme toutes les entrées ont ensuite donné lieu à une réponse impliquant un commentaire du professeur, les journaux de bord se sont convertis en autant d'espaces dialogiques.

La taille du groupe ne permet pas d'approche quantitative et il n'a donc pas paru indiqué de considérer les résultats sous un angle statistique. Précisons également que ni les journaux de bord, ni les réponses au questionnaire n'ont été pris en considération lors de l'évaluation sommative effectuée par l'enseignant et lors de l'attribution de la note finale.³

4. L'étude

Après cinq leçons, la grammaire avait fait l'objet de 16 commentaires, contre 25 pour la prononciation et le débit et 33 pour le vocabulaire. Comme une entrée peut comprendre plusieurs commentaires portant alors sur des thèmes différents, le nombre de commentaires excède celui des entrées. Le tableau ci-dessous nous révèle comment ils se répartissent tout au long du cours.

Tableau : Répartition des commentaires

Leçon	Grammaire	Lexique	Prononciation et débit	Pragmatique interculturelle	Autres commentaires
Leçon 1 (16 entrées)	5	6	4	6	13
Leçon 2 (16 entrées)	3	10	5	2	10
Leçon 3 (14 entrées)	5	3	7	-	10
Leçon 4 (14 entrées)	3	9	3	3	11
Leçon 5 (14 entrées)	-	5	6	-	12
Total (74 entrées, 141 commentaires)	16	33	25	11	56

Parmi les commentaires des aspects linguistiques, ceux sur la grammaire sont de loin les moins fréquents, et cela malgré la place qui y est accordée dans le programme des études où elle fait l'objet d'un cours très important tout le long du semestre. L'attention du groupe porte essentiellement sur le lexique et la prononciation. Quant à la pragmatique interculturelle, ici limitée aux pronoms d'adresse et aux registres de langue, elle est surtout commentée après la première

³ Le feedback aux entrées du journal de bord a nécessairement été donné pendant le cours, mais le dépouillement du questionnaire a été effectué ultérieurement.

leçon, probablement parce qu'elle y avait fait l'objet d'une discussion. Par contre, elle constitue un aspect plus amplement commenté dans les réponses au questionnaire.

Le plus grand groupe est constitué par les « autres commentaires ». C'est ici que nous trouvons la réflexion des étudiants qui se rapporte à leur apprentissage et à comment ils le vivent, les remarques plus personnelles sur la progression, l'importance des interlocuteurs, le contenu du cours ou la satisfaction d'avoir bien réussi une présentation orale. Ces réflexions se caractérisent par leur aspect métacognitif et nous informent surtout sur les stratégies d'apprentissage que les étudiants découvrent au fur et à mesure.

Ci-dessous, nous verrons donc tout d'abord les commentaires apportés sur les compétences – et difficultés – linguistiques (4.1.). Ensuite (sous 4.2.), nous examinerons les « autres commentaires », qui portent essentiellement sur une prise de conscience et une élaboration de stratégies permettant de remédier aux difficultés vécues, ou tout au moins de les atténuer. Finalement (sous 4.3.), seront rapportées les réponses au questionnaire, où sont commentés le rôle et l'importance de l'auto-évaluation et du journal de bord.

4.1. Les difficultés de vocabulaire, de grammaire et de prononciation

Les lacunes lexicales constituent l'aspect linguistique le plus commenté par les étudiants. Ils constatent d'une part que le fait de parler anglais quasi-couramment rend le contraste avec l'exercice du français d'autant plus grand, et d'autre part que l'anglais constitue un piège de par les nombreux faux-amis qu'il présente, menant ainsi à la confusion et à l'oubli de mots français : « J'ai tendance à penser en anglais et je perds mes mots »⁴. Leur confiance est remise en question lorsqu'ils sont habitués à pouvoir s'exprimer avec facilité et qu'ils butent sur les difficultés du français :

Mon problème est que ma confiance en moi est plus grande que ma capacité. Je suis habitué à l'anglais que je parle couramment et parfois je n'ai pas assez préparé les exercices. Je suis alors bien embarrassé quand je ne peux pas parler aussi bien que je le croyais.

La première langue vivante étrangère (L2) en Suède n'est donc pas seulement une complication sur le plan linguistique, mais aussi sur un plan psychologique, et cela d'autant plus, sans doute, que cet apprentissage débute très tôt pendant la scolarité et permet ainsi d'acquérir un niveau plus élevé. La différence ainsi vécue entre les connaissances en anglais et celles en français obligerait donc l'étudiant à remettre en question l'image qu'il se faisait de lui-même, à savoir celle d'une personne parlant aisément une langue étrangère, ce qui laisse entrevoir l'éventualité d'un impact négatif de L2 (l'anglais) sur L3 (le français).

En matière de prononciation, les consonnes fricatives sonores [z] et [ʒ] constituent selon les étudiants l'obstacle principal. Ayant suivi les cours de

⁴ Les citations des journaux de bord ont ici été traduites par nos soins.

phonétique et de prononciation du programme, ils en sont conscients bien qu'ils disent ne pas toujours savoir comment les prononcer (en théorie) ni s'ils les prononcent correctement (en pratique). Par contre, les voyelles nasales, qui elles aussi sont absentes en suédois, ne sont guère commentées. Le fait d'être stressé ou de vouloir parler vite, « comme les Français », limite aussi les possibilités de réalisation correcte des sons et les étudiants expriment une opposition entre bonne prononciation d'une part, et débit d'autre part, débit étant alors clairement associé à rapidité : avoir un bon débit signifie pour eux parler vite, et non pas faire des liaisons ou des enchaînements.

Comme nous l'avons déjà constaté, la grammaire ne semble pas préoccuper les étudiants outre mesure, ce qu'indiquent à la fois le nombre de commentaires et leur contenu. La complexité qu'implique la combinaison d'un débit indiquant une aisance à communiquer et d'une précision linguistique (grammaticale et lexicale) représente un écueil de taille : transposer à l'oral des connaissances théoriques en grammaire et trouver le mot propre constituent effectivement des difficultés majeures. Une discussion si intéressante soit-elle, devient aussi cause de mécontentement quand on ne réussit pas à verbaliser ses idées en français, car il n'est pas évident de combiner dans la pratique et à l'instant toutes les connaissances théoriques. Accorder la même priorité à tous les aspects de l'oral semble impossible à l'étudiant, et dans cette concurrence la grammaire est ici perdante, en tout cas dans l'immédiat. En effet, les apprenants observent qu'il est plus important de se risquer à parler du tout que de parler correctement et qu'à cet effet, c'est en premier lieu la nécessité du vocabulaire porteur de sens qui s'impose.

4.2. Prise de conscience et élaboration de stratégies personnelles

C'est dans la catégorie « autres commentaires » que nous retrouvons les énoncés indiquant une prise de conscience métacognitive et décrivant la satisfaction ressentie par les étudiants lorsqu'ils deviennent conscients de la manière dont ils apprennent et améliorent leur compétence orale.

Un vocabulaire limité empêche de nuancer ses dires et de mener la discussion au rythme souhaité, et deux étudiants font part de leurs stratégies personnelles pour remédier à leurs lacunes lexicales. D'une part, un travail de vocabulaire systématique est suggéré par une étudiante qui explique qu'elle a commencé à répertorier les mots qu'elle veut apprendre, mots qui ne lui sont pas donnés mais qu'elle a choisis elle-même, démontrant ainsi l'importance d'une motivation intrinsèque :

J'ai commencé à faire des listes de vocabulaire dans un cahier, où j'écris les mots que je veux connaître, ce qui facilite l'élaboration d'un vocabulaire, au lieu de simplement apprendre les mots qu'on me dit d'apprendre.

D'autre part, le groupe peut collaborer et s'entraider, ce qui est facilité par une bonne ambiance. Cependant, le groupe s'avère en fait à la fois freiner et encourager les performances orales, car s'il peut être utile, il peut aussi être un

foyer d'insécurité et causer un certain stress quand la capacité des pairs est perçue comme supérieure. Les commentaires indiquent toutefois qu'un tel stress pourrait être géré et réduit par de bonnes préparations. Une étudiante relate comment elle pense avoir trop lu lors d'un exposé, dans l'espoir de réduire le nombre de fautes, et comment elle compte éviter que cela ne se reproduise : « la prochaine fois je dois améliorer ma présentation en m'exerçant davantage avant de la faire ».

Les étudiants expriment qu'il est important de se risquer à parler, ce qui n'est pas évident pour tous même – et peut-être surtout – dans un cours d'expression orale. La hantise de la faute, toujours présente, constitue un frein devant être débloqué : « Aujourd'hui j'ai essayé [de parler] et c'est un bon début ». Faire des progrès peut par conséquent tout simplement signifier avoir osé parler :

C'est plus facile de parler si on n'a pas peur de faire des fautes et si on s'y lance. [...] Je ne sais pas si j'ai vraiment amélioré mon oral, mais surtout oser parler du tout, je pense.

La satisfaction d'avoir réussi à prononcer quelques phrases et donc d'avoir progressé est plus importante que celle de ne pas avoir fait de fautes :

Aujourd'hui je suis content. J'ai beaucoup parlé et improvisé. [...] Peut-être que ce n'était pas très correct sur le plan grammatical, et que la prononciation n'était pas parfaite. Mais je sens que j'ai fait des progrès et ça c'est bien.

Les réponses au questionnaire nous confirment que le journal de bord semble avoir contribué à une prise de conscience linguistique et de responsabilité dans les domaines faisant l'objet de l'auto-évaluation. En effet, dix-sept personnes répondent qu'elles sont devenues plus conscientes de leur apprentissage oral, ainsi que de comment elles peuvent améliorer cette compétence, ce qu'elles commentent ainsi :

Je parle maintenant français avec mon petit ami. Le pauvre, il ne comprend rien. Mais c'est juste pour m'entraîner à trouver mes mots... Je trouve que ça marche !

[C'est sans doute] bien d'apprendre des phrases et des expressions, cela permet de gagner du temps et d'améliorer la « qualité » de ce qu'on dit.

Je connais ma grammaire mais je n'ai pas l'habitude de la « parler ». Je vais « parler » mes exercices.

Je sais que je fais beaucoup de fautes quand je parle – et je deviens de plus en plus conscient [de la langue].

Une majeure partie du groupe a aussi compris la nécessité de travailler la prononciation et le constate explicitement, comme dans les exemples suivants :

Ma prononciation ne sera jamais parfaite, mais je voudrais bien l'améliorer, mais ça viendra puisque je la travaille beaucoup au labo en ce moment [...].

Ma prononciation peut donc être améliorée et si je parle moins vite je pense que je pourrai plus m'appliquer.

De plus, l'attention accrue portée à la pragmatique interculturelle semble avoir donné des résultats, comme l'illustrent ces citations :

Les discussions portant sur la pragmatique interculturelle étaient intéressantes. Là, j'ai vraiment appris quelque chose.

J'ai exercé le « tu » et le « vous », ce qui était utile parce que nous n'y sommes pas habitués en suédois. Et puis j'ai compris qu'on ne doit pas parler argot dans certaines situations.

Cette prise de conscience se situe aussi sur un plan général, non seulement linguistique mais aussi métacognitif, avec des réflexions sur le processus d'apprentissage de la langue. Tout d'abord, certains étudiants expriment comment le processus d'auto-évaluation les a rendus plus lucides et responsables. Comme le remarque l'un d'entre eux : « Je suis devenu plus conscient de ce qu'il me reste à faire comme travail ». Ensuite, les commentaires signalent un développement des connaissances et de la compréhension des différences culturelles : l'expérience de l'Autre conduit aussi à la découverte du Même et le fait de soulever la pragmatique interculturelle comme un aspect distinct de la compétence orale amène à voir les différences et les contrastes afin d'apprendre à les gérer : cela « vous amène plus près de la langue – tout comme de votre langue maternelle » et donne « tout simplement d'autres perspectives ».

4.3. Apports de l'auto-évaluation et du journal de bord

Les réponses au questionnaire montrent que la méthode du journal de bord était appropriée dans le contexte de ce cours et 16 étudiants déclarent que cela les a aidés à mieux travailler. Il apparaît que les apports sont multiples : de toute évidence, le journal semble avoir favorisé la réflexion sur l'apprentissage de la langue, aidé les étudiants à définir leurs difficultés afin de mieux les aborder et avoir aussi contribué à la motivation. En effet, le journal, constate un étudiant, a aussi stimulé l'activité pendant le cours : « je voulais pouvoir écrire quelque chose dans mon journal de bord ! » De devoir préciser soi-même ce qui doit être amélioré semble mener à une distanciation permettant de se « rendre compte qu'il n'y a pas vraiment d'excuses » quand il s'agit de faire de son mieux, comme le note un autre étudiant. Formuler explicitement ce qui est à corriger et à perfectionner, ne serait-ce que par l'utilisation du pronom personnel de la première personne du singulier en consignnant ses observations, obligerait donc aussi à fournir ensuite un certain effort ainsi qu'à une prise de responsabilité de la part de l'apprenant. Le terme suédois *självinsikt*, ici traduit par *prise de conscience*, est réitéré à maintes reprises. Notons au passage qu'écrire en suédois a paru évident : une seule tentative en français a été relevée et cela la première fois, mais le changement de langue vers le suédois a eu lieu dans la même entrée.

Le journal semblait donc exiger une précision qu'il n'était pas possible d'atteindre en français, ce qui confirme ce que dit Oscarsson (1999) au sujet du choix de la langue étrangère comme étant moins appropriée pour l'auto-évaluation.

Rien que le fait de pouvoir accorder un court moment à une réflexion sur son travail à la fin de la leçon semble être perçu de façon positive et comme motivant. Mais surtout, se rendre compte de ses lacunes, verbaliser ses difficultés et les consigner par écrit conduirait, semble-t-il, à un apprentissage et à une motivation accrue : « de réfléchir sur ce qu'on a fait et va faire par la suite, c'est un truc tout simple pour mieux apprendre et être plus motivé » note un étudiant, nous signalant ainsi que le journal peut contribuer à l'élaboration de stratégies cognitives. L'auto-évaluation ayant été enchâssée dans la leçon, cela impliquait aussi la possibilité de l'intégrer concrètement à l'apprentissage, de manière à ce que ces deux aspects constituent un même tout, comme le requièrent Ramsden (2003 : 187) et Boud (2009 : 36). Le temps alloué à la fin de chaque leçon semble donc avoir été un bon investissement.

Un aspect motivationnel évoqué dans les commentaires et qu'il est également important de souligner, est celui apporté par l'interactivité avec l'enseignant, dont les réponses écrites impliquaient des réactions à la fois sur le travail général de l'étudiant et sur certains aspects évalués (surtout des encouragements, des conseils pratiques ou des demandes de précision), le tout pouvant être caractérisé comme un échange d'idées métalinguistique. Dans le groupe, dix-huit étudiants répondent que ce dialogue était important et observent que ce « feed-back » personnalisé les a aidés à persévérer dans leur travail. Ceci semble suggérer que l'auto-évaluation pourrait aussi être un moyen de contourner certaines difficultés majeures liées à l'évaluation de l'oral qui, comme nous l'avons vu plus haut, implique *toute* la personne, c'est-à-dire à la fois le corps et la personnalité. Certes, ces aspects ne doivent pas être évalués en soi mais ils sont indéniablement délicats à séparer et à délimiter, peut-être surtout pour l'apprenant dont est commentée la prononciation, qui résulte en fait d'un acte physique, ou pour l'étudiant dont la timidité accroît les difficultés d'une prise de parole. Ainsi, il serait peut-être possible également d'atténuer les difficultés d'évaluation de l'oral évoquées plus haut par le biais d'une auto-évaluation continue.

Les étudiants (18 sur 19) sont d'accord sur l'importance de l'auto-évaluation et pensent qu'elle devrait être étendue de sorte à porter aussi sur les compétences écrites. De plus, seize personnes sont d'avis qu'elle est justifiée en contexte universitaire. Mais cela n'était pas une évidence au départ et Lew et al. (2010 : 152) soulignent qu'en effet, « students on average do possess accurate self-assessment skills only to a limited extent ». Il faudrait donc considérer l'auto-évaluation comme une compétence métacognitive à développer parallèlement aux autres compétences, ce que confirment Falchikov & Boud (1989).

Les réponses au questionnaire nous indiquent que la mise en évidence de la pragmatique interculturelle, même de façon restreinte (pronoms d'adresse et registres de langue) a également encouragé la réflexion des étudiants sur les différences culturelles en général. Or, les étudiants s'accordent sur leur impor-

tance, mais leurs réponses divergent quant à comment inclure ces aspects dans l'évaluation : certains sont d'avis qu'ils doivent faire l'objet d'une auto-évaluation, d'autres pensent qu'ils devraient être notés « comme la grammaire ». Cela est sans doute significatif du caractère complexe de l'interculturel, de même le fait que les commentaires les plus élaborés ont été donnés non pas dans le journal, mais dans les réponses au questionnaire ; sans doute un délai de mûrissement et un certain recul les a-t-il favorisés. Busch (2009 : 435) souligne que des étudiants ayant suivi un cours de communication interculturelle ne deviennent en aucune façon des spécialistes en la matière, mais qu'ils feront généralement preuve de davantage de compréhension et de compétence interculturelles, et seront capables d'identifier ce qui dans une interaction peut être rapporté à des facteurs culturels. C'est pourquoi il semble aussi essentiel que l'évaluation de la pragmatique interculturelle ne soit pas limitée à une évaluation selon certains critères mesurables ou même observables, mais qu'elle soit faite de par une réflexion et une discussion continuelle dans le groupe, par exemple dans le choix des sujets de discussion et des exemples proposés, de sorte à ce que l'interculturel sous-tende tout l'enseignement.

5. Conclusion

Cette étude est à considérer comme une étude pilote, puisqu'elle ne comprend que 19 étudiants, et ses résultats ne peuvent pas être extrapolés. Néanmoins, elle nous donne sans doute la possibilité de considérer ici quelques prolongements. En effet, en fonctionnant comme un outil permettant d'accroître la précision et la motivation de l'apprentissage, la pratique de l'auto-évaluation s'est avérée importante pour le développement de leurs stratégies cognitives, et cela de l'avis même des apprenants. Les apports se situeraient principalement sur les plans de la réflexion métacognitive et de la motivation, ce qui se situe clairement dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Les commentaires et les réponses au questionnaire montrent que les étudiants participaient activement à leur apprentissage et qu'ils ressentaient que celui-ci avait été favorisé par l'apport d'une perspective métacognitive. De plus, le suivi personnalisé et l'aspect dialogique semblent avoir constitué un renforcement et une consolidation non négligeables dans le processus d'apprentissage ; les résultats de cette recherche-action signalent en effet qu'un tel suivi peut épauler et développer réflexion et capacité d'analyse.

Mais la prise de conscience déclarée doit aussi être remise en question car il ne faut pas oublier que les commentaires sont subjectifs de par leur nature : dans quelle mesure sont-ils réalistes ou objectifs ? Les étudiants sont-ils parfois trop sévères envers eux-mêmes, ce qui était par ailleurs évident dans un cas ? Il est ici nécessaire de souligner l'importance de l'encadrement lors du processus d'auto-évaluation, où le dialogue avec le professeur apparaît crucial. Dans son ensemble, la combinaison de l'auto-évaluation avec le feed-back de l'enseignant entraîne un processus évaluatif et formatif complexe soulignant le rôle de l'étudiant, l'autorisant ainsi à prendre activement sa part de responsabilité en collaborant avec son

professeur (Dochy, Segers et Sluijsmans 1999 : 331). Cet aspect interactif permettrait le passage d'un « paradigme d'enseignement » à un « paradigme d'apprentissage » (Jouquan et Bail 2003 : 165) de manière à « apprendre sans se faire enseigner » (Holec 1991b), c'est-à-dire une décentration de l'enseignant et une recentration sur l'apprenant, qui deviendrait alors le sujet de son apprentissage plutôt que l'objet d'un enseignement. De plus, si la présente étude a été faite dans le cadre d'un cours d'expression orale, rien ne paraît contre-indiquer la transposition de l'auto-évaluation à d'autres compétences. L'auto-évaluation pourrait alors aussi contribuer à l'atteinte des objectifs généraux définis dans la loi suédoise sur l'enseignement supérieur, *Högskoleförordningen*, demandant que l'étudiant sache évaluer et estimer son besoin d'approfondir ses connaissances et qu'il soit capable de prendre la responsabilité de les approfondir et développer davantage.

6. Références

- Bleszynska, Krystyna M. (2008), « Constructing intercultural education », *Intercultural Education*, 19(6):537–545.
- Boud, David (2009), « How Can Practice Reshape Assessment? », in Joughin, Gordon (ed.), *Assessment, Learning and Judgment in Higher Education*. Dordrecht : Springer.com.
- Boud, David et Nancy Falchikov (2006), « Aligning assessment with long-term learning », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4):399–413.
- Busch, Dominic (2009). « What kind of intercultural competence will contribute to students' future job employability? », *Intercultural Education*, 20(5):429–438.
- De Ketele, Jean-Marie (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, 172:5–13. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF172-1.pdf> (septembre 2011).
- Dervin, Fred (2010), « Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts », in Dervin, Fred & Eija Suomela-Salmi (eds.), *New approaches to assessment in higher education*. Bern: Peter Lang.
<http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf> (octobre 2012).
- Dochy, Filip, Mien Segers et Dominique Sluijsmans (1999), « The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review », *Studies in Higher Education*, 24(3):331–350.
- Falchikov, Nancy et David Boud (1989), « Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis », *Review of Education Research*, 59(4):395–430.
- Garcia-Debanc, Claudine (1999), « Évaluer l'oral », *Pratiques*, 103/104. http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/evaluer_l_oral_Garcia_Debanc_Pratiques_1999.pdf (août 2011).

- Gettliffe, Nathalie (2010), « Préparation à l'autonomie tout au long de la vie : des cahiers de bord à l'université », *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2):57–84. <http://acedle.org/IMG/pdf/Gettliffe.pdf> (novembre 2012).
- Gipps, Caroline V. (1994), *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: RoutledgeFalmer.
- Holec, Henri (1990), « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges pédagogiques*. <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf> (novembre 2012).
- Holec, Henri (1991a), « Autonomie et apprentissage autodirigé. Quelques sujets de réflexion », *Les Cahiers de l'ADISFLE*, n° 2 : « Les auto-apprentissages » (Rencontres de septembre 1990). http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec_.pdf (novembre 2012).
- Holec, Henri (1991b), « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Éducation permanente* 107. http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf (novembre 2012).
- Hughes, Arthur ([1989] 2003), *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jouquan, Jean et Philippe Bail (2003), « À quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? », *Pédagogie Médicale*, 4:163–175. http://www.asdoc1.org/documents/Projet-Commun/Documents_disponibles_sous_forme_electronique/25-ARTICLES_SCIENTIFIQUES/107_PM_Articlescientifiques_ParadigmeApprentissage_Jouquan_2003.pdf (septembre 2011)
- Lafontaine, Lizanne (2005), « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1):95–109. http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/06_Lafontaine.pdf (août 2011).
- Lew, Magdeleine D.N., W.A.M. Alwis and Henk G. Schmidt (2010), « Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2):135–156.
- Liddicoat, Anthony J. (2006), « Learning the culture of interpersonal relationships: Students' understandings of personal address forms in French », *Intercultural Pragmatics*, 3(1):55–80.
- Mok, Magdalena Mo Ching, Ching Leung Lung, Doris Pui Wah Cheng, Rebecca Hun Ping Cheung, Mei Lee Ng (2006), « Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4):415–433.
- Nulty, Duncan D. (2011), « Peer- and self-assessment in the first year of university », *Assessment and Evaluation in Higher-Education*, 36(5):493–507.
- Oscarsson, Mats (1999), « Estimating language ability by self-assessment: A review of some of the issues », *Festskrift till Torsten Lindblad*. Göteborg, Göteborgs universitet, IPD-rapporter Nr 1999:02.

- Pryor, John and Barbara Crossouard (2010), « Challenging formative assessment: disciplinary spaces and identities », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3): 265–276.
- Ramsden, Paul ([1992] 2003), *Learning to Teach in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Scarino, Angela (2010), « Assessing Intercultural Capability in Learning Languages: A Renewed Understanding of Language, Culture, Learning and the Nature of Assessment », *The Modern Language Journal*, 95(ii):324–329.
- Tan, Kelvin H.K. (2008), « Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment », *Higher Education Research & Development*, 27(1):15–29.
- Yorke, Mantz (2003), « Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice », *Higher Education*, 45: 477–501.
- Wallace, Michael J. (1998), *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.