



HAL
open science

Les représentations des individus-évaluateurs à la lumière de leurs discours : le cas des enseignants de lecture-compréhension en FLE à l'université

Daniela Victoria Quadrana

► To cite this version:

Daniela Victoria Quadrana. Les représentations des individus-évaluateurs à la lumière de leurs discours : le cas des enseignants de lecture-compréhension en FLE à l'université. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02747724

HAL Id: dumas-02747724

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02747724>

Submitted on 11 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

MEMOIRE

Pour l'obtention du master (« Sciences du Langage, mention Sociolinguistique, Langues Discours »)

Préparé au sein du Département des sciences du langage et de la communication

UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie

Titre du Mémoire

Les représentations des individus-évaluateurs à la lumière de leurs discours : le cas des enseignants de lecture-compréhension en FLE à l'université

**Présenté et soutenu par
Daniela Victoria QUADRANA**

**Mémoire soutenu publiquement le 12 septembre 2019
devant le jury composé de**

Vignes, Laurence	Maîtresse de conférences Université de Rouen Normandie - DYLIS (EA4701)	Présidente du jury
Burrows, Alice	Docteure et Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche Université Sorbonne Nouvelle (Paris III) – DILTEC (EA2288)	Membre du jury
Miras, Grégory	Maître de conférences Université de Rouen Normandie - DYLIS (EA7474)	Directeur du mémoire

Mémoire dirigé par Grégory MIRAS



Normandie Université

Titre du Mémoire

Les représentations des individus-évaluateurs à la lumière de leurs discours : le cas des enseignants de lecture-compréhension en FLE à l'université

Présenté et soutenu par Daniela Victoria QUADRANA

Résumé

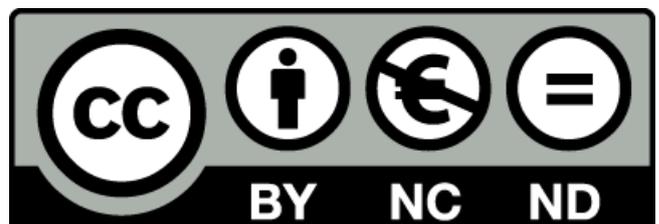
Ce mémoire s'intéresse aux représentations des individus-évaluateurs dans un contexte pédagogique argentin très particulier, celui de la lecture-compréhension (LC) en FLE à l'université. La finalité de ce travail est de dresser un profil de l'enseignant-évaluateur de LC de deux universités de Buenos Aires, et d'analyser les facteurs ayant une corrélation avec les tendances repérées. Pour aborder le sujet, on a fait appel à un cadre conceptuel pluriel sollicitant des notions provenant des champs de la lecture et de l'évaluation en LE, et des concepts de l'Analyse de contenu, de l'Analyse du discours et du domaine des Représentations sociales. A travers les verbalisations obtenues par un dispositif méthodologique composé d'enquêtes et d'entretiens, il apparaît que les discours des enseignants sur la LC révèlent les traces d'une micro-culture professionnelle se cristallisant dans une grande homogénéité représentationnelle aussi bien épistémologique que méthodologique. Les discours sur l'évaluation montrent en revanche un panorama plus hésitant voire flou, surtout en ce qui concerne les positionnements théorico-pratiques. Les discours sur l'évaluation de la lecture-compréhension en particulier seraient moins divergents, notamment, en ce qui a trait au but recherché, aux activités et aux instruments utilisés. En général, les enseignantes de l'échantillon assument l'évaluation comme une affaire complexe mais moins remise en question que leurs pratiques d'enseignement.

Mots clés : français langue étrangère, lecture-compréhension, évaluation, représentations

Resumen

En este trabajo se abordan las representaciones de los docentes evaluadores de dos universidades de Buenos Aires, en el contexto de la lecto-comprensión (LC) en FLE. La finalidad de este estudio es elaborar un perfil de estos actores y analizar los factores que podrían tener una correlación con las tendencias identificadas. Para esto, se apeló a un marco conceptual plural que solicitó la inclusión de nociones provenientes de diferentes campos del saber: lectura y evaluación en LE, Análisis de contenido, Análisis del discurso, Representaciones sociales. A través de las verbalizaciones obtenidas por un dispositivo metodológico compuesto por encuestas y entrevistas, se evidencia que los discursos de los docentes sobre la LC revelan huellas de una microcultura profesional que se cristaliza en una gran homogeneidad representacional tanto epistemológica como metodológica. Los discursos acerca de la evaluación muestran, por el contrario, un panorama más vacilante y borroso, sobre todo en lo que hace a los posicionamientos teórico-prácticos. Los discursos sobre la evaluación de la LC serían menos divergentes. Esto se manifiesta sobre todo en los propósitos perseguidos, las actividades propuestas y los instrumentos utilizados. En líneas generales, los docentes de la muestra asumen la evaluación como una tarea compleja pero menos cuestionada que las prácticas de enseñanza.

Palabras claves: francés lengua extranjera, lecto-comprensión, evaluación, representaciones



Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans les conseils et l'intervention d'un certain nombre d'acteurs.

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur, Grégory Miras, pour avoir eu la gentillesse d'accepter la direction de ce travail et, notamment, pour sa rigueur intellectuelle, ses conseils avisés, son accompagnement patient et minutieux et sa disponibilité à toute épreuve.

Je souhaiterais exprimer ma profonde gratitude aux enseignantes qui ont collaboré dans les entretiens pour que ce mémoire voie le jour.

Un grand merci à mes collègues qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce travail et, plus particulièrement, à Estela Klett et à Rosana Pasquale pour leur générosité et leur encouragement à aller toujours plus loin.

Pour finir, je dédie ce travail à David S. Rossi et à mes parents pour leur soutien inébranlable.

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION	1
Objets et dimensions.....	1
Pertinence	3
Problématique, hypothèse et cadre théorique pluriel	5
Terrain et collecte des données	6
Plan du mémoire	6
PREMIERE PARTIE : un cadre conceptuel pluriel.....	8
1. La lecture-compréhension en LE : modèles, théories, contextes	8
1.1 Qu'est-ce que lire ?	8
1.1.1 <i>Les modèles de compréhension de l'écrit</i>	9
1.1.2 <i>Les modèles didactiques pour la lecture</i>	11
1.1.3 <i>Les méthodes de lecture</i>	14
Synthèse de positionnement du Volet 1.1.....	17
1.2 La lecture de textes en LE : quelques concepts clés	17
1.2.1 <i>La lecture comme processus purement intellectuel</i>	17
1.2.2 <i>La lecture comme activité individuelle et sociale</i>	21
1.2.3 <i>Lire à l'université en langue étrangère</i>	25
Synthèse de positionnement du Volet 1.2.....	27
1.3. Les cours de lecture-compréhension en contexte argentin	28
1.3.1 <i>Bref parcours historique</i>	28
1.3.2 <i>Le contexte actuel de cette recherche</i>	31
Synthèse de positionnement du Volet 1.3.....	35
Synthèse de positionnement du Chapitre 1.....	36
2. L'évaluation : paradigmes, logiques et dispositifs	37
2.1 L'évaluation éducative	38
Synthèse de positionnement du Volet 2.1.....	40
2.2 Une approche épistémologique de l'évaluation	40
2.2.1 <i>Les générations d'évaluation de Guba et Lincoln</i>	40
2.2.2 <i>Dimensions, paradigmes, logiques et dispositifs d'évaluation</i>	44
2.2.3 <i>Docimologie et herméneutique</i>	48
Synthèse de positionnement du Volet 2.2.....	53
2.3 Vers une modélisation	53
2.3.1 <i>Modèles d'évaluation</i>	56
2.3.2 <i>Dispositifs d'évaluation formative et certificative</i>	62
Synthèse de positionnement du Volet 2.3.....	64
Synthèse de positionnement du Chapitre 2.....	65
Synthèse de positionnement de la Première Partie	66
DEUXIEME PARTIE : cadre méthodologique, résultats et analyses.....	67
3. Cadre méthodologique	67

3.1 Les représentations sociales	68
3.1.1 <i>Parcours définitionnel</i>	68
Synthèse de positionnement du Volet 3.1.....	71
3.2 Méthodes de recueil des données	71
3.2.1 <i>L'enquête</i>	72
3.2.2 <i>L'entretien</i>	72
Synthèse de positionnement du volet 3.2	77
3.3 Méthodes d'analyse	77
3.3.1 <i>L'analyse de contenu</i>	78
3.3.2 <i>L'analyse du discours</i>	80
Synthèse de positionnement du Volet 3.3.....	83
Synthèse de positionnement du Chapitre 3.....	83
4. Résultats et analyses des données : un terrain argentin	84
4.1 Le choix du terrain et des sujets.....	84
4.1.1 <i>Le terrain</i>	84
4.1.2 <i>Les sujets</i>	85
4.2 Résultats et analyse du questionnaire : profil général de la population concernée	86
4.2.1 <i>Caractéristiques socio-professionnelles</i>	86
4.2.2 <i>Pratiques enseignantes</i>	88
4.3 Résultats et analyses des entretiens.....	89
4.3.1 <i>Application de l'analyse de contenu</i>	89
4.3.2 <i>Analyses des entretiens par répondante</i>	95
5. Discussion.....	123
5.1 La lecture-compréhension : un monde fidèle à lui-même.....	124
5.1.1 <i>La LC comme pratique centrée sur la construction du sens</i>	124
5.1.2 <i>La LC comme pratique bilittéracique visant la capacité à reformuler</i>	126
5.2 L'évaluation : une pratique à géométrie variable	127
5.2.1 <i>L'évaluation comme un continuum entre deux pôles tension : contrôler et libérer.</i> 127	
5.2.2 <i>L'évaluation comme une expérience émotionnellement marquée et marquante ...</i> 130	
5.3 L'évaluation de la lecture-compréhension : une pratique hybride	133
5.3.1 <i>L'évaluation à l'université comme espace de formation et de certification</i>	133
5.3.2 <i>L'évaluation de la lecture-compréhension comme un examen avec des activités de reformulation</i>	138
5.3.3 <i>La verbalisation groupale dans le cours de lecture-compréhension comme une illusion de la compréhension.</i>	140
5.3.4 <i>L'évaluation comme tâche incontournable du métier de prof axiologiquement marquée.</i>	142
Conclusion générale.....	145
Bibliographie	149
Annexes.....	166

Liste des sigles et abréviations

AC : Analyse de contenu

AD : Analyse du discours

FLE : Français langue étrangère

LC : lecture-compréhension

LE : langue étrangère

RS : Représentations sociales

R : répondante

S : segment

UBA : Université de Buenos Aires

UNLu : Université Nationale de Luján

Afin d'alléger le texte, il est entendu que les mots de forme masculine utilisés dans l'ensemble du travail sous-entendent à la fois les formes masculines et féminines.

L'anonymat des participantes a été préservé. Dans cette publication, la transcription complète des entretiens n'est pas diffusée. On ne trouvera que la transcription des extraits analysés.

INTRODUCTION

Les cours de lecture-compréhension (LC), pionniers en Argentine, furent créés il y a plus de cinquante ans, lorsque la séparation des activités langagières était impensable, voire un tabou. La finalité de ces formations est de faire développer des compétences linguistiques, culturelles et discursives, et des stratégies de lecture efficaces qui permettent aux étudiants de devenir de bons lecteurs en langue étrangère, dans notre cas en français, afin d'accéder aux textes académiques des différents champs de connaissance. Il s'agit donc d'une formation qui vise le développement de la compétence en lecture en français langue étrangère (FLE) pour la construction des savoirs disciplinaires. En accord avec cet objectif, on ne vise pas le développement des pratiques liées à la compréhension orale ni à la production orale et écrite en FLE.

Ces cours s'inscrivent dans le paysage contextuel argentin qui propose alors une méthodologie particulière n'existant, à notre connaissance, que dans ce cadre. C'est cette originalité pédagogique qui en fait un terrain de recherche spécifique pour l'évaluation suscitant ainsi des interrogations qui lui sont propres et auxquelles nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse.

Objets et dimensions

Selon le philosophe Isaiah Berlin (1961 : 325), « la première chose à faire pour comprendre les hommes est d'amener à la conscience le ou les modèles qui dominent leur pensée et leur action ». Dans la lignée de ce constat, nous cherchons à comprendre les représentations en matière d'évaluation de la lecture-compréhension en français langue étrangère (FLE) de huit enseignantes-évaluatrices exerçant leur métier dans deux institutions universitaires de la province de Buenos Aires en Argentine : la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'UBA et le Département d'Education de l'Université Nationale de Luján. Pour ce faire, nous avons enquêté et interrogé ces enseignantes afin de faire émerger les représentations qui les guident lorsqu'elles évaluent. A notre avis, devant la pluralité de pratiques et de regards sur l'évaluation,

« ce qui importe alors, c'est le positionnement de l'évaluateur face à l'ensemble d'outils qui s'offrent à lui et/ou qu'il est susceptible de construire, ce positionnement visant à remettre l'acteur au cœur du système » (Huver et al., 2011 : 11).

Aussi bien par son omniprésence que par son impact, tant au niveau individuel que social, l'évaluation représente alors un enjeu majeur relevant non seulement de la didactique mais aussi de la psychologie, de l'épistémologie, de la déontologie et du politique. Dans ce travail, nous nous intéressons à l'évaluation éducative des apprenants et de leurs apprentissages, soit l'évaluation des pratiques et non des institutions éducatives. Celle qui a pour but d'informer toutes les parties intervenantes en vue de prendre des décisions de nature diverse, dont les principales sont réguler le processus d'enseignement-apprentissage et certifier les compétences. Enfin, une évaluation où les évalués sont des étudiants et les évaluateurs ne sont pas des évaluateurs professionnels mais des enseignants qui cherchent à rendre intelligible leurs pratiques et les processus d'apprentissage des apprenants. Le système éducatif accorde à l'enseignant-évaluateur « un rôle actif... mais aussi une responsabilité didactique et éthique » (*Ibidem*). Car l'évaluation est une activité où toute intervention aura sans doute un effet, peu ou prou significatif, sur l'avenir des apprenants, à court ou à long terme. Cet impact individuel répercute inévitablement sur la société devenant « une affaire publique, une décision collective » (House, 1994 : 19).

Le scénario actuel en matière d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures est traversé par le modèle de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Castellotti *et al.*, 2011 : 241), ce qui implique par ailleurs de nouveaux défis et exige des actions évaluatives conscientes intégrant la flexibilité contextuelle et la participation démocratique. Nous considérons que les différents positionnements épistémologiques et axiologiques assumés par l'évaluateur se trouvent au cœur de cette problématique. Suivant Anijovich (2017 : 39),

« il est nécessaire de faire attention aux croyances que les enseignants mettent en jeu, aussi bien de manière consciente qu'implicitement, dans l'enseignement et, à partir de cela, interroger les savoirs et les théories sous-jacentes qui ont de l'incidence au moment de planifier¹ ».

Pour aborder la dimension représentationnelle des informatrices, nous n'allons faire appel qu'à leurs verbalisations qui, grâce au travail scientifique, deviennent « des phénomènes observables » (Jodelet, 2003 : 47), et sont « révélatrices d'éléments qui n'apparaissent pas à l'observation de classe » (Cicurel, 2016 : §63). La confrontation entre le dire et le faire exige une intervention sur le terrain qui dépasse les limites de cette étude mais qui pourrait donner lieu à une recherche ultérieure. Nous nous

¹ Traduction par l'auteure (05/06/2019).

limiterons donc à analyser la mise en mots de leur *agir professoral* qui, selon Cicurel (2013 : 33), est compris comme

« l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné ainsi que par les intentions qui accompagnent l'action ».

Il est à remarquer que l'agir professoral est un concept basé sur l'action contextualisée qui incorpore les intentions. Intentions et actions sont inévitablement traversées par les représentations que l'on se fait de l'objet en question. Il est donc pertinent de faire appel à la notion de *pensée enseignante* qui « comprend tout ce qui se trouve dans la dimension représentationnelle de l'enseignant – connaissances, croyances et réflexions – et qui est lié à son métier » (Xue, 2016 : 110). Une pensée en mouvement (Cicurel, 2016 : §60) qui se matérialise et se ré(cré) dans et par le discours.

Nous postulons alors que l'ensemble de représentations (conscientes ou non) en matière d'évaluation de la lecture-compréhension en FLE de l'individu-évaluateur auraient une incidence plus ou moins directe sur les décisions-actions verbalisées. Il s'agit de « donner la parole aux enseignants et de prendre en considération la subjectivité dans le sens que chacun des enseignants attribue à son action » (Xue, 2016 : 113). Les représentations mobilisées consciemment ou inconsciemment par l'enseignant dépendraient, d'une part, de ses expériences en tant que sujet évalué, de sa formation en la matière et, d'autre part, de l'interaction de ses différentes conceptions sur la lecture, sur la lecture en langue étrangère, sur l'enseignement/apprentissage des langues et sur l'évaluation en général (objet, acteurs, finalités, moyens, contextes, etc.).

Pertinence

L'évaluation des apprenants constitue l'une des clés de voûte de tout processus d'enseignement/apprentissage, sans elle, comme le soutient Porcher (2004 : 80), il n'y a pas d'apprentissage possible. Ceci dit, Anijovich *et al.* (2017 : 40) alerte qu'elle constitue souvent un « espace indépendant des moments d'enseignement/apprentissage ». C'est même le point le plus négligé de la formation des enseignants (López, 2011 : 213) et la pièce isolée et autosuffisante du système (Fernández Marcha, 2006 : 6) n'ayant souvent pas d'incidence sur l'ensemble du processus formatif mais dont les résultats se répercutent lourdement sur l'avenir de l'apprenant.

Pour ce qui est de l'évaluation en milieu universitaire, Siracusa (2014 : §4) signale que les travaux qui ont suivi ceux de Bourdieu et Passeron ont séparé université et évaluation, le second étant, selon lui, presque abandonné. Lorsque l'enseignement universitaire fait la une des journaux, c'est bien souvent pour des raisons liées aux *résultats* des évaluations (Gibbs, 2009 : 10) : baisse du niveau de performance des étudiants, erreurs dans les épreuves, etc. Ce constat est partagé par López (2011 : 213) pour qui l'évaluation est « l'un des points les plus faibles du système universitaire ». Il est fréquent de constater que l'accent est mis sur les *produits* (instruments, qualifications) et non pas sur les processus mis en œuvre par les étudiants pour apprendre.

« Selon les étudiants, rarement les enseignants utilisent l'évaluation pour les aider à surmonter des difficultés dans l'apprentissage, ou promouvoir le dialogue avec eux, ou ajuster les processus d'enseignement/apprentissage [...] se focalisant seulement dans les résultats, avec un effacement de la personne » (Lopez, 2011 : 214).

Depuis la fin des années 90, l'évaluation est revenue peu à peu sur le devant de la scène comme l'une des grandes préoccupations de la didactique (Cuq, 2007 : 1), mais reste « la composante des systèmes d'éducation moins perméable aux changements » (Anijovich *et al.*, 2017 : 15). Même si l'on s'est mis à revisiter les modalités, à explorer la pertinence des instruments, à créer de nouveaux dispositifs, il manquerait une réflexion profonde de l'activité évaluative elle-même (Chardenet, 2011 : 345), de la part des parties concernées, qui permette à l'évaluation de devenir plus perméable à l'évolution des approches didactiques.

Si, en Argentine, les publications sur les fondements et sur la didactique de la lecture-compréhension abondent, à ce jour et à notre connaissance, l'évaluation de la lecture-compréhension, et notamment en FLE, n'a pas encore été suffisamment exploitée. Si l'on ajoute à cela la constatation faite par Anijovich (2017) selon laquelle « les représentations des acteurs de terrain ont été relativement peu [...] étudiées » (Anijovich, 2017 : 41), nous sommes en mesure de dire que la thématique abordée par cette recherche, à savoir les représentations des enseignants en matière d'évaluation de la lecture-compréhension trouve toute sa légitimité. Il semblerait, d'ailleurs, qu'aucun travail portant sur le sujet de cette recherche, n'a été réalisé dans les institutions ici convoquées.

Problématique, hypothèse et cadre théorique pluriel

Il s'agit de recueillir les verbalisations des enseignants universitaires sur l'évaluation de lecture-compréhension de FLE de deux universités de Buenos Aires afin d'essayer de dresser un certain profil de l'enseignant-évaluateur de LC des institutions concernées, et d'analyser les facteurs qui pourraient avoir une corrélation avec les tendances repérées.

Cette recherche se propose donc de chercher à fournir des éléments de réponse à certains questionnements qui semblent clés, tels que :

- a. Quelles sont les discours et les représentations qui circulent parmi les enseignants au sujet de l'évaluation ?
- b. Quelles sont les dimensions (psycholinguistiques, épistémologiques...) qui interviennent dans les représentations de l'évaluateur-enseignant ?
- c. Dans quelle mesure les représentations de l'enseignant-évaluateur ont-ils une incidence sur le choix de ses modalités évaluatives ?
- d. Quels sont les modèles, les fonctions et les instruments d'évaluation existants et quel est leur rapport avec ces dimensions ?
- e. Peut-on construire un profil d'enseignant-évaluateur en LC en FLE à partir des données recueillies ?

Nous posons l'hypothèse selon laquelle la posture d'enseignant-évaluateur se forgerait dans un champ de tensions où convergent les positionnements épistémologiques et axiologiques assumés par l'enseignant qui sont à la fois traversés par des pressions exogènes (politiques éducatives, orientations institutionnelles, etc.), ainsi que par des facteurs endogènes (les biographies éducatives, etc.).

Pour aborder le sujet nous avons fait appel à un cadre pluriel qui se place au niveau des associations interdisciplinaires. Ce cadre permet de sortir de la position confortable monodisciplinaire mais il est à la fois plus stable que la position transdisciplinaire. Il s'agit d'adopter les concepts des différentes disciplines sans pour autant les confondre. La pluridisciplinarité réside dans l'association de « disciplines qui concourent à une réalisation commune, mais sans que chaque discipline ait à modifier sa propre vision des choses et ses propres méthodes » (Claverie, 2010 : § 41). Pour le cadre théorique, nous nous sommes notamment servie des notions issues des champs de la lecture et de l'évaluation en LE et, pour le cadre méthodologique, des concepts de

l'Analyse de contenu (AC), de l'Analyse du discours (AD) et du domaine des Représentations sociales (RS).

Terrain et collecte des données

Les informatrices constituent un échantillon de huit enseignantes universitaires de lecture-compréhension en FLE de deux institutions universitaires de la province de Buenos Aires, en Argentine : le Département des Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'UBA, et la Section Langues Etrangères du Département de l'Éducation de l'UNLu.

Nous avons procédé à la réalisation d'enquêtes et d'entretiens semi-directifs auprès du groupe concerné. La méthodologie de l'entretien a pour but de faire produire du discours (Matthey, 2002 : 26) ce qui permet d'accéder aux traces des représentations qui constituent notre objet d'étude. Dans la lignée de Huver (2010), nous sommes consciente que les entretiens ne sont pas suffisants pour aborder de manière exhaustive les représentations des informatrices, mais « *constituent un contexte [...] qui laisse apparaître des lignes de cohérence, esquisse des trajectoires et permet de poser des hypothèses de « compréhension »* » (Huver, 2010 : 89).

Plan du mémoire

Ce mémoire se compose de deux parties. La première partie s'occupe du cadre théorique qui gravite autour de deux piliers : la lecture-compréhension et l'évaluation. Le premier chapitre aborde l'étude de la compréhension en lecture en LE, en commençant par les modèles de la psychologie cognitive décrivant les processus en jeu dans l'activité de *lire*, suivis des approches didactiques sur la lecture et des modèles théoriques qui s'adaptent à la lecture-compréhension en LE, et se concluant par la description du contexte argentin dans lequel s'inscrivent les pratiques de lecture-compréhension en FLE. Le deuxième chapitre s'intéresse à l'évaluation. Il débute par un aperçu sur l'évaluation éducative et se poursuit par l'étude des approches épistémologiques qui traversent le domaine de l'évaluation. Pour le clore, on décrit les différents modèles et dispositifs évaluatifs découlant des paradigmes précédemment exposés. La deuxième partie a pour but, d'une part, de décrire l'appareil méthodologique et, d'autre part, de présenter les résultats et les analyses des réponses des enquêtes et des verbalisations des entretiens. Le troisième chapitre est voué aux

aspects méthodologiques : les outils conceptuels pour cerner le sujet des représentations sociales, le type de recherche, les modalités de recueil des données et les méthodes d'analyse. Les enquêtes et les entretiens seront développés dans le quatrième chapitre où il sera d'abord question de dresser le profil des participants ainsi que du contexte dans lequel ils évoluent. Puis, on procédera à l'analyse de chaque entretien par l'application des méthodes qui permettront d'aboutir aux résultats de recherche. Pour clore la deuxième partie, le cinquième chapitre sera consacré à la confrontation des résultats et leur mise en rapport avec la problématique et l'hypothèse de recherche. La conclusion et la bibliographie clôtureront ce travail. Les Annexes constituent un volume indépendant.

PREMIERE PARTIE : un cadre conceptuel pluriel

La première partie sera consacrée au cadre théorique qui s'avère pluriel étant donné la complexité de l'objet, à savoir les représentations des enseignants sur l'évaluation en lecture-compréhension à partir de leurs verbalisations. Cet objectif nous a amené à relever des concepts-clé venant de champs disciplinaires variés tels que : la compréhension des écrits par l'évaluation en langue étrangère (LE), l'étude des représentations sociales grâce à l'analyse du discours.

Nous n'avons pas la prétention d'être exhaustifs, mais de donner un certain nombre de références qui permettent de créer un espace de réflexion pour saisir les enjeux derrière les discours des interviewés.

Le premier chapitre aura pour but l'étude de la compréhension en lecture en LE. Pour cela, nous commencerons par les modèles de la psychologie cognitive décrivant les processus en jeu dans l'activité de « lire », suivis des approches didactiques et du débat actuel sur les méthodes de lecture. Nous nous intéresserons ensuite aux modèles théoriques qui s'adaptent à la lecture-compréhension (LC) en LE. Ce chapitre se terminera par la description du contexte argentin dans lequel s'inscrivent ces pratiques, notamment en Français Langue Etrangère (FLE).

1. La lecture-compréhension en LE : modèles, théories, contextes

A l'ère de l'information et de la connaissance, « la mondialisation, le changement technologique et l'évolution organisationnelle façonnent à la fois l'offre et la demande d'une littératie de niveau supérieur » (OCDE, 2000 : xiii). Des compétences en littératie de plus en plus poussées sont sollicitées pour faire face aux défis actuels que présentent la vie quotidienne, le travail, la formation et la réalisation d'objectifs personnels. Selon Fournier (2000 : 42), jusqu'aux années 70, on pouvait mener une vie normale en étant illettré, mais aujourd'hui, rares sont les actions du quotidien qui peuvent s'en passer. La lecture, comme moyen d'accès démocratique à l'information et à la connaissance, serait associée à la libre-pensée et à l'épanouissement personnel.

1.1 Qu'est-ce que lire ?

Lire et lecture, deux mots mais une multitude de représentations, de modèles, d'explications, de point de vus, d'interrogations. La lecture, parce qu'elle représente un

enjeu individuel et social, est bel et bien l'objet de virulentes polémiques et recouvre donc une étendue conceptuelle aussi vaste qu'antagonique. Pour encadrer ce travail de recherche, nous développerons les modèles et les méthodes qui essaient d'expliquer l'acte de lire et le savoir-lire tout en développant une position propre face à la diversité des perspectives.

1.1.1 Les modèles de compréhension de l'écrit

Contrairement au paradigme behavioriste classique, « l'approche cognitiviste estime qu'il est possible, sous certaines conditions, de connaître ce qui n'est pas directement observable [...] et cherche à modéliser les processus mentaux » (Brassart, 2015 : 98). Il existe un ample consensus, comme l'attestent les ouvrages de Cornaire (1999) et Parodi *et al.* (2005, 2010), à considérer l'acte de lire selon trois types de fonctionnements mentaux que le sujet met en œuvre durant le processus de *lire*. Ces modèles se veulent une explication des traitements du langage dans la compréhension de l'oral et de l'écrit. Ils ont eu une incidence très importante dans la création des activités de lecture aussi bien en L1 qu'en L2. S'intégrant à une démarche de type procédurale, chacun donne pourtant un rôle prépondérant à un des facteurs qui entrent en jeu dans le traitement de la lecture.

Le modèle Ascendant (ou *bottom-up*) soutient que le sujet part des unités linguistique de bas niveau (graphèmes, syllabes, mots, phrases, énoncés entiers) afin d'activer certains schémas de connaissance (stockés dans la mémoire de manière logique et hiérarchique) et pouvoir construire l'information sémantique du texte. Par ce procédé, le lecteur réalise une lecture du type déchiffrage pour accéder à l'information du texte. La reconnaissance des unités de base est suffisante pour lire ou, au moins, condition nécessaire. Pour Gaonac'h (1991 : 161), les traitements de *bas-haut* sont essentiels pour le fonctionnement du système, « il semble même qu'un des déficits les plus importants des mauvais lecteurs ou des lecteurs débutants concerne les compétences du bas de la hiérarchie ». Voilà pourquoi la lecture-compréhension a longtemps été assimilée, et ce jusqu'aux années 80, à la traduction littérale et à l'enseignement explicite de la grammaire (Pasquale *et al.*, 2010 : 21).

Selon l'hypothèse de traitement Descendant (*top-down*), les indices les plus efficaces pour la lecture proviennent des connaissances du contenu de référence et des caractéristiques liées aux genres et types textuels (Gaonac'h, 1991 : 160). Pour ce

modèle, le lecteur se sert premièrement des unités de haut niveau, constituées par les connaissances préalables ou schémas de connaissance mentionnés, mais aussi par les scénarios, les croyances et les expériences personnelles qui guideront la construction des hypothèses sur le sens du texte. Dans un deuxième temps, il sélectionne un certain nombre d'indices linguistiques du texte à mettre en rapport avec ces hypothèses. Il s'agirait, d'une certaine manière, de *trouver* ce que l'on a prévu. Les tenants de ce modèle affirment que les lecteurs efficaces sont ceux qui peuvent le mieux tirer profit du contexte. L'apport de Carrell (1990), qui sera étudié dans le point 2.1, est un bon exemple de ce postulat. En général, les activités didactiques fondées sur ce modèle respectent un ordre rigoureux : pré-lecture, lecture et post-lecture pour l'activation des connaissances préalables et la formulation d'hypothèses comme moyen d'anticipation. Ce n'est qu'ultérieurement qu'on procède à travailler les nuances des unités inférieures.

A notre avis, la formulation soit purement linguistique soit essentiellement séquentielle des deux modèles précédents ne suffisent pas à expliquer le processus lecteur. Le modèle Interactif, celui auquel nous adhérons, postule que « l'efficacité de la lecture tient sans doute surtout à la possibilité d'interaction entre les différents niveaux, à la convergence de processus *bas-haut* et *haut-bas* (Gaonac'h, 1991 : 161). Les premiers consistent à décoder les unités linguistiques pour les confronter aux connaissances générales. Les seconds interviennent pour l'élaboration de prédictions sur le texte, comme on a déjà signalé plus haut, prédictions que l'on confirmera ou infirmera lors de la lecture. Le tout dans un va-et-vient constant entre les deux niveaux, c'est-à-dire, dans un processus dynamique et stratégique. Cette démarche recouvre les compétences d'ordre langagier (linguistiques, discursives...), pragmatique (projet lecteur, stratégies, circuit énonciatif...) et sémiotique (contextualiser, prélever des indices, anticiper, inférer, construire du sens, résumer...) du lecteur, ses expériences, ses attentes, ses connaissances du monde et des textes. Les interactions entre les composantes compensent les déficits qui peuvent surgir lors de la lecture. La contribution de Moirand (1976) avec son *Approche Globale de textes écrits*, que nous approfondirons plus loin, constitue un premier pas vers un modèle interactif.

C'est ce type de traitement que nous retiendrons car il combine les deux propositions précédentes dans une dynamique coordonnée et simultanée. La lecture ainsi conçue, n'est pas une technique mais un dialogue stratégique permanent entre le

lecteur et le texte, « une relation à la fois individuelle et culturelle » (Souchon, 1997: 17).

1.1.2 Les modèles didactiques pour la lecture

D'un point de vue pédagogique, la psychologie cognitive considère que les processus d'apprentissage diffèrent selon le type des connaissances. Les modèles didactiques pour l'enseignement-apprentissage de la lecture en L1, issus des apports de Fijalkow (1995, 2000), ont été repris par des chercheuses argentines pour la lecture en FLE (Dorronzoro, 2005 ; Pasquale, 2006 ; Dorronzoro et Klett, 2007). Selon Fijalkow (1995 : 125), la réalité de classe n'est pas simple à saisir car elle est traversée par de multiples variables, de là que cette différenciation en didactiques ne se présente généralement pas de manière claire et nette. Mais, le fait d'abstraire des aspects particuliers permet de les reconnaître et de pouvoir mieux intervenir dans la complexité des pratiques pédagogiques.

Pour cet auteur (Fijalkow, 1995 : 126), pendant longtemps, les pratiques en pédagogie de la lecture ont consisté à enseigner aux enfants des connaissances théoriques de type déclaratif en vue de leur faire atteindre des connaissances de type procédural. Ce constat est également corroboré pour l'enseignement des LE avant l'essor de l'approche communicative : l'enseignement de la grammaire suffisait à faire développer « magiquement » chez les étudiants des savoir-faire. Il reconnaît (Fijalkow, 1995 : 122) trois types de « didactiques de savoir-lire » se rapportant chacune aux différents types de savoirs, ce qui le conduit à distinguer une didactique dominée par une conception déclarative, une didactique à caractère procédurale, et une didactique d'ordre contextuelle.

La **Didactique déclarative** pour la lecture privilégie l'enseignement des connaissances déclaratives, soit les unités de base telles que les éléments du lexique et de la grammaire traditionnelle qui sont directement accessibles et s'apprennent vite. Comme la discipline de référence est la linguistique, la question qui s'impose, c'est « *Quoi enseigner?* ». D'après cette conception de l'apprentissage, l'apprenant reçoit passivement les contenus et les apprend tels qu'ils ont été expliqués par l'enseignant. Il s'agit de transmettre des connaissances de type théorique afin que les apprenants atteignent « naturellement » des connaissances de type procédural. Cette approche se fonde sur une affirmation, à notre avis, fautive « s'il connaît la langue, il sait lire ». On

postule que ce passage s'effectue sans inconvénient grâce à une transformation des connaissances, processus que les psychologues appellent *procéduralisation* (Fijalkow, 1995 : 127). L'apprenant arrive en principe à apprendre le code mais la façon dont il parvient à la construction du sens du texte reste une énigme.

Pour ce qui est de la lecture en LE, l'enseignement des aspects linguistiques du texte l'emporte sur sa fonction communicative, référentielle ou épistémique. Le lecteur s'estompe face à la centralité du texte. Par conséquent, l'objectif de l'enseignement de la lecture consiste à former des lecteurs capables de reproduire l'information d'un texte, le sens se trouvant ainsi toujours en dehors du lecteur. Il y aurait alors une représentation référentielle du texte plus adéquate que d'autres, « celle que l'enseignant prend comme l'interprétation valable » (Dorronzoro, 2005 : 4).

Se plaçant du côté de l'action, la **Didactique procédurale** donne la priorité aux connaissances procédurales (savoir-faire) qui sont difficilement accessibles et demandent un apprentissage long (Brassart, 2015 : 99). Une connaissance procédurale détermine deux pôles : « celui de l'intellect, par nature interne, qui correspond au terme "connaissance" et celui, visible, de l'action, qui correspond au terme « procédurale » (Taurisson, 2005 : 139). La question à laquelle elle répond : « *Comment apprendre ?* » met le lecteur sur le devant de la scène. C'est lui qui construit le sens du texte à partir d'une hypothèse générale sur le contenu, de ses connaissances (au sens large) et de sa capacité inférentielle. Contrairement à l'analyse « modèle » de l'enseignant, la lecture se présente comme une « découverte » pour un apprenant guidé par son enseignant dans le sens le plus vygotkien (Vygotski, 2009 [1925-34] : 130-140).

Pour cette didactique, la lecture est essentiellement une activité à laquelle sont convoquées les composantes d'ordre déclaratif.

« Savoir lire consiste, en effet, à effectuer un ensemble d'opérations permettant d'interpréter convenablement un texte écrit. Dans la mesure où on considère fondamentalement la lecture comme une activité, savoir lire est donc bien une connaissance de type procédural » (Fijalkow, 1995 : 123).

L'idée de base, et que nous partageons, est qu'une connaissance de nature procédurale nécessite une didactique procédurale, en d'autres mots, on apprend à lire en lisant. Et pour que cela ait lieu, il faut « favoriser des activités de mise en œuvre des inférences et de codification des régularités observées » (Dorronzoro, 2005 : 4).

Ceci dit, même si cette perspective représente une proposition plus achevée que la précédente, elle montre certaines limites car elle se fonde « sur une conception rationaliste selon laquelle l'apprentissage de la lecture est intimement lié à l'intelligence du lecteur, sans contempler les propriétés comportementales, historiques ou sociales » (Dorronzoro, 2005 : 5). Bref, une didactique qui ne tient compte que du texte ou une didactique qui ne prend en considération le lecteur que comme un intellect agissant ne peut pas rendre compte du dialogue interactif entre texte-lecteur-contexte auquel nous souscrivons.

Il s'agit donc de faire place « aux circonstances dans lesquelles il convient d'appliquer les connaissances déclaratives et procédurales » (Fijalkow, 1995 : 141). Dans ce sens, la **Didactique contextuelle** incorpore à l'activité de « lire » les objectifs du lecteur, ainsi que le lieu, le moment et les circonstances de lecture. Ce qui se traduit par des questions telles que : *quand lire ?*, *où ?*, *pourquoi ?*, *dans quel but ?* venant s'ajouter aux questions précédentes *quoi ?* et *comment ?*

Il faut pourtant souligner que, pour Fijalkow, les Didactiques déclarative et contextuelle sont au service de la Didactique procédurale car « savoir lire c'est, avant tout, savoir comment lire, c'est-à-dire posséder un savoir de type procédural dont l'approfondissement relève de la psycholinguistique » (Fijalkow, 1995 : 141). Nous dirons plutôt que la compréhension en lecture est en effet une affaire psycholinguistique mais aussi sociolinguistique. Si la lecture est considérée comme une activité, il n'est plus possible de la décomposer en parties comme fait l'approche linguistique, et il n'est pas non plus pertinent de développer des savoir-faire décontextualisés, à l'instar de techniques, comme préconisé par la démarche procédurale. La Didactique contextuelle renforce l'idée d'activité en prenant en compte la situation de lecture dans toute sa complexité. Dans ce cadre, des textes authentiques (et non pas didactisés seulement à des fins de simplification) et des situations de lecture motivantes pour la résolution de problèmes trouvent toute leur place.

A ces conceptions didactiques correspondent peu ou prou des manières d'enseigner qui se distinguent également par le poids accordé au code, aux processus ou au contexte. La lecture est toujours une question d'actualité. L'apport récent des neurosciences a renouvelé le débat, passionné et non moins passionnant, sur les méthodes de lecture.

1.1.3 Les méthodes de lecture

Pour les modèles cognitifs, faire appel au contexte est souvent vu comme une stratégie des lecteurs à problème. Goigoux (1991 : 3) signale que, selon « Stanovich (1981) [...] ce sont les "moins bons" lecteurs qui semblent le mieux profiter des effets facilitateurs du contexte ». Leur dépendance au contexte serait le résultat de la faible automatisation de leurs procédures de reconnaissance des mots. Cette hypothèse semble renvoyer au paradigme de « Fodor [pour qui] les informations linguistiques provenant des niveaux supérieurs de traitement ne seraient pas susceptibles de moduler les premières étapes du traitement lexical » (*Ibidem* : 1).

C'est cet argument qui est repris aujourd'hui pour justifier le retour à un travail systématique de correspondance graphophonologique, autrement dit au savoir déchiffrer, pour l'enseignement de la lecture. La transposition, dans le champ de l'enseignement, des résultats des recherches de Dehaene iraient dans ce sens. Pour ce neuroscientifique, le contexte non seulement n'est pas constitutif des premiers pas de l'alphabétisation mais ce serait une entrave pour son accomplissement : « l'enfant qui est en train de déchiffrer des lettres et qui n'a pas encore automatisé la lecture, ne peut pas simultanément se concentrer sur autre chose » (Dehaene, 2015 : §15). Pour Bru, il s'agit d'un faux obstacle : « les habiletés en matière d'utilisation des relations graphophonologiques ne sont pas jugées incompatibles avec les procédures et les processus d'inférence, la recherche de sens et l'accès à la compréhension » (Bru, 2015 : 72).

Dans sa théorie du recyclage neuronal, Dehaene (dans Foucambert, 2008 : §29) entend montrer « à quel point les données récentes de l'imagerie cérébrale et de la neuropsychologie récusent ce modèle simpliste des relations entre cerveau et culture ». Le cerveau apparaîtrait dès lors comme le lieu exclusif d'étude de la lecture, sans prise en compte des réalités du terrain (Fijalkow, 2006 : 11). Ce à quoi Foucambert répond par une invitation à « ne pas tirer de conclusions pédagogiques définitives à partir [...] de ce qu'on observe dans le cerveau de quelqu'un devant qui on a projeté quelques lettres » (Foucambert, 2008 : §34). Ce pédagogue de la méthode globale s'interroge sur comment une activité aussi complexe que la lecture peut être analysée « à partir d'éléments prétendus simples, parce que les seuls possibles à observer dans l'état de la technique » (Foucambert, 2008 : §34), « réduisant le lecteur à « une machine à lire, un automate lisant » (Fijalkow, 2006 : 11).

D'autre part, le passage obligatoire par les représentations sous-jacentes du son de la méthode syllabique, lorsque l'enfant est confronté à des chaînes de caractères nouvelles, est aussi contesté par Foucambert (2008 : §32) qui mise sur le recours à la voie sémantique :

« Par force, les voilà instantanément moins inédits pour lui à l'écrit qu'ils ne sont encore inouïs à l'oral. [...] Le lecteur (l'apprenti) ne peut (apprendre à) les comprendre que par un traitement linguistique à l'intérieur du message auquel ils concourent ; et non par une exportation vers sa langue orale où ils n'existent pas encore. [...] La voie sémantique, c'est la capacité de traiter les unités linguistiques à l'intérieur de la langue, du message lui-même » (Foucambert, 2008 : §Note 15).

D'après son approche neurobiologique de l'apprentissage de la lecture, Dehaene (2012 : § 5) considère que l'enfant apprend d'abord à décoder les mots, pour ensuite accéder au lexique mental grâce à la vision, ce qui lui permet de reconnaître des mots. Comme le signale Bru (2015 : §25), la lecture-compréhension semble aller d'elle-même et ne pas nécessiter la mise en œuvre de démarches pédagogiques spécifiques, comme nous l'avons déjà signalé pour la didactique déclarative. Dans ce sens, Charmeux (2018 : #335) se demande s'il n'est pas plus raisonnable de commencer par « de vrais textes, (appartenant à leur environnement !) et de les inviter à les explorer, comme on explore un objet », ce qui nous renvoie à la didactique contextuelle.

Bru (2015 : §18) nous rappelle que la place accordée, dans la méthode globale, aux activités de reconnaissance des relations graphophonologiques et donc à l'étude du code est ignorée par les tenants de la lecture par voie syllabique. La méthode globale (Stercq, 2006 : 18) tire avantage aussi bien de la gradation de la méthode alphabétique que de l'investissement que suscite le travail à partir de vrais textes situés et qui appartiennent à l'horizon d'attente des élèves. Mais, selon Stercq (2006 : 16) cette méthode a malheureusement évolué vers des méthodes appelées mixtes qui sont devenues finalement un « prétexte à un travail syllabique ».

Ce même travail syllabique qui permet à Dehaene de dire que, « à la fin du CP, l'enfant est capable de lire tous les matériaux qu'on lui présente grâce à cette compétence de décodage » (Dehaene, 2012 : §4). Reste à savoir si cet enfant est aussi capable de comprendre tout ce qu'il arrive à prononcer par la lecture car nous croyons, avec Foucambert (2008 : §34), que la lecture est avant tout « une activité "complexe" qui vise à attribuer du sens à un message écrit ».

Face à la diversité de dénominations des méthodes (syllabique, globale, mixte), nous voyons dans ces positions deux grands paradigmes entrant en conflit, celui du signe et celui du sens. Or, si pour nous, lire est un processus qui vise à construire du sens, le rapport qu'entretiennent le code et le sens lors de la lecture doit être conçu de manière active et intégrée. Nous adhérons, comme nous l'avons fait précédemment, à une conception interactive de la lecture, laquelle, selon Goigoux (1991 : 2) est comprise comme

« un phénomène complexe dans lequel intervient le texte en tant que message produit par un scripteur, mais dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables, linguistiques mais aussi extralinguistiques, et de ce qu'il cherche à atteindre par cette lecture ».

Pour la méthode interactive, il ne suffit pas de créer des activités séparées pour travailler et le code et le sens. Il s'agit de « les intégrer dans les activités de découverte du sens des textes » (Nyssen *et al.*, 2001, dans Stercq, 2006 : 19). Goigoux soutient que c'est la compréhension qui conduit le lecteur à s'attarder de manière sélective sur des indices graphiques spécifiques (Goigoux, 1991 : 5).

De son côté, Chauveau (2006 : 1) distingue, en introduisant la composante culturelle, quatre objets dans l'apprentissage de la lecture : le système d'écriture (le code), l'activité du lecteur (les processus et habiletés pendant la lecture), l'activité de l'écrivain (les processus et les habiletés lors de la production écrite), la culture écrite ou monde de l'écrit. Cette acculturation à l'écrit comprend, pour ce chercheur, l'accès aux objets culturels et aux pratiques culturelles de l'écrit (le livre, les journaux, la littérature enfantine, etc.), la fréquentation des « lettrés » (les habitués de l'écrit).

Les propos de Charmeux (2014) traduisent notre position qui entend l'acte de lire comme une communication en différée pour la construction du sens, et que nous étendons également à notre conception sur la lecture en LE.

« Savoir lire, ce n'est pas savoir "assembler des lettres pour former des sons", c'est savoir vivre une situation de communication à distance dans l'espace et aussi dans le temps, en utilisant des signes visuels, pour découvrir ce que ces signes transcrivent, non pas les données sonores du message, mais son sens. Quant à ce sens, ce n'est pas en identifiant, bout à bout, les mots du message, qu'on le trouve comme par miracle, mais en les mettant en relation, à la fois entre eux, avec le péritexte, et avec les "savoirs déjà-là" du lecteur » (Charmeux, 2014 : #232).

Il faudrait préciser que ce « sens » est traversé de part et d'autre par la vie sociale. Les débats sur la lecture qui se cantonnent à une vision linguistique ou

cognitive oublie que la lecture est aussi un fait subjectif et social, « un acte de culture et non pas seulement de la nature » (Fijalkow, 2006 : 12).

Synthèse de positionnement du Volet 1.1

Selon notre position socioconstructiviste du « savoir-lire », dans les cours de LC, nous visons la construction du sens par le biais d'un processus interactif entre le texte, le lecteur et le contexte situationnel et social. Nous concevons la lecture en FLE comme une pratique sociale où le lecteur établit un dialogue, *in absentia*, stratégique et situé avec l'auteur, médié par le texte. La didactique contextuelle se fait écho de cette conception de la lecture en mettant l'accent sur les pratiques concrètes et situées des lecteurs.

Dans le volet suivant, nous nous attarderons à décrire des orientations de recherche qui portent tout particulièrement sur la compréhension de textes en langue étrangère et qui, comme nous le verrons, montrent une filiation plus ou moins directe avec les modèles étudiés précédemment.

1.2 La lecture de textes en LE : quelques concepts clés

Dans cette partie, quelques modèles théoriques sur la lecture en LE seront passés en revue, en commençant par les contributions relevant de la psychologie cognitive, pour passer après aux modèles auxquels nous avons eu recours en vue de saisir la lecture en LE comme une activité individuelle et sociale relayée par des textes, comme nous avons soutenu plus haut, mais portant des spécificités. Ce sont ces spécificités que nous mettrons en relief dans la section suivante, à la fin de laquelle nous exposerons ce que nous entendons par lire à l'université en LE.

1.2.1 La lecture comme processus purement intellectuel

Pour la psychologie cognitive, dont l'accent est mis sur le lecteur et non pas sur le texte, la lecture n'est qu'un processus intellectuel d'anticipation, formulation d'hypothèses et activation des connaissances préalables. La proposition de type ascendant de Gaonac'h (1991) pour la lecture en LE se limite à signaler les problèmes de l'automatisation du déchiffrement de l'apprenant lecteur. Pour cette perspective, les processus mentaux de compréhension du langage sont universels et « la face signifiante des textes n'est pratiquement jamais prise en considération [...] le texte est toujours

considéré comme transparent et univoque » (Souchon, 1995 : §15), la dimension interculturelle est donc absente. On ne prend pas en compte une variable fondamentale, à nos yeux, qui est celle de la dimension discursive (genres et types textuels).

La plus grande difficulté de l'apprenant en L2 « semble être le caractère interactif de l'ensemble des processus qui doivent être mis en œuvre dans l'activité de lecture » (Gaonac'h : 1991 : 173). Dans ce modèle, l'apprenant lecteur en LE serait soumis à une surcharge cognitive, à l'origine de la perte du fil de la lecture. Cette surcharge de la mémoire de travail serait provoquée par un traitement moins automatisé des éléments de base de la L2, ce qui l'empêcherait de faire appel aux informations contextuelles de haut niveau. Il se produirait alors un « court-circuitage » des processus descendants dans la lecture en LE, empêchant l'intégration des idées entrantes dans un modèle de situation cohérent. L'attention du sujet serait accaparée par les traitements de bas niveau, ne lui permettant donc pas d'utiliser les informations de haut niveau fournies par le texte avec la même efficacité (Souchon, 1995 : §11).

Selon (Field, dans Zoghلامي, 2016 : 132), « si le traitement des éléments formels est efficace, les processus intentionnels servent à enrichir le message décodé. Lorsqu'il est inefficace, ces processus serviraient plutôt à compenser un éventuel manque de compréhension ». Le caractère *intentionnel* du recours au contexte et son apport *enrichissant* ou *compensatoire* montrent bien que le contexte n'est pas une composante essentielle et préalable mais un apport presque aléatoire sans lequel la compréhension pourrait tout aussi avoir lieu. Cette conception de la lecture en LE comme processus ascendant trouverait son aspect complémentaire dans le modèle descendant de Carrell.

Pendant les années soixante-dix, on a beaucoup étudié la notion de schèmes cognitifs (cadres, scripts, scénarios) « qui peuvent être considérés comme des modèles mémorisés, des représentations-outils, pré-construites, par rapport aux représentations à construire lors de l'acte de lecture » (Joulia, 2006 : 165).

Relevant également de la psychologie cognitive, la théorie des schémas propose une modélisation de l'activité de lecture. Elle s'intéresse aux connaissances, du point de vue des traitements cognitifs (Gaonac'h, 1990 : 16-29). Les connaissances d'un individu organisées, dans la mémoire à long terme, en blocs de concepts d'un domaine particulier, sont activées par la lecture en mémoire de travail, selon leurs relations et leurs règles d'utilisation. Ce sont les schémas de connaissances qui permettent les

processus inférentiels grâce auxquels le lecteur accède au modèle mental ou de situation.

Leur classification comprend : les connaissances et croyances sur le monde (schémas de contenu), les connaissances sur les types et genres textuels (schémas formels), et les connaissances linguistiques (schémas linguistiques). Ces schémas sont activés par le lecteur au moment de la lecture et sont différents dans chaque langue-culture. Dans les travaux de Carrell, « l'accent est mis sur la dimension interculturelle de la lecture en LE et, d'un point de vue didactique, priorité est accordée au travail sur les contenus culturels, notamment à travers la sensibilisation aux "schémas de contenu" » (Souchon, 1995 : 54). Contrairement au précédent, ce courant accorde une grande importance aux schémas formels comme concepts inscrits dans notre cerveau au même titre que les savoirs en général. Ce sont des structures de niveau supérieur contenant les connaissances sur l'organisation rhétorique globale d'un texte.

Pour cette théorie, ce sont les éléments socio-culturels présents dans les textes qui constituent la difficulté majeure de la lecture en LE, « l'échec de la compréhension en lecture en L2 réside dans l'absence des connaissances culturelles implicites, présumées par le texte » (Molokopeeva, 2016 : 18). Les schémas formels, pour leur part, jouent un rôle facilitateur et doivent, tout comme les schémas de contenu, faire l'objet d'un enseignement délibéré (Souchon, 1995 : §9). D'après Gaonac'h (1991 : 174) la définition de l'arrière-plan culturel, du contexte, du contenu thématique et du projet de lecture apporte des aides aux apprenants lecteurs en LE à condition de travailler ces éléments au préalable, avant l'activité même de lecture.

L'intérêt du travail de Carrell réside dans le fait d'avoir pris en considération et étudié, d'un côté, le poids des connaissances discursives sur la compréhension générale d'un texte et, d'un autre côté, l'influence des contenus culturels du texte comme possible source de difficulté pour l'apprenant lecteur. Toutefois, ce modèle s'avère insuffisant dû à plusieurs facteurs : le caractère social de la lecture et le contexte de production et réception du texte sont négligés, la compréhension du texte dépend de l'existence chez le lecteur des schémas prévus par l'auteur (Molokopeeva, 2016 : 15), et le texte n'a pas de sens en soi mais il apporte des instructions pour une interprétation possible car c'est le lecteur qui, en mettant en œuvre ses schémas, lui attribue une signification déterminée (Babot *et al.*, 1999 : 20).

Entre les approches purement intellectuelles et celles qui donnent la priorité au contexte, se trouve l'**Approche Globale** qui, héritière du modèle Interactif, n'est pas une théorie de la compréhension mais plutôt une méthodologie d'enseignement-apprentissage. Elle vise au développement d'une compétence de lecture onomasiologique, démarche qui part des concepts pour rechercher les expressions ou signes lui correspondant. La méthodologie proposée est non linéaire puisqu'elle s'appuie sur l'appréhension globale du texte à travers des lectures-balayages pour le repérage d'indices formels (iconiques, linguistiques), thématiques (domaine de référence) et énonciatifs (Moirand, 1979 : 53-67). Le lecteur est conduit à formuler des hypothèses sur le(s) sens instaurés, hypothèses qu'il soumettra à examen au cours de la lecture afin de les confirmer ou de les infirmer pour en formuler d'autres. La nature des stratégies de lecture mises en œuvre par les sujets est liée à la variable but (Rui, 2000 : §10). Le texte n'est plus considéré comme une entité compréhensible par le seul fait de savoir manipuler les éléments linguistiques étant donné qu' « un texte ne peut être appréhendé que par rapport à la situation de sa production » (Gaonac'h, 1991 : 157). La conception de lecture sous-jacente est celle d'une activité de communication langagière, définition émergeant sûrement de l'influence de l'Approche communicative.

Dans les années 80-90, la prise en compte de la situation de communication comme « instance décisive pour la compréhension/production des textes » (Babot *et al.*, 1999 : 14) a bouleversé les pratiques de lecture-compréhension en FLE à l'université, en Argentine. Cette approche s'est avérée très utile pour les enseignants qui y ont trouvé des instruments pour faciliter l'entrée dans le texte (Pasquale *et al.*, 2010 : 23-24), telles que l'analyse du paratexte, la reconnaissance des types et des genres discursifs, l'identification des champs sémantiques, le prélèvement des connecteurs, etc.

Si l'Approche Globale a eu tellement de succès, c'est parce qu'elle offre une méthodologie qui permet à celui qui commence à apprendre la LE d'entrer d'emblée dans les textes de spécialité et d'en construire du sens, à partir de la reconnaissance d'indices que sa compétence disciplinaire lui autorise.

« En langue première, nos capacités de compréhension dépassent nos capacités d'expression. Cette constatation, faite à propos de l'oral, est encore plus vraie dans l'ordre scriptural. Aussi avons-nous décidé d'introduire le plus tôt possible dans les classes de FLE, une technique d'approche globale des textes écrits. [...] nous essayons de développer leurs capacités d'appréhension globale du sens d'un texte (alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail). Nous pensons qu'il est possible d'étendre cette procédure pédagogique à la

compréhension de textes spécialisés par des étrangers, faux débutants en français amis experts dans la spécialité des écrits proposés » (Moirand, 1976 : 88).

Mais, au bout de quelques années, elle a montré ses limites. Sa centration excessive sur les démarches de l'analyse du discours a privilégié la description de l'objet-texte au détriment des processus de compréhension, « comme si ce lecteur en formation était lui-même un linguiste qui analysait un texte » (Klett, 2007 : § 6). Par ailleurs, la répétition des techniques d'entrée au texte l'a emporté sur le travail minutieux et critique du texte et sur le développement des stratégies personnelles comme prôné par Cicurel (1991 : 17) : « apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture ».

Comme l'explique Arévalo Benito (2006), le lecteur, par manque de connaissances encyclopédiques pertinentes ou de connaissances poussées en LE, finira par faire une sorte de traduction du texte lu sans le comprendre.

« Au moment de mettre en place cette méthodologie en classe, tous les élèves ne possèdent pas les mêmes stratégies ni la même compétence linguistique ni les mêmes connaissances générales, ce qui peut entraîner que certains élèves peuvent faire appel à la traduction sans appliquer des stratégies pour comprendre le texte² » (Arévalo Benito, 2006 : 11).

Nous retiendrons de ce courant les techniques d'entrée au texte pour les premiers moments de l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension, et l'importance accordée aux connaissances préalables, aux prédictions, aux inférences, et à l'explicitation et conscience des stratégies pour faciliter le contrôle des processus d'apprentissage.

Nous allons maintenant aborder les travaux qui semblent les plus englobants et les plus efficaces pour encadrer un objet aussi complexe que la lecture-compréhension en langue étrangère.

1.2.2 La lecture comme activité individuelle et sociale

Ces théories prennent la lecture non pas comme un processus purement cognitif mais surtout comme une activité sociale qui s'accomplit par le biais d'objets sémiotiques particuliers que sont les textes.

²Traduction par l'auteure (26/02/2018).

D'après la **Sémiolinguistique textuelle** d'orientation bakhtinienne proposée par Souchon (1997 : 5-6), la lecture est l'exercice d'une activité personnelle et sociale, historique et culturellement située, qui se développe tout au long de la vie d'un sujet, à travers sa confrontation avec différents types d'écrits qui circulent dans sa socio-culture à un moment donné. Le texte n'est plus considéré sous l'angle cognitif, « commande d'action ou une source d'activation » (Souchon, 1995 : §15), mais dans toute sa dimension sociale, culturelle et historique. Il n'est pas seulement un produit des opérations psychiques, mais aussi et notamment un « objet sémiotique » (Souchon, 1995 : §19) issu d'une socio-culture. Cette socio-culture élabore des types d'énoncés relativement stables appelés genres discursifs (Bakhtine, 1984 : 265). A l'université, le contexte de cette recherche, apprenants et enseignants sont confrontés aux genres provenant de contextes plus ou moins institutionnalisés qui constituent les genres seconds de Bakhtine (1984 : 267). La lecture est donc entendue comme une activité sociale contextualisée de construction de sens qui se développe tout au long de la vie.

Le texte écrit, contrairement au texte oral, est parfois plus difficile à saisir en raison « de l'absence d'interaction avec l'auteur, et de l'absence aussi des références tonales de la voix » (Gaonac'h, 1991 : 162). Malgré cette forme de communication *in absentia* entre le texte, l'émetteur et le destinataire, ce dernier, suivant le contexte, ses connaissances du monde, ses expériences textuelles et son projet de lecture, construit du sens en élaborant une représentation cohérente pour lui. Cette construction émerge d'une mise en rapport entre les éléments du texte avec le contexte de production (qui produit, à qui, où, quand, dans quel but, etc.) et le contexte de réception (qui lit, où, quand, dans quel but, etc.). Sur le plan didactique de la lecture, la question du genre est, à notre avis, essentielle. Son travail permet de « déceler le statut respectif des énonciateurs [...], les circonstances spatio-temporelles de l'énonciation; les sujets [...], l'organisation » (Maingueneau, 1999 : 55, dans Klett, 2012).

Si l'on a défini la lecture comme une activité, il nous faut un modèle qui donne au contexte une place centrale. En ce sens, la **Sémio-pragmatique** semble répondre à cet objectif parce que, dans ce modèle, le contexte est le point de départ de la production de sens dans la communication médiatisée. Odin, précurseur de cette approche, s'est d'abord consacré à fournir des éléments de réflexion pour aborder les différents actants du champ cinématographique. Pourtant, son modèle est devenu un cadre utile pour toutes les disciplines qui s'intéressent aux modes de production de sens et, en

particulier, à « la façon dont se construisent les textes et sur les effets de cette construction » (Odin, 2000 : 10). L'analyse du texte lui-même est contemplée « mais une fois qu'on l'a mis en perspective, dans le cadre de l'espace de communication qu'on a construit (Odin, 2017 : §30).

Pour cet auteur, le contexte n'est pas une variable entre autres, mais l'origine de toute interprétation. Il est pris comme l'ensemble de contraintes qui régissent la production de sens. Ces contraintes conduisent l'actant R (le lecteur) à produire des hypothèses de lecture qu'il va tester sur V (le texte) (Odin, 2011 : 21-23). Partant de l'hypothèse qu'il n'y a jamais communication mais un double processus de production de sens, l'un du côté de l'émetteur et l'autre du côté du récepteur, Odin estime que le texte ne fait sens qu'en relation avec le contexte où il est émis et reçu (*Ibidem* : 9).

« Le double mouvement est en nous. D'une part, il nous est impossible de ne pas présupposer l'existence du texte, c'est-à-dire l'immanence – sans cette croyance, la vie sociale serait très difficile – ; d'autre part, il nous est aussi impossible de ne pas reconnaître que suivant le contexte dans lequel elle est effectuée, la construction du texte peut être différente (visée pragmatique) » (Odin, 2011 : 16).

Mais comme la notion de contexte lui semble trop floue, cet auteur préfère parler d'« espace de communication », caractérisé par sa pertinence et par son caractère plus maîtrisable. La démarche sémio-pragmatique « démarre » comme une approche *top down* car « une fois qu'on a mis le contexte au point de départ, tous les autres outils de la sémiologie immanentiste peuvent être utilisés » (Odin, 2017 : 29).

Odin reconnaît pourtant que son travail « pose le contexte puis le texte, pas les intermédiaires, tout le travail de négociation, d'interactions » (Odin, 2017 : 88) restant à définir.

Pour le compléter, nous aborderons les principes de l'**Interactionnisme socio-discursif**, soutenu par Bronckart (1996a, 2005a) et d'autres chercheurs de l'École de Genève qui s'inscrit dans la filiation de l'Interactionnisme social développé par Vygotski et la Sémiolinguistique d'inspiration baktinienne.

Pour cette théorie, le fonctionnement mental est intimement lié aux pratiques sociales, et subit des transformations liées à l'intériorisation de ces dernières. Les interactions humaines sont médiatisées par le langage au moyen de textes, objets socio-communicatifs (Bronckart, 1996b : 56), productions sociales situées (Bronckart, 1996a : 73-74), issus d'une socio-culture à un moment donné. Ce sont les produits de la capacité de langage dont la genèse, structuration et conditions de circulation sont socialement

déterminées. Les acteurs sociaux co-élaborent ces instruments sémiotiques qui leur permettent de réfléchir sur le monde et d'agir sur lui. De ce fait, les textes sont les responsables des représentations qu'on se fait sur le monde et définissent les activités humaines. Comme ils sont situés, ils sont en mutation constante transformant ainsi continuellement les mondes représentés.

« [...] l'activité langagière est à la fois le lieu et le médium des interactions sociales constitutives de toute connaissance humaine; c'est dans cette pratique que s'élaborent les mondes discursifs qui organisent et sémiotisent les représentations sociales du monde; c'est dans l'intertextualité résultant de cette pratique que se conservent et se reproduisent les connaissances collectives; et c'est dans la confrontation à cette intertextualité socio-historique que s'élaborent, par appropriation et intériorisation, les représentations dont dispose tout agent humain [...]. » (Bronckart, 1996a : 337).

En ce qui concerne la lecture, elle est décrite comme « l'ensemble des processus de déconstruction/reconstruction à travers lesquels le texte va progressivement s'intégrer au discours propre du lecteur » (Souchon, 2000 : §7), dans une dynamique interactionnelle à trois pôles : émetteur, texte et récepteur. Comme on l'a déjà vu, les modèles ne prennent bien souvent que l'une des variables soit le texte, soit le lecteur, alors qu'ici, la lecture est le siège d'une interaction suite à laquelle « le texte se transforme chez le lecteur en discours intérieur, et en se transformant en discours intérieur, va modifier ce discours intérieur lui-même (Souchon, 2005 : §7). Si le langage objet ne résonne pas dans le langage intérieur du sujet (les connaissances préalables pour la psychologie cognitive), la lecture ne sera certainement pas « un lieu où se joue la question du sens » (*Ibidem* : §8).

A l'opposé des courants qui se caractérisent par la non-intervention dans les processus de formation, laissant ceux-ci au gré des facteurs liés à la maturation, « l'interactionnisme socio-discursif préconise les interventions formatives explicites car elles constituent les facteurs majeurs du développement humain »³ (Riestra, 2008 : 55). Ce courant, parce que soucieux du développement humain (Brossard, 2004 : 87), considère fondamentale la question didactique. La thèse du langage comme activité humaine qui médiatise et organise toutes les autres activités collectives a des conséquences directes sur l'enseignement. Dans ce cadre, la lecture ne peut pas être comprise en dehors du contexte qui la génère.

³Traduction par l'auteure (25/02/2018).

« L'Interactionnisme sociodiscursif conçoit la lecture comme un ensemble de conduites verbales marquées socialement par le contexte et étroitement rattachées à la sphère de l'activité où la lecture trouve sa motivation » (Klett, 2007a : §19).

La définition de texte comme objet socio-communicatif analysable du point de vue énonciatif et de son architecture, et la conception de lecture comme activité consubstantielle de la sphère de la praxis, sont des arguments de poids pour l'incorporer dans l'appareil conceptuel pour analyser la lecture-compréhension à l'université. Les textes que les étudiants y fréquentent, soit dans leurs cursus soit dans ces cours de FLE, sont des textes empiriques qui circulent en société, émanant d'acteurs qui appartiennent à la sphère académique, appellation qui sera précisée dans le point suivant sur la lecture universitaire.

1.2.3 Lire à l'université en langue étrangère

Les institutions de formation sont des lieux de médiation du savoir pour la construction et l'élaboration du sens, mais aussi des lieux qui favorisent les échanges entre leurs acteurs (étudiants, enseignants, chercheurs). A cet égard, l'université est un espace de médiation privilégié, un « lieu social » (Bronckart, 1985 : 33) dont la fonction principale est la production et co-construction de connaissances, connaissances qui sont en rapport étroit avec ses pratiques de référence. Dans ce scénario, la compréhension de textes joue évidemment un rôle central car certaines formes textuelles nécessitent un haut degré d'acculturation à l'écrit. Rattachée normalement à un domaine disciplinaire donné, la lecture universitaire prend des formes discursives spécifiques à travers lesquelles l'apprenant lecteur développe son bagage conceptuel (Klett, 2011 : 341).

Il s'ensuit que limiter le rôle de la lecture à l'« accès » aux textes serait négliger son pouvoir intellectuel transformateur de rendre possible le développement de capacités d'ordre supérieur. Car la lecture permet de

« développer les formes les plus complexes de pensée discursive, c'est-à-dire, extraire des conclusions sur la base de raisonnements logiques sans faire appel à l'expérience immédiate. Par conséquent, et selon cette conception, la fonction de la pratique lectorale n'est pas qu'instrumentale [...]. Bien au contraire, la lecture remplit une fonction épistémique, à savoir une fonction dans la construction des connaissances » (Dorronzoro, 2005 : 13).

Dorronzoro (1999) considère la lecture à l'université comme une pratique sociale située conditionnée par le contexte, soit par la sphère de l'activité humaine où

elle s'accomplit. Il en résulte que la lecture n'est pas comprise comme une activité universelle, neutre et abstraite.

« Dans les cours de lecture que nous assurons à l'université, nous prenons la lecture-compréhension comme une activité du langage qui résulte d'un apprentissage social et, par là, elle est en rapport étroit avec les contextes socio-culturels où elle a lieu et avec les activités concrètes de l'individu où elle trouve sa motivation et son origine » (Dorronzoro : 1999 : 2)⁴.

Dépassant l'appréciation usuelle de « bon lecteur », Gaiotti (2005) préfère parler de formation d'un lecteur « critique » qui, dans l'acte de lire, essaie de nouveaux chemins de résistance à la pensée hégémonique comme une instance d'action sur le monde (2005 : 44-55). Quel serait le but ultime de ces lectures sinon celui de chercher à aller

« au-delà du sens évident pour le dépasser et débusquer les intentions nobles ou non qui en ont animé l'écriture [?] Ce sont elles qui protègent des manipulations, qui ouvrent l'esprit vers la tolérance, et l'amour des différences. Elles sont la véritable lecture, celle de la liberté » (Charmeux, 2018 : #335).

Suivant la caractérisation de Pasquale (2004 : 12), nous pouvons dire que ce public possède trois traits particuliers. Il s'agit d'abord d'un *apprenant*, malgré son statut universitaire, et puis d'un apprenant *captif* qui, par des contraintes institutionnelles, doit suivre une formation en lecture en LE sans avoir de projet de lecture à lui, car les motivations et les besoins lui viennent, dans cette situation, de l'extérieur. La troisième caractéristique concerne son caractère de lecteur *non prévu* par les textes authentiques utilisés en classe puisque ce n'est pas le lecteur modèle (Eco, 1985 : 61) que l'auteur s'est créé.

« Quand le lecteur se trouve face à un texte dans une autre langue, il perd ses points de repères habituels, tant au niveau des évocations sonores que des associations multiples, engendrées par le travail de connotation, d'intertextualité et d'interdiscursivité. » (Souchon, 1992, dans Pasquale, 2004 : 13)⁵.

Lire à l'université devient une activité de résolution de situations-problèmes. Cet *apprenant-captif-non prévu* doit percer le mur qui le sépare des lecteurs prévus, en acceptant et dépassant les soucis du défi pour se construire en tant que sujet-lecteur en LE. Pour lui frayer la voie, écouter ses intérêts et ses motivations en matière de lecture et de choix des textes peut devenir un facteur d'implication, car ses structures affectives (capacité de prendre des risques, le concept de soi en général et comme lecteur, la peur

⁴Traduction par l'auteure (09/03/2018).

⁵Traduction par l'auteure (06/03/2018).

de l'échec...) jouent un rôle dans la compréhension de textes au même titre que les structures cognitives (Giasson, 1990 : 15).

Les cours universitaires de lecture en LE visent un public qui se trouve dans une situation d'apprentissage exolingue assez singulière au regard des compétences. Étant universitaire, l'étudiant possède des expériences de lecture significatives et consistantes dans sa L1. En effet, la lecture à l'université lui exige non seulement le traitement de quantités considérables d'information mais aussi le traitement raisonné, stratégique et créatif du savoir qui y circule. Il s'agit d'un rapport particulier à l'écrit, celui valorisé en tant que « capital culturel » (Bourdieu, 1979 : 3-6) par les institutions éducatives. Ce que pour Hornberger (2003, dans Weth, 2016 : 10) « concerne les textes écrits, monolingues, décontextualisés et standardisés » et qui représentent la forme symbolique du pouvoir établi. Toutefois, lorsque l'étudiant commence les cours de lecture-compréhension, c'est un apprenant débutant de L2 qui développera au fur et à mesure une compétence partielle, par moments déséquilibrée, mais en évolution, dans laquelle il pourra puiser.

Dans la lecture-compréhension c'est la construction du sens qui devient prioritaire, point de vue que nous avons essayé à mettre en avant tout au long de ce chapitre. Le volet suivant se focalisera sur la spécificité de cette compétence dans le contexte argentin.

Synthèse de positionnement du Volet 1.2

L'approche globale vise à développer une compétence de lecture onomasiologique non linéaire qui, s'appuyant sur l'appréhension globale du texte et le repérage d'indices iconiques, linguistiques, thématiques, énonciatifs et contextuels facilite l'entrée au texte pour les premiers moments de l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension. Suivant la sémiolinguistique textuelle, nous entendons la lecture comme une activité sociale contextualisée de construction de sens, effectuée par un sujet historique, qui se développe tout au long de la vie, et qui est relayée par des textes n'étant pas seulement des produits des opérations psychiques, mais aussi et surtout des objets socio-communicatifs. La lecture à l'université a une double fonction : faire développer des capacités d'ordre supérieur et la co-construction et le transfert des connaissances.

1.3. Les cours de lecture-compréhension en contexte argentin

Dans ce dernier volet, un bref panorama historique jettera un peu de lumière sur le chemin parcouru par les cours de lecture-compréhension de FLE au niveau universitaire en Argentine. Pour le clore, ces cours seront décrits dans le cadre des deux universités dont les enseignants ont fait l'objet de nos enquêtes et de nos entretiens.

1.3.1. Bref parcours historique

L'Argentine a toujours eu des liens étroits avec la France. La pédagogue argentine Estela Klett (2007 : 341) nous signale en guise d'exemple

« l'admiration de la génération littéraire dite « de 1820 » pour les romantiques français, l'influence du code de Napoléon sur le code civil argentin, l'importance du réseau établi par l'Aéropostale qui n'a été guère modifié ou enfin l'impact des projets sociaux dérivés du Saint-simonisme et du socialisme de Leroux sur Sarmiento, l'une des figures clé de la pensée argentine du XIXème siècle » (Klett, 2011 : 341).

Mais la meilleure preuve de cet engouement est la présence de la langue française dans le système éducatif argentin depuis le XIXe siècle. Et ce, sous l'impulsion de l'Alliance Française qui, ayant débuté sa stratégie de diffusion du français en Argentine en 1893, décide de prendre à sa charge, trois ans plus tard, des cours du soir dans les écoles (Burrows, 2017 : 120). En 1925, la mise en place, non sans controverses, de la Méthode locale « Alliance française de Buenos Aires », réalisée par Edmond Roustan, constitue l'une des premières actions pédagogiques contextualisées (*Ibidem* : 121-122).

« Les décisions de développement stratégique (ouverture des cours, ouverture de nouveaux centres) et les décisions de développement didactique (élaboration de réflexions méthodologiques locales et de matériel d'enseignement local) relèvent donc tout autant d'enjeux locaux que d'enjeux internationaux. [...] Ainsi, le développement méthodologique de l'Alliance française de Buenos Aires est caractéristique de ce positionnement à l'interface entre des intentions de diffusion et des intentions de réception ». (Burrows, 2017 : 124.)

Suivant un même désir de contextualisation de la part des acteurs locaux, les cours de lecture-compréhension en milieu universitaire argentin voient le jour vers le milieu du XXe siècle, alors que la séparation des activités langagières était impensable, voire un tabou. Klett (2007 : § 2) évoque les vives réticences de Cortès (1976 : 32-33) dans un numéro des *Éla* intitulé *Approches d'un français fonctionnel* où il s'en prend non seulement à la compétence unique mais aussi à la méthodologie mise en place:

« L'accent essentiel mis sur l'écrit entraîne, en effet, chez certains pédagogues d'Outre-Atlantique, la certitude qu'ils peuvent renoncer à l'alternance dialectique des deux mondes de communication. [...] Mais plus inquiétants encore nous paraissent le refus de faire produire des messages, le goût du comparatisme interlingual et l'abus du métalangage grammatical » (Cortès, 1976, dans Klett, 2007 : § 2).

Cette dernière critique est partagée par Klett puisque le matériel utilisé dans les cours de l'époque relevait de la méthodologie traditionnelle (Klett, 2007 : §3), avec un fort accent mis sur une grammaire de type explicite et la traduction de textes littéraires qui ne s'adaptait pas totalement aux besoins des destinataires.

Ceci dit, l'introduction des cours de lecture-compréhension est un fait remarquable dans la région car :

« les universités argentines et uruguayennes furent pionnières en lecture-compréhension : cela fait déjà plus d'un demi-siècle qu'elles ont introduit cette méthodologie dans les formations universitaires pour que les étudiants puissent lire la bibliographie en langues étrangères » (Bein, 2011 : 7)⁶.

Souchon (2005 : 25) s'interroge à savoir si le terme « lecture-compréhension » n'est pas une création sud-américaine qui apparut grâce à une adaptation de l'enseignement des LE au contexte latino-américain. Les raisons qu'il avance sont liées à la bonne situation économique et sociale de l'Argentine comme résultat de l'augmentation des exportations au tournant de la Seconde Guerre mondiale, et de l'accroissement du taux de scolarisation et de la diffusion du livre à la suite de l'installation des maisons d'éditions espagnoles qui fuyaient la dictature franquiste. Mais l'une des principales raisons est d'ordre culturel. Entre 1880 et 1930, la relation entre l'Argentine et la France était très étroite notamment dans le domaine des arts, des sciences et de l'éducation.

Vers les années 50-60, l'attraction pour cette langue persiste, mais on ne pouvait plus l'enseigner comme auparavant compte tenu des avancées en matière de didactique des langues (*Ibidem* : 27). Et c'est dans le cadre d'un débat tendu entre l'utilisation ou l'interdiction de la langue première dans l'acquisition des LE (Pasquale, 2006 : 276) que les cours universitaires de lecture en FLE voient le jour et font partie des plans d'études des différents cursus en sciences humaines.

Vila (2001 : 51) signale que les origines de ces formations remontent à 1953, avec les « Cours libres » de français, à la Faculté de Philosophie et des Lettres de

⁶Traduction par l'auteure (15/02/2018).

l'Université de Buenos Aires (UBA). Ils avaient pour but la lecture-explication-traduction de textes littéraires et venaient répondre « à une demande des enseignants qui avaient perçu l'intérêt pour les apprenants de « traduire » le matériel bibliographique étranger, indispensable à leur formation. (Klett, 2011 : 339).

Les informations au sujet du chemin parcouru par la lecture-compréhension n'abondent pas. On sait, suite à Klett (2010), qu'en 1975,

« Alvarez traite le problème du français instrumental lors du Séminaire des départements de français du Monde arabe, organisé par l'AUPELF, à Damas. Il conçoit alors l'enseignement du FLE pour "des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel » (Klett (2010 : 147).

Ces cours étaient résolument novateurs car ils cherchaient à répondre aux exigences du terrain en faisant « du "sur-mesure pour publics ciblés" plutôt qu'adopter un "prêt-à-porter" unique (Klett, 2007 : §4). Et ce, malgré le retard au niveau méthodologique car, vers 1980 les principes restaient les mêmes qu'au tout début. Ce n'est que vers 1985 (Klett, 2007 : §6) que le premier changement se produit lorsqu'on adopte les apports des recherches sur l'énonciation, la linguistique textuelle et l'analyse du discours. Les textes littéraires sont remplacés par des textes émanant des disciplines dispensées et, pour en venir à bout de la traduction littérale, on passe au règne du « tout-Approche globale ».

C'est également à ce moment que naît l'appellation *lecture-compréhension*, terme composé qui envisage l'acte de lire du point de vue de l'acte de comprendre. Il s'agit de deux activités que l'on peut bien aborder séparément mais que, dans le contexte argentin des pratiques de lecture universitaires en LE, l'une est solidaire de l'autre. De nos jours, de nombreuses communications portent sur la lecture-compréhension dans les congrès nationaux sur les langues étrangères en milieu universitaire : Congrès National des Professeurs de Français d'Argentine, Jornadas de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de la lenguas y las literaturas, entre autres.

Dès le début des années 2000, le cadre théorique adopté (voir Pasquale, 1999 et Klett, 2007a) par les deux institutions auxquelles nous avons affaire ici, à savoir le Département des Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et les Lettres de l'UBA et le Département d'Education de l'Université Nationale de Luján, est celui de l'Interactionnisme socio-discursif développé par Bronckart (1996a, 2005a) qui

l'emporte sur l'Approche globale. Ce grand bouleversement s'est accompagné de l'influence dans notre pays du Cadre européen commun de référence en langue (2001) en introduisant le concept de perspective actionnelle considérant « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux » (CECR, 2001 : 15) « agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage » (CECR, 2018 : 26). Ainsi a-t-on pu combiner le cadre théorique représenté par l'Interactionnisme sociodiscursif, et les activités de la classe devenues des tâches soit des problèmes à résoudre contextualisés (Klett, 2007a : §6-7).

Dans une publication récente, Klett (2017) signale qu'« à l'université, le français continue à se développer alors qu'il recule aussi bien dans les écoles secondaires que dans les instituts de formation » (Klett, 2015 : 19). En outre, la lecture-compréhension « est l'orientation la plus importante de l'enseignement du français à l'université » (Klett, 2017a : 1). Cette focalisation, ayant provoqué des résistances à ses débuts et parfois encore incomprise de nos jours, était déjà préconisée par Comenius : « Il n'est pas nécessaire de parler le grec ou l'hébreu aussi bien que la langue usuelle car nous n'avons pas avec qui converser : il suffit, par conséquent, de les apprendre pour lire et comprendre les livres » (Comenius, 1986 [1632], dans Klett, 2007 : § 5). Sans vouloir faire l'apologie de l'enseignement-apprentissage des LE via une compétence partielle, notre contexte, parce qu'exolingue et universitaire, s'accorde encore bien à cette démarche.

1.3.2 Le contexte actuel de cette recherche

Avec une focalisation exclusive sur la compréhension de textes, le Département des Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires, offre des cours de lecture compréhension en cinq langues étrangères : allemand, français, anglais, italien et portugais⁷. Ces cours, de trois mois environ, à raison de quatre heures par semaine, cent cinquante heures au total, sont destinés à des étudiants qui appartiennent à différentes formations disciplinaires en sciences humaines et sociales. Pour sa part, la Division des Langues Etrangères du Département d'Éducation de l'Université Nationale de Luján⁸ offre des cours de lecture-compréhension en français, anglais et portugais, de quatre heures hebdomadaires, soit

⁷ <http://lenguasmodernas.filo.uba.ar/> (consulté le 02/09/19)

⁸ <http://www.frances.unlu.edu.ar/?q=node/10> (consulté le 02/09/19)

cinquante heures environ par matière (Français I, II et III), destinés également à des étudiants inscrits à des cursus en sciences humaines et sociales. Dans les deux cas, ils ont un caractère obligatoire.

Ces cours ont pour finalité de faire développer des compétences linguistiques, culturelles, discursives et stratégiques efficaces qui permettent aux étudiants de devenir des sujets-lecteurs en langue étrangère. A l'issue de ces formations, « les étudiants sont censés atteindre une autonomie leur permettant d'effectuer une lecture critique des bibliographies du domaine de leur spécialité » (Klett, 2011 : 340).

En général, et comme nous l'avons déjà signalé plus haut (2.2), presque toute lecture est une communication *in absentia*. Cette situation, pour le lecteur alloclotte, rend la lecture en LE encore plus coûteuse à cause de son niveau initial de littératie et de la distance relative qui peut exister entre ses repères culturels et ceux mis en scène dans le texte. « L'apprentissage d'une langue étrangère implique nécessairement l'acceptation d'un nouveau fonctionnement langagier et culturel qui pourrait paraître « "bizarre" au départ » (Xue, 2016 : 101). A cela, il faut ajouter une modalité d'enseignement à compétence partielle qui, malgré sa solide tradition dans les universités argentines, continue de surprendre et contribue alors à renforcer le caractère inconfortable pour certains, stimulant pour d'autres.

N'étant toujours pas évidente pour les étudiants qui s'attendent, en général, à un travail sur les cinq compétences⁹ langagières, Pasquale (2004) propose que le contrat pédagogique de lecture s'établisse

« comme un lien, médiatisé par l'écrit, entre le ici et maintenant du lecteur hispanophone et le ici et maintenant du francophone, en tenant compte de tout ce que cela implique : rencontres, désaccords, ruptures et continuités. » (Pasquale, 2004 : 14)¹⁰.

S'il est vrai qu'il s'agit du développement d'une compétence partielle, il n'en reste pas moins que la lecture pour ces étudiants est une « activité académo-institutionnelle » (Dorronzoro et Luchetti, 2017 : 111) hautement pertinente qui peut devenir, une ressource privilégiée pour son parcours académo-professionnel. La

⁹« Dans le CECR, 'compétence' ('proficiency' en anglais) est un terme comprenant la capacité à accomplir des activités langagières communicatives (Je peux (faire)) tout en s'appuyant sur les compétences langagières à la fois générales et communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et en activant les stratégies communicatives appropriées » (CECR Volume complémentaire, 2018 : 33).

¹⁰ Traduction par l'auteure (26/02/2018).

notion de compétences partielles, comme nous venons de voir, n'est pas à prendre en termes négatifs. Elle ne met pas l'accent sur ce qui manque mais sur l'idée de l'existence « d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, [...] mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12).

Pour Klett (2017b : 73), « d'un point de vue large, les cours décrits s'inscrivent dans le FOS », cette formation non générale en FLE qui vise l'atteinte d'objectifs ciblés. Mais, l'enseignement dispensé dans les universités mentionnées, « se rattache également au FOU », dont l'objectif consiste à garantir une insertion réussie à l'université.

« Pourtant, notre travail s'éloigne en partie de ses courants. Notre but spécifique est d'atteindre la maîtrise de la compréhension de l'écrit en français. Nous focalisons ainsi un seul aspect du large éventail des activités universitaires » (Klett, 2017b : 79).

Dans ces cours, il s'agit d'un public hispanophone (jeunes adultes et adultes), généralement débutant en français, mais qui entretient depuis longtemps un rapport étroit et constant avec des pratiques littéraires de haut niveau. D'habitude, et notamment dans le domaine du français, ces cours ne sollicitent pas de seuil minimum de compétence dans la langue cible comme recommandé par Alderson (1989, dans Souchon, 1995 : § 48) : « une sorte de seuil ou de plafond de compétence langagière doit être atteint avant que les habiletés existant en L1 puissent être transférées à la L2 ».

En revanche, Souchon (1995) argumente en faveur de la démarche de cette recherche :

« Les résultats de notre enquête ne peuvent que conforter les enseignants estimant qu'il n'est pas nécessaire d'attendre que les étudiants aient atteint un stade avancé de connaissance de la LE pour commencer à pratiquer l'activité de lecture dans cette LE. » (Souchon, 1995 : 48.)¹¹

Dans le droit fil de Souchon, Moirand (1976 : 88) prône

« l'appréhension globale du sens d'un texte (alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail) [...] il est possible d'étendre cette procédure pédagogique à la compréhension de textes spécialisés par des étrangers, faux débutants en français amis experts dans la spécialité des écrits proposés » (Moirand, 1976 : 88).

Pendant, elle circonscrit ce type d'enseignement-apprentissage aux « experts dans la spécialité » alors que Souchon met plutôt l'accent sur le degré de littératie.

¹¹ Traduction par l'auteure (15/02/2018).

Le matériel de classe est composé de textes authentiques provenant de l'univers socioculturel francophone, accompagnés de guides de lecture avec des consignes d'apprentissage ayant « pour objectif d'orienter la lecture » (Dorronzoro et Pasquale, 2006 : 2) et des « tâches de lecture vraisemblables ayant comme point de référence les pratiques sociales du contexte universitaire » (Klett, 2011 : 342). En d'autres mots, le type de tâche essaie d'être le plus conforme « aux apprenants et à l'environnement d'enseignement/apprentissage [...] et le plus cohérent avec l'ensemble du dispositif élaboré par l'enseignant en fonction de cet environnement » (Puren, 2004 : § 14). Les textes, issus des productions des disciplines de référence des institutions convoquées, se présentent dans leur totalité et selon les genres et les typologies fréquentes dans les différentes aires de connaissance du contexte en question.

Dans les cours de lecture-compréhension des années 80, et sous l'influence de Moirand (1980), on utilisait des « textes de spécialité » qui, vers les années 2000, ont laissé la place aux textes de « transmission de connaissances », notion empruntée au Cediscor (CEntre de recherche sur la DIacticité des DISCours). Pour Dorronzoro (1999 : 28-29), la dénomination « de spécialité » ne met en évidence ni la dimension communicative, ni l'ancrage social particulier, ni la fonction sociale de ces textes qui épuisent leur signification dans l'acte d'informer. Dorronzoro (1999 : 29) et Klett (2017 : 1225) se servent de l'appellation « textes de transmission de connaissances » pour désigner le matériel de lecture du domaine académique. Ils partagent avec ceux de spécialité le fait de renvoyer aux savoirs spécifiques, aux publics formés ou en formation et présentent aussi des régularités linguistico-discursives propres aux disciplines en jeu. Néanmoins, la désignation différente met en exergue qu'ils ont été conçus dans et pour une situation de communication donnée (médiatique/scolaire, institutionnalisée/non- institutionnalisée, etc.) et qu'ils ont une fonction sociale particulière, celle de « diffuser des connaissances et de promouvoir chez le lecteur leur construction » Dorronzoro (1999 : 30).

Il convient de préciser que, dans les deux lieux de formation cités, la production textuelle a lieu en espagnol. Il s'agit de tirer profit de la maîtrise de la L1 pour rendre compte de la compréhension des textes d'autant plus que la production écrite en LE n'est pas développée en raison de la durée assez restreinte de la formation (de deux à trois semestres), comme nous avons signalé auparavant. Le degré de développement de la capacité de production écrite requis pour exprimer les subtilités, les argumentations et

les concepts qui se tissent dans les textes de transmission de connaissances nécessiterait d'une durée de formation beaucoup plus longue¹². Dès lors, une activité qui se réalise en L2 en réception et en L1 en production nous permettrait de poser que c'est une activité langagière bilittéracique et aussi plurilingue parce que pour comprendre l'étudiant va mobiliser toutes ses ressources en matière de langues-cultures (Coste dans Akinci, 2012 : 85). Bien que Weth (2016) s'intéresse à la situation bilittéracique de l'école française, il nous semble juste d'adopter son point de vue pour notre contexte : « il s'agit avant tout de développer les aptitudes langagières des élèves et d'intégrer les ressources plurilingues et bilittéraciques dans l'apprentissage du langage académique ». (Weth, 2016 : 12.)

Dans le paysage contextuel argentin, donc exolingue, les cours de lecture-compréhension sont des espaces privilégiés de rencontre culturelle et « de médiation socio-linguistico-culturelle » (Souchon, 2005 : 25). Ainsi les étudiants créent-ils leurs rapports à « la culture étrangère confrontant des univers de pensée, des catégories et des regards, bref, expérimentant l'altérité [...] accompagnée de la découverte de soi-même [...] »¹³ (Pasquale, 2005 : 102). Les textes fonctionnent comme des médiateurs d'une acculturation comprise dans le sens d'un continuum.

Synthèse de positionnement du Volet 1.3

En Argentine, les cours universitaires de lecture en FLE ont vu le jour en 1953, avec les « Cours libres » de français, à la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA) où la traduction des textes littéraires présentait un avantage certain pour les étudiants de l'institution. Vers 1985 apparaît le terme de *lecture-compréhension* comme résultat des recherches contemporaines sur l'énonciation, la linguistique textuelle et l'analyse du discours. La finalité de ces cours est de faire développer des compétences linguistiques, culturelles, discursives et stratégiques efficaces qui permettent aux étudiants de devenir des sujets-lecteurs en FLE afin de pouvoir construire des savoirs disciplinaires. Cette modalité non seulement

¹² Durée que les institutions ne sont pas disposées à concéder. La place des langues dans les universités est un espace très hétérogène et de plus en plus menacé en raison des intentions de réduction des cursus suite à la demande économique et/ou à la pression sociale pour qu'il devienne optatif et rémunéré via les activités d'Extension (Carbonetti *et al.*, 2016 : 50).

¹³ Traduction par l'auteure (09/03/2018).

persiste jusqu'à aujourd'hui mais elle est devenue l'orientation la plus importante du FLE dans le milieu universitaire.

Synthèse de positionnement du Chapitre 1

Force est de constater que l'activité de lecture est complexe et sa compréhension nécessite un cadre théorique pluriel car elle sollicite le texte (objet socio-communicatif), le récepteur, et l'émetteur (sujet émotionnel, social pluriel) et le contexte (spatio-temporel, situationnel, socioculturel et cognitif). Il est donc nécessaire d'articuler ensemble des approches qui tiennent compte : du repérage d'indices pour entrer dans le texte (Moirand) ; de la fonction que jouent les connaissances et les expériences pour la construction des hypothèses de lecture (Carrell) ; des difficultés qui peuvent se produire par la surcharge cognitive pendant la lecture en LE (Gaonac'h) ; de la lecture comme une activité individuelle et sociale historique et culturellement située (Souchon) ; et de la médiatisation des interactions humaines par le langage au moyen de textes (Bronckart).

Nous souscrivons à une définition de « lecture » qui la considère comme une activité incarnée, sociale et située, une interaction *in absentia* entre un lecteur et un auteur médiée par un texte, un objet socio-historico-communicatif, exemplaire empirique d'un genre particulier. En tant que dialogue, cette conception de lecture autorise des regards multiples en fonction des projets lecteurs, de la situation, du contexte, des connaissances (au sens large) du lecteur et de la pression exercée par le texte. En ce sens, le lecteur, en tenant compte de son projet et de sa situation de lecture, utilise ses connaissances procédurales de savoir-lire (hypothèses, reconnaissance, inférences...) pour gérer de manière interactive et stratégique ses connaissances déclaratives (encyclopédiques, linguistiques, etc.), ses croyances, son expérience de vie, ses représentations sur le contenu et sur la langue-culture, afin de traiter le texte et construire du/des sens.

Dans notre contexte particulier des cours de lecture-compréhension, la lecture en FLE est une expérience interculturelle et bilittéracique dans laquelle nous avons affaire à un adulte, ayant des pratiques littéraciques poussées mais qui constituent un point dans un continuum car cette compétence pourra continuer à se développer tout au long de sa vie, s'il le veut. Cet étudiant universitaire est censé transférer à la L2 ses stratégies de lecteur accompli et s'accomplissant en L1. Par le biais d'une méthode interactive et

contextualisée, l'enseignement-apprentissage de la langue cible se fait au moyen d'une grammaire implicite, à savoir un enseignement inductif des phénomènes grammaticaux relevant plus de l'apprentissage que de l'acquisition (Tanriverdieva, 2002 : 45). La possible distance culturelle ainsi que les processus mis en œuvre deviennent des sujets incontournables pour la réflexion interculturelle et métacognitive.

Nous avons fait le tour des notions concernant la lecture-compréhension nécessaires à notre étude, passons maintenant à l'évaluation, l'autre pilier de notre cadre conceptuel.

2. L'évaluation : paradigmes, logiques et dispositifs

Avec une méthodologie singulière et spécifique, qui n'existerait que dans le cadre universitaire argentin, les cours de lecture-compréhension deviennent un terrain de recherche privilégié et ouvrent la voie à des interrogations originales sur l'évaluation.

Les représentations qui sont associées au terme d'*évaluation* ont bien souvent un caractère négatif : soumission (Santos Guerra, 2010 : 39), peur, angoisse, stress, douleur (Anijovich, 2017 : 9). Car évaluer n'est pas chose aisée et l'éventail de situations fâcheuses est varié. Parfois, on cherche à évaluer la performance, mais on n'interroge que les savoirs déclaratifs, alors les épreuves standardisées de correction objective se multiplient au nom d'une soi-disant équité. Ou bien, l'évaluation perpétue un scénario où la courbe de Gauss devient le mot d'ordre pour consolider la fabrication de l'excellence scolaire (Perrenoud, 1995 : 1). Ou encore, l'évaluation se transforme en une pratique démagogique, peu profitable pour le processus d'enseignement-apprentissage mais devenant le garant de la paix. Et toutes « [c]es tensions apparaissent aussi bien dans le cadre de l'éducation que de la société civile au sein de laquelle l'évaluation occupe désormais une place visible et explicite (Huver *et al.*, 2011 : 7). Bref, l'évaluation interpelle à plus d'un titre.

Actuellement, beaucoup de questions portent sur l'évaluation dans les milieux de l'enseignement en général et des langues étrangères en particulier. Pratique omniprésente dans tous les niveaux de l'enseignement, l'évaluation devient un sujet incontournable, dès que l'on parle d'éducation. Mais, qu'est-ce que l'on entend par évaluer ? Quelles sont les notions, les vécus, les représentations des acteurs à l'égard de ce phénomène ? La réponse ne va pas de soi peut-être parce que l'évaluation revêt de

nombreux enjeux, peut-être parce que l'évaluation révèle mieux que d'autres pratiques de classe nos positionnements éthiques et théorico-pratiques. Paraphrasant Santos Guerra (2010 : 107) nous pourrions même avancer « Dis-moi comment tu évalues, je te dirai comment tu enseignes ».

Les pratiques d'évaluation éducative sont non seulement modelées par les traditions institutionnelles mais aussi et surtout par les positionnements éthico-épistémologique-didactiques des enseignants. Avec Bonniol *et al.* (2009 : 9), nous croyons que « ce processus qui pousse l'évaluateur à s'inscrire dans un modèle de pensée qu'il privilégie est très peu souvent explicité ». Dans ce chapitre nous essaierons d'en aborder les aspects les plus pertinents à notre contexte.

2.1 L'évaluation éducative

L'évaluation éducative est sensée être au service de l'apprentissage. Elle régule les actions de l'enseignant et celles de l'apprenant et « sert à rendre des comptes à la société, dont l'école est un rouage » (Cardinet, 1984, dans Bonniol *et al.*, 2009 : 122). Selon le sociologue suisse Perrenoud (2010 : 7-16), l'évaluation éducative se trouve entre deux logiques. D'un côté, l'évaluation est au service de la sélection pour stigmatiser l'ignorance et célébrer l'excellence, excellence incarnée par le maître et les meilleurs élèves. Ce qui représente une situation fixe car l'évaluation informe plus sur la position ou le niveau de celui qui apprend que sur ce qu'il sait et peut faire. La note n'est donc pas le reflet des capacités de l'apprenant, mais un avertissement de ce qui peut lui arriver d'abord à l'école et puis dans le « marché » académique et du travail. D'un autre côté, l'évaluation se trouve au service de la régulation continue et, si possible, individualisée, des apprentissages des étudiants. Ce sont ces deux logiques que l'on retrouve chez Bourdieu et Passeron (1964) lorsqu'ils opposent enseignement démocratique et enseignement traditionnel, montrant, une fois de plus, qu'enseignement et évaluation sont intimement liés.

« L'enseignement démocratique [...] se donne pour fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné, on voit qu'il s'oppose aussi bien à l'enseignement traditionnel orienté vers la formation et la sélection d'une élite de gens bien nés qu'à l'enseignement technocratique tournée vers la production en série de spécialistes sur mesure » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 114).

Malgré les changements que l'on constate actuellement et qui prennent forme, entre autres, dans la pédagogie différenciée, quelques pratiques anciennes persisteraient. Diaz Barriga (1993, citée par Litwin, 2010 : 12) nous alerte sur les risques de transformer l'évaluation en la motivation fondamentale de l'apprentissage, structurant toute l'activité de l'enseignant, ce qui débouche généralement, sur une « fièvre ou inflation évaluatrice » (Litwin, 2010 : 17) qui réduit le temps disponible pour l'enseignement. Si le sommatif prend le pas, c'est un « funeste appauvrissement » pour Perrenoud (2001 : 2). Ce point de vue n'est pas partagé par Dehaene (2015), neurobiologiste, pour qui le test recouvre une importance capitale au point de résigner le temps d'étude :

« Est-ce qu'il vaut mieux passer tout son temps à étudier et se tester à la fin, ou bien suivre le cycle étude-test, étude-test, étude-test ? Les résultats sont extrêmement clairs : il vaut mieux faire étude-test, étude-test, étude-test. Et aussi moins d'étude et plus de test » (Dehaene, 2015 : §39).

Dans ce scénario, les étudiants adopteraient un comportement utilitariste et stratégique en évitant les contenus qui ne sont pas censés être évalués (Gibbs *et al.*, 2009 : 13). C'est alors toute une culture de la réussite à tout prix qui s'installe chez les étudiants. Et parfois, c'est l'enseignant même qui adopte cette démarche utilitariste pour mettre en relief un contenu en annonçant qu'il sera évalué. Ainsi structure-t-il toute situation d'enseignement-apprentissage autour de l'évaluation ou plutôt du contrôle (notions qui seront approfondies plus loin), et son intérêt se déplace peu à peu vers la mise au point de systèmes de mesure sophistiqués (López, 2011 : 213). Pourtant, Hadji (2012 : §32) nous rappelle qu' « on ne devrait jamais évaluer sans avoir de bonnes raisons de le faire ».

Prenant le pas sur la formation, le contrôle lui fait la loi (IGAENR, 2007 : 48). Litwin regrette qu'elle soit devenue presque de manière pathologique la motivation première (Litwin, 2010 : 12) de l'éducation. De là que Gibbs *et al.* (2009 : 41) suggèrent que, pour améliorer l'enseignement, la meilleure issue est de toucher à l'évaluation. Mais que cela veut-il dire? A notre avis, il ne faudrait pas l'interpréter comme « enseigner pour l'examen ». Il s'agirait plutôt d'évaluer en tenant compte des enseignements et d'enseigner en pensant aussi à l'évaluation mais dans le sens où l'on utilisera les mêmes critères pour faire de l'évaluation une partie intégrante de la dynamique du cours et du processus d'enseignement-apprentissage.

Pour Huver *et al.* (2011 : 5) : « Ce double sens [d'évaluer] introduit un paradoxe, puisqu'évaluer renvoie en même temps à une situation subjective et approximative et à une mesure objective et précise ». Ces tensions entre objectivité et subjectivité, qui renvoient aux orientations quantitative et qualitative, persistent car, en évaluation, toutes les approches cohabitent selon Bonniol *et al.* (2009 : 10). Une culture des résultats privilégie naturellement les données chiffrées, grâce à leur visibilité immédiate et à leur apparente objectivité (Hadji, 2012 : 220). Ce qui fait que, depuis les médias, en passant par les enseignants et les parents, jusqu'aux institutions, le centre d'intérêt de tous porte plus sur les notes que sur les apprentissages et sur une évaluation conçue comme mesure (Gibbs *et al.*, 2009 : 10) renforçant ainsi la vieille conception docimologique des débuts du XXe siècle.

Synthèse de positionnement du Volet 2.1

Selon nous, l'évaluation ne doit pas être la motivation première des enseignements mais en faire partie intégrante. L'évaluation éducative sert à la régulation des apprentissages et des actions pédagogiques. En matière d'évaluation, aussi bien les pressions institutionnelles que les traditions ont un effet non négligeable sur les décisions professorales mais, ce sont les représentations et les prises de position qui en découlent qui ont le plus d'impact sur les pratiques effectives des enseignants.

2.2 Une approche épistémologique de l'évaluation

A l'heure actuelle, le vaste panorama des pratiques évaluatives est marqué par la *cohabitation* de divers courants de pensée qui ont vu le jour à des époques et dans des contextes historiques différents.

2.2.1 Les générations d'évaluation de Guba et Lincoln

Guba et Lincol (1989, cités par Munoz Cuenca, 2007 : 160-172, Roth Deubel, 2010 : 5-7 et Salarirche, 2015 : 11-25) parlent de quatre « générations », fondées chacune sur un but d'évaluation particulier : mesurer / décrire / juger / interagir. Ces termes montrent comment on aurait passée d'une évaluation centrée sur le produit à une évaluation centrée sur les acteurs. Voici le Tableau 1 qui les résume :

Les quatre générations d'évaluation (Guba et Lincoln, 1989)			
1895 à 1930	1931 à 1967	1968 à 1979	1980 à 2000...
Première génération	Deuxième génération	Troisième génération	Quatrième génération
<i>Mesure</i>	<i>Description</i>	<i>Jugement</i>	<i>Consensus</i>

Tableau 1 : Les quatre générations de Guba et Lincoln (1989)

Les finalités d'évaluation peuvent être multiples. Tout au long de l'histoire, elles ont été étroitement liées aux formes de voir et d'analyser le monde. C'est à la fin du XIXe siècle que naît l'intérêt de mesurer la conduite humaine comme conséquence du paradigme positiviste régnant dans les sciences physico-naturelles (Muñoz Cuenca, 2007 : 183). Cette **première génération** met l'accent sur la collecte de données et leur analyse statistique, soit, à l'aspect quantitatif des épreuves, comme conséquence de l'essor des disciplines issues des sciences du comportement telles que la psychométrie. De ce fait, l'enseignant devient un expert en mise en place de techniques de mesure qui se sert des tests standardisés pour mesurer des savoirs déclaratifs et des opérations de bas niveau. La quantité de points obtenus est prise comme preuve irréfutable du niveau d'acquisition de l'apprenant. Selon les auteurs cités, cette génération se porte encore très bien...

La **deuxième génération**, dénommée période « tylerienne » cherche, sans déplacer complètement la précédente, à décrire dans quelle mesure les apprenants parviennent aux objectifs d'enseignement. Ralph Tyler fut le premier à forger le terme « évaluation éducative » dépassant les évaluations à caractère psychologique et systématisant l'évaluation dans le domaine scolaire (Salaririche, 2015 : 14). C'est à ce moment que naît la figure de l'évaluateur, celui qui décrit les forces et les faiblesses de ses élèves au moyen de la mesure du degré de réussite des objectifs fixés.

Le besoin d'aller au-delà se matérialise dans la **troisième génération** où l'enseignant non seulement mesure et décrit mais prononce un jugement de valeur. Dans son livre *Evaluation, éthique et pouvoir*, E. R. House (1994 : 201), ancrée dans l'air du temps, définit l'évaluation comme « une opinion fondée », « un jugement sur la valeur de quelque chose ». Toute évaluation est le fruit de certaines valeurs mais, dans cette période, on continue à présenter les résultats de manière « objective », ce qui enlève toute confrontation par son caractère scientifique et donc indiscutable. Néanmoins, cette

génération va marquer un tournant avec la prise en compte de l'apprenant, et l'émergence de notions telles que « évaluation formative » et « évaluation sommative » qui font leur apparition grâce à Scriven (1963). Le cadre de l'évaluation éducative s'élargit et continuera de le faire jusqu'à la prochaine génération qui sera connue comme celle de « l'éclosion des modèles » (Salarirche, 2015 : 16).

Comme il ressort de ce qui précède, ces trois postures émergent d'une vision de l'évaluation où l'objectivité reste la priorité. L'utilisation d'une même épreuve pour tous et passible d'être corrigée par un lecteur optique donne un semblant d'impartialité et de justice. Perrenoud (2010 : 94) se demande si ce n'est une perversion que de borner l'enseignement à la préparation des épreuves tout comme l'entraînement des sportifs. Pendant tout le XXe siècle, le point de mire a donc été, d'une part, les savoirs déclaratifs par leur caractère isolable, mesurable et vérifiable et, d'autre part, les opérations à bas coût cognitif comme la mémorisation ou la compréhension (Santos Guerra, 2010 : 7). Cette idée de l'éducation se recoupe avec la « conception bancaire » de Freire (2015/1968 : 51) qui mène les apprenants à mémoriser de façon mécanique le « contenu narré » par l'enseignant à l'instar de « dépôts », et évite toute intercommunication et dialogue créateur. Une telle démarche a favorisé l'application de contrôles écrits avec des exercices à réponse unique, imprégnés en outre d'un halo d'objectivité. A l'instar d'Escudero Escorza (2003 : 24), il est opportun de remettre en question la soi-disant neutralité de cette méthodologie qui s'avère « d'une utilité douteuse lorsque l'on cherche des jugements de valeur à propos d'un objet social »¹⁴.

Pour Guba et Lincoln (dans Roth Deubel, 2010 : 6), l'absence de pluralisme de ces trois générations ne fait que favoriser les attitudes technocratiques. Voilà pourquoi ils proposent une **quatrième génération** fondée sur la négociation entre les parties concernées, avec leurs intérêts et leurs besoins. Ce virage vers un paradigme à caractère constructiviste met les étudiants au centre du processus d'enseignement-apprentissage (Riopel, 2005 : 20) donc aussi de l'évaluation. C'est la première fois que les évalués sont invités à y prendre part de manière active et que l'enseignant engage ses étudiants dans le processus d'évaluation dans le cadre d'une action contextualisée et démocratique. L'évaluateur perd ici son rôle de juge pour devenir un interlocuteur

¹⁴ Traduction par l'auteure (03/5/2018).

capable de comprendre l'acte d'apprendre et de l'évaluer (Muñoz Cuenca, 2007 : 161-162).

De nos jours, il existe des tentatives pour parvenir à une cinquième génération. Selon Salarirche (2015 : 12-13), nous nous trouvons dans un moment historique où, malgré l'ampleur de la connaissance sur l'évaluation, la confusion règne et les pratiques restent inchangées. C'est, pour lui, « la génération perdue ou éclectique ». A notre avis, il faut encore du recul pour pouvoir ériger ces manifestations récentes en nouvelle génération, d'autant plus que cette dernière est définie non pas par un objectif comme les précédentes, mais par un état, état qui est peut-être transitoire et qui pourra ou non mûrir et se stabiliser dans l'avenir. En outre, on a eu beau décrire la quatrième génération, on se demande si elle est bien installée dans les pratiques effectives.

Une évaluation à caractère constructiviste et participatif s'accorde bien à notre perspective en évaluation, perspective que nous continuerons de délimiter ultérieurement. Ce rapide panorama diachronique est fort éclairant, mais pas suffisant pour expliquer le phénomène dans son ampleur. Ces générations permettent de connaître les périodes dans lesquelles se seraient produits les changements de visée, mais il est clair que c'est moins une question temporelle qu'une question de modes de pensée. A partir des apports de Beillet (2016 : 70-71), Vial (2013), Huver *et al.* (2011 : 14-30) et de notre propre réflexion sur les dimensions conceptuelles de l'évaluation, nous présentons le Tableau 2, qui va des regards épistémologiques jusqu'à leur matérialisation concrète en dispositifs.

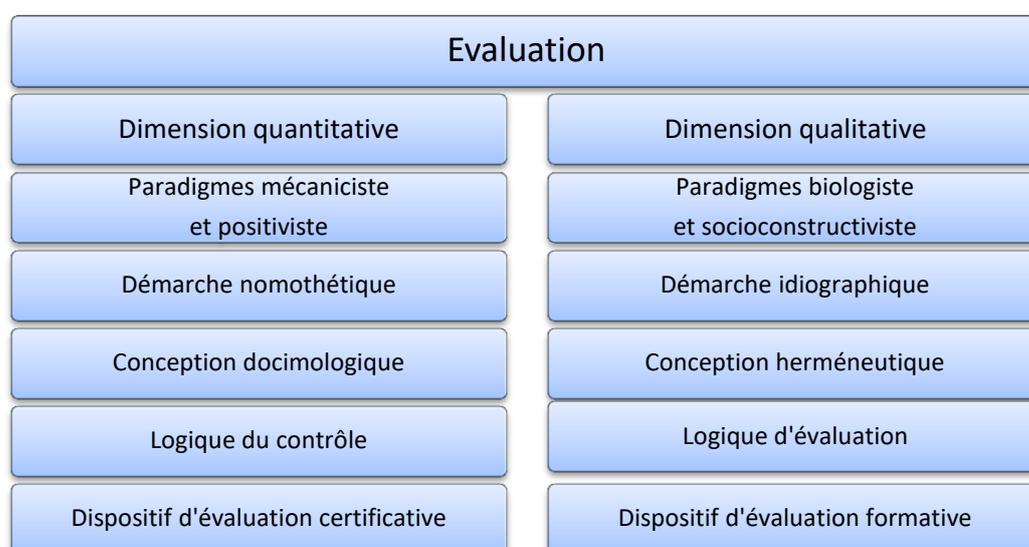


Tableau 2 : L'évaluation, des paradigmes aux dispositifs

Ces modes de pensée sont pourtant divers et se définissent dans une relation dialectique que nous développerons dans les pages qui suivent.

2.2.2 Dimensions, paradigmes, logiques et dispositifs d'évaluation

A l'aube du XXe siècle, l'évaluation est devenue un champ de recherche qui a peu à peu développé ses propres notions (Huver *et al.*, 2011 : 6). Nous tenterons alors de mettre de l'ordre dans cette « jungle terminologique » (Beillet, 2016 : 72) en présentant une première catégorisation du phénomène qui va des paradigmes jusqu'aux dispositifs. Car il est vain, pour nous, de commencer par le choix d'un dispositif sans s'être préalablement posé des questions en amont.

Nous partons d'une première distinction en deux dimensions, présentées, comme c'est souvent le cas en matière d'évaluation, en binôme de termes opposés : le quantitatif vs le qualitatif (Beillet 2016 : 70, Huver *et al.*, 2011 : 18). L'évaluation est un champ de tensions qui donne lieu à une série de concepts qui, de par leur inscription, se rallient à chacune de ces deux dimensions, constituant ainsi deux visions du monde. Il faut pourtant admettre que, pour opposées qu'elles soient, leur mise en œuvre effective peut donner lieu à des méthodologies syncrétiques dépendant des finalités et des contextes d'application de l'évaluation.

D'usage courant dans les sciences humaines, le mot paradigme est communément employé pour désigner « l'ensemble des expériences, des croyances et des valeurs qui influencent la façon dont un individu perçoit la réalité et agit ou réagit par rapport à cette perception » (Savés, 2017 : 10). Cette définition se rapproche de celle de paradigmes profanes de Vial (2013 : 28), à savoir des « modélisations implicites, insues mais incarnées [...]. Et non pas des paradigmes scientifiques qui sont, eux, des programmes de recherche ».

La vision quantitative, qui a eu une forte influence dans les sciences humaines dont les sciences de l'éducation, répond à un paradigme profane mécaniciste qui se fonde à la fois sur le paradigme scientifique positiviste selon lequel le monde est un objet univoque, permanent et antihistorique (Huver *et al.*, 2011 : 18). C'est ce paradigme qui est à la base de la psychométrie, domaine de la psychologie qui étudie la fidélité des tests standardisés d'intelligence (Pelletier, 1971, dans Vial, 2014). A la fin du XIXe siècle, du fait de l'école obligatoire, il fallait repérer les enfants à problèmes. Il naît alors l'idée de quantifier l'intelligence et de procéder de manière expérimentale

comme gage de fiabilité. Pour le positivisme, il est possible d'arriver à la connaissance de la réalité. Etant gouvernée par des lois universelles, la réalité est connaissable et donc enseignable. Même si elle est indépendante de l'observateur, celui-ci peut en rendre compte grâce à la méthode scientifique, en adoptant une attitude d'objectivité et de neutralité. Ce qui échappe à la vérification expérimentale n'est que du « sens commun » et, dès lors, peu digne d'intérêt parce que peu fiable (Do, 2003 : 57).

En évaluation éducative, ce paradigme va donner lieu à la logique du contrôle, critiqué aussi bien par le behaviorisme que le cognitivisme pour l'accent mis sur les résultats et leur généralisation (Huver *et al.*, 2011 : 22). L'évaluation est alors envisagée de manière objective et technique, d'où l'élaboration de tests du type question à choix multiples (QCM) et la construction de banques d'item.

*« Ainsi, il s'agirait de trouver le "bon outil", qui permettrait de bien évaluer, c'est-à-dire d'évaluer objectivement les apprentissages, en découpant ceux-ci en unités distinctes et isolables, le tout étant ensuite supposé être égal à la somme des parties » (Huver *et al.*, 2011 : 18-19).*

L'utilisation de tests standardisés, issus de la première génération et consolidés en éducation lors de la deuxième, reste encore massive de nos jours (Huver *et al.*, 2011 : 34). D'un côté, leur application est facile et peu onéreuse, surtout lorsqu'il s'agit des évaluations à grande échelle. D'un autre côté, et suivant Cardinet (1990, dans Bonniol *et al.*, 2009 : 55), ils donnent un éventail d'illusions :

- Illusion de simplicité : ce que les élèves font en classe est transférable à ce qu'ils pourront faire dans une situation extra-scolaire.
- Illusion de généralité : les tests standardisés sont valables dans toutes les cultures.
- Illusion d'objectivité : un instrument développé en laboratoire mesure le niveau vrai des connaissances de l'élève.

En privilégiant la mesure comme cadre légitime de référence, cette vision confère « la rationalité manquante aux jugements intuitifs et subjectifs des enseignants » (Mottier Lopez *et al.*, 2012 : 9). Car le modèle d'évaluateur qui en découle est celui d'un professionnel « rigoureux », qui survalorise l'analyse et la distanciation experte, et va s'opposer à celui qui [...] revendique le relationnel, le qualitatif » (Vial, 2013 : 26). Dans le cadre de la didactique des langues, ce serait n'évaluer que la compétence linguistique au moyen de tests munis d'exercices structuraux pour vérifier l'acquisition

de chaque aspect langagier singulier : les verbes, les connecteurs, etc. Ce paradigme se traduit par la production d'outils passe-partout utilisés « quel que soit le contexte au détriment, souvent, d'une interrogation sur leurs finalités, leur pertinence et leur contextualisation » (Huver *et al.*, 2011 : 8).

La démarche positiviste ne semble pas appropriée aux réalités relevant des univers construits par les acteurs sociaux (Do, 2003 : 77). Sans mésestimer l'importance de la rigueur du chercheur dans sa démarche, nous croyons que pour avoir un certain accès aux objets sociaux, il faudra faire appel à une rigoureuse interprétation située. Dans le champ de recherche qui est le nôtre, évaluer la lecture-compréhension en FLE des étudiants met les acteurs et leur contexte au premier plan. Ce qui, à notre avis, ne peut être envisagé que depuis la **dimension qualitative**, elle-même associée au paradigme profane biologiste pour lequel le monde est complexe, polysémique et changeant. L'appréhension des phénomènes ne peut se réaliser que dans le cadre d'une vision globale et holistique qui privilégie l'interprétation subjective. Au lieu d'expliquer le complexe par le simple, comme dans le paradigme mécaniciste, le paradigme biologiste assume la complexité et se donne pour tâche de l'expliquer.

Toute activité humaine est un objet complexe et l'évaluation, d'autant plus si elle est éducative, n'y échappe pas. Si, comme nous avons déjà signalé au chapitre précédent concernant la lecture-compréhension, le rôle actif du lecteur et la pression exercée par le texte donnent lieu à une pluralité de lectures,

« on ne peut, dans cette optique, faire comme si tout est prévisible et strictement délimitable. La compétence est complexe, imprévisible et se laisse difficilement décomposer. [...] Il s'agit d'aller dans le sens de la complexité et non pas dans le sens de l'appauvrissement linguistique et de l'uniformisation auquel le testing aboutit. Le testing, en effet, est [...] centré sur des contenus linguistiques strictement délimités » (Springer, 2010 : 52).

Pour Huver *et al.* (2011 : 19), l'épistémologie qui fonde cette vision du monde est le paradigme scientifique constructiviste pour lequel la connaissance est le produit de l'activité cognitive et dialectique d'un sujet avec un objet. Pourtant, nous considérons que la connaissance est aussi et surtout intersubjective, elle se construit à partir du social et du culturel vers l'individuel (Vygotski, 1925-34/2007 : CXVII). Cette importance accordée à l'intersubjectivité pour la construction des connaissances renvoie alors au socio-constructivisme. Pour ce paradigme, la connaissance est « le résultat d'interprétations partagées entre individus situés dans des contextes sociaux, culturels et physiques donnés qui orientent et influencent son élaboration » (Do, 2003 : 64). En

didactique, ce courant permettra de situer l'apprenant au cœur de l'apprentissage, envisagé non pas comme un être isolé mais dans son rapport au monde.

« En rupture avec une approche behavioriste de l'apprentissage, le constructivisme puis le socioconstructivisme ont permis de réintégrer dans le processus d'apprentissage/développement l'importance et l'influence de l'environnement à travers les interactions que l'individu opère tout au long de sa vie » (Miras, 2014 : 6).

Critique du positivisme, l'école badoise, fondée vers la fin du XIXe siècle, oppose les sciences nomothétiques qui cherchent des lois et les sciences idiographiques ou culturelles qui s'intéressent à l'individuel. La démarche nomothétique, du grec *nomos* qui signifie « loi », vise à dégager des lois universelles, modèle d'explication des sciences expérimentales, afin d'expliquer des phénomènes généraux. Prenant comme référence la norme, elle mise sur la reproduction des résultats dans des situations diverses. « Cette perspective quantitative repose sur deux paramètres, la standardisation de la situation dans laquelle se réalise l'observation et les qualités métrologiques de l'instrument de mesure » (Vrignaud *et al.*, 2005 : 43). En évaluation, une telle démarche renvoi au modèle docimologique qui cherche, par le biais des tests ponctuels de vérification et leur mesure, à mettre en évidence les différences interindividuelles en vue des classements.

Pourtant, la comparaison des performances des individus sur des objets communs semble « impropre » (*Ibidem* : 44) à traduire la complexité et la diversité des phénomènes. Voilà pourquoi, lorsque l'on met le sujet en avant et que l'on décrit des événements singuliers, on se situe dans le cadre de l'approche idiographique.

« La signification culturelle d'un objet, c'est-à-dire le sens et la valeur intelligibles dont il est porteur, ne repose pas, dans la mesure où on le considère en tant que tout, sur ce qu'il a en commun avec d'autres réalités, mais justement sur ce qui l'en distingue » (Rickert, 1926/1997 : 116).

Selon cette approche, les sciences de la culture, dont l'évaluation éducative, sont idiographiques car elles s'attaquent à la « modalité du singulier » (Belloï, 2013 : 9) et évitent toute généralisation dans l'étude du comportement des individus.

Les apports de l'école badoise ajoutent un cadre de référence qui n'entre pas en conflit avec ce que nous venons d'étudier, bien au contraire, ils suivent cette vision épistémologique dichotomique confrontant des concepts telles que quantitatif-qualitatif, mécaniciste-biologiste, positiviste-constructiviste, nomothétique-idiographique.

Bref, la réalité n'existe pas en soi, nous la construisons à partir de nos représentations, c'est-à-dire, à partir de la manière dont nous percevons et expérimentons les phénomènes. Les modes de pensée sont bien divers mais, comme nous venons de voir, ils oscillent entre deux visions du monde qui, dans le champ de l'évaluation, se déclinent en deux courants : la docimologie et l'herméneutique.

2.2.3 Docimologie et herméneutique

Malgré le caractère réducteur du binôme, la **docimologie** et l'herméneutique constituent un gabarit utile pour comprendre les positionnements en matière d'évaluation. En outre, ces deux courants majeurs en évaluation sont à la base de plusieurs tentatives de schématisation de modèles d'évaluation que nous déploierons par la suite. Dans les mots de Beillet (2016 : 70-71), l'évaluation, à cheval entre les dimensions quantitative et qualitative et entre la volonté d'apprécier et de mesurer « porte en elle les tensions entre l'herméneutique et la docimologie, la transparence de chiffres exacts et l'interprétation/intuition ». Examinons la question de plus près.

La docimologie, du grec *dokimé* signifiant « épreuve » et de *logos*, « science », est un terme proposé par Piéron, au début des années 20, pour définir l'étude systématique des examens s'intéressant, essentiellement, à l'étude statistique des variations de notes accordées à une même épreuve (Parisot, 1988, dans Bonniol *et al.*, 2009 : 57). La variabilité des jugements de valeurs intra et interindividuelle des évaluateurs (Perassi, 2008 : 62-63) pousse les docimologues à chercher des instruments qui leur permettent de la pallier. Pour ce faire, ils se sont inspirés des procédures et des concepts de la psychométrie qui consistent à garantir : des conditions égales lors de la passation de tests, l'objectivité dans l'interprétation des résultats, ainsi que des critères de fiabilité (reproductibilité des résultats) et de validité (cohérence entre l'épreuve et l'objectif) des épreuves (Huver *et al.*, 2011 : 25).

Autour des années 50, aux Etats Unis, les examinateurs de l'enseignement supérieur s'interrogent sur la prépondérance de la restitution par cœur des savoirs déclaratifs, lors des instances évaluatives. Ils se donnent pour but alors d'élargir les types d'objectifs et les processus cognitifs à évaluer. C'est ainsi que vers 1956, Bloom propose sa taxonomie en six grands niveaux que nous avons affinés dans le Tableau 3 afin de les mettre en rapport avec les propos de Santos Guerra (2010 : 8). Ce dernier alerte sur le réductionnisme qui s'opère lorsqu'il s'agit d'évaluation. Tandis que dans

les activités de classe, on valorise généralement les opérations mentales de haut niveau, lorsqu'il s'agit d'évaluer, il y aurait une tendance à inverser la centralité accordée à ces opérations pour privilégier celles de bas niveau (*Ibidem* : 111).

Opérations mentales			
	Activité de classe	Evaluation	
+	Composer/créer	Mémoriser	+
	Synthétiser	Comprendre	
	Analyser /argumenter	Comparer/structurer	
	Comparer/structurer	Analyser /argumenter	
	Comprendre	Synthétiser	
-	Mémoriser	Composer/créer	-

Tableau 3 : Opérations mises en jeu dans les activités de classe et dans les évaluations

L'explication que cet auteur avance est que, en général, il devient plus aisé de faire fi des complexités et de choisir les contenus facilement mesurables et, nous ajouterions, moins polémiques. Un examen comportant des exercices pour compléter avec des verbes à la forme convenable ne se prête guère à controverse et il est bien plus facile à corriger qu'une synthèse. Selon Gibbs *et al.* (2009 : 10), les systèmes d'évaluation les plus fiables et rigoureux vont souvent de pair avec des apprentissages superficiels et stériles de courte durée.

La soi-disant justice qui consiste à soumettre aux mêmes épreuves et aux mêmes critères des individus foncièrement inégaux répond, selon Bourdieu, à la fonction du système scolaire, celle de « produire des sujets sélectionnés et comparables » (Bourdieu *et al.*, 1964 : 106). Le tout couronné par l'importation, dans le milieu éducatif, de la courbe de Gauss (Huver *et al.*, 2011 : 25) ou « constante macabre » (Antibi, 2003). La fascination provoquée par la symétrie et les calculs mathématiques du modèle gaussien cache une idée réactionnaire et, à notre avis, inadmissible de l'intelligence et des aptitudes humaines. Un tel procédé renie le pouvoir transformateur de l'éducation et se place dans la logique tout aussi macabre de la perpétuation de l'échec scolaire et de la sélection des meilleurs, conséquence d'un « déterminisme biogénétique qui explique les différences interindividuelles » (Bonniol *et al.*, 2009 : 71) et qui, dans l'optique de Bourdieu *et al.* (1964 : 96) conduit les apprenants à se construire une image de la

réussite scolaire sur laquelle, en l'absence de dons naturels, seule la magie, dans les meilleurs de cas, pourrait y parvenir.

En cherchant l'instrument idéal et la rigueur dans les procédures, les docimologues ont oublié le sujet et le contexte, ce qui permet à Merle (2012 : 82) d'affirmer que « l'approche docimologique est a-historique et a-sociale ». Ne considérer la performance d'un apprenant que comme une somme de points obtenus par des tests calibrés nie l'épaisseur du contrat pédagogique et dépersonnalise les individus. Par ailleurs, il serait, à nos yeux, naïf de croire que les tests standardisés sont totalement objectifs. Le choix des sujets, les questions posées, la pondération partent de décisions délibérées de l'évaluant. En ce sens, nous pouvons dire avec Ardoino *et al.* (1986 : 122) qu'« il n'existe d'évaluation que qualitative » car ce qui peut être considéré objectif ce n'est que la notation, la somme des points.

On dirait, par ce qui précède, que nous ne trouvons aucun intérêt à la docimologie. Avec Merle (2012 : 84), nous considérons pourtant qu'elle permet d'obtenir des mesures standardisées utiles pour comparer les résultats entre établissements et à l'intérieur d'un établissement dans le temps, et qu'elle donne la possibilité d'évaluer de grandes cohortes d'étudiants en peu de temps et avec peu de ressources. Dans notre contexte de recherche, elle trouverait une place discutable car, d'une part, ce n'est pas le contexte de classe qui caractérise les cours de lecture-compréhension en FLE dont les cohortes sont généralement très peu nombreuses, et, d'autre part, cette approche ne tient pas compte du contexte social (Merle, 2012 : 84), point essentiel pour nous. La classe ne demande pas d'universalité.

Ce sont les critiques dont la docimologie a été la cible qui ont permis de réhabiliter la dimension subjective et de « complexifier la notion d'évaluation » (Huver *et al.*, 2011 : 23). Vers la fin du XIX^e siècle, face à la dominance des méthodes positivistes pour toutes les sciences en général, Dilthey sépare les sciences sociales des sciences de la nature et propose, comme modalité de connaissance, non plus seulement d'expliquer mais de rendre compréhensible (Mahieu, 2000 : 7).

« Dans l'ordre de la connaissance scientifique, c'est la « compréhension » (nous dirions tout aussi bien aujourd'hui « l'implication » (Ardoino, 1983) plus que « l'explication » (aux sens que donnait à ces termes Dilthey au siècle dernier) qui constitue le paradigme sur lequel elle s'appuie. Plus profondément encore, ce paradigme renvoie lui-même à une vision du monde proprement culturelle. C'est en cela que la complexité est une notion bio-anthropo-sociale » (Ardoino, 2011 : §7).

En opposant l'esprit de la nature, Dilthey voit dans l'**herméneutique** la méthode la plus adéquate pour les sciences de la culture, celles qui mettent l'accent sur l'action humaine dont la reconstitution des intentions et des décisions devient la seule manière de la comprendre (Mesure, 2014 : §1). Pour Ricœur, le cercle herméneutique, c'est-à-dire, la réciprocité dans le processus d'interprétation de l'objet, qui implique à la fois une interprétation de soi-même, représente « une opposition marquée à la sorte d'objectivité et de non-implication qui est supposée caractériser l'explication scientifique des choses » (Ricœur, 1972 : 108). Dans ce sens, Aden (2017 : 7) postule que « le sens, que nous faisons émerger, constitue une partie de nous-mêmes et construit en partie l'environnement dans lequel nous agissons ». Bref, comme le signale Aron (1967 : 504) reprenant Weber (1917), les sciences de la culture sont compréhensives, historiques et portent sur la culture.

La posture adoptée dans ce travail est comparable à celle de la sociologie compréhensive, qui « prône la remise en question de l'objectivité du monde social » (Plazaola Giger, 2007 : 42). De ce point de vue, évaluer serait donc comprendre en situation les actions du sujet évalué, aussi bien ses intentions que ses décisions, dans le cadre d'une culture familiale, scolaire et sociale donnée. C'est alors une démarche qui ne se soustrait pas aux implications problématiques. L'herméneutique représente alors le versant problématisant du domaine de l'évaluation. La réalité, étant toujours « quelque chose d'indéterminé », l'évaluateur doit faire face, même à son insu, à un « univers ambigu » (House (1994 : 97). Ce qui est intéressant, à nos yeux, dans l'idée de problématisation c'est qu'elle pousse à examiner les situations sous différents aspects. Perassi (2008 : 64) soutient que les scénarios actuels exigent de travailler dans l'incertitude à partir de modèles d'évaluation à caractère holistique et multidimensionnel. Pour Ardoino, ce n'est pas suffisant, il faut que l'approche de la complexité soit aussi multi-référentielle (Ardoino, 2011 : §7). Ce qui oblige à assumer « l'hétérogénéité foncière des données » (*Ibidem*) et l'incertitude propre à une démarche qui privilégie l'interprétation des processus et la recherche du sens par-dessus les technicismes. La relation entre un objet et un ou plusieurs sujets voulant produire du sens est une relation complexe, une relation d'élaboration constante de nouvelles représentations des représentations de départ (*Ibidem* : §6).

Selon Gérard (2013 : 4), l'approche herméneutique en évaluation « consiste à rassembler une série d'indices et à leur donner du sens en vue de prendre une décision,

soit d'orientation, soit de régulation, soit de certification, selon les cas ». Comme on peut voir, cet auteur élargit le domaine de l'herméneutique pour inclure la certification qui, elle, se rapproche généralement d'une vision moins compréhensive. Ce qui est essentiel, ce sont les procédures en amont car, à un moment donné du parcours de formation notamment à l'université, il faudra certifier les connaissances des étudiants. Les moyens de l'herméneutique pour parvenir à cette décision supposeront l'implication active des acteurs et la prise en compte de l'intersubjectivité et, de ce fait, de la diversité et de la singularité.

« Travailler à mettre en cohérence – méthodologique, mais surtout épistémologique – conception (herméneutique) de la langue et conception (herméneutique) de l'évaluation suppose ainsi de remettre fondamentalement et radicalement en question les évaluations standardisées et universalisées et, par conséquent, à accorder un autre statut à la subjectivité » (Huver, 2014b : 117).

Le clivage entre formation et certification n'aurait alors plus de sens. Liées dans un même processus, elles deviennent les deux faces d'une même monnaie. Souscrivant aux mots d'Huver (2014b : 118), nous dirons que l'objectivité en évaluation n'est pas le contraire de la subjectivité, mais un aspect de cette dernière associé à la correction, de même que le quantitatif ne constitue plus le pendant du qualitatif mais qu'il est subsumé dans le qualitatif. L'approche herméneutique n'exclue pas la docimologie ou le contrôle, mais les intègre dans une perspective plus large (Huver *et al.*, 2011 : Note 1).

L'évaluateur herméneutique, contrairement à l'expert docimologue, est un « artisan » méthodologiquement et éthiquement impliqué (Huver *et al.*, 2011 : 31) dans le processus d'enseignement-apprentissage. Artisan ne veut pas dire improvisé. L'artisan analyse les contextes, les procédures et les instruments sans rejeter l'intersubjectivité et réhabilitant son jugement réfléchi. L'artisan donne droit de cité à l'étayage, la plupart du temps « banni » des pratiques évaluatives. Huver nous rappelle avec justesse (*Ibidem* : 32) que le mot *assessment* du latin *assidere* signifie « s'asseoir à côté ». A notre avis, même dans une situation d'épreuve, avec un instrument bien pensé et qui fait appel aux processus de haut niveau, l'étayage s'avère indiscutable pour placer les étudiants dans la zone de développement prochain et leur permettre d'arriver à surmonter les défis d'une épreuve stimulante. Il serait réducteur et faux de dire que l'étayage n'est qu'une aide. Bien au contraire, il s'agit d'un processus d'assistance et de collaboration incontournable entre un étudiant et un enseignant qui agit comme médiateur (Bruner, 1983 : 8).

Tout comme pour la lecture, une approche problématisante inachevée et contextualisée de l'évaluation est à retenir, tout en considérant que l'évaluation constitue en elle-même un processus à deux facettes, qui embrasse la certification des compétences ainsi que la régulation des apprentissages et l'accompagnement de l'apprenant. Comme nous avons souligné plus haut, l'évaluation, en tant qu'action humaine sur des processus et des produits humains, ne peut être que qualitative. Voilà pourquoi, dans cette perspective, la « réflexion méthodologique semble moins devoir porter sur l'inventaire des outils et des procédures utilisés que sur l'examen des postures » (Herreros, 2002 : 71, dans Huver, 2014b : 118).

Ces courants en matière d'évaluation donnent lieu à deux logiques, celles du contrôle et celle de l'évaluation que nous avons mentionnées à plusieurs reprises mais que nous approfondirons dans la section suivante.

Synthèse de positionnement du Volet 2.2

Face au sentiment d'insécurité au moment d'évaluer la performance d'un étudiant, la docimologie se focalise sur le résultat et rassure les consciences en fournissant la note « juste », obtenue par le biais d'un instrument unique et « fiable », ou de la note « identique », recueillie par la multicorrection. L'idée d'objectivité et la poursuite des objectifs renvoient à la première et à la deuxième génération de Guba et Lincoln, celles de la mesure et de la description. En revanche, l'herméneutique, posture à laquelle nous adhérons, s'érige comme le versant problématisant et non techniciste du domaine de l'évaluation. Elle est en rapport avec la quatrième génération de Guba et Lincoln caractérisée par une méthodologie interprétative et constructiviste, qui marque une rupture avec le regard positiviste des générations précédentes. L'évaluateur herméneutique, en tenant compte des variables contextuelles et situationnelles, cherche et interprète des indices afin de prendre une décision raisonnée.

2.3 Vers une modélisation

Les paradigmes docimologiques et herméneutiques sont en rapport avec les deux logiques d'action en évaluation connues généralement sous les noms de contrôle et d'évaluation (au sens particulier non hyperonymique). La première a pour objectif de vérifier l'acquisition et de faire des bilans, ce qui pourrait être assimilé au sommatif, alors que la deuxième vise à interpréter ce qui est fait et à accompagner l'évalué dans

son propre apprentissage. Selon Berger (1986 : 75), il convient de les distinguer mais non pas de les opposer puisqu'il peut y avoir complémentarité sur le plan des pratiques. Nous partageons cet avis tout en soulignant une attitude d'évaluation qui englobe le contrôle mais qui rejette le tout-contrôle.

Le contrôle concerne alors la vérification et se sert de « techniques indéfiniment répétables, indépendantes des évaluateurs » (Ardoino *et al.*, 1986 : 122) ; il représente la victoire de l'ordre. Pour sa part, l'évaluation consiste en un « questionnement sur le sens » (*Ibidem* : 120). Et lorsque l'on s'interroge sur le sens des actions humaines au lieu de se focaliser exclusivement sur leurs produits, on se situe dans le cadre de la problématisation.

« Puisque l'espace des sociétés humaines est étudié à partir des acteurs, les opérations qui permettent de rendre raison de faits construits dans un cadre de problématisation ne relèvent pas de schèmes explicatifs causaux (Berthelot, 1990) ainsi qu'il est d'usage dans la didactique des sciences de la vie et de la terre [...], mais d'un schème d'intelligibilité actanciel (Ibid., p. 77). Il s'agit de mettre au jour des systèmes d'action et de cerner les ressorts de l'action des individus et des organisations » (Thémines, 2012 : 7).

L'évaluation utilise des dispositifs pluridimensionnels qui prennent dans l'agir. Ces outils incluent l'observation attentive et rigoureuse, méthode qui se rapproche « plus de l'ethnographie ou du processus clinique que de la mesure » (Blais, 2005 : 125). La clinique est à comprendre comme une « situation scénique complexe, mouvante, contradictoire en vue d'effectuer une lecture de ses significations » (Giust-Desprairies, 2003 : 26). La classe et même chaque étudiant représentent un scénario de ces caractéristiques.

Vial (2012 : 358) préfère parler d'*accompagnement*, « interprétation fine d'un cheminement singulier », comme le pendant du contrôle. Cette démarche a le souci de faire progresser non seulement la prestation des étudiants mais surtout leurs apprentissages. Dans ce cadre, l'erreur n'est pas comprise comme une condamnation anticipée à éviter à tout prix, mais comme une possibilité de mieux saisir la façon de penser de l'apprenant et une opportunité pour y intervenir.

Pour récapituler et éclaircir le sujet, nous proposons ces tableaux comparatifs des deux logiques. Le Tableau 4 concerne les caractéristiques qui les opposent dans un cadre général. Le Tableau 5 focalise leurs différences en matière d'évaluation de la lecture en LE, sujet que nous aborderons plus loin mais que nous voulons déjà introduire d'après cet aspect.

Caractéristiques générales

	Contrôle	Evaluation
Nature	Stabilisation d'un scénario	Problématisation de la situation
Actions évaluant	Mesurer, noter	Accompagner, rétroaction
Caractère	Achévé	Inachevée
Regard	Vers le passé, les acquis	Vers le futur, les potentialités
But	Certifier, noter	Réguler, faire progresser
Prise de décision	Vérifier pour décider	Faire sens, comprendre pour décider
Période	Bilan	Continue
Visée	Performance ponctuelle	Acquisition durable
Jugement	Jugement « impressionniste »	Jugement raisonné
Effets	Sur la certification	Sur un état d'apprentissage
Evaluateur	Expert	Artisan
Modalités	Sommative, certificative	Formative
Instruments	Tests	Tests, suivis, observations, portfolios...
Consignes	Exercices	Tâches contextualisées
Type d'instance	Impersonnelle	Interpersonnelle et autoréflexive
Processus évalué	Mémorisation vérification	Réflexion
Ecart	Faute, comme sanction	Erreur, comme source d'information
Fraude	Possible	Non pertinente
Notation	Négative, définie en termes d'écarts par rapport à la norme	Positive, définie en termes de réussites et des possibilités

Tableau 4 : Différences entre le paradigme du contrôle et le paradigme de l'évaluation

Dans le domaine de la lecture en LE

	Contrôle	Evaluation
Paradigme	De la connaissance déclarative, donc de l'objet langue (code)	De la compétence, donc du sujet
Savoirs/capacités mobilisé-es	Savoirs linguistiques, morcelés, décontextualisés	Capacités langagières centrées sur les processus de l'évalué
Regard/s	Unique : l'enseignant	Croisés : co-évaluation, inter-évaluation, auto-évaluation,
Instruments	Consignes de vérification de ce qui a été lu	Consignes pour l'apprentissage de la lecture en LE et de construction du sens

Tableau 5 : Le contrôle et l'évaluation dans le domaine de la lecture en LE

Ces tableaux ne doivent pourtant pas nous faire oublier que, comme signalé au début, « le contrôle et l'accompagnement, sont aussi légitimes l'un que l'autre et font

partie de l'évaluation » (Vial, 2012 : 358). Ceci dit, bien que les deux logiques soient nécessaires selon le moment et le but de l'action pédagogique poursuivie, une « attitude d'évaluation » en éducation est, à notre avis, celle qui doit guider le pas. Dans le cadre des exigences institutionnelles (noter, certifier...), il s'agit de placer le contrôle dans l'engrenage d'une logique d'évaluation de proximité engagée.

Malgré ce qu'on vient d'exposer, cette distinction nous est fort utile pour analyser les postures d'évaluateurs car

« vouloir saisir la réalité par des procédures rationnelles de contrôle ou l'approcher avec un appareil clinique pour comprendre, sont deux attitudes de l'évaluateur révélatrices d'un système de références, qui dépendent de choix profonds, trop souvent insus » (Vial, 2013 : 28).

Comme constaté précédemment, le cadre conceptuel de l'évaluation est dense et varié. De ce vaste panorama, quelques auteurs ont échafaudé des modèles d'évaluation se présentant tous à trois pôles et qui, dans la plupart de cas, se recourent.

2.3.1 Modèles d'évaluation

Nous prendrons comme source d'analyse les modélisations proposées par Cardinet, 1990 ; Merle, 2012 ; Rodrigues *et al.*, 2012 et Bonniol *et al.*, 2009 avec Vial, 2012. Vers les années 60, l'évaluation réclame son statut propre dans les sciences humaines et remet en question le paradigme positiviste régnant jusque-là. On commence à avertir la « complexité et la singularité de son "objet" » d'étude et la nécessité urgente de tenir compte du sujet évalué (Rodrigues, 2012 : §5).

Cardinet (1990, dans Mottier Lopez *et al.*, 2012 : 13) postule trois grands modèles d'évaluation. Le premier, inspirée des sciences de la nature, est considéré externe et objectiviste. L'évaluateur, placé en tant que juge extérieur à la situation, traite l'information relevée par le dispositif pour établir des classements. Le second est associé aux sciences humaines. Ici, l'évaluateur, en adoptant une approche clinique, s'intéresse à comprendre la diversité des réalités et des intérêts des acteurs concernés (élèves, enseignants, parents, etc.). C'est pour cela que ce modèle est appelé interne et subjectif. Mettant l'accent sur le caractère négocié et interactif de l'évaluation, le troisième modèle, issu des sciences compréhensives (cf. herméneutique) reprend les visées du précédent mais va au-delà en cherchant un comportement social commun. Pour ce faire, il met en discussion un large appareillage conceptuel car la prise de

décision « suppose à la fois la négociation des référentiels à prendre en compte et des stratégies de jugement à leur appliquer » (Cardinet, 1990 : 150).

Ce qui intéresse ici, c'est cette négociation de référentiels qui implique, de la part de l'enseignant, un certain degré de formation inséparable d'un haut degré de responsabilité. Son jugement conscient et fondé « s'accroît avec le niveau de qualification [...] et va de pair avec une plus grande part d'autonomie et de responsabilité des professionnels (Perrenoud, 2001 : 4). L'autonomisation recherchée pour l'évalué est également un gage de professionnalisation et de sérieux de l'évaluant.

Merle présente trois modèles d'évaluation qui prennent comme cadre l'école. Même si nous avons affaire à l'université, sa proposition présente des points à retenir pour l'analyse.

Ne s'intéressant ni au contexte social ni aux pratiques professorales, le modèle docimologique proposé par Merle (2012 : 82) ignore le contexte de la classe et se focalise sur la mesure des résultats. Pour analyser la fiabilité des notes au baccalauréat, l'auteur fait appel à diverses études docimologiques (Laugier et Weinberg 1936, Noizet et Caverni, 1978 et Suchaut, 2008) et il arrive à la conclusion que, malgré la socialisation des correcteurs, « les écarts maximums et moyens de notation pour chaque copie sont considérables » (Merle, 2012 : 84), ce qui a pourtant le mérite, pour l'auteur, de prémunir contre l'utopie scolaire de la note « vraie ». Il retient également que la docimologie a démontré que la notation est un travail d'interprétation d'un expert « qui ne se répète jamais à l'identique (*Ibidem* : 84) et qu'elle est utile pour permettre des comparaisons dans le temps entre élèves, classes et établissements.

Son modèle déterministe pose le regard sur les informations contextuelles extrascolaires. La notation devient un travail d'ethnographe. Ce modèle ne s'adapte donc pas aux situations de correction de certifications anonymes. En revanche, il s'intéresse aux fiches de renseignements des élèves contenant des informations, telles que l'historique des notes et le métier des parents, qui peuvent être utilisées plus pour justifier les décisions de l'enseignant à l'instar de « prophéties autoréalisatrices » (Rosenthal et Jacobson, 1971, dans Merle, 2012 : 88) que pour comprendre la situation des étudiants.

Devant la double contrainte des enseignants de faire progresser et de noter, Merle (2012) propose d'harmoniser la notation et la subjectivité de l'évaluateur en un

troisième modèle qu'il appelle interactionniste. Le sentiment d'incertitude provoquée par la notation est amoindri par le recours aux arrangements qui donnent à l'enseignant une certaine marge de manœuvre devant la diversité des situations, de styles, ainsi que sur « les dynamiques contradictoires et parfois conflictuelles qui animent l'institution scolaire » (Merle, 2012 : 93). Ces arrangements tiennent à différents types de contraintes : la contrainte externe de l'établissement, la contrainte interpersonnelle, issue de la relation maître- élèves, et la contrainte interne de l'enseignant, résultat de sa propre histoire scolaire, de sa culture et de son identité personnelle, professionnelle, voire disciplinaire (Merle, 2012 : 95). Cette dernière question retient notre attention du moment que nous analyserons les représentations des enseignants et, pour ce faire, nous les avons interrogés sur leurs vécus en tant que sujets évalués.

Pour **Rodrigues et al.** (2012 : §27-28), le modèle non participatif, relevant du paradigme docimologique et de l'épistémologie positiviste, cherche à contrôler, vérifier et mesurer. L'évaluateur, de par son statut d'autorité, devient le garant de l'objectivité. Son intervention se veut donc externe et formelle. En évaluant les produits, il se libère de la négociation et de l'interaction avec l'évalué. Les modalités évaluatives qui en découlent sont l'évaluation quantitative et sommative. Le modèle participatif a pour but de « radicaliser le rôle des sujets évalués » (*Ibidem* : §29) à tel point qu'évaluant et évalué se confondent. Accordant à l'évalué le pouvoir de gérer son propre processus, ce modèle privilégie la modalité de l'autoévaluation. Malgré son postulat de quête de l'épanouissement personnel, Rodrigues *et al.* (*Ibidem* : §29) soulignent les risques d'une telle démarche qui nie le dialogue et le conflit et qui décharge toute la responsabilité sur les apprenants. Un point à notre avis fondamental est que cette situation peut déboucher soit sur une attitude de total laisser-faire, soit sur le retour à des positions du modèle précédent. Pour le modèle méta-participatif de type dialogique, l'évaluation est un processus de régulation où la prise de décision est consensuelle. L'évaluateur, contrairement aux deux modèles précédents, ne fuit pas ses responsabilités et s'engage à porter un jugement sur le produit et le processus mené par le sujet tout en négociant, avec l'évalué, les référents, les critères et les prises de décision. Les modalités qui en émergent sont celles qui sont en rapport avec le point de vue formatif où le rôle participatif des concernés conduit à l'interévaluation. Ce qui est à retenir de ce modèle, c'est que « l'évaluation surgit comme une co-construction et une relation dialectique » (*Ibidem* : §32).

Suivant la proposition très pointue et complète de **Bonniol et al.** (2009) et de Vial (2012), il y a trois « grands modèles » d'évaluation. Le premier modèle consiste à considérer une échelle de mesure afin de sélectionner et vérifier la conformité. Le deuxième évalue la gestion des procédures et des moyens afin de maîtriser les situations pour l'amélioration continue des pratiques. Le troisième s'intéresse aux processus afin de rendre intelligibles les situations et les problématiser, en vue de l'émancipation et le bien-être des sujets. Il s'agit d'une évaluation en situation.

Pour la conception docimologique de l'évaluation des auteurs, le bon instrument se veut fidèle au résultat, malgré le nombre de passations, et valide, c'est-à-dire, en adéquation entre ce qu'il évalue et ce que l'on prétend évaluer. Il s'agit d'expliquer la complexité par la décomposition en éléments simples que l'on peut mesurer. Pour la docimologie, agir c'est contrôler, vérifier la conformité à une norme, trier et classer. Elle est compatible avec la pensée par objectifs et avec la pensée stratégique. L'évaluateur docimologue maîtrise complètement la situation grâce à son savoir scientifique et son attitude non impliquée. En tant que technicien, il est au service de l'explication des phénomènes qu'il mesure en utilisant les bons outils, car « la valeur se quantifie, tel est le postulat » (Bonniol et al., 2009 : 89). Les résultats auxquels il arrive sont « vrais » puisqu'ils ressortent des calculs qui sont, eux, irréfutables.

« Le savoir constitué apparaît comme neutre, pur et utilisable, indépendamment des acteurs et des fins éducatives poursuivies » (Landelle, 1988, dans Bonniol et al., 2009 : 100).

Cardinet (1979, dans Bonniol et al., 2009 : 97-98) se demande quel rapport il existe entre l'analyse factorielle et les statistiques multivariées avec la réalité de la classe et il exhorte à revenir au vécu, à l'intégralité du réel. Position qui pourrait être complétée par celle de De Ketele et Roegiers (dans Bonniol et al., 2009 : 96) qui proposent de donner la priorité à la recherche d'information et d'y intégrer la mesure lorsqu'il est pertinent.

La 3^e génération de Guba et Lincoln serait représentée par le modèle de gestion selon le classement proposé par Bonniol et al. (2009 : 105). C'est vers la fin des années 70 que le terme « évaluation » commence à s'imposer et ce, dans des contextes autres que le scolaire comme celui de l'entreprise où l'on parle de plus en plus d'audit, de recherche-qualité, de management, etc. Pour Allouche-Benayoun et al. (1993, dans Bonniol et al., 2009 : 343), le discours industriel fait son incursion dans le milieu

éducatif par le biais de la pédagogie par objectifs, devenant le meilleur moyen pour optimiser le rendement scolaire. On se rend compte de la valeur économique de la formation. C'est l'entrée sur scène de l'éducation permanente, du contrôle continu, de l'auto-évaluation et des évaluations formatives qui puissent corriger les écarts. On commence à tenir compte non seulement du point d'arrivée mais aussi du point de départ de l'apprenant. On relativise alors les mesures au profit des méthodologies et des procédures pour apprendre, évaluer et remédier aux erreurs. Pour Cardinet (1987, dans Bonniol *et al.*, 2009 : 106) toute activité de gestion « suppose une prise d'information sur la réalité (observation), une confrontation avec l'objectif (évaluation), et enfin une action correctrice (remédiation) ». Dans cette perspective, l'enseignant s'informe, informe les parents et les élèves, contrôle les effets de son enseignement pour pallier les dérives possibles et certifie vis-à-vis de la société. L'évaluation est donc au service de l'individu et de la société. De la gestion externe, dans ce modèle on évolue vers la prise en main de la gestion partagée par les acteurs concernés. On met l'accent sur l'apprenant mais comme image de son évaluateur. Dans les mots de Bonniol *et al.* (2009 : 340), « le contrôleur veut apprendre au contrôlé à contrôler avec lui et à se contrôler seul ». Le souci dans ce modèle est d' « assumer la gestion sans devenir gestionnaire » (Bonniol *et al.*, 2009 : 34).

Dans une position extrême, Berger soutient que « ce que nous demande le monde extérieur, ce n'est pas tant de former les gens que de [...] les « labelliser » et de les livrer avec des indications pour leur utilisation à différents niveaux » (Berger, 1986, dans Bonniol *et al.*, 2009 : 345). Il s'agit d'un mode de pensée gestionnaire. On ne cherche plus seulement à évaluer des connaissances mais à évaluer également et surtout des objectifs de formation, « un objectif contient bien, dans sa définition, le moyen même de son évaluation » (Porcher, 1977 : 111). Les épreuves de contrôle contiennent de deux à quatre exercices par objectif choisi, ce qui les rend dépendantes de la manière dont les enseignements ont été effectués, éludant la généralisation des notions étudiées et, dès lors, apportant peu d'informations nouvelles sur les apprentissages (Cardinet, 1984, dans Bonniol *et al.*, 2009 : 115). « L'évaluation est réduite à un ensemble de procédures d'aide à la décision, de rationalisation et de contrôle de ces savoirs à acquérir » (Bonniol *et al.*, 2009 : 117). Dans ce scénario l'évaluation formative se donne pour mission de « vérifier en cours de route l'atteinte des objectifs visés avant le contrôle final. C'est dans ce sens que ce modèle qui est un prolongement du modèle

docimologique reste malgré quelques progrès, ancré dans le paradigme de l'objectivité et de l'absence de pluralisme, ce que pour Guba et Lincoln (dans Roth Deubel, 2010 : 6) ne fait que favoriser les attitudes technocratiques.

L'évaluation située implique une prise en compte des variables contextuelles (participants, traditions institutionnelles, curricula, etc.) et situationnelles (l'ici et maintenant). Tenir compte de ces variables en évaluation signifie gérer la complexité et ce, pour réguler les processus et composer avec l'environnement.

« Il ne s'agit pas de voir l'accommodation [...] de façon simpliste et un peu mécaniste, par un cognitivisme réducteur [...], l'accommodation implique l'organisme tout entier, organisme individuel ou collectif, avec ses composantes socio-affectives, ses problèmes d'image de soi, d'ego, d'autonomie très relative, de rapports complexes avec les autres. » (Vial, 2012 : 311).

Dès lors, produire du sens n'est pas seulement une activité cognitive mais aussi une façon « de transformer la réalité sociale » (Rodrigues *et al.*, 2012 : §5). Pour faire face à la complexité des actions humaines, l'évaluation, en tant que telle, appelle à la dialectique comme lieu de la contradiction assumée et à l'herméneutique comme interprétation du monde où le sujet est un lecteur pluriel (Vial, 2012 : 351/400). Cette évaluation a pour vocation de problématiser les situations et ne jamais donner « la bonne pratique passe-partout » comme solution. L'évaluation située s'intéresse aussi bien aux attitudes qu'aux compétences et se sert des deux logiques de l'évaluation car elles font partie des ressources à choisir selon la situation donnée (Vial, 2012 : 359). Mais une problématisation non pas statique mais dynamique qui mène à l'action car, à un moment donné, il faudra prendre une décision. C'est pour cela que dans ce modèle accompagnement et évaluation/contrôle ne se rejettent pas mais sont complémentaires. L'accompagnement est un « faire avec le conflit ». Il n'est pas à prendre comme une soumission de l'évalué mais, en revanche, comme une quête vers son autonomisation (Vial, 2012 : 366) ce qui suppose, à la fois, le développement de son esprit critique, son engagement et sa responsabilisation.

Si comme signale Cifali (1994 : 256) la constitution du savoir ne peut être désincarné car il suppose une transmission entre semblables, l'évaluation en tant que relation humaine ne peut donc ne pas l'être. Pour ne pas tomber dans le piège de la certitude, il faut qu'elle remette en question, qu'elle soit vigilante. Travailler le pluriel qui nous constitue, l'affect et le cognitif, devient indispensable. Si cette proposition implique accompagner les apprenants, la démarche évaluative doit prendre en compte et

le plan intellectuel et le plan émotionnel (Hatchuel, 2004 : 136). Rappelons ce que nous avons signalé au début à propos des associations négatives autour de la notion d'évaluation. Ces associations émergent généralement des expériences d'évaluation pénibles, injustes. Si le but de l'évaluation c'est, pour ce modèle, réguler les apprentissages par le biais de l'accompagnement et du contrôle, il va de soi que son but doit être également faire de la place à la participation des acteurs et à la prise en considération de leurs émotions, car elles sont, en outre, à l'origine du déclenchement ou de l'inhibition des processus cognitifs (Miras, 2014 : 278).

Pour clore cette section, nous proposons le Tableau 6 résumant les objectifs de chaque modèle étudié :

Objectifs des modèles d'évaluation			
Cardinet	Externe gérer	Interne comprendre	Négociée négocier
Merle	Docimologique mesurer	Déterministe contextualiser	Interactionniste harmoniser
Rodrigues	Non participative contrôler	Participative indépendante s'épanouir	Participative dialogique réguler, autonomiser
Bonniol et al.	Mesure contrôler	Gestion gérer	Située accompagner

Tableau 6 : Les objectifs des modèles d'évaluation selon les auteurs

Tout en essayant d'éviter la réduction que toute construction idéale comporte, nous avons voulu présenter dans cette section la possibilité de produire une abstraction qui rationaliserait ce qui se dit au sujet du vaste domaine de l'évaluation (Rodrigues *et al.*, 2012 : §24).

2.3.2 Dispositifs d'évaluation formative et certificative

Nous pouvons définir l'évaluation formative comme la régulation contextualisée du processus d'enseignement-apprentissage qui sollicite la mise en place d'un contrat didactique : médiation qui suppose un projet commun entre les parties (Cuq *et al.*, 2002 : 122). De son côté, l'évaluation certificative trouve sa place à la fin d'un processus. « L'évaluateur veut établir de façon aussi réaliste et précise que possible le niveau de connaissance et de compétence atteint par l'apprenant » (Perrenoud, 2001 : 5).

La validation certificative, opposée à l'évaluation formative est la réaction au dualisme conflictuel des deux *topos* qui traversent l'évaluation : celui de faire monter vers la lumière ou faire clore et celui de quantifier ou sanctionner (Bonniol *et al.*, 2009 : 41). Mais, à quoi bon de pérenniser ce conflit et de se cantonner à l'un ou à l'autre? Comme réponse à cette question, Perrenoud (2001 : 2) manifeste que nous sommes encore « obsédés par l'équité formelle davantage que par la pertinence du jugement ». De ce fait, le QCM devient l'instrument préféré des étudiants, des parents, voire des enseignants. Nous sommes de son avis lorsqu'il affirme que ce type de dispositif « ne mesure rien d'essentiel, mais paraît plus « objectif » que le jugement d'un professionnel compétent et expérimenté, qu'on estime d'emblée « subjectif » (Perrenoud, 2001 : 2). Bonniol *et al.* (2009 : 41), de leur côté, signalent que du paradigme docimologique, on est passé au formatif, discréditant la mesure et le contrôle au profit d'une médiation « gentille » (Bonniol *et al.*, 2009 : 41).

Nous nous plaçons pourtant dans une position d'articulation de ces deux dispositifs souscrivant ainsi à Campanale *et al.* (2006 : 6) pour qui l'évaluation « est un processus continu dans lequel « l'évaluation certificative n'est qu'un arrêt sur image, fixant très provisoirement un profil engageant, à partir de l'amont, un itinéraire aval de formation ». Depuis cette optique, dans le milieu éducatif institutionnel, la formation aboutit à la certification¹⁵, l'évaluation sommative n'étant qu'un moment de bilan dans le formatif. Nous retrouvons cette distinction chez la pédagogue argentine Braslavsky (2000 : 12) pour qui le contrôle est statique et juge du passé, tandis que l'évaluation apprécie de façon dynamique les potentialités et regarde vers le futur. Elle établit ainsi une différence entre un regard rétroactif et un regard prospectif qui, selon notre point de vue, sont tous les deux nécessaires, car nous pensons qu'il s'agit de deux regards mais que l'évaluation est « ces deux choses à la fois » (Vial, 2012 : 311).

S'intéressant à la manière dont l'étudiant apprend et sachant que tout apprentissage trouve sa source dans l'interaction sociale, le versant formatif est une démarche socioconstructiviste. Selon des études menées par De Hattie (1987) et Black & William (1998), mentionnées par Gibbs *et al.* (2009 : 19) et celle de Saint-Jean *et al.*, (2017 : 5) sur ce qui est significatif pour faire des progrès en apprentissage, les

¹⁵ Nous préférons opposer à la notion d'évaluation formative celle de certification car les deux visent des objectifs. Celle d'évaluation sommative fait plutôt allusion au moment, son pendant serait l'évaluation continue.

chercheurs ont tous constaté que la variable la plus puissante pour y parvenir était la rétroaction. Il s'agit d'une intervention professorale qui cherche non pas la dépendance mais l'autonomisation et le progrès du sujet évalué. L'évaluation formative met en évidence le rôle vital de la rétroaction comme pratique réflexive et interactive de coopération dont l'aspect affectif n'est pas à négliger. L'évalué est un être cognitif, affectif, culturel et social dont la pensée et les actions ne peuvent pas être comprises en dehors de leur contexte (Narcy-Combes, 2017 : §12).

« La rétroaction est d'abord un acte de communication. [...] Ainsi, l'évaluateur illustre son propos par des références qu'il sait lui être communes avec l'apprenant. La rétroaction, parce qu'elle intervient à un moment particulier du processus d'apprentissage, qu'elle est attendue par l'apprenant, joue un rôle affectif non négligeable. [...] L'apprenant trouve outre les appréciations révélatrices de la perception de sa compétence, des éléments de motivation et d'encouragement » (Rodet, 2000 : 51).

En adhérant à Valenzuela González (2005 : 254), nous croyons qu'un dispositif d'évaluation adapté implique une rétroaction utile, fondée, personnalisée, confidentielle et fournie le plus prompt possible. Dans ce cadre, l'erreur, comme nous avons vu pour la logique d'évaluation, permet de mieux saisir les traces de la pensée de l'apprenant et de rendre intelligible le processus.

Il ressort de ce que nous avons analysé que la complémentarité des notions l'emporte sur leur opposition, mais qu'il est indispensable de les mettre en perspective afin de mieux les saisir. Depuis une approche herméneutique, la recherche en sciences humaines cherche à comprendre les phénomènes. Dans ces notions, il n'y a pas de conflit mais regards croisés. Le véritable conflit résiderait entre logique de formation et logique d'exclusion (Perrenoud, 2001 : 7). Ceci est une affaire politique. Point capital mais qui échappe aux propos de ce travail.

Synthèse de positionnement du Volet 2.3

Nous nous plaçons dans une perspective d'évaluation qui intègre la logique *contrôle* mais subordonnée à une démarche *évaluation* (dans le sens non hyperonimique du terme). Dans ce cadre, l'erreur devient une source d'information, une *fenêtre* qui renseigne sur les ressources mobilisées par l'étudiant et qui permet à l'enseignant de mieux l'accompagner dans son apprentissage. L'accompagnement intellectuel et émotionnel des étudiants loin d'être une attitude indulgente implique un engagement ferme et un suivi professionnel qui responsabilise l'étudiant. La rétroaction, comme

pratique formative privilégiée, informe, enseigne et autonomise. Parmi les modèles, nous retenons celui de l'évaluation *située* de Bonniol *et al.* (2009) qui prend en considération les variables contextuelles et situationnelles et place les phénomènes dans une optique de problématisation et de gestion de la complexité évitant la simplification et les solutions passe-partout.

Synthèse de positionnement du Chapitre 2

Nous comprenons l'évaluation comme un processus de collecte d'information aussi bien pour émettre une appréciation sur la performance que pour (auto)réguler les enseignements des enseignants et les apprentissages des étudiants. Dans notre perspective, le dispositif d'évaluation ne serait que le résultat d'une analyse des contraintes contextuelles, et le reflet de nos positionnements axio-épistémologiques en matière d'évaluation. Si pour nous, la lecture est une activité incarnée, sociale et située, son évaluation ne peut faire fi du contexte, autrement, ce serait entrer en contradiction avec notre parti pris, celui de prendre l'évaluation comme activité également située faisant partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage.

L'appréhension des phénomènes ne peut se réaliser que dans le cadre d'une vision globale et holistique qui privilégie une démarche compréhensive. Au lieu d'expliquer le complexe par le simple, comme dans le paradigme mécaniciste, le paradigme biologiste assume la complexité et se donne pour tâche de l'expliquer. Sièges de contradictions étymologiques, l'évaluation est soumise à une « tension persistante entre une orientation objectiviste/quantitative et une orientation subjectiviste/qualitative » (Huver *et al.*, 2011 : 5). A l'opposé d'une vision dichotomique de l'évaluation, nous adhérons à une approche herméneutique compréhensive des phénomènes (*Ibidem* : 6). Cette approche assume que le dispositif d'évaluation mis en place dans un cours ne peut avoir qu'un regard global formatif mais reconnaît, en même temps, que le contrôle, en tant qu'instrument subalterne, en est partie intégrante. Et ce, tout en étant consciente que les paradigmes qui les sous-tendent sont opposés. A l'université, institution à visée diplômante, l'évaluation certificative doit être intégrée à une démarche formative des processus d'enseignement-apprentissage où la rétroaction donnée à l'apprenant et la réflexivité des deux partenaires jouent un rôle capital.

Synthèse de positionnement de la Première Partie

- Les cours de lecture-compréhension en FLE à l'université sont conçus comme une expérience interculturelle et bilittéracique où la lecture est définie comme une activité incarnée, sociale et située qui vise la construction de sens.
- Ces cours visent le développement des compétences linguistiques, culturelles, discursives et stratégiques efficaces qui permettent aux étudiants (apprentis lecteurs alloglottes) de devenir des lecteurs en FLE afin de pouvoir construire des savoirs disciplinaires.
- Cette modalité, qui a une longue tradition en Argentine, est d'autant plus vivante qu'elle est devenue, de nos jours, l'orientation principale du FLE en milieu universitaire.
- L'évaluation est comprise comme un processus de collecte, d'analyse et d'interprétation d'information dans le but de prendre des décisions qui auront des effets sur la certification et sur la régulation des apprentissages et des enseignements.
- Par opposition à la logique du contrôle, l'approche socioconstructivisme donne lieu à la logique d'accompagnement (Vial, 2014), privilégiant une démarche compréhensive des phénomènes observés.
- Constitutive du processus formatif, l'évaluation est un gage d'apprentissage et de progrès.
- Entendue comme une démarche globale éminemment formative, l'évaluation est axée sur la rétroaction et la réflexivité.
- Comme pratique démocratique, l'évaluation doit intégrer toutes les parties concernées. Si l'on cherche à former des acteurs sociaux qui co-inter-agissent, le travail dans le consensus s'impose.
- Elle suppose l'exercice d'une pratique fondée sur l'équité, sur le respect et sur une bienveillance exercée sans laxisme ni démagogie.
- L'enjeu pour l'évaluant est de se construire une posture d'évaluateur éclairée, problématisée et donc réflexive (Huver *et al.*, 2011 : 19).

DEUXIEME PARTIE : cadre méthodologique, résultats et analyses

La deuxième partie vise, d'une part, à décrire l'appareil méthodologique et, d'autre part, à présenter les résultats et les analyses des réponses des enquêtes et des verbalisations des entretiens. L'étude des traces discursives nous permettra d'essayer de déceler les représentations des enseignants-informateurs sur l'évaluation de la lecture-compréhension en milieu universitaire.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons les aspects méthodologiques en commençant par les outils conceptuels pour cerner le sujet des représentations sociales (RS). Puis, nous décrirons le type de recherche, les modalités de recueil des données et les méthodes d'analyse. Le quatrième chapitre sera voué aux enquêtes et aux entretiens. Il sera d'abord question de dresser le profil des participants ainsi que du contexte dans lequel ils évoluent. Puis, on procédera à l'analyse de chaque entretien par l'application des méthodes qui permettront d'aboutir aux résultats de recherche. Pour clore la deuxième partie, le cinquième chapitre sera consacré à la confrontation des résultats et leur mise en rapport avec la problématique et l'hypothèse de recherche.

3. Cadre méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans un positionnement épistémologique de type qualitatif-descriptif, même si certaines données du questionnaire ont été traitées de manière quantitative. Pour pouvoir analyser les représentations des enseignants à partir de leurs verbalisations, on a privilégié la méthodologie de l'étude de cas multiple qui s'adapte à l'étude « d'un phénomène complexe, dans un lieu et un espace donnés » (Livian, 2015 : 22). Les cas étudiés ici deviendront des espaces d'observation où toute généralisation « sera bien sûr délicate (sauf si l'on peut démontrer que le cas est typique) (*Ibidem*). Car ce que vise l'étude de cas, c'est la compréhension des phénomènes, elle « n'a pas pour but de représenter le monde, mais de représenter le cas¹⁶ (Stake, 2003 : 156). Karsenti (2018 : 184) signale que, comme toute science revêt un aspect nomothétique et un aspect idéographique, alors « et comme le souligne Stake (1995), le but de l'étude de cas peut être à la fois de mettre en évidence les ressemblances et les

¹⁶ Traduction par l'auteure (21/12/2018).

particularités des cas étudiés ». Cette méthode nous permettra donc d'analyser les phénomènes dans leur contexte et d'en tirer des descriptions et des interprétations. Ceci dit, « c'est une herméneutique contrôlée fondée sur la déduction et l'inférence » (Bardin, 2013 : 13) qui exige du recul pour détecter les biais que provoquent les opinions et l'expérience première du chercheur (Bachelard, 1934 : 22).

Mais avant de passer au détail des méthodes utilisées, délimitons le concept de représentation sociale.

3.1 Les représentations sociales

Nous nous proposons, ici, d'examiner le concept de représentation sociale. Cet aperçu théorique trouve sa place dans cette partie empirique car les concepts dont il est question ici sont d'ordre méthodologique. Effectivement, les dimensions théoriques de la lecture-compréhension et de son évaluation, thématiques au cœur des pratiques des répondants, nous les avons minutieusement décrites dans la première partie. Les aspects théoriques des RS œuvrent, à notre avis, comme des concepts opératoires pour le cadre méthodologique. Si notre but est celui d'examiner les traces des représentations (constituants de la vie psychique des répondants) sur les thématiques déjà mentionnées, il s'agit de proposer ici un positionnement sur la manière d'envisager les RS. C'est alors à partir du modèle retenu que nous allons orienter l'analyse des verbalisations.

3.1.1 Parcours définitionnel

A cheval entre la Psychologie Sociale et la Sociologie et objet d'intérêt de nombreuses disciplines, les approches concernant les RS sont tellement variées que son champ est qualifié de « jungle » (Bihan-Poudec, 2013 : 157) et de « fourre-tout conceptuel » (Bertrand, 1993 : 102). Voici un survol sur les définitions afin d'essayer de cerner ce concept aux multiples facettes et le rendre opérationnel à notre recherche.

Mettant l'accent sur l'interaction individu-monde social et l'influence réciproque qu'ils exercent l'un sur l'autre, Abric (1989 : 188) définit les RS comme

« un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son expérience), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social ».

Cette définition s'apparente à celle de Sere (2013) dans le sens où l'on souligne l'impact des caractéristiques du sujet dans la conformation de la RS et le caractère situé du processus.

« Une représentation sociale est toujours une représentation d'un objet pour quelqu'un. [...] Le sujet lui-même, avec son histoire et son vécu, le système social et culturel du sujet et la nature des liens entre le sujet et ce système qui déterminent la représentation » (Sere, 2013 : 16).

Un aspect non-traité (ou peut-être sous-entendu) par ces auteurs dans la formation d'une représentation, mais repris Jodelet (2003 : 53) et par Miras (2014), est celui des implications affectives. En effet, nous intervenons dans le processus de construction des RS avec toutes nos ressources y compris les émotions qui « sont à la fois un filtre entre nos représentations du monde et la manière dont nous le percevons, mais également un déclencheur de processus neurocognitifs » (Miras, 2014 : 32).

Une RS n'est pas universelle mais elle n'est pas non plus le fruit exclusif d'une individualité. Suivant Py (2002 : 14-15) nous postulons que dans toute représentation il y a incontestablement une dimension individuelle, évolutive du fait de l'interaction et des particularités du sujet, mais aussi et surtout, une dimension doxique, c'est-à-dire, conventionnelle et relativement stable sans quoi la représentation ne serait pas sociale et la communication ne serait pas réussie. Raiter (2002) explique ce rapport comme une « tension » entre la quête d'individualité et la nécessité de communiquer.

« Il existe [...] une tension entre la possibilité pour chaque membre d'une communauté d'avoir des représentations différentes (du fait de l'âge, des groupes d'appartenance, etc.) et le besoin de communiquer donc de partager des représentations pour garantir la cohésion de la communauté. Un grand nombre se concrétisent dans des lois. D'autres, plus évidentes, ne figurent pas dans les documents, telles que « ce n'est pas bien de mentir, il faut former une famille »¹⁷ Raiter (2002 : 19).

Pour différencier ces deux dimensions, Gajo (2002 : 40) préfère parler de préconstruction et de co-construction. Etant implicites et stables, les RS donnent facilement accès aux références communes et sont actualisées *dans* le discours (préconstruction). Etant explicites et changeantes, elles permettent la négociation *pour* et *par* le discours (co-construction). Cet aspect des RS nous interpelle tout particulièrement étant donné que nous allons travailler avec des entretiens, c'est-à-dire,

¹⁷ Traduction par l'auteure (03/01/2019).

avec des instances d'interaction où les préconstruits seront constamment re-négociés dans un processus de co-construction pour garantir une intelligibilité (Gajo, 2000 : 41).

Pour leur part, Moliner *et al.* (2002 : 13), en définissant les RS comme « un ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social » renforcent l'aspect cognitif du phénomène. Mais Raiter (2002 : 14-15) nous prévient que

« si le mécanisme de production est identique pour tous les êtres humains, tous n'ont pas la même conception du monde. Et ce parce que nous ne recevons pas les mêmes stimulus, nous ne les percevons pas de la même manière, nous n'y portons pas le même intérêt et, surtout, tous ces stimulus (une fleur, une scène de violence, etc.) sont médiés linguistiquement dans la communication par les images que nous ont été transmises » (Raiter, 2002 : 114-15)¹⁸.

Malgré l'universalité des processus cognitifs, les RS ne peuvent pas exister en dehors de l'interaction humaine médiée par le langage. Et lorsque Raiter parle d' « images » et de « transmission », ces mots trouvent leur écho dans ceux de Saussure dans sa définition de langue comme « un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté » (Saussure, 1971 : 30). Ce qui ratifie encore une fois le lien indissoluble entre discours et RS et la pertinence de l'analyse du discours comme méthode d'analyse.

Pour Jodelet (1989 : 36), la RS est « 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 ». Dans sa définition, l'auteure fait ressortir la visée pratique des RS, c'est-à-dire, l'orientation qu'elles donnent à nos actions et la construction d'une identité partagée. La définition de Moscovici (1969) nous intéresse par le détail qu'elle offre des fonctions des RS :

« Un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (Moscovici, 1969 : 7).

En effet, par l'organisation du psychisme (Mannoni, 2016 : 4) les RS offrent un moyen de rendre intelligible le monde permettant au sujet d'orienter son agir et, en tant que

¹⁸ Traduction par l'auteure (03/01/2019).

« produits élaborés par la mentalité collective culturellement déterminée » (*Ibidem*), elles garantissent l'intercompréhension et la survie de l'identité communautaire.

La définition de Moscovici ci-dessus peut être complétée par celle de Doise (1986 : 85) qui met en valeur une autre fonction qui est celle de générer des « prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux ». Encore une fois le lien étroit entre l'individuel et le social, la tradition et le contexte. Ce qui revient à dire que les RS peuvent être « abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet 2003 : 54). La nature pragmatique des RS s'explique par la capacité des individus et des groupes à donner du sens à la réalité pour agir sur elle.

Synthèse de positionnement du Volet 3.1

Les RS constituent un ensemble organisé d'attitudes, de croyances, d'opinions et d'informations que l'on a d'une situation ou d'un objet (Abric, 1989 : 188). Ces formes de connaissance, de reconnaissance, de jugement et de sentir sont socialement construites, partagées et intériorisées. Leur caractère stable est actualisé *dans* le discours et leur caractère évolutif et négocié *pour et par* le discours. La position de Mannoni (2016) résume toutes les postures en postulant que les RS sont des régulateurs sociaux, car toute représentation est traversée par la tension qui résulte de sa dimension doxique et de sa dimension individuelle. Afin d'insister sur le caractère incontournable des RS pour la vie mentale et la vie en société de l'être humain, il finit par dire qu'elles sont « des régulateurs de vie tout court » (Mannoni, 2016 : 88).

3.2 Méthodes de recueil des données

Afin de mettre nos questionnements à l'épreuve, nous avons conçu un dispositif méthodologique composé d'enquêtes et d'entretiens réalisés auprès de huit enseignantes exerçant leur métier à l'Université de Buenos Aires et à l'Université Nationale de Luján. Ces enseignantes y assurent des cours de FLE de lecture-compréhension. Elles ont sous leur responsabilité aussi bien la totalité des enseignements que les évaluations de leur/s cours.

Avant d'appliquer le dispositif, nous avons envoyé un courriel aux enseignantes des institutions considérées, les invitant à participer à cette recherche. Sur dix personnes

convoquées, huit ont accepté d'y prendre part. Pour la collecte des données, nous avons laissé passer un laps de temps d'une semaine au minimum entre l'administration de l'enquête et la passation de l'entretien afin d'éviter des possibles biais liés au rappel, et donc aux influences des premières réponses pourvues.

3.2.1 L'enquête

Afin de recueillir des données des acteurs concernés, nous avons créé un formulaire d'enquête (voir Annexe 1) qui a eu pour but d'obtenir, d'un côté, des informations sur le profil socio-culturel des interrogés et, d'un autre côté, des réponses sur leurs pratiques, susceptibles d'être croisées avec les réponses collectées lors des entretiens. L'enquête, fournie exclusivement en français, est organisée autour de trois thématiques : Renseignements généraux, Méthodes pédagogiques et Méthodes d'évaluation. Elle vise d'abord la formation et la situation professionnelle de la population interrogée. Les deux parties suivantes se sont focalisées sur les stratégies d'enseignement de la lecture mises en place dans les cours et sur les choix effectifs en matière de types, outils et critères d'évaluation.

L'enquête a été conçue à partir du Google Formulaires© et envoyée électroniquement aux courriels des enseignantes convoquées qui l'ont remplie en ligne. Cette étape a duré à peine une semaine car les informatrices y ont promptement répondu. Les vingt questions posées ont toutes été formulées en utilisant des questionnaires à choix multiple et des questions à cocher avec l'option "Autre" pouvant saisir une réponse courte. L'intérêt de ce choix réside dans la facilité de traitement au moment de l'analyse et l'accessibilité dans la passation qui nous a permis de confectionner un guide d'entretien plus ciblé tout en leur évitant des passations trop longues. Les réponses ont été recueillies et organisées automatiquement sous forme de graphiques pour pouvoir dégager après les tendances et faciliter aussi la comparaison avec les verbalisations obtenues. Le formulaire d'enquête, l'ensemble des graphiques et les réponses individuelles sont disponibles en Annexes 1-10.

3.2.2 L'entretien

Cette section se propose, d'une part, d'exposer les fondements du choix de la technique de l'entretien et, d'autre part, de décrire les caractéristiques du dispositif mis en place.

3.2.2.1 Une méthodologie de choix pour l'analyse des représentations

Nous avons opté pour l'entretien semi-directif car c'est une méthode de collecte centrée sur le discours. Selon Abric (1994 : 61), l'entretien est une technique indispensable pour l'étude des représentations car il permet de recueillir leurs contenus. Nous lui accordons une place capitale en tant que lieu de négociation de sens et, donc, d'émergence de représentations entre toutes les instances énonciatives convoquées. L'entretien est aussi une instance persuasive, un débat avec l'altérité où entrent en jeu des savoirs partagés aussi bien savants que doxiques.

Dans un entretien, le contexte n'est pas préexistant mais se construit *dans et par* l'interaction, jouant un rôle capital dans la mise en scène des représentations. Comme l'explique Gajo (2002 : 52), certaines représentations sont liées évidemment à l'objet de discours et ne réagissent guère à la pression du contexte, mais, d'autres sont clairement vulnérables à son influence, « autrement dit les représentations, en tant qu'elles existent dans et par des discours, occupent une position dont la stabilité, si elle est parfois réalisée, n'est jamais définitivement acquise » (Py, 2002 : 12). Voici un point intéressant à traiter dans l'analyse des entretiens pour saisir l'émergence et la co-construction des représentations car « une représentation sociale existe uniquement dans la rencontre relationnelle, dans l'espace intermédiaire créé dans le dialogue et la négociation avec les autres¹⁹ » (Howarth, 2006 : 68). Le sens social que l'on négocie est totalement situé « et référé par le langage à des schèmes qui existent dans la culture du groupe en tant que ressources collectives » (Py, 2002 : 6). Cette co-construction engage « à observer le fonctionnement des termes et leur appropriation par les différents locuteurs. Le terme devient alors quelque chose qui, non seulement varie en fonction de l'énoncé, mais qui se transforme à l'intérieur de l'interaction » (Duchene, 2002 : 93).

Xue (2016 : 76) nous alerte sur les limites de l'entretien comme méthodologie de recueil de données : « A partir de la verbalisation de l'enseignant, il est seulement possible de discerner les représentations de ses actions par l'enseignant lui-même, sur l'image qu'il veut donner lors de l'entretien ». Car, dans les entretiens, l'interviewé, pour garder la face, c'est-à-dire, une « valeur sociale positive » (Goffman, 1974 : 9) à l'égard de l'intervieweur ou à ce que l'on attend de lui dans sa communauté d'appartenance,

¹⁹Traduction par l'auteure (30/12/2018).

peut toujours biaiser son discours plus ou moins consciemment en anticipant les attentes et les jugements de valeur.

« Il faut cependant noter que même l'histoire de vie idéale est toujours un récit construit en fonction de quelqu'un. L'histoire de vie est un intertexte : il se situe entre le souvenir de l'auteur, la cohérence qu'il a besoin de donner à son existence, l'image de son existence qu'il souhaite projeter, et les justifications de ses actes qu'il désire présenter aux autres, le tout dans un contexte donné » (Van Der Maren, 2003 : 77).

Malgré cette objection inhérente à tout acte de communication vis-à-vis, l'entretien permet de « maîtriser, dans une certaine mesure, le discours de l'interviewé » et d'accéder aux représentations « telles qu'elles existent au moment de l'étude » (Pouliot *et al.*, 2013 : 19).

Nous insistons sur le fait que nous traitons du discours et que celui-ci n'est pas le reflet de la réalité, « il l'évoque, le symbolise, en donne des représentations, le re- façonne continuellement, permet d'évoquer l'absent, l'irréel, l'imaginaire » (Rizkallah, 2015 : 32). Xue (2016 : 76) nous rappelle concrètement que, dans les entretiens, « quand l'enseignant revient sur ses actions réalisées par la voie discursive [...] il y a toujours une partie d'interprétation ». Et à nous d'ajouter que, lorsque le chercheur travaille sur ces verbalisations, il le fait également à partir de ses propres filtres représentationnels. L'objectivité n'est pourtant ni désirable ni atteignable car elle peut devenir un « frein pour la profondeur et la créativité de l'analyse » (Apostolidis, 2005 : §20). La subjectivité est inhérente à l'activité humaine et notamment à l'entreprise interprétative du matériel discursif, mais le recours aux méthodes d'analyse avec leur appareillage notionnel veille à minorer les effets possibles de sur ou sous-interprétation.

3.2.2.2 Caractéristiques du dispositif d'entretien mis en place

Dans cette recherche, les entretiens se sont déroulés individuellement et en présentiel pendant l'année 2018. Le guide d'entretien (voir Annexe 11) est composé de dix items dont six questions, trois associations libres et un réseau associatif. Ces deux dernières méthodes de recueil ont été spécifiquement développées pour l'étude des représentations (Pouliot *et al.*, 2013 : 25). Les questions portent notamment sur leur expérience en tant que sujets évalués et évaluateurs et sur leurs positionnements et leurs choix au moment d'évaluer la lecture-compréhension. Pour les associations libres, on a utilisé trois inducteurs sous forme de phrases. Cette technique a été utilisée pour son « caractère spontané, donc moins contrôlé, [qui] permet d'accéder, beaucoup plus

facilement et rapidement [...] aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié » (Abric, 2003 : 63). Ces phrases cherchent à faire s'exprimer sur des sujets tels que le critère d'objectivité, la modalité formative et le rapport entre enseignements et évaluation. Pour le réseau associatif, on a choisi le verbe « évaluer » que l'on a placé au milieu d'une feuille pour que le répondant élabore un réseau avec tous les mots lui venant à l'esprit (Pouliot *et al.*, 2013 : 30). Dans cette méthode, l'ordre d'apparition des termes prend une véritable signification.

Nous avons dû, dans beaucoup de cas, composer avec les enseignantes, en essayant de trouver les points et les moments de rencontre les plus compatibles avec leurs possibilités et leurs préférences et ce, en reconnaissance de leur participation désintéressée, mais aussi, pour favoriser une meilleure disponibilité d'esprit (Savoie-Zajc, 1997 : 344). La moitié des entretiens ont eu lieu dans les lieux de travail. Le reste s'est partagé à parts égales entre le salon d'un bar et leurs maisons particulières. C'est notamment dans les lieux de travail que nous avons eu des bruits perturbateurs provenant de l'intérieur et de l'extérieur. Ceci dit, les passages inaudibles sont brefs et très rares.

Les entretiens ont tous été enregistrés sous format audio. Pour saisir les traces des représentations des enseignantes, lors des analyses et des interprétations qui suivront la collecte des données, « [on] travaillera [...] sur des traces symboliques obtenues par une médiation technique » (Van Der Maren, 2003 : 48), soit les enregistrements et leurs transcriptions. Nous avons utilisé, au début, un ordinateur et, puis, un mobile multifonction qui s'est avéré le dispositif le plus utile et performant. Ces enregistrements ont été retranscrits intégralement. Leur transcription constitue le corpus de travail et se trouve en Annexes (12-19). Les enregistrements audio sont également disponibles sur CD ou sur clé USB. Ils ont une durée moyenne de 33' 39'', allant de 24' 01'' à 50' 25'' minutes.

En ce qui concerne la langue utilisée, nous avons rédigé les entretiens en français et en espagnol afin de créer un espace de communication propice à un échange détendu et ouvert. Les enseignants pouvaient soit considérer que la langue française était plus pertinente pour la situation, soit que la L1 était plus légitime d'autant plus que les enseignants et la chercheuse partagent la même langue. Pendant la réflexion, nous avons élaboré le Tableau 7 pour afficher les avantages et les désavantages des choix retenus.

Entretien	En français	En espagnol
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> Il ne faut pas traduire (« Traduire, c'est trahir ») lors de la transcription 	<ul style="list-style-type: none"> Ils peuvent se sentir plus à l'aise dans leur langue maternelle. Leurs réponses pourraient être plus riches, plus nuancées.
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> Les répondants peuvent ne pas se sentir à l'aise au moment de l'enregistrement de leurs réponses en français. Cela peut limiter l'expression faute de moyens linguistiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Il faut traduire (écarts, approximations...) pour la transcription

Tableau 7 : Avantages et désavantages du choix de la langue d'entretien

In fine, nous avons pris

la décision de leur laisser le choix puisque nous nous situons à l'opposé d'une approche épistémologique pour laquelle les langues seraient des compartiments étanches et que les bilingues iraient d'une langue à une autre comme s'il s'agissait de la rencontre de « deux solitudes » (Cummins, 2007 : 221). Nous reprendrons ce sujet dans le volet 4.2.1

Tout en essayant de ne pas perdre le contrôle de l'entretien et en le recentrant subtilement si nécessaire, on a respecté le rythme des participantes et leurs silences de réflexion dans un climat d'écoute et de dialogue.

« S'inscrivant dans le présent, l'entrevue tente de préserver l'expression des contradictions, des tensions, des conflits, des cahots, des ruptures et des circularités qui font partie de l'expérience humaine. Cela impose au chercheur une attitude d'écoute plus que la maîtrise de techniques, une manifestation de réceptivité afin de stimuler l'engagement et l'expression » (Van Der Maren, 2003 : 79).

Malgré le guide d'entretien, nous avons laissé place à la spontanéité, lorsque c'était pertinent, pour que l'intervieweuse puisse approfondir des aspects du discours de son interlocutrice, et afin que celle-ci ait l'occasion de libérer sa parole. Nous sommes d'avis que le rôle de l'intervieweur « consiste simplement à faciliter, par ses attitudes et ses interventions, la libre expression des points de vue. » (Poupart, 1997 : 183).

Nous avons à tout moment cherché à créer une atmosphère « favorable à la confiance » (*Ibidem* : 189), à mettre les informatrices en confiance afin de stimuler la participation et même parfois pour débloquer le discours car il importe « qu'[elle] puisse se sentir prêt[e] à répondre aux questions sans devoir inventer des réponses pour

sauver la face » (Van Der Maren, 2003 : 43). Dans ce sens, les entrevues ont toujours été précédées par des explications sur les objectifs de la recherche, et sur le but, les caractéristiques et le déroulement de l'activité, afin de faire ressortir des contraintes propres de ce contrat de parole (Charaudeau, 1983 : 55) particulier qu'est l'entretien, et ce, à des fins d'entente et d'intercompréhension.

Synthèse de positionnement du volet 3.2

Le dispositif méthodologique comporte une enquête et un entretien, lesquels ont été administrés à huit enseignantes de lecture-compréhension en FLE travaillant à l'Université de Buenos Aires et à l'Université Nationale de Luján. L'enquête, à remplir en ligne, a été conçue à partir du Google Formulaires©. Cherchant à obtenir des informations sur le profil socio-culturel et les pratiques des interrogées, le questionnaire comporte trois parties : Renseignements généraux, Méthodes pédagogiques et Méthodes d'évaluation. Les réponses ont été recueillies et organisées automatiquement sous forme de graphiques. Pour ce qui est des entretiens, ils se sont déroulés en présentiel et ont tous été enregistrés sous format audio. Leur transcription constitue le corpus de travail. Le guide d'entretien comprend : dix questions portant sur l'expérience des informatrices en tant que sujets évalués et leurs choix en matière d'enseignement et d'évaluation de la LC ; trois associations libres sur des sujets tels que le critère d'objectivité, la modalité formative et le rapport entre enseignements et évaluation ; et un réseau associatif autour du verbe « évaluer ». Quant à la langue utilisée, et afin de les faire sentir à l'aise, les enseignantes pouvaient choisir soit la L1 soit la L2. Malgré le guide d'entretien, on a laissé place à la spontanéité et on a respecté le rythme des répondantes en vue d'instaurer un climat de confiance pour libérer la parole.

3.3 Méthodes d'analyse

Nous nous sommes penchée sur les aspects discursifs, à savoir la construction et la mise en mots de représentations par le biais de la conversation, c'est-à-dire, les représentations discursives de l'ici-maintenant. Le dispositif, que nous y détaillons, vise à saisir les représentations mises en scène par les enseignants-informateurs. On procédera d'abord à choisir les échantillons les plus représentatifs des neuf entretiens enregistrés en fonction des questions de recherche. Pour ce dispositif, nous nous sommes notamment inspirée de la thèse doctorale de Lin Xue intitulée « Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues » (2016)

dans laquelle elle fait appel aussi bien à l'analyse de contenu qu'à l'analyse du discours pour étudier les verbalisations des enseignants. Les discours des neuf enseignants seront par la suite comparés afin de trouver des points en commun et des divergences.

L'analyse de contenu et l'analyse du discours nous semblent toutes les deux pertinentes car l'une aborde le discours du point de vue conceptuel alors que l'autre privilégie sa forme.

« Les RS sont sociales à la fois en tant que croyances diffusées dans un groupe, disponibles à tous et à tout moment, et en tant que processus de construction interactionnelle. Le premier sens fait appel à des méthodes plutôt sociologiques, le second à des méthodes plutôt linguistiques » (Py, 2002 : 12).

Leur complémentarité amène Duchastel (1993 : 160) à dire « qu'il ne devrait plus y avoir d'analyse de contenu qui ignore totalement la nature langagière du discours ni, non plus, d'analyse du discours qui ne pense la relation avec ses conditions socio-historique de production ». Ce qui renvoie à un positionnement résolument sociolinguistique. Xue (2016) explique ce rapport enrichissant entre les deux méthodes lorsqu'elle signale que

« l'analyse de contenu [...], partant de la signification, vise une catégorisation et une réorganisation des éléments sémantiques du texte en fonction des spécificités propres au corpus, et l'analyse du discours [...] permet une interprétation du corpus à partir de la forme, à savoir des catégories linguistiques déjà établies » (Xue, 2016 : 212).

La méthodologie d'analyse présentée combinant l'analyse de contenu et l'analyse du discours sera assistée par l'utilisation du logiciel spécialisé au traitement textuel MAXQDA90.

3.3.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu (AC) par entretien se propose de repérer, dans la matérialité discursive, des thèmes ou des unités de signification en accord avec les questions de recherche. Ce type d'analyse thématique opère le repérage « selon différentes formes de quantification (fréquence, typicité par rapport à une sous-population de l'échantillon) et de qualification (saillance par rapport à la problématique) » (Apostolidis, 2005 : §17). La procédure employée par cet auteur pour son étude des représentations, et que nous allons adopter pour la nôtre, trouve sa source dans les travaux de Smith (1995 - Analyse phénoménologique interprétative). Elle comporte quatre phases.

1. La première consiste en une entrée en contact avec les données du corpus pour un codage exploratoire et la construction des échantillons.
2. La deuxième vise l'identification des thèmes et l'élaboration d'une grille d'analyse.
3. La troisième s'occupe d'appliquer cette grille d'analyse afin d'établir des relations entre thèmes et sous-thèmes pour aboutir à des catégorisations qui soient en rapport étroit avec les questions de recherche.
4. La dernière et quatrième phase a pour but de rendre compte de l'expérience singulière des participants. Il s'agit de regrouper « pour chaque entretien quatre types d'informations : les sous-thèmes labellisés de chaque catégorie, les éléments conceptuels associés, les extraits *in vivo* et leurs coordonnées au sein de l'entretien (numéro de page, numéro de ligne) » (*Ibidem*).

Les verbalisations étant une réorganisation des représentations (Xue, 2016 : 74), l'analyse de contenu vise à faire émerger cette information sous-jacente dans les verbalisations d'un corpus (Manetta *et al.*, 2003 : §3). Elle nous aidera alors à faire l'analyse *du* contenu de la représentation sociale car « si l'analyse du contenu se réfère à la représentation sociale, l'analyse de contenu se réfère au discours » (Negura, 2006 : §10). Dans un aspect de la méthode intégrée proposée par Negura nous trouvons un point d'articulation entre l'analyse de contenu et l'analyse du discours étant donné qu'elle propose « l'étude des unités fondamentales (opinions, attitudes, stéréotypes) participant à la constitution des représentations sociales » (*Ibidem* : §30).

« Si les opinions sont en général dépourvues d'une connotation évaluative, en revanche, les attitudes sont caractérisées par une composante affective supplémentaire qui possède une direction et une intensité. Les stéréotypes sont des opinions figées » (Negura, 2006 : §12).

Une fois donc le repérage thématique fait, on pourra distinguer sa connotation évaluative qui déterminera si l'attitude en question est favorable, défavorable ou neutre (Negura, 2006 : §17). Quant à la stéréotypie, il sera intéressant de voir si elle participe à la genèse de la représentation et de quelle manière elle guiderait l'agir professoral (caractérisé par l'interviewé dans ses propos). Car, gouverné par les principes de simplification et de généralisation, le stéréotype ne présente qu'une voix unique (Cf. « identité sociale » Seurat, 2010 : §11) et, par là, ne donne pas lieu à la négociation mais à l'action

« L'idée de jugement en extrême a pour but de ne présenter qu'une seule réponse, une seule voix, sans aucune solution de rechange. La négation d'autrui et l'intolérance sont les principes fondamentaux de ce type de discours. Voilà pourquoi les stéréotypes sont les éléments qui incitent à l'action. Ils donnent la solution ultime. On ne discute pas, on agit » (Negura 2006 : §22).

Les éléments sémantiques catégorisés pourront être examinés d'après leur fréquence et leur cooccurrence, à savoir leur indice de popularité et les relations qu'ils entretiennent avec d'autres éléments (Negura, 2006 : §25). A l'instar de Py (2002 : 15), nous considérons qu'une représentation est définie par son contenu sémantique mais que le contenu adopte une forme discursive particulière qui intervient dans sa définition. Voilà pourquoi la catégorisation du corpus sera ensuite complétée par des démarches de l'analyse du discours.

3.3.2 L'analyse du discours

Le recours à l'analyse du discours (AD) nous permet de porter un regard plus fin pour déceler les traces des représentations du sujet. En effet, la manière de dire en est révélatrice, car « [b]ien que l'auteur de l'action puisse nous confier le contraire de son intention, dans la verbalisation, le fait qu'il parle de son action d'une façon plutôt que d'une autre révèle déjà ses représentations » (Xue, 2016 : 75). Nous essaierons alors d'appréhender les manifestations discursives des représentations car

« c'est grâce au langage que les représentations stockées sont transmises de génération en génération. Le langage n'est donc pas seulement un instrument de communication mais un puissant mécanisme cognitif qui a permis et permet la formation et l'échange des représentations entre les membres de l'espèce » (Raiter, 2002 : 13)²⁰.

Matthey (2002 : 25) nous avertit que même si le discours est un des lieux pour observer les représentations sociales, il ne faut pas assimiler ses éléments discursifs aux représentations sociales elles-mêmes. C'est pour cette raison que Rizkallah *et al.* (2015 : 33) parlent de « traces » à déceler : « Les principes de l'AD nous conviennent à postuler que tout le sens n'est pas donné à la surface du texte, celui-ci est plutôt pavé de traces qui en orientent le sens ». Les concepts de l'AD offrent des concepts opératoires pour identifier ces traces « qui jouent potentiellement un rôle d'appel aux représentations » (*Ibidem* : 34).

²⁰ Traduction par l'auteure (22/12/2018).

Si c'est la communication qui permet la création des représentations sociales dans une communauté donnée, la situation d'entretien en tant qu'acte communicatif particulier donne lieu aussi bien à l'actualisation des représentations partagées qu'à l'établissement des nouvelles voire au changement de celles qui s'avéraient stables. Alors, nous sommes en mesure de dire que nous trouverons deux types de traces celles qui rendent compte des représentations préexistantes et celles qui se re-co-construisent au moment de la conversation. Cette idée rejoint celle de Xue (2016 : 67) pour qui « l'échange discursif permet non seulement aux participants de parler d'un objet ou d'un construit lié au monde extérieur [...] mais aussi de réfléchir collectivement en discutant pour arriver à une nouvelle compréhension de la situation ». Le discours est donc interactif et il est aussi action puisqu'il concourt à façonner le monde qui est, à son tour, façonnée par la langue (Rizkallah *et al.*, 2015 : 32).

Les éléments théoriques qui intéressent les analystes du discours ne seront pas décrits exhaustivement au préalable car les marques discursives seront relevées et évaluées d'après leur émergence et leur pertinence à véhiculer des représentations. Toujours est-il que nous mentionnerons les principales dimensions qui se révèlent à nous comme incontournables pour le champ de recherche des représentations sociales. Pour cela, nous reprenons la proposition de Rizkallah *et al.* (2015 : 31-35). En premier lieu, l'analyse du discours implique consubstantiellement la focalisation des conditions de production-réception des énoncés. Les traces de ces conditions peuvent traduire « la planification énonciative (rapport de l'énonciateur à son propre discours) » et « la planification interlocutive (façon de s'adresser au destinataire, de capter son attention, de réguler l'interaction, place spécifique que le locuteur lui construit) ». (*Ibidem* : 32). Le rapport à son propre discours appelle l'étude des modalités. Suivant la proposition de Gosselin (2006 : §33), les modalités correspondent au mode de validation des représentations exprimées par les énoncés et marquent le degré de prise en charge de l'énonciateur. En effet, les représentations véhiculées par le langage sont toujours énoncées selon un mode de validation/invalidation particulier (vrai, certain, possible, probable, obligatoire, etc.). Le choix de mots n'est pas à négliger car

« ils sont potentiellement porteurs de subjectivité, [pouvant] indiquer ou non des émotions [...], des évaluations [...], des jugements [...], qui travaillent l'orientation de l'objet re-présenté. Ces mêmes mots [...] évoquent certains traits caractéristiques d'un « objet » en construction dans le fil même des discours » (Rizkallah *et al.*, 2015 : 32).

En deuxième lieu, les discours adoptent des formes socialement reconnaissables et disponibles pour leur production-réception, à savoir les genres et les types séquentiels, formes discursives socialement et historiquement construites. En troisième lieu, tout discours est intrinsèquement hétérogène dans le sens où il est traversé par d'autres discours (dialogisme) soutenus par une pluralité de voix (polyphonie) qui laissent des traces. Sans prétendre toutes les citer, retenons le discours rapporté, la citation, l'allusion, la question oratoire et des formes linguistiques plus ou moins figées comme les proverbes, les locutions figées, les citations, les formules traditionnelles et la répétition de textes littéraires, entre autres. Dans la citation ci-dessous, Charaudeau (2005) souligne la dimension sémantique et interculturelle des différentes configurations phraséologiques des « énoncés déjà-là » :

« Les groupes sociaux produisent des discours diversement configurés qui donnent un sens à ces matérialisations. Les uns se fixent dans des textes écrits (ou dans la tradition orale) de façon plus ou moins immuable et peuvent ainsi être transmis de génération en génération [...]. Les autres circulent dans les communautés sous des configurations variables, parfois plus stables comme les proverbes, maximes et dictons, parfois moins stables comme des tournures ou des phrases de circonstances, mais dont la variété n'altère pas son sens de base » (Charaudeau (2005 : 160).

En quatrième lieu, et reprenant la dimension argumentative de l'entretien mentionnée plus haut, le savoir intersubjectif peut prendre forme dans « certains tropes caractéristiques en argumentation – métaphores ou analogies, enthymèmes, exemples » (Rizkallah *et al.*, 2015 : 34). Enfin, les contenus en discours peuvent ne pas être explicites mais dissimulés, c'est-à-dire implicites. Certains sont marqués et ont un support lexical ou syntaxique et d'autres sont non-marqués ne présentant pas de marque ostensible dans l'énoncé. Pour y avoir accès, on doit faire appel au contexte, aux opérateurs propres à la logique naturelle et aux maximes conversationnelles de Grice (Charaudeau *et al.*, 2002 : 305). Deux concepts développés par Ducrot (1969 : 43), le présumé (comme prise en charge de la responsabilité énonciative par le locuteur), et notamment le sous-entendu (comme partage de cette responsabilité avec l'auditeur), ainsi que les travaux de Searle à propos des actes de parole sont à prendre en compte car « aux éléments structurants les énoncés à la surface du texte [...] s'ajoutent les éléments de sens que les énoncés prévoient, appellent, présupposent, suscitent... » (Rizkallah *et al.*, 2015 : 33). Le travail du chercheur en tant que donneur de sens du matériel discursif est hautement interpellé par « les promenades inférentielles » (Eco, 1985 : 150) mises en scène dans les discours des répondants. Bref, tous ces apports de l'AD peuvent

s'avérer peu ou prou nécessaires pour aborder notre sujet et, comme nous l'avons signalé au début, ils feront l'objet d'une description plus approfondie si besoin était.

Synthèse de positionnement du Volet 3.3

Pour analyser les verbalisations des enseignantes, on a eu recours à l'analyse de contenu et à l'analyse du discours, mariant ainsi les méthodes plutôt sociologiques et les méthodes plutôt linguistiques (Py, 2002 : 12). L'analyse de contenu a été sollicitée pour repérer, dans le corpus, des thématiques en accord avec les questions de recherche. Les éléments sémantiques catégorisés permettront de préciser leurs connotations axiologique et émotionnelle. L'approfondissement des catégorisations obtenues s'est réalisé par le biais de l'analyse du discours afin de saisir les traces symboliques (préexistantes et celles qui se re-co-construisent dans la conversation) des manifestations discursives des représentations.

Synthèse de positionnement du Chapitre 3

Agissant comme concepts opératoires, les aspects théoriques des RS ont été inclus dans le cadre méthodologique. Les RS, en tant que formes de connaissance, de reconnaissance, de jugement et de sentir, sont socialement construites, partagées et intériorisées. Elles sont le siège d'une tension entre les dimensions doxique et individuelle. Régulatrices de la vie sociale et de la vie psychique du sujet, les traces des RS sont repérables et co-construites *dans* et *par* le discours. Le dispositif méthodologique mis en place pour les étudier comprend une enquête et un entretien, lesquels ont été administrés à huit enseignantes de LC en FLE de l'Université de Buenos Aires et de l'Université Nationale de Luján. L'enquête, à remplir en ligne, a été conçue à partir du Google Formulaires© et porte sur le profil socio-culturel et les pratiques des répondantes. Ce logiciel a permis de collecter et d'afficher les données graphiquement. Les entretiens, individuels et en présentiel, ont été enregistrés sous format audio. Leur transcription constitue le corpus de travail. La grille d'entretien se compose de dix questions sur l'expérience des informatrices en tant que sujets évalués et leurs choix en matière d'enseignement et d'évaluation de la LC ; trois associations libres sur des sujets tels que le critère d'objectivité, la modalité formative et le rapport entre enseignements et évaluation ; et un réseau associatif autour du verbe « évaluer ». Les verbalisations obtenues ont été analysées en conjuguant l'analyse de contenu et

l'analyse du discours, réunissant ainsi des méthodes à caractère sociologique et linguistique.

4. Résultats et analyses des données : un terrain argentin

Ce chapitre se compose de trois volets. Le premier a pour vocation de contextualiser les résultats en décrivant le choix du terrain et des sujets de l'échantillon. Le second est consacré à l'analyse du questionnaire complété par les enseignantes, alors que le troisième est voué à l'étude de chacun de leurs entretiens. La confrontation des résultats et leur mise en relation avec le cadre théorique feront l'objet du chapitre suivant.

4.1 Le choix du terrain et des sujets

4.1.1 *Le terrain*

Les institutions retenues sont la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'université de Buenos Aires (UBA) et le Département d'Education de l'Université Nationale de Luján (UNLu). Elles appartiennent à la province de Buenos Aires, en Argentine.

L'UBA est une université nationale publique qui a été fondée en 1821. Située dans la capitale nationale de l'Argentine, la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UBA a été créée en 1896. Son Département des Langues Modernes offre des cours de lecture compréhension en cinq langues étrangères : allemand, français, anglais, italien et portugais et sont destinés à des étudiants appartenant à différentes formations disciplinaires en sciences humaines et sociales. Le corps enseignant de FLE s'élève à une treize personnes. Fondée en 1972, l'UNLu est une université nationale publique établie à Luján, dans la banlieue de Buenos Aires. Dans son Département d'Education fonctionne la Division des Langues Etrangères qui offre des cours de lecture-compréhension en français, anglais et portugais, destinés à des étudiants inscrits à des cursus en sciences humaines et sociales. L'effectif des enseignants du FLE est de cinq personnes.

Si la chercheuse travaille dans ces deux institutions et cela a, bien entendu, facilité la tâche, elles ont notamment été choisies parce qu'elles représentent des espaces où la

recherche en lecture-compréhension en FLE est très dynamique et a fortement contribué à fonder les bases théoriques de cette modalité dans le pays.

4.1.2 Les sujets

Une dizaine d’enseignantes de lecture-compréhension en FLE appartenant à ces deux institutions ont été invitées à participer à cette recherche. Elles ont été choisies en tenant compte de leurs différences en matière d’expérience et de formation et ce, dans le souci d’assurer un échantillon le plus représentatif possible de l’univers d’étude. Leur choix a alors été conscient car, avec Martel (2007), nous considérons qu’

« au cours de la sélection, il ne s'agit pas de constituer des groupes qui soient en tous points équivalents (comme le nécessitent les recherches expérimentales qui cherchent à établir une relation de cause à effet par l'observation d'une variable - isolée - sur une autre). Il faut plutôt rechercher [...] la représentativité des sujets sélectionnés au regard des objectifs de recherche et les possibilités de comparaison entre les sujets » (Martel, 2007 : 443).

Nous avons reçu une réponse positive de huit d’entre elles qui se sont montrées, dans tous les cas, bien disposées à collaborer pour un sujet de recherche qui les interpelle car faisant partie de leur quotidien professionnel. Comme indiqué en 3.2, elles ont accepté à répondre à un questionnaire en ligne et à passer, avec un décalage d’un mois environ, un entretien en présentiel. Cet intervalle trouve sa justification dans le fait de garantir une certaine indépendance des réponses en promouvant l’oubli de ce qui avait été répondu dans le questionnaire.

Nous avons tenu à respecter la confidentialité des données en restreignant l’accès aux enregistrements et aux transcriptions à la chercheuse, au directeur et aux membres du jury. Signalons à propos qu’une fois le mémoire soutenu, les participantes recevront un résumé des résultats et seront conviées à partager leur avis. Les prénoms des répondantes (R) ont été modifiés pour préserver leur demande d’anonymat et un code leur a été attribué pour alléger la référence des extraits analysés (Tableau 8).

Répondantes

Prénoms fictifs	Ana	Tamara	Sofía	Flora	Virginia	Delfina	Nadia	Julia
Notation pour les citations	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8

Tableau 8 : Répondantes : prénoms et codes pour les transcriptions

Chaque enseignante et chaque segment sélectionné pour l'analyse possèdent leur numéro, par exemple, [R8 : S320] correspond au segment numéro 320 de la répondante 8. Les italiques ont été utilisés pour mettre un mot en relief alors que les guillemets ont été réservés pour tout type de citation. Afin de pouvoir apprécier les segments dans son contexte large, on pourra se reporter aux Annexes (12-19) où l'on trouvera l'intégralité des transcriptions des entretiens.

4.2 Résultats et analyse du questionnaire : profil général de la population concernée

Dans ce volet, nous allons traiter les données recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne (Google Formulaire) adressé aux huit enseignantes qui composent notre échantillon (voir Annexe 1). A partir des informations obtenues sur les aspects socio-professionnels et sur les pratiques enseignantes des informatrices, nous allons dresser un profil général de la population interrogée. Si pertinence il y a, les réponses individuelles feront l'objet d'un croisement avec les données fournies par les entretiens dans le deuxième volet.

4.2.1 Caractéristiques socio-professionnelles

Pour ce travail, nous avons interrogé huit femmes enseignantes de lecture-compréhension en FLE exerçant leur métier dans deux universités de la province de Buenos Aires : l'Université de Buenos Aires et l'Université Nationale de Luján. Six sur huit d'entre elles ont plus de 45 ans. Malgré son caractère relativement réduit sur le plan national²¹ mais assez représentatif pour les institutions concernées²², notre échantillon confirmerait la tendance du vieillissement du corps enseignant, déjà alertée dans le rapport de la SAPFESU (Pasquale *et al.*, 2015 : 72-73).

Sept répondantes sur huit ont fait une formation supérieure de professeure de FLE correspondant à un Bac +4²³, alors que la personne restante a directement choisi la

²¹ Faute de données officielles, en 2018, nous avons interrogé Estela Klett, professeure référente en matière de lecture-compréhension, qui nous a dit que, dans la province de Buenos Aires, le corps enseignant de lecture-compréhension à l'université ne dépasserait pas la cinquantaine et que, au niveau national, il se serait représenté par 80 enseignants environ. Notre échantillon représenterait alors 16% du total de la province et 10% du total national.

²² UBA Faculté de Philosophie et des Lettres: 43% (soit 6 sur un total de 14) et UNLu: 40% (soit 2 sur un total de 5).

²³ En Argentine, les études supérieures comprennent les diplômes universitaires et les *profesorados*. Les études universitaires sont divisées en *grado* et *posgrado*. Le cycle de *grado* correspond au premier cycle

filière universitaire (Master). Parmi celles qui ont opté pour la filière pédagogique, cinq sur six ont également poursuivi des études universitaires avec l'obtention de diplômes universitaires (Licence, Master ou Doctorat) qui sont venus s'ajouter à leur formation première. Dans le contexte argentin, où les études de FLE assurées par l'Education Nationale ne s'étendent pas au-delà du *professorat*, la plupart de ces enseignantes ont pu trouver le moyen d'approfondir leur parcours en suivant, notamment, les formations proposées par l'Université de Rouen (Master I, II et Doctorat), grâce à un accord de coopération²⁴ existant avec l'Institut d'Enseignement Supérieur en Langues Vivantes "Juan R. Fernández", situé dans la ville de Buenos Aires.

En ce qui concerne les stages de perfectionnement consacrés au domaine de l'évaluation, durant les cinq dernières années, cinq enseignantes sur huit disent avoir suivi des formations sur l'évaluation. Cette proportion se retrouve lorsqu'elles sont interrogées à propos de leur participation dans l'administration des évaluations à grande échelle. Les personnes ayant suivi des formations sur l'évaluation ont également participé à des séances d'évaluation organisées par une commission locale ou internationale.

La totalité des informatrices donnent des cours de lecture-compréhension en présentiel avec un nombre d'étudiants par classe très variable mais qui, en général, ne dépasse pas la trentaine. Leurs établissements offrent des cours semestriels, déclinés en trois niveaux de 30 à 60 heures chacun : Élémentaire, Intermédiaire et Supérieur. Six enseignantes sur huit consacrent quatre heures hebdomadaires à l'enseignement de la lecture-compréhension tandis que deux sur huit donnent de huit à douze heures de cours hebdomadaires. Elles sont toutes les responsables de leurs classes et s'occupent de la totalité des enseignements ainsi que du suivi et des évaluations. La plupart d'entre elles (six sur huit) possèdent une longue expérience dans l'enseignement de la lecture-compréhension, alors que deux enseignantes ont une expérience de moins de cinq ans. Cette différence assez prononcée en matière des années d'expertise s'avère un

et se déroule sur 4 ou 5 ans, débouchant sur l'obtention de la *Licenciatura*. La *Licenciatura* peut être reconnue en France comme l'équivalent d'un Bac+4 ou Bac+5 d'un Master 1. Le cycle de *posgrado* (Bac+6 ou Bac+7) correspond au deuxième cycle et se déroule sur 2 ans, débouchant sur l'obtention de la *Maestría* qui correspond généralement au Master II en France. Après une *Maestría*, il est possible de continuer vers un *Doctorado*. La formation des professeurs a lieu dans les universités et les *profesorados*, instituts de formation supérieure non universitaire délivrant des diplômes professionnalisants équivalant au Bac+4 ou Bac+5.

²⁴ Pour plus de renseignements, veuillez visiter : <https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/francia/>.

indicateur intéressant à prendre en compte au moment de confronter les données (Correa Molina *et al.*, 2008 : 108 ; Piéron *et al.*, 1997 : 4, 19).

4.2.2 Pratiques enseignantes

En ce qui concerne les décisions en matière d'évaluation de leurs étudiants, six répondantes sur huit déclarent avoir une marge de manœuvre alors que les deux restantes disent profiter d'une liberté totale. Parmi les moyens utilisés, la totalité des enseignantes se servirait des épreuves sur table. Un peu plus de la moitié exigerait des travaux pratiques individuels ou en groupe et, moins de la moitié, des exposés oraux. D'autres modalités telles que les projets, les portfolios, les diaporamas arrivent en dernière place, choisies par une enseignante sur huit. Quant aux facteurs intervenant dans l'évaluation des étudiants autres que la performance, la participation en classe arrive en tête (sept sur huit) suivie par la présence et, plus loin, par l'effort et les progrès.

Par ailleurs, la totalité des informatrices déclare enseigner des techniques de lecture et la reconnaissance de la structure du texte. Sept sur huit ont coché le repérage des idées principales et des caractéristiques des genres et le développement du méta-apprentissage et de l'autonomie parmi les actions intégrées dans leurs pratiques. Six sur huit disent adapter les textes en fonction des champs d'intérêts du public, faire émerger des hypothèses de lecture, travailler le paratexte, la situation de production-diffusion, l'intention de l'auteur et la réflexion interculturelle. L'activation des connaissances préalables et la détermination d'un projet de lecture ont été sélectionnées par cinq répondantes sur huit. Les parts les plus faibles sont en rapport avec l'encouragement de la prise de position personnelle (quatre sur huit) et la relation avec les textes déjà lus (trois sur huit). L'élaboration des fiches grammaticales et des glossaires affichent les taux les plus bas (une informatrice sur huit) renforçant le penchant des enseignantes pour les éléments de type discursifs cités plus haut.

Pour ce qui est des activités sollicitées pour évaluer la lecture-compréhension, la totalité des répondantes utiliserait des questions ouvertes. Elles auraient également recours au remplissage de tableaux (sept réponses sur huit) et aux résumés (six réponses sur huit). Viennent ensuite les exposés oraux avec quatre réponses sur huit. Les QCM de même que les cartes conceptuelles ne feraient pas partie des outils didactiques privilégiés. Ces résultats traduiraient l'intérêt des enseignantes pour le travail de type

réductionnel comme gage de la compréhension atteinte par les apprenants. Interrogées sur le degré de participation des acteurs, toutes les informatrices ont coché l'évaluation réalisée uniquement par l'enseignant alors que l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation seraient pratiquées par trois personnes sur huit de l'échantillon.

En résumé, il s'agit d'un échantillon composé d'enseignantes qui se trouvent, dans leur majorité (six sur huit), vers la fin de leur carrière professionnelle et témoignent d'une grande expérience en lecture-compréhension. Cinq sur huit déclarent avoir suivi des formations sur l'évaluation en FLE. L'épreuve sur table s'avère l'instrument privilégié alors que des moyens moins traditionnels tels que les projets ou les portfolios ne feraient pas partie de leur pratique. L'autoévaluation a été signalée par trois enseignantes sur huit, ce chiffre ne corrobore pourtant pas le poids accordé au développement de l'autonomie et à la réflexion sur les apprentissages, activités signalées comme essentielles par sept enseignantes sur huit. Le travail sur le discours l'emporterait sur la grammaire et les questions ouvertes, sur les questions fermées. Le développement des stratégies de lecture apparaît comme le souci principal de toutes les enseignantes. Selon les réponses fournies, les impératifs institutionnels n'exerceraient pas une grande influence sur leurs décisions.

Cette première approche des questionnaires nous a permis de soulever des questions qui nous semblent fondamentales, ainsi que de possibles contradictions et correspondances, que nous reprendrons, si pertinence il y a, lors des analyses des entretiens.

4.3 Résultats et analyses des entretiens

Pour cette recherche, rappelons que nous avons opté pour l'étude de cas. Même s'il agit d'une méthodologie qualitative nous avons tenu compte de toute occurrence qui portait sens car « ce n'est pas la fréquence [...], mais la signification propre de cette occurrence dans le cadre du cas particulier (Guimelli, 1999 : 43) que l'on a visée.

4.3.1 Application de l'analyse de contenu

La gestion des entretiens des huit enseignantes a démarré avec l'utilisation de MAXQDA (version 2018), logiciel conçu pour la recherche qualitative. Comme nous avons décidé de travailler à partir des données écrites, nous avons d'abord transcrit les huit entretiens puis, traité les textes de manière à pouvoir procéder au codage par

thèmes. Grâce à ce codage thématique, nous avons organisé l'information afin de pouvoir mieux retracer la pensée enseignante.

Dans les témoignages recueillis, les informatrices ont raconté des épisodes d'évaluation significatifs ayant marqué leurs parcours de formation, devenant le premier code retenu : **biographie évaluative**. Nous soutenons que ces bribes de récit de vie, loin d'être anodins, peuvent nous renseigner à propos de la genèse des représentations mises en mots dans les entretiens. Le vécu subjectif autour des pratiques d'évaluation pourrait conditionner, à notre avis, le rapport au métier de l'enseignant-évaluateur. Le deuxième code choisi est celui des **définitions d'évaluer** sous forme de nuage de mots apparentés. Cette question s'est avérée la plus inconfortable pour les informatrices mais celle fournissant le plus/beaucoup de matière au niveau de l'analyse. Le fait de résumer en un mot exige, non seulement un effort de conceptualisation qui résulterait de l'existence d'une réflexion au préalable, mais aiderait à dévoiler les représentations cachées. Ces représentations ne sont probablement pas celles qui, à la fin, guident les actions mais sont là et jaillissent spontanément comme empreintes de la biographie évaluative. Nous avons également retenu deux codes en rapport avec **les représentations** et **les conceptions** sur la lecture-compréhension en FLE à l'université, et sur l'évaluation de cette modalité de lecture au sens large. Nous faisons la différence entre représentations et conceptions car, pour nous, ces dernières ont trait à la réflexion du sujet sur ses représentations alors que celles-ci sont à repérer par le chercheur. La mise en regard des représentations et des conceptions sur les domaines de la lecture-compréhension et de l'évaluation peuvent nous fournir des éléments d'analyse concurrents et divergents dans le sens où, par exemple, une idée exprimée à propos de la lecture peut s'inscrire dans une même ligne de pensée ou bien entrer en conflit avec une autre énoncée au sujet de l'évaluation. Ce qui vient d'être dit pour le champ représentationnel a également été appliqué aux **choix méthodologiques** décrits par les informatrices. Les exemples d'actions méthodologiques effectives témoignés par les répondantes nous ont permis de croiser à nouveaux les données afin de dresser un profil plus complet. Les codes retenus après traitement sont ceux qui figurent dans le Tableau 9.

Le repérage de ces tendances a fourni des pistes intéressantes qui seront reprises et croisées avec les verbalisations des informatrices lors des analyses. Par ailleurs, le croisement de mots relatifs à *évaluer*, prononcés par les huit enseignantes lors du réseau associatif, nous a permis de construire également ce nuage. Les termes les plus fréquents sont : « mesurer » (trois fois) et « contrôler » (deux fois). Les trente-six mots ou énoncés restants n'apparaissent qu'une seule fois (Figure 9).

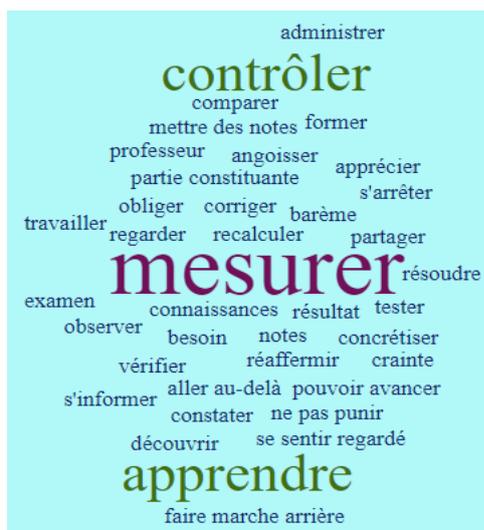


Figure 7 : Nuage global autour du mot "évaluer"

Même si la fréquence de ces deux verbes n'est pas élevée, elle est assez éloquent car elle montre une tendance qui sera confirmée par les deux champs sémantiques constitués par les trente-huit occurrences. Nous avons observé, d'une part, que soixante pour cent des mots prononcés ont une orientation plutôt docimologique (« comparer », « mettre des notes ») et que les quarante pour cent restant affichent une orientation vers l'herméneutique²⁵ (« observer », « faire marche arrière ») (voir tableau en Annexe 20).

Avant de passer à l'analyse des entretiens, nous voulons exposer également quelques résultats concernant les cas de *translanguaging*, alternance des langues chez les bilingues à des fins de communication (García *et al.*, 2016 : 2), repérés dans les verbalisations des répondantes. Suivant une approche positive à la diversité langagière, une attitude flexible envers les cas de *translanguaging* des interviewées non seulement privilégie la sécurisation linguistique et le respect des ancrages identitaires, mais

²⁵ Rappelons que les distinctions ne sont pas aussi tranchées mais, que pour des raisons de clarté, nous les présentons comme des tendances vers ces deux pôles. Pour une analyse plus détaillée voir Première partie, Chapitre 2.

favoriserait la mobilisation de toutes les ressources langagières disponibles pour exprimer la pensée et faciliter son appréhension. Ces phénomènes sont synthétisés dans le Tableau 10 :

Phénomène	Entretien en français mots en espagnol	Entretien en espagnol mots en français
<i>Mots dont la traduction ne représente pas exactement la même réalité</i>	‘posgrado’ (Ana) ; ‘módulo de lectura’ (Nadia)	
<i>Mots appartenant au jargon de l’éducation dont la traduction freinerait le fil du discours</i>	‘parciales’, ‘trabajos prácticos’ (Nadia) ; ‘promovido’, ‘devolución’ (Tamara)	‘corrigé’ (Julia) ; ‘écoute’ (Flora)
<i>Expressions exprimant mieux l’idée dans la langue cible</i>		‘décortiquer la langue’ (Julia)
<i>Rappel de consigne de travail</i>		‘élaborez le circuit de production-réception’
<i>Récit d’une anecdote</i>	Passage à l’espagnol pour raconter une anecdote et pour décrire des faits interculturels, des comparaisons entre la culture française et la culture argentine. (Virginia)	

Tableau 10 : Occurrences de *translanguaging* observées

Pour les entretiens réalisés en français, soit dans la L2 de toutes les enseignantes, le passage à l’espagnol a lieu dans deux cas bien distincts. Il s’agit, d’un côté, des mots du métier de l’enseignement (‘parciales’, ‘promovido’) et, d’un autre côté, du récit d’une anecdote justement sur un problème de traduction. Il faut ajouter un mot qui pose souvent des problèmes pour les hispanophones concernant la division scolaire de l’année. Comme en Argentine chacune des deux périodes a une durée approximative de quatre mois, deux informatrices ont employé « quadrimestre » (et non pas *cuadrimestre*, *ni semestre*), mot inexistant en français mais similaire au mot *cuatrimestre* utilisé dans le cadre scolaire argentin. Pour les entretiens effectués en espagnol, on constate l’émergence également de mots du métier tels que ‘corrigé’ et ‘écoute’, ainsi que la verbalisation d’une consigne typique en lecture-compréhension portant sur le circuit de

production-réception d'un texte. Ces résultats seront récupérés lors des analyses dans la mesure où ils apporteraient des éléments permettant de mieux cerner les représentations des interviewées sur le sujet de notre recherche.

4.3.2 Analyses des entretiens par répondante

Dans cette partie, nous regarderons de près chaque entretien effectué aux huit enseignantes participant à cette recherche, selon les codes retenus et les notions de l'analyse du discours jugées pertinentes. Bien que mentionné à maintes reprises, nous insistons sur le fait que l'on a travaillé sur des verbalisations, la pratique effective n'étant pas prise en compte dans cette recherche. Comme « la dynamique de la pensée enseignante est, à strictement parler, inaccessible » (Xue, 2016 : 111), nous avons analysé les traces discursives des représentations des enseignantes.

« Dans et par cette activité cognitiverbale, l'enseignant émet des descriptions et des commentaires sur différents aspects de son métier. Il révèle au chercheur de quelle manière il établit un lien entre lui-même et les différents composants du monde professionnel qui l'entourent » (Xue, 2016 : 179).

Mais analyser les traces ne veut pas dire non plus rester à la surface des phénomènes car, dans le sillage de Charaudeau (1983 : 9), tout acte de langage est un objet à deux faces « constitué d'un Explicite (ce qui est manifeste) et d'un Implicite (lieu de sens multiples) ». Ce sont ces sens potentiellement multiples qu'il faudra soupeser pour essayer de traquer le sens dépendant de la situation et du contexte de communication.

4.3.2.1 Ana (R1)

Lorsqu'elle est interrogée sur les mots qui lui viennent à l'esprit face au mot *évaluer*, Ana fait appel à son vécu comme lycéenne et comme étudiante. Quant à son expérience au lycée, elle a été marquée par le *contrôle*. Selon ses dires, c'était la seule modalité d'évaluation appliquée au lycée. Pour cette enseignante, ne faire passer que des évaluations sommatives serait emprunter la voie facile (« ce n'était pas très compliqué » [R1 : S003]). Le type d'évaluation institué relèverait d'un modèle d'éducation *bancaire*, dans les mots de Freire, où primerait la répétition de ce que l'on a stocké en mémoire sur la pensée consciente et donc problématisante. Le tout contrôle est présenté comme une activité non incarnée par l'enseignante et par là critiquée. Preuve de cela, l'adverbe *toujours*, prononcé de manière emphatique pour indiquer la

fréquence des contrôles, et la structure négative pour refuser l'existence d'un instrument autre pendant sa scolarisation (« une évaluation de contrôle, TOUJOURS, il n'y avait pas d'autre évaluation » [R1 : S003]). En tant qu'étudiante en France, Ana s'est trouvée confrontée à une nouvelle culture évaluative exigeant non plus de la mémoire mais de la réflexion. A noter, dans cet extrait, l'intensité appliquée sur des mots clés de son sentir lorsqu'elle évoque ses souvenirs à l'université française.

« elle a été très MARQUANTE parce que c'était une évaluation où il y avait la REFLEXION et ça je n'étais pas habituée du tout à le faire. Elle m'a marquée TRES TRES TRES négativement [...] je me sentais EXTREMEMENT frustrée » [R1 : S003]

Cependant, toutes ses expériences n'ont pas été négatives. Les formations qu'elle a suivies par la suite « ont été extrêmement enrichissantes » [R1 : S003].

Ana évoque dès le début de l'entretien une remarque faite par l'un de ses formateurs selon qui l'évaluation fait partie de la vie quotidienne. Elle en profite pour montrer sa conception d'évaluation comme « quelque chose qui est partie constituante de cet apprentissage » [R1 : S001], idée qui sera reprise quatre fois tout long de son discours et trouvera son écho dans le questionnaire où elle déclare mettre l'accent sur l'autoévaluation et le méta-apprentissage. Cette vision, qui irait dans le sens du formatif, contrasterait avec celle véhiculée par les mots répondus dans le réseau associatif autour du verbe *évaluer* où elle cite « mesurer », « contrôler », « comparer ». Ce sont des mots appartenant au paradigme docimologique, bien vivant il y a cinquante ans lorsqu'elle était lycéenne, qui continuent d'émerger spontanément, malgré son positionnement manifeste en faveur d'une démarche qualitative.

D'après l'enquête, Ana aurait suivi, au cours des cinq dernières années, entre trois et quatre formations consacrées à l'évaluation, devenant la seule enseignante vraiment portée par ce sujet. Elle dit ne pas trop aimer le « contrôle », mais elle admet qu'il est parfois nécessaire : « contrôler ne me plaît pas beaucoup mais il y a des moments où on doit contrôler » [R1 : S001]. Elle utilise les mots « pas compacte » et « épars » [R1 : S001] pour illustrer la forme que prend pour elle l'évaluation dans la classe, une évaluation qui, à des moments divers, s'intéresse à différents aspects. Cela traduit une vision qui tiendrait compte du processus d'apprentissage ; comme nous pouvons voir dans ces extraits où émergent les notions de progression, de régulation et de communication :

« il y a des choses que l'on voit un jour, et d'autres que l'on voit un autre jour mais après, peut-être que cela s'intègre » [R1 : S002], « je revois certaines choses, je reviens en arrière » [R1 : S004], « il faut pouvoir commenter cette évolution », « "voilà tu as fait beaucoup de progrès et tout ça" » [R1 : S035].

Elle donne comme exemple d'intégration solidaire entre enseignement et évaluation le fait de ne pas interroger l'élève sur un point qui n'a pas été traité en cours [R1 : S003]. La centration sur l'apprenant est décelable également dans le nuage de mots (voir Figure 1) où le mot « élèves » l'emporte sur le reste.

En ce qui concerne l'université, elle s'étonne quand on lui demande si l'évaluation formative y est possible et réplique de manière convaincue :

« Pourquoi ? Si, on peut faire de l'évaluation formative, pourquoi on ne peut faire une évaluation formative ? Si on part du principe qu'elle est rattachée à l'apprentissage, c'est une évaluation formative. » [R1 : S013].

Ana répète encore deux fois l'adverbe *toujours* pour affirmer cette fois que la réflexion est une pratique constante de son agir professoral (« Toujours, toujours » [R1 : S005]). Si elle a à choisir, elle dit ne pas hésiter à retenir les cas malencontreux qui sont, à ses yeux, les plus fructueux. Sans ménagements, elle en offre un exemple :

« Je préfère souvent voir les expériences négatives parce qu'elles m'apprennent beaucoup » « "C'est un excellent exemple de ce que le professeur ne doit pas faire et que j'ai donc mal fait" » [R1 : S009].

Cette informatrice rapproche les mots *subjectivité* et *objectivité* à la notion de correction. Elle reconnaît (« c'est vrai », [R1 : S007]) que, dans toute évaluation, il y a une partie de subjectivité et qu'elle ne peut pas passer outre les influences internes, comme les « humeurs », ou externes, telles qu'une feuille déchirée [R1 : S007]. Néanmoins, elle ne justifie pas les jugements impressionnistes, arbitraires et discrétionnaires car, elle mentionne avoir recours à des critères avant de corriger [R1 : S007]. Comme si elle n'en était pas trop sûre (« enfin », « en tout cas » [R1 : S007]), elle cherche à légitimer ses dires en rappelant une formation avec Ginette Barbé qui devient ainsi une voix d'autorité avec laquelle elle partage la responsabilité de son agir. Son commentaire à propos de la subjectivité se termine par : « je crois, elles devraient essayer d'être objectives mais on sait toujours qu'il y a une partie de subjectivité » [R1 : S007]. Avec cet énoncé, il y aurait, d'une part, ce qui *se doit d'être* et, d'autre part, *ce qui est*. Elle y introduit l'idée d'objectivité en évaluation et donne son opinion en utilisant *je crois* (certitude moyenne) et le semi-auxiliaire *devoir* dont le caractère déontique est atténué par l'utilisation du conditionnel et le verbe *essayer*. La proposition

restrictive, les passages du *je* à *on* (généralisation) et de la modalité de l'obligation à celle du savoir, renforcé par l'adverbe *toujours*, finit par présenter la subjectivité en évaluation comme quelque chose d'incontournable.

Pour elle, l'évaluation de la lecture-compréhension passe par réussir à verbaliser ce que l'on a compris, c'est pour cela que dans le segment ci-dessous elle répète, et avec accent d'insistance, le verbe *dire* :

« ce qui nous intéresse c'est [...] non seulement avoir COMPRIS parce que parfois on comprend certaines choses mais être capable également de pouvoir DIRE parce que parfois on dit : "Je sens que j'ai compris mais je ne parviens pas à le DIRE" » [R1 : S008].

La responsabilité énonciative (Bronckart, 1996a : 328) de cet extrait ne revient pas à elle seule. En disant *nous* Ana parlerait au nom de sa communauté d'appartenance, celle de la lecture-compréhension en FLE qu'elle a largement contribué à créer en Argentine. Les aspects linguistiques sont subordonnés à cette capacité à communiquer le *compris* : « disons que tout le reste, les petites questions, les référents, la grammaire et tout ça ce n'est que de petits condiments » [an 16]. Elle parle de l'acte de lire aussi bien en termes de produit (« quelque chose que je considérais absolument claire » [R1 : S009]) que d'empreintes de l'activité cognitive entreprise par l'apprenant (« l'expression [...] est aussi la trace de comment est sa pensée », [R1 : S008]). La bonne compréhension et la clarté de l'expression, qui se fait en L1, vont de pair pour cette enseignante : « pouvoir en tout cas le dire en langue maternelle l'exprimer de manière claire » [R1 : S008].

Pour ce qui est de la lecture-compréhension, elle accorde de l'importance à la thématique des textes qui doit être attrayante : « un sujet qui puisse plaire à une grande majorité [...] intéressant du point de vue de la motivation des élèves » [R1 : S011]. Les activités d'évaluation qu'elle nomme sont variées : questions ouvertes, questions à choix multiple avec justification, tableaux et résumés [R1 : S011]. Ce qui coïncide totalement avec les réponses données dans le questionnaire. Elle justifie ses choix par les capacités que ces pratiques mettent en jeu dans une vision globale de la triade enseignement-apprentissage-évaluation.

« si on apprend à faire un par exemple un tableau [...] on apprend non seulement, on ne voit pas seulement comment cela reflète l'essentiel du texte mais on voit aussi la capacité de l'élève à faire des abstractions, à faire des conceptualisations, à synthétiser, etc., et cela fait partie de la formation » (R1 : S014).

La traduction serait bannie car elle ne refléterait pas l'interprétation du texte ni les tâtonnements propres à la construction du sens : « les réponses des élèves montraient qu'ils pouvaient traduire, mais derrière cela, il n'y avait pas de concept formé » [R1 : S012]. Pour Ana, le suivi des étudiants est en rapport non seulement avec leur performance mais aussi avec la valorisation personnelle qui en découle.

« l'élève se sent reconnu. Quand on dit à l'élève, dans ton examen, tu as fait ceci, tu as fait ça » « Disons, la valorisation de la personne me paraît un point essentiel pour que le cursus soit bien fait » [R1 : S015].

Une personne valorisée s'impliquerait davantage dans son processus d'apprentissage. La prise en compte de l'affectif lui semble d'autant plus importante qu'il s'agit de l'acquisition d'une langue [R1 : S018].

✓ *Synthèse des verbalisations d'Ana :*

- Mauvaise expérience évaluative au lycée marquée par le tout contrôle.
- Forte adhésion à l'évaluation comme partie constituante du processus d'enseignement/apprentissage.
- Vision formative de l'évaluation qui intègre le contrôle.
- Centration sur l'apprenant, importance attribuée à sa valorisation personnelle.
- La lecture-compréhension comme activité de construction du sens et non pas de traduction.
- Activités variées autour de textes motivants : questions, tableaux, QCM, résumés.
- Importance accordée à la clarté de l'expression de la compréhension.
- Recherche de professionnalisation : utilisation de critères pour éviter des jugements discrétionnaires.

4.3.2.2 Tamara (R2)

Tamara aborde la question des expériences évaluatives en prévenant que ce qu'elle va raconter n'est qu'une anecdote de sa jeunesse et qu'il serait difficile de lui donner une connotation négative ou positive [R2 : S024]. Etudiante du professorat de FLE, elle passe un examen final oral où elle est félicitée pour la qualité de son exposé et pour avoir répondu à tout. Toutefois, ne parvenant pas à répondre à une dernière question sur un point spécifique du programme, le jury décide de lui baisser la note d'un point. Si cette expérience ne l'a pas marquée, selon ses dires, elle l'a au moins contrariée parce qu'insensée, à ses yeux.

« J'ai toujours pensé que c'était absolument impertinent et que c'était absolument injuste parce que effectivement on avait tout bien fait, j'avais tout répondu à toutes les questions et j'ai trouvé que c'était une question absolument idiote qui invalidait d'une certaine manière tout le travail fait, mais bon » [R2 : S029].

Une autre source de son mécontentement se trouverait dans le manque de relation entre les enseignements et les procédés d'évaluation : « Il n'y avait pas du tout de rapport entre la manière d'enseigner et la manière d'évaluer » [R2 : S032]. Mais aussi dans le fait que le jury a œuvré selon une conception quantitative au lieu d'évaluer globalement sa performance : « mais il y avait une dernière question qui était la question pour avoir le 10 » [R2 : S026].

Lorsqu'on lui présente le réseau associatif, elle cite en premier lieu : « mesurer » et « mettre des notes » [R2 : S021]. Se disant influencée par une formation récente en évaluation, elle mentionne aussi « apprécier » et « barème ». Parmi les critères d'une bonne évaluation, elle retient [R2 : S037] : la cohérence avec les enseignements, la clarté dans les objectifs et, comme Ana, l'instauration d'une bonne ambiance. Pour Tamara, ainsi que pour Virginia, il faut que l'évaluation soit prévisible, c'est-à-dire, que la typologie des consignes et les contenus à évaluer soient connus des étudiants « il faut pas surprendre les gens » [R2 : S037]. En général, la préparation à l'instance évaluative est un moment considéré exclusivement du point de vue de celui qui est évalué et, l'intervention de la subjectivité, une caractéristique associée à la correction de l'enseignant. Chez Tamara, les deux acteurs y interviennent faisant preuve d'une pensée enseignante assez originale :

« la préparation pour l'évènement, évaluation [...], de la part des étudiants et de la part de, du professeur aussi non ? » [R2 : S042],

« évidemment elles ne sont pas objectives, elles sont traversées par la subjectivité de l'évaluateur et par la subjectivité de celui qui est évalué » [R2 : S039].

Lorsque le sujet de l'évaluation formative est abordé, Tamara répète à deux occasions et d'un ton énergique que c'est « INDISPENSABLE » [R2 : S052, S054]. Comme dans n'importe qu'elle autre institution éducative, « on est [à l'université] pour se former, se former à tous les niveaux » [R2 : S037]. Elle ne partage pas l'idée selon laquelle l'étudiant est un adulte déjà formé [R2 : S053]. Pour elle, cette vision a comme corrélat le mécontentement des étudiants qui se plaindraient de l'attitude du professeur qui « sait très bien [...] ce qu'il doit enseigner, les contenus, etc., mais il n'a aucune pédagogie [...] il fait son truc et il part euh, ça le concerne pas » [R2 : S053]. Cette informatrice conteste cette représentation en affirmant : « je ne suis pas dans ce paradigme-là, je pense qu'il faut accompagner, qu'on est dans une instance de formation » [R2 : S053].

Enseignante chevronnée, Tamara est investie par la pédagogie et trouve absurde de s'en passer : « c'est comme dire que il n'y a pas de didactique, il n'y a pas de pédagogie [...] au niveau supérieur [R2 : S053]. Parmi les actions concrètes qui jalonnaient sa démarche formative, elle souligne avec emphase le travail sur les brouillons et sur les corrections.

« on travaille sur le résumé en classe, on rend ce résumé, il re-résume [...] des suivis [...] dans les évaluations, dans les corrections, dans les copies qui sont rendues et ces allées et venues [...] c'est un accompagnement que je pense [...] INDISPENSABLE ! [R2 : S054].

Pour ce qui est de la lecture-compréhension, elle fait preuve d'une réflexion approfondie et d'une grande expertise en la matière [R2 : S041]. Elle conçoit l'action de lire comme une construction de sens qu'elle décline en plusieurs sous-activités sociocognitives comme la mise en rapport du texte avec les contextes, avec d'autres textes (intertextualité) et avec les connaissances préalables. Il est à signaler que cette focalisation sur le *processus*, ici pour la lecture, est tout aussi repérable dans le nuage de mots (voir Figure 2) pour ce qui est de l'évaluation. Elle précise qu'il s'agit d'une « évaluation assez complexe » [R2 : S041]. Comme la plupart des répondantes, elle dit ne pas évaluer le lexique ni la grammaire [R2 : S041]. Considérés comme des moyens et non pas comme des fins en soi, ces aspects linguistiques sont pourtant travaillés en cours.

« on travaille la question par exemple de la référence, les anaphores, les métaphores, ce type de choses. Mais en général, je ne fais pas cas de ça parce que je trouve que ce sont des instruments qui aident à connaître un peu le fonctionnement de la langue, qui sont utiles pour l'évaluation, mais dans l'évaluation je pense que on évalue plutôt à cette construction du sens » [R2 : S041].

N'ayant pas de souvenir précis d'une évaluation réussie en tant qu'enseignante, elle décrit toutefois les caractéristiques qui, pour elle, font de l'évaluation un instrument valide. Elle met l'accent sur la qualité des consignes et sur le niveau du texte par rapport aux connaissances des étudiants.

« je sais que quand l'évaluation marche en lecture-compréhension c'est parce que on a, on est tombé sur les bons textes, euh qu'on est tombé sur les bonnes consignes [...] que les consignes ne sont pas disons ambiguës [...] quand le texte est intéressant c'est, c'est très positif [...] Si on a choisi un texte qui [...] qui excède les capacités réelles de lecture des étudiants [...] il y a des, des distorsions » [R2 : S042].

Cette description ci-dessus est introduite par *je sais que*, énoncé à modalité épistémique subjective, qui présente les composantes qu'elle énumère comme le fruit de son expérience réfléchie. Afin de s'écarter de la consigne traditionnelle et « faire quelque chose avec » [R2 : S055], elle mentionne le résumé, la synthèse et les tâches où il est question d'écrire un article d'opinion ou de faire un exposé pour les camarades [R2 : S055].

Tamara constate avec amertume que les étudiants ne veulent pas revenir sur les corrections, même pour réfléchir aux erreurs (« ils ne sont pas très disponibles pour ça » [R2 : S035]). Mais les circonstances dans lesquelles ces réactions ont lieu, nous renseignent davantage : « ils sont pas tellement intéressés [...] quand la note elle est déjà mise » [R2 : S035]. Essayer d'analyser les erreurs lorsque la note est déjà attribuée serait peu rentable aux yeux des étudiants du fait peut-être de l'impossibilité de la changer [R2 : S036]. Elle considère même que, lors des réflexions post tests qu'elle encourage, il n'y a pas de vrai échange car le but des étudiants est juste de savoir s'ils ont réussi ou échoué à l'examen. Rappelons que le public de ces cours n'est pas directement concerné par le français langue étrangère comme le serait, par exemple, un futur traducteur. D'après ce qui précède, il nous semble que Tamara aurait une démarche résolument formative pendant les enseignements qui déboucherait sur une démarche tantôt formative, tantôt sommative pour les évaluations, le tout bâti sur un engagement fort envers le développement intellectuel de l'apprenant

✓ *.Synthèse des verbalisations de Tamara :*

- Influence consciente des stades d'évaluation dans ses représentations.
- L'évaluation comme situation stressante qui nécessite d'une bonne ambiance.
- Evaluation formative « indispensable » en milieu universitaire.
- Position en faveur de l'accompagnement et contre le laisser-faire.
- L'évaluation de la lecture-compréhension conçue comme un champ d'action complexe.
- Préférence pour les activités d'évaluation de la LC au coût cognitif élevé.
- Importance accordée à la thématique des textes, à la clarté des consignes, à l'intertextualité et à la construction du sens.

4.3.2.3 Sofía (R3)

Lorsqu'elle se remémore des situations d'évaluation, Sofía préfère ramener à la mémoire des expériences positives et donne comme exemple les concours²⁶ à

²⁶ A l'université argentine, le recrutement des enseignants et des chercheurs se fait par concours qui, en général, comportent une présentation orale à partir d'un sujet tiré au sort et l'étude des antécédents académiques.

l'université. Pour elle, ils ont toujours été des situations stressantes d'autant plus que les évaluateurs étaient des gens qu'elle connaissait, soit des pairs ou des formateurs [R3 : S060]. Réussir un concours est présenté par cette informatrice comme un événement phare au-delà duquel rien ne peut être comme avant. Les expressions dont elle se sert pour le décrire traduisent ce franchissement : « passer le cap », « traverser un pont », « un avant et un après » [R3 : S060]. Le souvenir positif de l'expérience relatée a trait à la bonne ambiance régnante, à la cohérence des questions et à l'honnêteté du jury qui ne cherchait pas à la faire tomber dans le piège [R3 : S061]. Elle attire également l'attention sur le fait que le jury était « bienveillant, surtout ça » [R3 : S062] et ajoute, tout comme Ana et Julia, la sensation d'avoir appris quelque chose durant la passation [R3 : S060].

Sans préambule, Sofia prononce promptement une série de mots autour d'« évaluer » dont la combinaison afficherait une vision traditionnelle de l'évaluation [R3 : S056, S057] « mesurer » le « résultat » par le biais de l'instrument « examen » pour que le « professeur » « teste » les « connaissances ». La répondante s'écarte tout de suite de la question de ce qu'est *évaluer* et s'adonne à décrire ce qu'est, pour elle, une « bonne » évaluation. Sa réponse change d'angle et ne vise plus à définir en quoi consiste l'activité mais à exposer les caractéristiques d'un bon produit. Le rapport consécutif établi entre l'évaluation et les enseignements est présenté sous le signe de l'évidence mais non pas de *ce qui est* mais de ce qui *devrait* être : « évidemment l'évaluation devrait être + découler disons de la manière dont on a enseigné » [R3 : S058]. Il n'y aurait pas de prise en charge mais un procédé d'objectivation sous la modalité du déontique, nuancé par un conditionnel qui prévient que les choses ne se passent pas toujours ainsi.

La notion de justice fait son retour dans l'entretien au moment où elle est interrogée sur la place de l'objectivité en évaluation. Il est à remarquer que le caractère de juste est évoqué cette fois non seulement comme un impératif, « elles doivent être justes » [R3 : S064], mais comme la finalité d'une évaluation « ça c'est le but » [R3 : S064]. Ce principe est si prégnant chez elle que ce qui ne serait qu'une condition devient le but même d'une évaluation.

Sofia considère que « les évaluations ne sont jamais objectives » [R3 : S064]. Elle avance comme arguments la partialité de l'être humain « on est tous subjectifs »

[R3 : S064], et le travail intellectuel qui exige la mise en relation d'une production avec les objectifs fixés, ce qui, selon Sofía, ne peut être garanti par un ordinateur.

Pour cette enseignante, intégrer l'évaluation formative dans les cours à l'université représente une démarche qui ne va pas de soi. Pour s'y référer, elle se sert des énoncés mobilisant les modalités de la certitude moyenne et de l'appréciation plutôt négative (« difficile, ce n'est pas impossible mais ce n'est pas facile... » [R3 : S081], « il est possible » [R3 : S080]). Dans ses propos, la répétition sur un ton litanique de « ça va et ça vient » et le caractère suspect qu'elle attribue aux retours nous laisseraient entendre que le suivi des étudiants est une entreprise qui peut devenir peu profitable.

« On aurait besoin d'un étudiant tout à fait engagé, très engagé. Parce que si tu fais corriger et ça va et ça vient, ça va et ça vient, il faut être sûr que ce sont eux qui l'ont fait » [R3 : S084].

En un mot, elle a des réserves, et cela se constate dans cet extrait bref mais éloquent où Sofia exprime ses doutes et disparaît comme *je* énonciateur derrière une structure impersonnelle et hypothétique qui se clôt par une expression de renoncement : « je ne sais pas, il faudrait les fidéliser, mais bon » [R3 : S084].

Dans cette direction, l'auto-évaluation est perçue par Sofía comme une instance qui, à la fin, ne servirait pas pour certifier les connaissances des étudiants : « j'insiste, je ne sais pas si je m'en servirais pour dire bon, tu as réussi ou pas » [R3 : S086]. Cet autre extrait en apporterait la preuve, mais laisse également la porte ouverte au formatif :

« A un moment donné, il faut être capable de, je sais pas, de certifier qu'ils sont arrivés là. Mais pendant... pourquoi pas ? » [R3 : S082].

Dans le droit fil des idées défendues auparavant, cette informatrice s'intéresserait au produit résultant de la compréhension plutôt qu'à la démarche employée par les étudiants : « comment ils sont arrivés à cette compréhension, moi ça fait partie d'un grand mystère » [R3 : S065]. Nous croyons que lorsqu'elle parle de « mystère », elle fait allusion aux stratégies mises en œuvre par les étudiants lors de la lecture qui, comme nous l'avons déjà signalé dans le cadre théorique, dépendent de multiples facteurs et sont différentes selon les individus. Dans le questionnaire, elle a indiqué mettre l'accent sur l'enseignement des techniques de lecture mais dans l'entretien elle n'en mentionne pas. Par contre, elle fait allusion à la correction des copies, action professorale dont l'impact est pourtant remis en question :

« on corrige, on corrige et je suis presque sûre que personne ne regarde ce que je mets [...] j'ai un peu l'impression que ça ne sert absolument A RIEN » [R3 : S069].

Signalons d'ailleurs que le mot qui présente l'occurrence la plus élevée dans son nuage est « corriger ». Doutant de son utilité, Sofía finit par confier qu'elle « déteste corriger » [R3 : S068]. De cette façon, elle contesterait l'évaluation traditionnelle, que nous pourrions décrire comme une triade cyclique : examen-correction-note, mais elle n'indique pas d'actions pour changer cette situation caractérisée, selon ses dires, par l'apathie des étudiants et l'inutilité de ses actions.

L'attitude bienveillante du jury de concours qu'elle saluait se retrouve dans le discours sur son propre agir.

« je me laisse très souvent emporter par les personnes, ce que je connais ... tu sais que quand on connaît un étudiant, c'est presque impossible de ne pas être influencé par évidemment, on dit là, il a fait des efforts, il travaille tellement le pauvre petit » [R3 : S070].

Au moment d'évaluer, elle assume alors l'influence exercée par le rapport de connaissance établi avec les apprenants. Etre juste, notion qui lui tient à cœur, serait alors savoir déchiffrer les comportements et les attitudes des étudiants (travail, effort, responsabilité) et évaluer en conséquence.

Pour évaluer la lecture-compréhension, elle a coché dans l'enquête les épreuves écrites et les exposés oraux en équipe deux instances sommatives qui coïncident tout à fait avec sa position. Parmi les activités qu'elle considère les plus fructueuses pour évaluer la lecture-compréhension, elle cite exclusivement le compte rendu, un exercice qui « va au-delà de la langue étrangère » [R3 : S074] exigeant des compétences discursives particulières qui, pourtant, ne seraient « pas à la portée de tous » [R3 : S072]. Dans le questionnaire, elle a aussi marqué les résumés, les questions ouvertes et les tableaux. Tout comme pour Ana et Tamara, la capacité d'expression de ce que l'on a compris constitue un point essentiel et le choix des activités cités plus haut le prouverait.

Signalons pour finir que l'adverbe *évidemment* a été prononcé huit fois [R3 : S058, S64, S66, S69, S70x2, S72, S76] par Sofía. Ce processus d'aléthisation qui consiste à présenter les phénomènes comme largement partagés parce que répondant à une loi naturelle montre un certain déterminisme dans son discours, un état des choses

qu'elle se livre à constater et à rapporter. Pour nuancer ce déterminisme, il y aurait la justice et la bienveillance, deux principes moraux très présents dans son discours.

✓ *Synthèse des verbalisations de Sofía :*

- Préférences pour les souvenirs positifs sur l'évaluation, notamment ceux qui représentent un apprentissage.
- L'évaluation comme situation stressante et marquante « un avant et un après ».
- Une bonne évaluation comme évaluation juste et bienveillante.
- Influence exercée par la connaissance des étudiants.
- La correction comme la tâche la moins agréable du métier d'enseignant.
- Démarche sommative la plus utile pour valider les compétences des étudiants non spécialistes.
- Evaluation formative présentée comme souhaitable et possible.
- L'évaluation de la lecture-compréhension comme la capacité d'expression de ce que l'on a compris.

4.3.2.4 Flora (R4)

A la demande de la répondante, cet entretien s'est déroulé en espagnol. Les extraits de son intervention (ainsi que ceux de Julia et de Delfina) ont été traduits par l'auteure.

Lorsque l'intervieweuse interroge Flora sur ses souvenirs d'évaluation, elle évoque deux instances en tant qu'étudiante du professorat de FLE qui contrastent par la direction axiologique que prennent les mots servant à les caractériser [R4 : S097] : « traumatisant » ("traumático") et « un plaisir » ("placer"). A l'instar de Tamara, elle fut interrogée sur un sujet qu'elle n'avait pas assez étudié et, même si elle a pu réussir à l'examen, elle dit l'avoir « très mal vécu » ("lo viví muy mal") [R4 : S097]. En revanche, l'examen ayant eu lieu sous forme de conversation, où l'enseignante continuait d'expliquer [R4 : S098] et elle d'apprendre [R4 : S099], fut ressenti comme un moment « TRÈS agréable » ("MUY agradable") [R4 : S099], malgré la souffrance que représentent en général pour elle les examens oraux. Notons d'ailleurs qu'elle utilise quatre fois le verbe « souffrir » ("sufrir") [R4 : S097, S99, S129]. Il est intéressant de remarquer que, comme Delfina, Flora associe une bonne évaluation à une évaluation qui aurait l'air de ne pas l'être, une situation formative comme n'importe quelle autre [R4 : S129], permettant de continuer d'apprendre et de se former [R4 : S099, S113]. Ce qui montrerait que les représentations qui l'emportent en termes d'évaluation sont de nature défavorable et que l'on aurait le droit de s'étonner s'il n'y a pas d'épreuve à endurer.

« je ne sentais pas qu'on m'évaluait j'ai senti que ce n'était pas une évaluation mais une causerie [...] pour moi ç'a été le meilleur souvenir d'évaluation que je n'ai jamais eu [...] ce qui a été positif c'est que je ne sentais pas que je passais un examen» [R4 : S099].

Les mots de Flora ayant trait à *évaluer* sont énoncés selon la perspective des deux acteurs principaux : l'évaluant et l'évalué. Pour ce qui est de l'évaluant, elle avoue ne jamais avoir pensé à « former » ("formar") avant cet entretien. Les verbes « travailler » ("trabajar") [R4 : S146] et « administrer » ("administrar") [R4 : S150] font ressortir l'effort soutenu et l'aspect bureaucratique de la tâche, alors que « contrôler » ("controlar") et « recalculer » ("recalcular") [R4 : S148] focalisent sur les spécificités du métier. Avec ces deux derniers termes, on pourrait penser que la visée est du côté du docimologique, mais le préfixe re- de « recalculer », indiquant une redéfinition des actions à suivre à partir des résultats, fait équilibrer la balance. Du point de vue de l'évalué, elle mentionne des activités du métier d'étudiant « apprendre » ("aprender") [R4 : S147] et « résoudre » ("resolver") [R4 : S146], cette dernière en relation avec la résolution d'exercices, activité sur laquelle elle dit mettre l'accent. D'ailleurs, le mot « exercice » a une occurrence considérable (onze fois) [R4 : S090x2, S091x2, S092, S093, S095x2, S106, S123, S128] et c'est le mot qui ressort le plus dans son nuage de mots (voir Figure 4). A cela s'ajoutent « angoisser » ("angustiar") [R4 : S147] et « avoir une heure de libre » ("tener hora libre") [R4 : S148] qui répondent aux attitudes contrastantes des étudiants face aux épreuves.

Flora reconnaît en toute franchise ne pas pouvoir toujours garder une grande cohérence entre l'évaluation et les enseignements.

« je crois que cela devrait être comme ça mais dernièrement j'y repense et dans la vie réelle ce n'est pas comme ça » [R4 : S089].

Elle ne se manifeste pas contre les épreuves qui évaluent la performance, toutefois, elle voudrait évaluer des aspects linguistiques précis tout au long de l'année, ce à quoi elle ne parvient pas faute de temps [R4 : S093]. A ce propos, le mot « temps » affiche une occurrence très élevée chez cette répondante (onze fois). Il arrive d'ailleurs en troisième position dans son nuage de mots. Les contextes dans lesquels ce terme apparaît [R4 : S091x2, S093, S094, S095, S116, S117, S129, S145, S146, S150] sont en rapport avec le manque, le besoin ou la perte de temps, se présentant ainsi comme l'une de ses plus grandes préoccupations. En effet, Flora envisage l'enseignement comme une

sorte de course contre la montre, ponctuée par une longue étape d'explication et de mise en pratique jusqu'à la remise des notes.

« ça prend beaucoup de temps enseigner je mets beaucoup de temps à expliquer à essayer de faire la plus grande quantité d'exercices possible [...] avec différents types d'exercices et puis bon il faut remettre les notes » [R4 : S095].

Dans les cours de lecture-compréhension, elle essaie d'enseigner des techniques de lecture mais, comme la plupart des répondantes, elle ne s'intéresse pas aux stratégies employées par les étudiants pourvu qu'ils puissent comprendre et rendre compte de ce qu'ils lisent.

« que l'étudiant ait compris le texte, c'est la seule chose qui m'intéresse [...] avec ses propres stratégies, [...] c'est-à-dire, s'il répond ce qu'il doit répondre et il a choisi un chemin que je n'avais pas envisagé, tant pis » [R4 : S115].

Son argument de poids est que dans la vie réelle, ils procéderont de manière similaire. Dans ce sens, elle soulève la question du traducteur en ligne. Elle ne se prononce pas en sa faveur ni ne l'encourage, mais elle admet « que c'est un outil et si eux, dans leur vie professionnelle, ils vont l'utiliser autant apprendre à bien s'en servir » [R4 : S122].

Les caractéristiques de ces cours font que les étudiants débutants lisent, dès le début, des textes de leur discipline. Elle essaie alors qu'ils réalisent tout de suite qu'ils peuvent saisir les idées principales sans connaître tous les mots du texte, ce que pour elle passe par « se détendre » et que nous prenons dans le sens de gagner en confiance.

« ils ont du mal à prendre du recul ça prend beaucoup de temps se détendre et se dire ah tiens j'ai compris [...] quand ils arrivent à se détendre ils n'ont plus besoin du dictionnaire » [R4 : S117].

Selon Flora, comprendre un texte c'est se rendre compte de l'intention de l'auteur et pouvoir reformuler les idées clés, en allant du connu vers l'inconnu [R4 : S117]. Son évaluation idéale comprendrait une épreuve écrite sur des textes de genres variés, complétée par un entretien oral et un exposé sur un texte au choix fait à domicile [R4 : S119]. Elle déclare être contre les questions fermées :

« je les déteste » [R4 : S114],

« je les interdrais démocratiquement je comprends que dans les facultés avec des milliers d'étudiants [...] mais ceux qui enseignons les langues étrangères nous de devons pas tomber dans la facilité » [R4 : S113].

Son idée d'objectivité en évaluation passe par offrir une panoplie d'activités qui puissent couvrir les différentes capacités des étudiants [R4 : S106].

C'est lors de l'entretien qu'elle se rend compte qu'elle n'a jamais fait passer d'épreuves aux apprenants de ses cours particuliers et ce, parce que ce « n'était pas nécessaire » [R4 : S152].

« on doit administrer les temps de l'apprentissage pour arriver à l'évaluation parce qu'à la date huit il faut évaluer date seize il faut évaluer [...] avec des élèves particuliers [...] je ne les ai jamais évalués je viens de m'en rendre compte à l'instant [...] on le voyait au fur et à mesure » [R4 : S150].

Enfin, elle considère qu'une bonne évaluation est celle qui permet de continuer à apprendre, de se former et qui est vécue comme une situation formative comme n'importe quelle autre.

Le discours de Flora est saturé de modalisations déontiques manifestées dans les verbes *avoir à* et *devoir* (« je dois avoir deux notes » [R4 : S095]). Tenue par les impératifs institutionnels, ce ne serait pas le fruit du hasard que le premier mot qui lui vienne à l'esprit pour *évaluer* soit « travailler ».

✓ *Synthèse des verbalisations de Flora :*

- L'évaluation comme source de souffrance et de plaisir (quand elle est vécue comme une situation quelconque d'apprentissage).
- Deux points de vue considérés : celui des enseignants (travailler, contrôler) et celui des évalués (apprendre, résoudre).
- Activités de lecture-compréhension en faveur de la reformulation des idées et visant l'intention de l'auteur.
- Pas de focalisation sur le type de stratégies employées par les étudiants pourvu qu'ils puissent rendre compte de ce qu'ils lisent.
- L'évaluation comme activité contrainte par les impératifs institutionnels et le manque de temps.
- L'évaluation associée à un « travail » impliquant une grande responsabilité.

4.3.2.5 Virginia (R5)

L'entretien avec Virginia débute par la question sur la relation existant entre l'évaluation et les enseignements. Sa première réponse se focalise sur la relation étroite qui doit exister entre les contenus du matériel utilisé et les contenus des évaluations, relation qui, selon elle, va de soi : « évidemment, c'est justement ça. Si [...] j'utilise une méthode déterminée pour la classe, l'évaluation va avec » [R5 : S153]. A partir de cette réflexion, elle enchaîne avec les souvenirs en qualité d'évaluée et évoque avec une grande admiration la manière d'enseigner d'une ancienne professeure de FLE.

L'absence de contradiction manifestée par cette enseignante dans son agir professoral est digne d'éloge pour Virginia qui dit : « il y avait une grande cohérence avec ce qu'on faisait en classe [...] et après ce que la prof nous a demandé le jour de l'évaluation » [R5 : S155]. L'informatrice décrit en détail la manière dont cette professeure concevait l'évaluation. D'après sa description, elle se servait de pré-tests et de post-tests pour suivre les progrès de ses étudiants tout au long de l'année : « Ce n'était pas une surprise l'examen, disons. Je me souviens + l'expérience, TRES positive » [R5 : S157]. Une prof qui l'a marquée » par son exigence, son idée de justice et son travail sérieux.

Le cas de *translanguaging* le plus évident est celui de Virginia. Le rappel d'une expérience personnelle vécue avec des étudiants hispanophones dans le contexte argentin fait basculer la langue choisie pour l'entretien, en l'occurrence le français, vers la L1, l'espagnol. Ce passage en espagnol durera quatre minutes environ [R5 : S173-177]. Le retour au français se produit lorsque l'on reprend les questions d'entretien.

Chez cette répondante, les mots qui émergent spontanément pour *évaluer* sont colorés d'un esprit formatif puisqu'elle cite [R5 : S182] : « constater », « corriger », mais aussi, « faire marche arrière », « pouvoir avancer » et « ne pas punir ». On dirait que la manière de procéder de celle qui l'a marquée pendant sa formation se reflète dans ces termes. Elle admet, tout en cherchant probablement la complicité de l'intervieweuse par le passage au pronom *nous*, que l'évaluation est aussi un bon moyen pour obliger les étudiants à réviser : « Nous savons que si l'on va être évalué, on va étudier, beaucoup plus que si on ne l'est pas, alors euh (rires) » [R5 : S182].

L'intérêt repéré au début pour le formatif se retrouve lorsqu'elle explique avec minutie les démarches pour optimiser ses cours, accompagnées d'observations telles que :

« Je pense qu'il y a toujours des améliorations à faire » [R5 : S160],

« j'avais pensé comment faire, quelle stratégie je devais utiliser pour rendre plus facile la compréhension » [R5 : S161].

Cet intérêt se confirmerait par la réaction émotionnelle que lui provoque la question sur la possibilité de mettre en place l'évaluation formative à l'université. Sa réponse est parsemée d'indices de subjectivité comme, par exemple, la question rhétorique, les montées de voix sur des mots clés et une intonation qui marque l'étonnement voire l'indignation face à une question qui lui semblerait saugrenue.

« A l'université, il n'est pas possible de faire, pourquoi ? NON ! SI ! L'évaluation formative, oui » [R5 : S178].

D'après ses propos, elle profiterait du nombre restreint d'étudiants par classe pour faire de la rétroaction. Développer une bonne atmosphère de travail et une bonne communication lui semble également primordial :

« travailler avec les étudiants, voir entre tous pourquoi vous avez dit ça, pourquoi tu as mis la même chose et tu as mis une autre chose+ on essaye de parler Surtout nous qui avons la possibilité de travailler avec des groupes qui ne sont pas très nombreux » [R5 : S179].

C'est l'attitude d'ouverture et d'authenticité que Virginia manifeste avoir avec ses étudiants qui fait qu'elle accepte de revenir sur les corrections des copies pour considérer une perspective différente.

« C'est le moment aussi d'apporter le travail et de revoir ce qui n'a pas marché, pourquoi vous n'avez pas compris ça + moi j'avais pensé à une réponse et ils en ont donné autre qui n'est pas mal non plus peut-être d'un autre point de vue » [R5 : S179].

Tout comme Sofía, elle dit connaître bien ses élèves grâce au « rapport très direct, très proche » [R5 : S179] qui lui permettrait d'évaluer ses étudiants en ne se servant que d'une épreuve écrite et d'un exposé oral final qui, selon elle, viendrait corroborer le travail mené tout au long du cours :

« l'examen final en réalité pour ces étudiants qui ont suivi et qui ont participé en classe et tout ça, bon, l'examen oral, c'est une manière de dire bon... je confirme » [R5 : S181].

Elle semble pourtant se sentir dans l'obligation de justifier cette idée de confirmation en insistant sur le fait que, si elle agit ainsi, c'est parce que les classes sont réduites : « Mais je suppose que ça nous arrive [...] avec le nombre d'élèves que nous avons » [R5 : S181].

Au moment de parler de la paire objectivité-subjectivité en évaluation, elle trouve difficile de ne pas être subjectif s'il s'agit des productions ouvertes des étudiants et non pas de QCM. Elle associe également la subjectivité à l'influence exercée par la connaissance des élèves sur la correction des copies, comme on l'avait déjà remarqué chez Sofía. Elle dit que le fait de connaître ses étudiants serait un obstacle à la bonne correction et qu'elle préférerait l'anonymat

« Objective, ça dépend, s'il s'agit de production, c'est difficile de ne pas être subjectif, quand l'élève produit, c'est difficile. Surtout quand on connaît les élèves. Ce serait bien de ne pas les connaître au moment d'évaluer (rires) » [R5 : S162].

Ceci dit, les rires accompagnant ses mots nous laissent penser que, au fond, ce serait le contraire et qu'elle aspire en fait à une évaluation de proximité. Il n'est donc pas étonnant de trouver le mot « étudiants » en première position dans son nuage de mots (voir Figure 5).

En ce qui concerne la lecture-compréhension, Virginia décrit point par point ce dont elle tient compte pour le travail en classe et pour l'évaluation :

« Bon, un peu tout [...] les mots clés, faire la différence entre les faits et les opinions, déterminer les connecteurs, les rapports logiques entre les phrases, l'association entre l'image, le paratexte, n'est-ce pas ? tout ce qui aide à la compréhension, les caractères gras, les intertitres, tout ce qui collabore à la compréhension de l'étudiant, non ? » [R5 : S166],

« leur donner une phrase d'un auteur, par exemple, comme celle-ci : Dis-moi comment tu évalues... et faire établir le rapport avec... ce qu'on dit dans le texte, faire comparer si cette phrase est d'accord ou si c'est contre ça. Et bon après, dire en un paragraphe, n'est-ce pas ? » [R5 : S170],

Contrairement à Julia, et comme coché dans l'enquête, cette enseignante se sert aussi de l'expression de l'opinion pour évaluer la compréhension. En raison des caractéristiques des cours de lecture-compréhension universitaire en Argentine (voir volet 1.3), rappelons que toute rédaction se fait en L1, c'est-à-dire, en espagnol :

« essayer de rédiger en langue maternelle ce qu'ils ont compris en général du texte, donner l'opinion » [R5 : S170].

En choisissant les textes selon la discipline de ses étudiants, elle ressent un grand plaisir parce que c'est une manière de continuer à se former :

« C'est intéressant et moi, j'apprends beaucoup, j'apprends beaucoup et ils m'apprennent beaucoup de choses de leur discipline. » [R5 : S172].

Dans son intervention, elle soulève une problématique majeure : l'insuffisance de réflexion et de connaissances linguistiques en L1 qui rend parfois difficile l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en FLE.

« Oh, Mme je ne sais pas... c'est quoi un adjectif », ah mon Dieu ! Mais tu vois, ce sont des étudiants d'université » [R5 : S168],

« ils ont du mal parce qu'ils ne souviennent pas ce que c'est un nom, ce qu'est un verbe + mais ça c'est un problème en langue maternelle, n'est-ce pas ? » [R5 : S167].

Des extraits ci-dessus, nous pouvons retenir l'emploi fréquent des pseudo-questions (Borillo, 1982 : 40) « n'est-ce pas ? », « non ? » qui, à notre avis, au lieu de

chercher l'approbation, visent à poursuivre la réflexion dans le souci d'un échange d'expériences communes avec une interlocutrice qui travaille dans le domaine.

Loin de se résigner ou d'endosser la responsabilité aux niveaux précédents, Virginia assume la tâche et relève le défi « [m]ais je ne peux pas dire que ce soit négatif mais il faut commencer par l'alphabet ».

✓ *Synthèse des verbalisations de Virginia :*

- Valeurs retenues de ses expériences en évaluation : cohérence, exigence, justice et travail sérieux.
- Evaluer c'est constater, corriger, faire marche arrière, pouvoir avancer, ne pas punir.
- Relation étroite entre les enseignements et les évaluations.
- Evaluation formative marquée par la rétroaction, la bonne communication, l'atmosphère de travail détendue, l'apprentissage mutuel et le rapport de proximité avec les étudiants.
- Evaluation sommative comme confirmation du constaté en cours quand il s'agit de petits groupes.
- L'évaluation de la lecture-compréhension influencée par la grammaire de texte et l'analyse du discours.

4.3.2.6 Delfina (R6)

Afin de créer un espace plus sécurisant pour parler d'un sujet si prégnant, c'est la L1 qui a été choisie pour l'entretien. En effet, Delfina semble encore profondément marquée par l'attitude vécue comme dénigrante d'une professeure de lycée qui l'a prise en faute lors d'un contrôle-surprise : « elle m'a humiliée devant toute la classe euh ça je ne l'oublierai jamais » [R6 : S195]. Cette expérience fut d'autant plus pénible qu'elle avait toujours fait preuve d'une excellente et régulière performance : « j'étais une élève 20/20, j'avais 20/20 partout » [R6 : S194]. Le souvenir raconté s'inscrit dans le cadre d'autres expériences d'évaluation négatives : « des histoires angoissantes, j'en ai eu beaucoup » [R6 : S194].

En ce qui concerne les idées autour de la notion d'*évaluer*, il est intéressant de voir comment les représentations de Delfina évoluent tout au long de l'entretien. Partant d'une représentation négative, reliée peut-être aux expériences fâcheuses comme étudiante, sa réponse finit par embrasser le point de vue de l'enseignante qu'elle est.

« Cela à avoir avec obligation, obliger, euh, besoin [...] se sentir regardé, crainte [...] regarder, observer, s'arrêter, partager [...] surtout en lecture-compréhension parce que bon on apprend beaucoup » [R6 : S183, S184, S185, S186].

Les valeurs de chaque perspective sont différentes : d'un côté, il y aurait la peur, le devoir et l'inhibition de l'étudiante et, de l'autre côté, le regard de l'enseignante qui régule le processus, partage, apprend et fait apprendre.

Lorsque Delfina est consultée sur la relation évaluation-enseignements, elle déclare y adhérer mais, après un long silence de réflexion, elle explique que ce que l'on évalue n'est pas le « reflet » [R6 : S190] exact de ce que l'on enseigne. Ce qui retient particulièrement son attention, ce sont les aspects qu'elle appelle moins « tangibles » [R6 : S190] comme les attitudes envers le travail et qui relèveraient du *métier d'étudiant*.

« il y a beaucoup de choses [...] qui ne sont pas tangibles comme par exemple le sérieux ou la volonté ou l'effort ou la ténacité euh il me semble que ça n'apparaît pas dans une évaluation » [R6 : S190],

« Je crois que oui une évaluation va toujours de pair avec la manière d'enseigner mais parfois [...] quand on évalue pour la note finale oui on tient compte s'il a fait des efforts s'il a réalisé les travaux je ne sais pas s'il s'est absenté s'il a montré de l'intérêt » [R6 : S191].

Une fois cela dit, elle revient sur ses mots et précise que ces facteurs ne constituent pas des objets d'évaluation, mais des éléments à prendre en considération [R6 : S192].

L'approche formative est très ancrée dans les représentations de Delfina qui va jusqu'à dire que l'enseignant qui croirait qu'à l'université on peut passer outre « qu'il se consacre à autre chose » [R6 : S214]. Chez elle, la notion de formatif englobe le méta-apprentissage, devenant ainsi la seule à l'avoir mentionné dans les entretiens. Elle assume même dans son rôle d'enseignante la part d'apprentissage nécessaire pour bien accomplir sa tâche :

« on n'apprend pas seulement des contenus mais aussi à comment se former [...] ce sont des personnes en formation quel que soit leur âge nous sommes tous en formation en réalité » [R6 : S215].

Tout au long de son discours, elle insiste sur le fait que les activités d'évaluation doivent avoir du sens pour celui qui les fait, en créant, dans la mesure du possible, des situations de communication réelles qui prennent en compte toutes les variables contextuelles. Elle donne comme exemple les pratiques d'un lycée défavorisé où l'évaluation des élèves se réalisait par projets transversaux : « là j'ai compris que [...] l'évaluation doit avoir trait à quelque chose de réel alors là oui c'est quand l'apprentissage prend tout son sens » [R6 : S200]. A ce sujet, le nuage de mots de Delfina se distingue pour être le seul à avoir mentionné le mot « projets » (voir Figure 6). Pour cette

enseignante, l'évaluation n'a du sens que quand elle est subordonnée aux enseignements et « passe au second plan » [R6 : S200].

Quant à la lecture-compréhension en particulier, il s'agit pour elle de voir si l'étudiant, notamment celui du niveau le plus haut, est capable de

« réunir les informations, les mettre en rapport de manière à obtenir un concept [...] discerner la position de l'auteur [...] ou les différentes thèses et comment elles discutent entre elles » [R6 : S202].

La prise d'information de ces processus se ferait par le biais d'un examen conçu autour de l'idée de tâche avec un projet lecteur défini et quatre ou cinq consignes allant du général vers le particulier [R6 : S205]. Pendant qu'elle parle, on perçoit que la description de ses pratiques concrètes laisse petit à petit la place à une réflexion profonde sur son positionnement envers son propre agir. De là, les nombreuses hésitations et expressions de doute ponctuant un discours qui est en train de prendre forme (« euh mmmmm euh finalement peut-être » [R6 : S2005]). L'intervieweuse devient le témoin de sa découverte (« Bien sûr oui oui oui » [R6 : S208]) : elle s'imagine une dernière consigne de réflexion personnelle, à l'instar d'une autoévaluation.

Partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage, les retours aux étudiants ne manquent pas dans ses pratiques, d'où l'importance accordée aux « réécritures successives » [R6 : S199], aux « brouillons », à l'« autocorrection » et l'« hétérocorrection » [R6 : S216]. Pour Delfina, il faut

« qu'il y ait un aller-retour [...] c'est ce qui permet d'avancer [...] autrement c'est un bâton pour frapper celui qui ne sait pas » [R6 : S200].

Dans un discours qui se présente comme en construction, nous assistons à une pensée enseignante engagée qui se questionne et se remet en question dans et par le discours.

✓ *Synthèse des verbalisations de Delfina :*

- Biographie évaluative marquée par les expériences pénibles.
- Bonne évaluation comme synonyme de celle qui n'en aurait pas l'air.
- Visée résolument formative de l'évaluation : réécritures, retours, auto-évaluation, hétéro-correction.
- Intérêt pour les aspects comportementaux (effort, sérieux, volonté).
- Evaluation de la lecture-compréhension comme travail de conceptualisation.
- Activités de lecture-compréhension autour de l'idée de tâche avec un projet lecteur.
- Pensée enseignante en constante évolution.

4.3.2.7 Nadia (R7)

Alléguant qu'elle n'a pas été évaluée depuis longtemps, Nadia a du mal à retrouver un souvenir saillant en matière d'évaluation. Elle hésite à évoquer son Master parce que « ce n'était pas vraiment un examen, ce n'étaient pas vraiment des questions comme un examen classique » [R7 : S219]. Cette justification est très révélatrice car elle tendrait à appuyer une représentation, très répandue, d'après laquelle *évaluation* est synonyme d'*examen*. En puisant dans sa mémoire, elle réussit à récupérer un « très bon souvenir » [R7 : S220] d'un examen à la faculté. Il s'agissait de développer un sujet en s'inspirant de la bibliographie à partir d'une citation.

« je me souviens, j'avais beaucoup écrit, c'était un cursus que j'aimais bien, j'avais écrit quatre pages, je me suis lancée [...] moi j'étais très fière parce que cette liberté en même temps c'était une contrainte parce que je ne savais pas si c'était correcte [...] j'avais bien analysé cette citation et développé aussi à partir de ça, d'une façon très libre, c'est un très bon souvenir » [R7 : S221].

Cette valorisation positive prend sa source dans la marge de liberté que l'instrument proposé conférait à l'évalué, ce qui, à notre avis, trouve son écho dans sa définition d'*évaluer* qui consiste à « aller un peu plus au-delà » [R7 : S247].

Il convient de signaler que Nadia déclare ne guère porter d'intérêt à l'évaluation et, tout comme Julia, préfère investir son énergie dans les enseignements.

« Pour moi, euh, dans l'enseignement de la lecto-compréhension en français, ce n'est pas tellement important l'évaluation euh, je dirais plutôt l'enseignement, la dynamique des classes [...] parce que l'évaluation, c'est un système euh assez mmm... standardisé [...]. C'est toujours des textes et des questions » [R7 : S217].

Cette répondante s'élève contre le type de questions que l'on utilise normalement dans les épreuves et dans le matériel de classe, les jugeant trop rigides, à tel point qu'elle parle de « système d'évaluation de la lecto-compréhension » [R7 : S217]. On dirait que le sujet l'interpelle car dans son nuage, les mots « textes » et « questions » affichent non seulement l'occurrence la plus saillante de son discours mais aussi celle de tous les autres nuages (voir Figure 7). C'est la seule enseignante à parler de *lecto-compréhension* et non pas de *lecture-compréhension* comme le reste. Elle prône, comme alternative, des activités plus créatives « qui s'éloignent un peu de cette standardisation » [R7 : S217]. Notons l'émergence des mots « standardisé » et « standardisation » qui renvoient à la production en série, notion qu'elle conteste. Toutefois, Nadia admet ne pas oser s'écarter complètement de ce système qu'elle a découvert en observant les cours à l'université : « je ne me suis jamais éloignée de ce

modèle parce que je l'avais appris comme ça et des fois j'ai peur de + de si je m'éloigne, m'éloigner de la méthode » [R7 : S217].

Pour rédiger les épreuves, elle déclare respecter le format de « deux ou trois questions typiques » auquel elle en ajoute deux autres qu'elle qualifie d'« expérimentales » [R7 : S217]. Par exemple, parmi ces questions, elle cite la traduction d'un passage [R7 : S224] et la relation d'une « citation avec la pensée de l'auteur ou avec le reste du texte » [R7 : S243]. En somme, elle veillerait à proposer « une consigne plus libre pour que [l'apprenant] se libère » [R7 : S242].

« je leur avais demandé de faire une traduction, de ne pas penser mot à mot, pas essayer de faire une traduction littérale parce que ça serait déjà impossible [...] euh ils devaient reformuler l'idée » [R7 : S224].

Mais, tout compte fait, elle reconnaît que ce travail de reformulation, déjà évoqué dans maints témoignages, est « finalement [...] un exercice assez similaire à quelques questions de l'évaluation typique de lecto-compréhension » [R7 : S224].

Lorsqu'elle décrit une situation d'évaluation plutôt idéale, elle raconte une expérience de lecture autour d'un texte littéraire, s'éloignant un peu de cette manière des recommandations du Département des Langues Modernes qui prône l'utilisation de textes de « transmission de connaissances » (voir Section 1.3.2). Contrairement aux autres répondantes, Nadia s'intéresse aux procédés utilisés par les apprenants pour réussir à comprendre. Elle fait partie des trois enseignantes (Ana et Julia) à avoir marqué, dans le questionnaire, l'enseignement de la langue cible comme une activité sur laquelle elle mettrait l'accent.

« je me suis rendu compte, des fois qu'ils arrivaient à répondre bien ce type des questions mais ils ne savaient pas forcément des points de grammaire essentiels et ils arrivaient à répondre bien à ces questions parce que des fois au niveau élémentaire, surtout les premiers examens, c'est des textes assez faciles » [R7 : S229].

Dans la même lignée, au moment de compléter le réseau associatif autour du verbe *évaluer*, cette répondante consigne, à part « aller au-delà », les verbes « concrétiser » et « réaffermir » [R7 : S247], marquant ainsi deux sens contraires de l'évaluation, l'un visant la créativité et l'autre focalisant les connaissances. Pour ce dernier aspect, elle intègre alors le contrôle de la grammaire dans les partiels : « j'essaye toujours de mettre au moins une question plus spécifique [...] surtout des temps de verbes, trouvez dans le texte trois exemples de passé composé » [R7 : S229].

Mais plus loin, à elle d'ajouter :

« parfois il y a une question qui repose sur deux phrases, non ? Que pense Sartre euh... Camus, et dans le texte est sur deux phrases, et voilà si ces deux phrases parce qu'il y avait des conjonctions difficiles, des connecteurs etc. qu'on n'a pas vus si c'est juste ça, ça mène à un mauvais résultat lorsque peut-être ils avaient compris l'idée générale » [R7 : S237].

Mettant l'accent sur la compréhension générale, elle trouverait inutile de poser des questions sur un passage très court car un problème de connecteur pourrait bloquer la compréhension, même si elle dit accorder de l'importance à la grammaire.

En ce qui concerne la possibilité de mettre en place l'évaluation formative à l'université, Nadia dit ignorer cette notion théorique (« Qu'est-ce que c'est "évaluation formative" ? Je ne sais pas... » [R7 : S241]), mais elle parvient à se construire une définition pendant l'énonciation qui l'autorisera à répondre à la question. On peut voir clairement dans l'extrait ci-dessous la dynamique de sa pensée. Les hésitations, les auto-affirmations, la pseudo-question de confirmation lui permettent non seulement d'arriver à la conclusion que c'est possible, mais de réaliser qu'il s'agit d'une pratique qu'elle s'efforce de mettre en œuvre dans ses cours.

« c'est pas seulement une évaluation pour avoir une note, c'est une évaluation qui va un peu plus au-delà ou qui continue, oui qui est une continuité de la formation qui se donne au moment des cours, non ? Donc, moi je pense que oui, c'est possible. D'ailleurs, c'est ce que j'essaye de faire » [R7 : S242].

Cette enseignante est ouverte à recevoir des réponses différentes des étudiants de celles prévues par elle, au point d'accepter une réponse peut-être fautive car l'important se situe dans le « au-delà » et le caractère « magique » de la réponse.

« ça m'est arrivé plusieurs fois [...] que ce n'était pas exactement ce que moi, j'attendais [...] mais qui étaient tellement bien justifiées et que même des fois ils répondent mal, si je peux dire, parce qu'ils vont au-delà de la question même. Pour moi, ça c'est très ... comment dire euh c'est... bon, c'est magique » [R7 : S228],

« ça s'est très intéressant, dans ce cursus que chaque élève selon ses études, selon le cursus qu'il fait va interpréter ou va faire surgir un point différent » [R7 : S243].

Dans un discours qui se présente, dès le début, comme sceptique par rapport à l'évaluation (« ce n'est pas tellement important » [R7 : S217]), Nadia montrerait néanmoins que la question occupe une place dans sa réflexion et court tout au long de ses propos pour aller à l'encontre de ses représentations.

✓ *Synthèse des verbalisations de Nadia :*

- Agir professoral centré sur les enseignements au dépens de l'évaluation.
- L'évaluation comme tension entre « aller au-delà » et « concrétiser ».
- Bonne évaluation comme synonyme de créativité et de liberté de l'évalué dans la réponse.
- Intérêt pour les procédés utilisés par les apprenants pour réussir à comprendre.
- Activités de lecture-compréhension fondées sur la reformulation des idées et le contrôle des aspects grammaticaux de la langue française.
- Utilisation de textes littéraires pour l'évaluation de la lecture-compréhension.

4.3.2.8 Julia (R8)

Julia choisit la L1 pour répondre à l'entretien, trouvant plus naturel d'utiliser l'espagnol dans une situation de communication entre deux hispanophones.

En plongeant dans des situations d'évaluation vécues, cette répondante préfère commencer par les expériences négatives, « celles qui font le plus mal » [R8 : S259]. Elle déclare en avoir beaucoup eu et les qualifie de « terribles » [R8 : S258]. Sa biographie reflète des expériences d'évaluation non participatives et même de soumission où l'étudiant n'avait ni le droit d'intervenir ni de s'exprimer sur la manière d'être évalué « dans le rôle d'étudiant je ne peux rien dire » [R8 : S266]. Elle relate son premier échec à l'université le décrivant comme une expérience d'autant plus « dure » [R8 : S259] qu'elle était très jeune. En prenant du recul, Julia réalise qu'elle avait échoué à cet examen parce que, jusque-là, elle avait reproduit la manière d'étudier au lycée, caractérisée, selon elle, par la répétition et le manque de réflexion.

« j'appliquais le même mécanisme qu'au lycée, on étudie mais sans vraiment réfléchir à ce qu'on étudie, on étudie parce qu'on a déjà une conduite, s'asseoir pour lire et répéter » [R8 : S260].

Dans cette même direction, elle avoue que, à l'époque, il n'y avait qu'une seule matière de linguistique qui, selon elle, exerçait son pouvoir de manière discrétionnaire. Pourtant, elle reconnaît que lorsqu'elle a repassé la matière, elle s'est rendue compte que, la première fois, elle n'était pas allée jusqu'au bout de la réflexion. Elle finit par minimiser l'événement et cherche à sortir de la situation de victime : « c'était une situation, c'est tout, ça peut arriver à n'importe qui ».

Interrogée sur les associations autour du mot *évaluer*, elle demande du temps pour réfléchir et les premiers mots qu'elle prononce sont « vérifier » ("chequear") et « s'informer » ("informarse") [R8 : S3219], deux verbes qui renvoient à des visions

contrastantes. A ces verbes, elle rajoute « apprendre » ("aprender") et « découvrir » ("caer la ficha") [R8 : S324] comme des phénomènes qui ont lieu pendant l'évaluation du fait de la pression et du stress du moment :

« le moment d'évaluation est en soi stressant, parce que c'est un examen, c'est une situation d'évaluation et quoi que tu apprennes à ce moment-là, tu ne l'oublieras pas du tout, tu t'en souviendras » [R8 : S324].

Il est à noter la relation de cause instaurée par la répondante entre « moment stressant » et « examen ». A la différence de *car* qui introduit plutôt une justification présentée selon la perspective d'un énonciateur, la conjonction *parce que* exprime une cause directe, logique, qui se situe sur le plan de l'énoncé et non pas de l'énonciation.

Julia, à l'instar d'Ana, considère qu'on ne peut pas tout évaluer à la fois et qu'il faut faire des choix, circonscrire les sujets dans une perspective de progression. Du point de vue de l'étudiant, elle croit que pour s'en sortir aux examens, il faut être capable de déconstruire le sujet à évaluer pour pouvoir transformer l'information en connaissance.

« J'ai l'impression que d'une certaine manière réussir aux examens, c'est pouvoir aller et venir dans les sujets à évaluer sans avoir à suivre cet ordre (celui du résumé) parce que s'ils te changent le scénario, tu auras un trou » [R8 : S326].

Cette informatrice dit « essayer » de faire des épreuves qui gardent de la cohérence avec les enseignements, et de définir clairement les critères du choix des textes pour les évaluations. Ces décisions trouveraient leur source dans son propre vécu parce que tout en étant enseignante, elle suit parallèlement des études supérieures :

« l'une des choses auxquelles je fais très attention, c'est essayer d'être cohérente justement avec ce qu'on a fait en cours, en plus parce que cela me touche comme étudiante [...] J'essaie de chercher un fil conducteur ou quelque chose qui lui serve de guide » [R8 : S255].

La paire objectivité-subjectivité est associée à la correction et celle-ci dépendrait, selon elle, du degré de connaissance de la personne évaluée. Elle reconnaît sa vulnérabilité lorsqu'elle commence à connaître plus profondément les étudiants ce qui l'empêcherait de pouvoir exercer son métier de manière plus professionnelle (cf. Virginia et Sofía) :

« si ce sont les évaluations des gens à qui on a donné des cours, non, oui, il est difficile qu'elles soient objectives » [R8 : S275],

« Je ne pouvais pas être objective parce que je le connaissais » [R8 : S309].

Selon Julia, une correction est objective si elle se limite à évaluer le produit. Toutefois, elle introduit une restriction (« mais jusque-là » [R8 : S275]) car le fait d'entendre d'une certaine manière la pensée de l'apprenant pendant la correction de l'épreuve représente pour elle un rapprochement qui colore la correction de subjectivité :

« en corrigeant ces examens je lis ce que le gosse a mis et c'est comme si on entendait la pensée du gosse » [R8 : S275]

Elle s'oppose à l'utilisation d'un instrument unique qui prévoit les mêmes réactions de la part des étudiants. Cette conception standardisante de l'évaluation qu'elle renie ne fait que l'ennuyer :

« mettre trente personnes dans le même panier et vouloir que tous réagissent de la même manière c'est comme, c'est difficile, il me semble et de plus bon cela m'ennuie, individuellement cela m'ennuie je préfère faire cours » [R8 : S250]

D'après les résultats au questionnaire, elle n'a pas suivi de formation en évaluation, alors on peut se demander si c'est le manque de spécialisation dans le domaine ce qui l'empêche de surmonter le *statu quo* dont elle se plaint.

Lorsqu'elle est consultée sur la possibilité de faire de l'évaluation formative à l'université, au début, elle a du mal à répondre (cf. Nadia). Une fois le concept retrouvé, elle se déclare tout à fait pour et s'étonne face à la question de l'intervieweuse sur la possibilité ou non de la mettre en place à l'université.

« Ah, je ne comprends pas, elle est compliquée celle-là » [R8 : S313],

« Ah non, c'est certification pure ça, alors j'ai mélangé, c'est la formative... et oui, ça se peut à l'université, non ? Pourquoi cela ne serait pas possible, nous sommes quoi, des robots ? » [R8 : S316].

Lorsqu'elle fait allusion à son agir professoral dans le secondaire, elle exprime sa disponibilité totale envers ses élèves (« tu prêtes l'épaule, l'oreille, le dos tout » [R8 : S318]). A l'université, elle dit être moins vigilante et baisser son degré de responsabilisation personnelle.

« Ici je me relâche un peu, c'est quand même l'université et je viens faire mon cours et je ne vais pas résoudre leurs vies [...] je me relâche quant au niveau de responsabilité humaine » [R8 : S318].

Dans le questionnaire, elle déclare mettre l'accent sur le méta-apprentissage mais cette idée n'est pas reprise dans l'entretien. L'aspect formatif de l'évaluation reposerait sur la prise en considérations des verbalisations du groupe-classe :

« je ne sais pas si on peut faire peut-être un suivi euh si individuel [...] peut-être un plus de connexion parce que en plus cela m'intéresse ou m'amuse de les écouter » [R8 : S320],

« jusqu'où comme enseignants avons-nous la capacité de tout voir [...] ils ne disent rien, ils observent [...] tu ne t'en rends compte qu'à la fin » « je m'en rends compte quand eux ils viennent me faire des retours » [R8 : S275].

Pour ce qui est de l'évaluation de la lecture-compréhension, elle prend en compte, à l'instar d'Ana, l'expression de la compréhension en L1 [R8 : S278]. Elle mettrait en avant les questions de compréhension globale et l'identification de la source et du contexte [R8 : S285]. Le travail linguistique, ayant lieu en cours, n'est pas évalué isolément mais indirectement dans la compréhension du texte : « au moment d'évaluer je ne vais pas leur demander de souligner les noms à quoi ça sert ? » [R8 : S282] (cf. Nadia).

Elle souligne le « plaisir » d'enseigner mais elle répète à deux reprises qu'elle « n'aime pas évaluer » [R8 : S249]. Ainsi mettrait-elle en scène un conflit opposant enseignements à évaluation qui se manifeste sur le plan de la modalité appréciative à orientation favorable et défavorable.

L'entretien se clôt par une réflexion qui rejoint la perception que nous avons eue tout au long de la conversation, à savoir que ses choix en matière d'évaluations en tant qu'enseignante seraient influencés par son statut d'étudiante (« un jour je dois arrêter d'être une étudiante » [R8 : S327]). Du fait de vouloir se mettre à la place des étudiants, elle transparait son désir de mener des évaluations qui tiennent compte du sujet apprenant. Il est à signaler que dans son nuage de mots, le mot « élèves » arrive en deuxième position (voir Figure 8).

« il me semble fondamental les enseignants qui oublient ce que c'est que d'être de l'autre côté il me semble horrible » [R8 : S328].

Notons d'ailleurs qu'elle emploie douze fois le mot « gosse » ("pibe") [R8 : S255, S268, S271, S272, S274, S282, S283, S293, S303, S318x2] pour parler des étudiants et qu'elle avoue être assez indulgente pendant la correction (« je choisis des textes complexes [...] mais après, je ne suis pas très sévère ni dans la correction ni dans les questions » [R8 : S290]).

L'enseignante aura prononcé dix-neuf fois l'expression « il me semble ». C'est peut-être la modalité d'énonciation la plus ostensible dans ses propos. Cette marque de

certitude moyenne présente une enseignante réflexive qui se questionne et se cherche dans son discours.

✓ *Synthèse des verbalisations de Julia :*

- Préoccupation pour l'étudiant.
- Grande place à l'affectif.
- Influence négative du vécu.
- Influence de son statut d'étudiante sur son agir professoral.
- Evaluation tantôt impressionniste tantôt sommative.

Ayant fini les analyses, passons au dernier chapitre où nous allons expliquer et interpréter les résultats que nous venons d'obtenir.

5. Discussion

Après avoir exploré les traces discursives des verbalisations grâce à notre dispositif méthodologique combinant l'AC et l'AD, nous exposerons ici les résultats de notre interprétation des données, au regard de la problématique et de l'hypothèse, afin de dresser le paysage de représentations sur l'évaluation de la LC qui traverseraient les discours des enseignants-évaluateurs de lecture-compréhension en FLE de notre échantillon. Pour le clore, nous présenterons les limites de cette étude et les perspectives pour des recherches ultérieures.

Les résultats ont été regroupés en trois **blocs thématiques** : les représentations sur la lecture-compréhension, les représentations autour de l'idée générale d'évaluation et les représentations sur l'évaluation de la lecture-compréhension. Nous avons décidé de les séparer pour pouvoir les mettre en perspective et soulever ainsi des convergences et de possibles contradictions. Pour ce faire, nous tiendrons compte non seulement des éléments de l'AD, comme fait précédemment, mais aussi de la notion de biais cognitifs, issue de la psychologie cognitive et sociale. Guimelli (1999 : 6, 48) définit les biais cognitifs comme des distorsions de jugement, faisant obstacle au bon raisonnement, mais qui fonctionnent comme des stratégies cognitives économiques et simplificatrices permettant d'aboutir à des conclusions « satisfaisantes sur le plan social » (*Ibidem* : 16).

En rapport avec notre problématique de recherche, nous avons considéré trois facteurs qui traversent les discours et que nous avons pris comme des **variables interprétatives** des phénomènes observés : la formation en évaluation, le degré

d'expertise en LC et, notamment, les vécus en tant que sujets évalués. Les deux premières n'ont été consultées qu'à travers le questionnaire, nous avons donc des informations très limitées. En revanche, la troisième variable a fait l'objet de questions dans l'entretien et nous ont fourni des données substantielles. Si l'analyse a été présentée par enseignant et à partir des catégories établies lors de l'étude de contenu des entretiens, l'interprétation des résultats est structurée autour des représentations identifiées, mettant par ailleurs en exergue l'influence des variables ci-dessus mentionnées.

Tout en sachant que, dans cette étude de cas, nous avons traité à des êtres singuliers, possédant des représentations différentes du fait de leurs subjectivités, de leurs parcours et de leurs vécus, nous allons ici poser et expliquer les représentations décelées qui permettraient de tracer un certain profil de l'enseignant-évaluateur de LC en FLE à l'université. Rappelons que nos interprétations ne portent que sur les discours des enseignantes et non pas sur leurs pratiques effectives, et qu'elles pourront faire l'objet également des biais du chercheur, inhérents à toute pratique compréhensive.

5.1 La lecture-compréhension : un monde fidèle à lui-même

Pour ce qui est de la LC, nous avons repéré deux tendances bien marquées chez toutes les enseignantes visant les habiletés de réception et de production : la construction du sens et la capacité de reformulation.

5.1.1 La LC comme pratique centrée sur la construction du sens

Pour la plupart des informatrices, la lecture-compréhension serait une pratique littéracique où la recherche du sens l'emporte sur le travail décontextualisé de la langue. Elles ne souscriraient pas à un type de pratiques de la lecture, notamment en LE, où l'étudiant, « comme par magie », apprendrait à lire en ne s'appropriant que des éléments grammaticaux étudiés séparément.

Comme nous allons le voir ci-dessous, les déclarations des enseignantes affichent un net intérêt pour les actions didactiques visant la construction du/des sens du texte. A cela s'ajoutent les réponses du questionnaire où les items sur la réalisation de fiches grammaticales et de glossaires révèlent les taux les plus bas (une informatrice sur huit) au profit des aspects discursifs (voir Section 1.2.1). Le choix d'une didactique située (voir Section 1.2.2), mettant l'accent sur les stratégies de lecture contextualisées

l'emporte sur une didactique déclarative mettant l'accent sur la grammaire (Section 1.1.2). Du moment qu'il s'agit d'un cours de lecture et, qui plus est, en langue étrangère, les aspects linguistiques ne sont délaissés par aucune enseignante mais pris, par sept sur huit, dans leur rapport dynamique et intégré avec le sens véhiculé.

Dans les cas de Sofía et de Flora, elles ne mentionnent pas les aspects linguistiques lors de ces interventions et déclarent ne pas s'intéresser aux procédés utilisés par les étudiants pourvu qu'ils arrivent à comprendre ce qu'ils lisent. Ana, pour sa part, considère que les aspects linguistiques sont subordonnés à la compréhension globale et fine. Elle priorise la construction des concepts et rejette la traduction littérale car elle ne présuppose pas toujours la compréhension. Le manque de connaissances générales ou disciplinaires et un niveau restreint de la langue-culture cible pourrait amener l'étudiant à faire une possible traduction du texte sans qu'il y ait eu de compréhension (Arévalo Benito, 2006 : 11), ce qui reviendrait à une désincarnation du sens. Dans le même esprit, Delfina cherche la réflexion chez les étudiants afin qu'ils puissent dépasser le linguistique et réussir à conceptualiser. Pendant les enseignements, Tamara travaillerait la langue selon la perspective de la linguistique textuelle mais sans constituer une fin en soi, car son objectif pédagogique serait conduire les étudiants à être capables de donner du sens à ce qu'ils lisent. Elle entend par lecture la construction de sens déclinée en sous-activités sociocognitives comme la mise en rapport du texte avec les contextes, avec d'autres textes (intertextualité) et avec les connaissances préalables. Comme Tamara, Virginia s'intéresse à la reconnaissance des éléments linguistiques en fonction de la compréhension. Julia, quant à elle, reconnaît que les étudiants doivent comprendre comment fonctionne « le squelette » de la langue mais que le but des cours est de pouvoir déterminer, par exemple, le sujet abordé dans un texte et non pas un élément grammatical. Voilà pourquoi elle demanderait à ses apprenants de relire à chaque fois pour vérifier le sens et la cohérence du texte produit.

Dans un positionnement plus tranché que les précédents et, surtout, nettement à l'opposé de celui de Sofía et Flora, Nadia se refuse à accepter la compréhension d'un texte sans la connaissance explicite de la grammaire et l'inclura, comme nous le verrons plus tard, dans les objectifs d'évaluation. Elle se démarque du reste, les autres enseignantes ne prenant pas la grammaire comme une fin en soi mais comme l'un des moyens d'arriver à la compréhension. En reprenant les variables, nous avons constaté que Nadia, contrairement au reste des enseignantes de l'échantillon, est la seule à ne pas

avoir suivi de formation pédagogique. Ce qui pourrait probablement expliquer les différences de positionnement.

A la lumière de ces verbalisations, la lecture-compréhension est comprise comme une pratique centrée sur la construction du sens, exigeant un degré d'intégration élevé et impliquant des opérations à haut coût cognitif (Gaonach, 1990 : 89). Plus en rapport avec la *curiosité épistémologique* prônée par Freire (2008 : 32) qu'avec la traduction littérale ou la simple automatiser des éléments grammaticaux ou la mémorisation du vocabulaire. Cette construction se fonderait sur : le développement de processus cognitifs de conceptualisation ; la mise en rapport interactive et stratégique entre les connaissances du lecteur, le contexte de production et de réception et les éléments de la surface textuelle ; et l'enseignement implicite de la grammaire de la langue cible.

Ces résultats seraient le reflet de la grande influence qu'ont eu les recherches sur l'énonciation, la linguistique textuelle, l'analyse du discours et, notamment, les apports de l'Interactionnisme socio-discursif, dans le domaine de la lecture-compréhension en Argentine, depuis les années quatre-vingt-dix jusqu'à présent et qui considèrent : les textes comme des productions sociales situées analysables du point de vue énonciatif et de son architecture ; les lecteurs comme acteurs sociaux qui co-élaborent ces instruments sémiotiques leur permettant de réfléchir sur le monde et d'agir sur lui ; la lecture comme une activité consubstantielle de la sphère de la praxis où la lecture trouve sa motivation » (Klett, 2007a : §19) ; et les interventions formatives explicites comme des facteurs majeurs du développement humain.

5.1.2 La LC comme pratique bilittéracique visant la capacité à reformuler

Dans les cours de lecture-compréhension de FLE, comme nous l'avons déjà signalé, les textes proposés appartiennent à l'espace francophone et sont écrits en français alors que les activités de rédaction exigées se font toujours en espagnol (voir Section 1.3.2). Ces activités ne visent pas la traduction car il s'agit de *dialoguer* avec les textes et *construire* des savoirs disciplinaires. Bottineau (2017) souligne que les pratiques didactiques des langues autres que la maternelle tendent parfois « à désincarner, désocialiser et surformaliser la production d'objets langagiers » (2017 : 280). Voilà pourquoi, Ana, faisant appel à son expérience, ne se servirait pas de la traduction parce que, à ses yeux, elle n'est pas garante d'une compréhension

significative. De son côté, Nadia serait la seule à utiliser la traduction dans ses cours. Elle fait ressortir sa singularité en disant que, même si ce type d'exercice n'est pas préconisé, il lui a donné de bons résultats. Toutefois, nous avons remarqué qu'il s'agirait plus d'une reformulation que d'une traduction. Ana insiste sur la capacité à communiquer ce qui a été compris, reconnaissant ainsi qu'il s'agit de deux opérations cognitives bien différentes. Pour elle, la compréhension se traduirait par la clarté de l'expression, ce qui ne va pas toujours de soi. L'effort que représente le fait de *mettre noir sur blanc* les idées retenues lors de la lecture est résumé par Nadia comme le « paradoxe la lecto-compréhension » [R7 : S237] car elle dit avoir « la sensation que, des fois, ils comprennent tout le texte mais ils ont beaucoup de mal à répondre à certains points [R7 : S237]. Les attentes de Sofía seraient comblées si ses étudiants réussissent à comprendre et à exprimer le *compris* en utilisant les moyens dont ils disposent. Dans le même sens, comprendre un texte, c'est, pour Flora, pouvoir reformuler les idées principales, pour Julia, savoir s'exprimer et, pour Virginia, rédiger en langue maternelle ce qu'ils ont compris. Tamara, pour sa part, privilégie le résumé et la synthèse, des genres textuels qui exigent des opérations de reformulation.

La lecture-compréhension, comme pratique bilittéracique visant la capacité à reformuler, apparaît donc comme le meilleur moyen de rendre compte de l'appropriation du sens et, de ce fait, comme un levier de choix pour la construction des savoirs disciplinaires

5.2 L'évaluation : une pratique à géométrie variable

Pour le bloc thématique autour de l'idée générale d'évaluation, nous avons notamment repéré les deux représentations suivantes : l'évaluation comme synonyme de contrôle et de régulation, et l'évaluation comme une expérience émotionnellement marquée et marquante.

5.2.1 L'évaluation comme un continuum entre deux pôles tension : contrôler et libérer

En ce qui concerne les mots associés à *évaluer*, les réponses des enseignantes sont très variées, mais sept d'entre elles peuvent être regroupées autour des deux grands champs sémantiques constitués par la vision docimologique et la vision herméneutique de l'évaluation. Les mots à orientation objective/quantitative sont pourtant plus

nombreux que ceux à orientation subjective/qualitative. Cette tendance montrerait une représentation traditionnelle de l'évaluation qui va parfois à l'encontre des conceptions déclarées. Car les mots qui ont émergé spontanément dans le réseau associatif traduisant une représentation docimologique vont, dans certains cas, dans le sens exprimé dans le reste de l'entretien mais, parfois, dans le sens contraire. Nous posons comme hypothèse que ce type de questionnement fait émerger des représentations très ancrées venant probablement de la biographie évaluative et/ou du manque de réflexion poussée au sujet de l'évaluation, qui provoque l'occurrence spontanée d'une représentation socialement partagée qui ne serait pas pour autant très assumée.

Par exemple, si l'on révisé les concepts déployés dans le chapitre sur l'évaluation, on trouvera que tous les mots prononcés par Sofia représentent le résumé parfait de la posture docimologique : « mesurer », « tester », « connaissances », « résultat », « professeur » et « examen » c'est-à-dire, un instrument pour mesurer les connaissances, sous le seul regard de l'enseignant, centré sur le résultat. Ana et Tamara, pour leur part, consignent aussi des verbes du même versant épistémologique (« contrôler », « comparer » et « mesurer » [R1] / « mesurer », « mettre des notes » et « barème » [R2]) mais en introduisent un autre aspect. Ana insiste, tout au long de l'entretien, que l'évaluation est « partie constituante » de l'enseignement, et Tamara, pour sa part, ajoute le verbe « apprécier ». De cette manière, Tamara aura repris les deux sens répertoriés dans les dictionnaires (*mesurer* et *apprécier*), ce que, pour Huver *et al.* (2011 : 5), représente le « paradoxe » de l'évaluation, soit, une tension entre la mesure objective et la situation subjective. Quant à Flora, elle reconnaît que c'est grâce à l'entretien que le verbe « former » lui vient à l'esprit. Comme Tamara, elle mentionne « contrôler » et « recalculer » des mots des deux grands courants mentionnés plus haut. Elle apporte, par ailleurs, délibérément, des termes en rapport avec le métier d'étudiant : « résoudre » et « apprendre », et avec le métier d'enseignant : « travailler » et « administrer », ce qui laisserait transparaître une vision des espaces de formation comme lieux de travail, « métaphore de l'ère industrielle » (Valenzuela González, 2005 : 250). Virginia conçoit l'évaluation comme un moment pour « constater » et « corriger », d'une part, et pour « faire marche arrière » et « pouvoir avancer », d'autre part, incorporant ainsi la vision régulatrice de l'évaluation. Dans cette même direction se placent les dires de Julia qui consigne « vérifier » mais aussi « s'informer », « apprendre » et « découvrir ». Il est intéressant de souligner que Flora et Julia, par le

biais des verbes « apprendre » et « découvrir », font apparaître une représentation différente de celles des collègues précédentes et que nous associons à la fonction heuristique de l'évaluation. Cette idée d'« apprendre » lors d'une évaluation a été, d'ailleurs, mise en scène par Flora, Sofia et Virginia lorsqu'elles ont raconté leurs expériences en tant que sujets évalués. Remarquons, en outre, que le mot « apprendre » émerge dans le discours de Flora aussi bien dans ses souvenirs que dans sa définition spontanée, nous renseignant que ce serait une représentation bien présente chez elle.

Si les représentations d'Ana, Tamara, Flora, Virginia et Julia se trouvent dans une position plutôt intermédiaire, celle de Delfina s'éloigne du pôle docimologique, et reflète des énoncés plus près du qualitatif/subjectif : « regarder », « s'arrêter », « partager ». Suivant cette orientation centrée sur la personne, Delfina parlera plus loin de tenir compte, dans l'évaluation, des aspects moins « tangibles » comme la responsabilité, l'effort et la persévérance. Dans ces mots, il est difficile de ne pas voir l'influence de sa biographie évaluative.

Le cas de Nadia est particulier car ses représentations se trouveraient partagées entre les extrémités des deux pôles, une vision rétrospective véhiculée par « concrétiser » et « réaffermir » et une vision prospective avec « aller au-delà » qui supposerait dépasser les limites. Cette dernière idée, reprise tout au long de son témoignage, fait preuve d'une grande originalité par rapport aux réponses obtenues des autres répondantes. Rappelons d'ailleurs que c'est la qualité la plus louée dans le souvenir qu'elle a raconté. Il nous semble important d'ajouter que cette enseignante, selon ses réponses dans le questionnaire, n'a pas suivi de parcours pédagogique ni de stages d'évaluation et que sa formation est essentiellement littéraire. Il se pourrait que cette singulière représentation de l'évaluation (« aller au-delà ») vienne d'une curieuse association entre le désir de liberté et le manque d'influence des savoirs savants. Par un biais de cadrage, l'originalité et l'astuce dans la justification d'une réponse suffiraient pour la séduire, et finirait par accepter une réponse discordante. Prenant le contexte global de ses propos, nous formulons pourtant l'hypothèse que Nadia, en disant « au-delà » ferait allusion à une réponse inattendue et non pas erronée, qui correspondrait à ce que, dans les mots de Barthes, serait une lecture « vraie », soit

« une lecture qui assumerait son affirmation, serait une lecture folle, non en ce qu'elle inventerait des sens improbables (des « contresens »), non en ce qu'elle « délirerait », mais en ce qu'elle percevrait la multiplicité simultanée des sens, des points de vue, des structures, comme un espace étendu hors des lois qui proscrivent

la contradiction (le « Texte » est la postulation même de cet espace) » (Barthes, 1984 : 46).

Ceci permet de soumettre à nouveau un point crucial en lecture-compréhension qui est celui des limites dans l'interprétation. Le rôle actif du lecteur, qui met en jeu ses connaissances, croyances et intérêts, et la pression exercée par le texte, pour que ce lecteur construise ses prévisions dans une certaine direction, donnent lieu à une pluralité de lectures. Il s'ensuit que le sens du texte n'est pas unique et immuable. A notre avis, les autres répondantes se placeraient plutôt dans une position intermédiaire, entre celle pour laquelle le texte signifie ce que « l'auteur a écrit » et celle selon laquelle le texte peut signifier « n'importe quoi » (Dorronzoro, 2006 : §16).

L'évaluation apparaîtrait comme un continuum de représentations entre deux pôles minoritaires avec une transition majoritaire. Le premier pôle est marqué par le tout docimologique, représentation assez standardisée de l'évaluation focalisant les connaissances et le résultat. Le deuxième pôle serait défini par la recherche de l'originalité dans la résolution. La situation intermédiaire, la plus fréquente, est marquée par un positionnement allant vers le formatif, à divers degrés. Dans les deux derniers cas, on mettrait en exergue les aspects intellectuels et créatifs du sujet apprenant.

5.2.2 L'évaluation comme une expérience émotionnellement marquée et marquante

Chez Delfina, Ana et Julia les représentations sur l'évaluation ont une tonalité parfois négative. Un possible biais de négativité (Masmoudi *et al.*, 2010 : 364) les pousserait à choisir des informations en rapport avec des moments plutôt pénibles. Delfina, par exemple, n'oubliera jamais l'humiliation dont elle a été victime, mais elle aurait réussi à se surpasser en ne répétant pas les modèles expérimentés. Pour elle, évaluation n'est pas synonyme de punition, bien au contraire, elle déclare, en assumant la voix du corps enseignant, que si l'on conçoit l'évaluation comme une punition on serait vraiment en difficulté.

Malgré les années qui séparent les parcours et les pays de scolarisation d'Ana et de Julia, elles partagent les mêmes critiques concernant l'absence d'activités de raisonnement, et responsabilisent en quelque sorte l'institution scolaire de l'insuffisance de la formation reçue qui auraient en partie provoqué les inconvénients survenus lors du passage aux études supérieures. D'après ce qu'elle a signalé à deux reprises, Ana ne

focalise que sur les expériences négatives car elles lui apprennent davantage que les positives. D'ailleurs, ces expériences au lycée et à l'université l'ont marquée à vie. Toutefois, les formations qu'elle a suivies par la suite ont contribué à faire évoluer sa représentation négative du départ. Ainsi, aurait-elle réussi à transformer sa frustration initiale et à rationaliser ses efforts.

En ce qui concerne Julia, nous nous hasardons à dire que l'association causale qu'elle établit entre moment « stressant » car « examen », pourrait trouver sa source dans les nombreuses situations d'évaluation qu'elle a caractérisées comme « terribles ». Cette informatrice se fait une représentation assez négative de l'évaluation mais elle s'efforce de rompre avec la vision traditionnelle qu'elle condamne et « de changer un peu l'image que nous avons » [R8 : 255]. Il est pertinent de signaler que Julia, dans son rôle d'enseignante, se positionne en tant qu'agent du changement de la représentation d'un « nous » dont le référent serait le corps étudiant auquel elle appartient.

Au moment de se rappeler des situations d'évaluation, Tamara témoignerait d'un biais de disponibilité en mémoire : « je ne sais pas si je pourrais maintenant penser à une expérience euh d'évaluation [...] qui m'ait marquée positivement ou négativement » [R2 : S24]. Bien qu'elle mette en doute son impact, elle parvient à relater une expérience dont le souvenir est motif d'irritation. Si l'on ajoute à cela sa caractérisation de l'évaluation comme une situation de grand stress, nous serions en mesure de dire que la représentation qu'elle se fait de l'évaluation serait moins neutre qu'elle n'en a pas l'air.

Chez Sofía, Nadia et Virginia la tendance est inverse car elles ne ramènent que des situations d'évaluation positives. Sofía avoue avoir une disposition particulière à ne retenir que les expériences positives en matière d'évaluation, ce qui pourrait être interprété comme un biais de positivité. Par ailleurs, l'aspect qu'elle retient de son jury d'examen, c'est son attitude bienveillante. Elle qualifie l'évaluation, notamment les concours à la faculté, comme un moment d'autant plus « stressant » que les membres du jury sont normalement des gens fréquentés à l'université. Le souci de *garder la face* (Goffman, 1974 : 9) devient encore plus prégnant du moment qu'il s'agit d'être évalué par des pairs. Il est intéressant de voir que même lorsqu'elle décrit un souvenir agréable le mot « stress » finit par se glisser dans son discours.

Survenu il y a quarante ans environ, le souvenir de l'examen que relate Virginia est néanmoins très vif et présent. Elle caractérise l'expérience de « TRÈS positive »

menée par une professeure qui l'a « marquée ». L'empreinte laissée est telle que Virginia dira « elle est toujours dans mon souvenir » [R5 : S157] et répètera deux fois « je me souviens toujours » [R5 : S155]. Cela dit, elle a eu beau être positive, ce n'était pas une expérience quelconque, c'était une évaluation, événement qui lui provoquerait un sentiment d'insécurité [R5 : S155].

Pour sa part, Nadia a du mal à se rappeler des expériences d'évaluation. On dirait, d'ailleurs, que c'est un sujet qui ne l'intéresse pas particulièrement. Devant l'insistance de l'intervieweuse, elle parvient à raconter « un très bon souvenir » mettant l'accent non pas sur son vécu mais sur les caractéristiques de l'examen : « très libre », « original », « créatif ». Elle dit ne pas avoir de souvenirs négatif, pourtant, cherchant dans son passé, elle avoue : « A part +, une fois je me suis sentie mal, j'ai eu une baisse de pression (rires) juste avant de commencer un examen, comme j'avais 16 ans, je ne vais jamais oublier, c'est d'autres types de raisons, non ? Des raisons physiques ++ [R7 : S222]. Elle présente ces événements comme reliés par la simultanété. Elle n'établit pas de relation causale entre le fait d'avoir un malaise et la situation d'examen, même si la pseudo-question (Borillo, 1982 : 40) « non ? » et le long silence qui clôt sa réponse, nous laisse penser que l'actualisation en discours lui porte un nouveau regard sur la question et qu'elle mettrait finalement en doute le manque de rapport. Lorsque Flora parle de ses souvenirs d'évaluation, elle décide de raconter une situation « très traumatisante » et une situation « TRES agréable ». Ce contraste nous rappelle les classiques dichotomies associées à l'évaluation et nous réaffirme que, en matière d'évaluation, on ne fait pas dans les demi-teintes.

Les associations généralement négatives autour de la notion d'évaluation émergent bien souvent des expériences d'évaluation pénibles, injustes. Les lieux communs mis en scène dans ces verbalisations pourraient être rapprochés du domaine religieux (Bonniol *et al.*, (2009 : 41) car, l'évaluation active chez les gens des représentations en rapport soit avec le mythe de la Rédemption (évaluer, c'est faire éclore), soit avec le mythe du Paradis perdu (évaluer, c'est souffrir et punir). Cependant, il semblerait que le Paradis perdu l'emporte sur la Rédemption. D'après notre interprétation des données, les représentations sur l'évaluation des enseignantes de l'échantillon seraient alors émotionnellement teintées de négativité. C'est peut-être pour cela qu'Ana, Tamara, Sofia et Virginia accordent de l'importance à la bonne ambiance.

Après analyse des entretiens, il semble évident que l'évaluation ne suscite pas d'attitudes neutres. Des chercheurs en évaluation vont jusqu'à la qualifier de « bête-noire » (Boudaoud, 1999 ; Jorro, 2009 ; Gori, 2010) aussi bien des évalués que des évaluateurs. Dans la même direction, Huver (2010) signale que les travaux des dernières années montrent que « les enseignants ont une représentation massivement négative de cet aspect de leur activité professionnelle » (2010 : 84).

L'évaluation semble donc bien être une expérience jamais neutre mais émotionnellement marquée et marquante. Si le but de l'évaluation c'est réguler les apprentissages, il va de soi que son but doit être également faire de la place à la participation des acteurs et à la prise en considération de leurs émotions. L'évaluation comme affaire affectivo-émotionnelle est aussi un aspect à prendre en compte.

5.3 L'évaluation de la lecture-compréhension : une pratique hybride

En ce qui concerne l'évaluation de la LC en milieu universitaire, nous nous sommes focalisée sur les représentations qui nous semblent le mieux caractériser le profil des répondantes interviewées. Les deux premières, à savoir l'évaluation comme un espace de formation mais aussi de certification, et l'évaluation de la LC comme un examen incluant des activités de reformulation, sont celles qui témoignent le plus de consensus. Les deux dernières, à savoir la verbalisation groupale comme une illusion de la compréhension, et l'évaluation comme tâche incontournable du métier de l'enseignant axiologiquement marquée embrassent un paysage plus restreint de notre échantillon mais non moins intéressant.

5.3.1 L'évaluation à l'université comme espace de formation et de certification

L'évaluation des étudiants à l'université, telle Janus (Trosa, 1992 : 84), a deux fonctions : former et certifier. La connaissance y assume deux valeurs : la *valeur de change*, soit, le fait de pouvoir l'échanger, par le biais de la validation, contre un diplôme qui prouve que le passage par l'université a été réussi, et la *valeur d'usage*, c'est-à-dire, quand la connaissance devient significative, pertinente, et, par là, motivante (Santos Guerra, 2009 : 187).

Pour ce qui est de Nadia, elle avoue ne pas connaître la notion d'évaluation formative. L'expression « au-delà » que nous avons analysée plus haut réapparaît dans son discours, cette fois dans ses essais pour trouver la définition et étant comprise ici

comme la « continuité de la formation ». Cette enseignante, la seule à ne pas avoir de formation pédagogique, parvient, grâce à l'entretien, à redéfinir ses pratiques d'enseignante. Si nous revenons sur l'analyse de la section précédente, nous avons remarqué qu'elle assimile *évaluation* à *examen*. Ce raccourci se confirme lorsqu'elle précise : « ce n'était pas vraiment une évaluation [...] mais c'était un exercice final » [R7 : S224]. Elle insiste, tout au long de son intervention, sur le fait de favoriser le raisonnement déductif, de promouvoir les échanges entre les étudiants et de leur faire découvrir des solutions aux situations problématiques présentées. Elle mettrait donc en place des actions à caractère formatif durant ses cours mais nous ne savons pas si ses évaluations le sont également. A propos, si l'on reprend son nuage de mots, nous verrons que « texte » et « questions » présentent la fréquence la plus saillante mettant ainsi en relief l'instrument.

Tout comme Nadia, Julia reconnaît ne pas maîtriser la notion d'*évaluation formative*. Sans pouvoir établir une corrélation exacte, il faut néanmoins préciser que ces deux informatrices n'ont pas suivi de formation en évaluation au cours des dernières années, comme indiqué dans le questionnaire. Après l'avoir confondue avec son pendant *certification*, Julia finit par élaborer une définition pendant son discours. Elle ne prendrait pas pour autant le concept comme le font les modèles théoriques de l'évaluation que nous avons étudiés (voir Section 2.3.2) mais plutôt dans le sens d'éduquer la personne au sens large : « je ne sais pas si c'est formatif ou pas mais [j'essaye] qu'ils comprennent en quoi peut nous servir [l'apprentissage du français], pour quoi nous sommes ici [à l'université] » [R8 : S317].

Le suivi des parcours des étudiants et la rétroaction des enseignants ne seraient vraiment pas envisagés. Ceci dit, dans son rapport à l'étudiant, Julia mettrait en avant une approche affective afin de créer de l'empathie avec cet individu que « l'on voit grandir » [R8 : S307]. Lorsqu'elle réfléchit à l'évaluation de ses étudiants, elle revient sur son vécu d'étudiante, et insiste sur la cohérence avec les enseignements.

Flora, quant à elle, affirme aussitôt que toute évaluation est formative dans le sens qu'elle doit « apporter quelque chose, elle doit former ». Une fois cela dit, elle revient sur ses mots et se met à réfléchir sur ce que veut dire *évaluation formative* car, comme les deux enseignantes précédentes, elle n'a pas suivi dernièrement de formation en évaluation. Ceci ne l'empêche pourtant pas d'être consciente de ce que cela représente un agir formatif, rappelons que Flora, contrairement à Nadia et à Julia est une

enseignante très expérimentée. Elle déclare mener une évaluation formative et continue, notamment grâce au nombre réduit d'étudiants par classe : « j'ai cinq étudiants qui sont tout le temps évalués formativement [...] constamment » [R4 : S146]. Elle ajoute qu'elle fait passer un examen partiel à la moitié du semestre qui lui apporte des informations sur les progrès et sur ce qu'elle doit modifier. Même si Flora reste dans les généralités et ne décrit pas les actions concrètes qui composent sa démarche formative en évaluation, nous avons des indices qui nous renseignent qu'elle porte de l'intérêt aux apprentissages de ses étudiants.

Comme nous l'avons déjà remarqué, Ana souligne à tout moment l'aspect formatif de l'évaluation et le rapport d'interdépendance qui l'unie au processus d'enseignement-apprentissage, probablement parce que, en puisant dans son long parcours de formation, les meilleures pratiques d'évaluation dont elle se souvient sont rattachées à l'intégration graduelle des connaissances. Ce processus nécessiterait des interventions de régulation (« je revois certaines choses, je reviens en arrière » [R1 : 002]) et des actions de communication (« il faut pouvoir commenter cette évolution », « voilà tu as fait beaucoup de progrès et tout ça » [R1 : 017]). La centration sur l'apprenant, déjà signalée dans ses allusions à la démarche formative, se laisse transparaître aussi dans le soin qu'elle dit prendre pour élaborer ses épreuves où la motivation que le sujet du texte peut éveiller représente un aspect non négligeable. Si nous revenons à ses propos sur ses souvenirs de lycéenne, elle avait fortement critiqué la démarche tout contrôle, étant perçue comme une activité facile à mener et rationne au regard de la complexité de la démarche formative. Elle aurait rationalisé ces âpres expériences au lycée en faveur d'une vision formative de l'évaluation comme partie constituante de l'apprentissage, sans pour autant nier la nécessité du contrôle réservé, lui, à des moments précis. La recherche de l'efficacité, du travail bien fait passerait, à ses yeux, également par la « partie affective [...] c'est important » [R1 : S018].

Dans la même ligne de pensée, Virginia décrit pourtant ses pratiques évaluatives de manière plus spécifique. A l'opposé du paradigme du contrôle, elle s'inscrit clairement dans une approche compréhensive des phénomènes lorsqu'elle dit : « ce n'est pas qu'on a fait l'évaluation et c'est FINI, et on passe outre, NON ! C'est le moment aussi d'apporter le travail et de revoir ce qui n'a pas marché » [R5 : S179]. C'est une enseignante chevronnée qui, malgré une expérience plus courte en lecture-compréhension (moins de cinq ans), témoigne de l'expertise en la matière et veille à la

cohérence du binôme enseignement-évaluation. Concentrée sur les aspects formatifs du métier, elle s'institue en tant que cible également du processus d'apprentissage. Pareillement à Delfina, Virginia ne s'érige pas en tant que pourvoyeuse de savoir. Elle présente son agir professoral comme un scénario d'interaction formative où les étudiants aussi bien que l'enseignant sont les destinataires.

Comme un effet de miroir, Delfina se prend également pour cible de la formation dispensée dans une relation dialectique avec ses étudiants. Cette optique formative se reflète dans son rapport à l'évaluation. Ses pratiques évaluatives viseraient, non seulement les performances, mais aussi les attitudes et les comportements du métier d'étudiant. Sa représentation prendrait ainsi les variables sous-jacentes au modèle d'évaluation située de Vial (2012, voir page 65) qui tient compte de tous les phénomènes du processus de manière globale et synergique. Elle est d'ailleurs la seule à mentionner des procédures formatives comme l'autoévaluation et l'hétéroévaluation. Rappelons qu'elle dit avoir suivi des formations dans le domaine de l'évaluation, ce qui prouve que le sujet l'interpelle. De façon originale, Delfina assimilerait une évaluation significative et motivante à une évaluation qui s'estompe et passe à l'arrière-plan, montrant de cette manière que pour elle l'évaluation est un engrenage d'un tout et non pas une instance décontextualisée. Pourvu que ses étudiants progressent, elle donne des retours et demande des réécritures. Malgré ses expériences désagréables en matière d'évaluation en tant qu'élève, Delfina adopterait une démarche entièrement en faveur du sujet apprenant dans ses dimensions intellectuelles et notamment humaines. Elle résume son attitude engagée par « on est là pour ça » [R6 : S200].

Dans son intervention, Tamara convoque et conteste une représentation qui circulerait dans le niveau supérieur selon laquelle l'étudiant serait déjà formé. Tout en reconnaissant que le métier d'enseignante diffère selon les niveaux, elle estime que l'accompagnement est de rigueur et qu' « il ne faut confondre l'autonomie avec le laisser-faire » [R2 : S053]. Il est à noter que c'est la seule enseignante à avoir parlé d'accompagnement, notion que Vial (2012 : 358) formule comme le pendant du contrôle. En tant qu'enseignante-évaluatrice, Tamara déploie un éventail de moyens à caractère nettement formatif, qu'elle considère d'ailleurs indispensable, même si parfois elle se plaint de l'apathie des étudiants. L'accompagnement des apprenants intègre le suivi personnalisé des devoirs, des épreuves et des corrections. Pour elle, une bonne évaluation ne doit pas prendre les gens au piège. Elle serait alors contre la pratique du

contrôle-surprise qui ne favorise pas les apprentissages (Litwin, 2008 : 173) mais répond à une logique de coercition, renchérissant les représentations négatives de l'évaluation et nuisant à la relation pédagogique. Cette idée de prévisibilité partagée aussi par Virginia s'opposerait d'une certaine manière au positionnement de Nadia qui chercherait à surprendre et à être surprise.

La définition d'évaluation de Sofía nous laissait déjà penser que, pour elle, l'évaluation serait synonyme de validation des acquis. Cette perception est, à notre avis, confirmée lorsqu'elle exprime en toute franchise que l'évaluation formative à l'université est quelque chose de « difficile, ce n'est pas impossible mais ce n'est pas facile » [R3 : S081]. Selon son opinion, les corrections des copies appartenant à des étudiants non spécialistes (Huver, 2010 : 82), comme c'est le cas des étudiants des cours de lecture-compréhension (contrairement à ceux de traduction), n'ont aucune utilité à cause de l'apathie des apprenants, état d'âme signalée aussi par Tamara. Il y a lieu de se demander si son antipathie pour la correction et l'indifférence des évalués ne relèverait pas d'une importance trop accrue accordée à l'évaluation comme *valeur de change* (Santos Guerra, 2009 : 187), c'est-à-dire, comme un troc de savoirs contre des notes, démotivant pour les uns et pour les autres. Contrairement au reste des enseignantes, Sofía met en avant le rôle social des évaluations dans une institution diplômante comme c'est le cas de l'université : « tu dois certifier, tu dois être capable de dire + un jour cet étudiant fera un échange, il aura besoin de dire bon, je suis arrivé + Bon, je peux certifier qu'il a atteint ce niveau-là » [R3 : S088].

L'évaluation à l'université, apparaît donc comme un double espace tantôt de formation, tantôt et de certification. En effet, il s'agit de réguler les apprentissages et les enseignements et, d'autre part, certifier, auprès de la société, les connaissances et les compétences des futurs professionnels. Ce double aspect, inhérent à toute institution qui délivre des diplômes, comme c'est le cas de l'université, est capital pour comprendre la cohabitation des pratiques qui, probablement, ne seraient pas tout aussi pertinentes dans d'autres contextes comme, par exemple, l'école primaire où les interventions à caractère formatif l'emportent, en principe, sur les épreuves-bilan. A notre avis, le tout sommatif n'est pas l'emblème de l'université car ce n'est pas un organisme de certification mais une institution de recherche et de formation certifiante et diplômante, ce qui ne revient pas au même. A l'opposé, le tout formatif pourrait faire tomber dans le piège de n'assurer que les progrès individuels, ce qui n'est pas d'ailleurs contestable mais

indispensable, et ne pas garantir les compétences minimales nécessaires pour « certifier que les diplômés sont des personnes capables d'exercer une certaine activité professionnelle » (Valenzuela González, 2005 : 234). D'après ce que nous venons d'analyser, les deux fonctions coexistent mais leur emploi conscient reste flou. Parfois la formation et la certification s'excluent parfois elles vont de pair mais, à notre avis, de manière plus intuitive que délibérée.

5.3.2 L'évaluation de la lecture-compréhension comme un examen avec des activités de reformulation

Soit par pression institutionnelle soit par tradition, l'évaluation reste majoritairement synonyme d'examen, rappelons que, dans le questionnaire, parmi les moyens utilisés pour évaluer, la totalité des enseignantes a coché les épreuves sur table. Selon les résultats de l'enquête, d'autres méthodes telles que les projets, les portfolios et les diaporamas arrivent en dernière place, choisies par une enseignante sur huit. Ces résultats sont corrélés avec les déclarations lors des entretiens où le devoir sur table l'emporte. Selon les réponses du questionnaire, la totalité des répondantes se servirait des questions ouvertes de reformulation, impliquant un coût cognitif élevé (Gaonach, 1990 : 89).

Flora fait passer des épreuves écrites composées de textes de genre varié et d'une grille de lecture. Il s'agit d'une pratique usuelle : « quand le moment de l'évaluation arrive, c'est une grille de lecture comme celles qu'on fait en cours » [R4 : S129]. En matière d'activités, la reformulation est un incontournable, déclinée généralement sous forme de résumé. Elle s'oppose farouchement aux questionnaires du type vrai-faux, car tout instrument soumis aux lois du hasard ne peut pas être valide à ses yeux.

De son côté, Tamara trouve intéressant de sortir « des consignes classiques » et d'inclure des tâches comme, par exemple, « écrire un article d'opinion, faire un exposé aux étudiants » [R2 : S055]. D'autres activités sur lesquelles Tamara met l'accent visent une rédaction exigeant un coût cognitif considérable. Elle consigne, comme Flora, le résumé et rajoute la synthèse parce qu'elle implique la confrontation de plusieurs textes.

Dans la lignée des consignes rédactionnelles, Sofía mentionne le compte rendu parce que, grâce aux contraintes imposées par ce type de texte, « va au-delà de la langue étrangère » [R3 : S074]. Il est à noter que, comme Nadia, Sofia emploie l'expression

« au-delà » mais pour mettre en relief les capacités littéraciques requises dépassant les connaissances de la langue d'apprentissage.

Nadia serait la seule à contrôler les aspects grammaticaux de la langue française et à demander la traduction de passages d'un texte (« avec la traduction, n'ont seulement ils comprennent la langue mais après ils vont reformuler en espagnol » [R7 : S224]. Elle récupère ainsi l'idée de reformulation qui sera reprise lorsqu'elle parlera de questions « expérimentales » qui, selon ses dires, tendraient à une solution de compromis entre la tradition et ses préférences.

Quant à Ana, elle souligne l'importance de présenter un texte dont « le sujet puisse plaire une grande majorité ». Elle s'intéresse aux consignes qui visent, d'une part, « la compréhension globale », notamment au début de l'apprentissage et, d'autre part, la compréhension « plus ciblée, plus fine d'un texte » [R1 : S008]. Quant aux activités, elle cite : remplir des tableaux et faire des graphiques pour synthétiser l'information, rédiger des résumés, comme Flora et Tamara, et demander aux apprenants d'inventer eux-mêmes les questions d'évaluation, ce qui permet d'inverser les rôles et d'impliquer davantage les étudiants.

Pour évaluer ses étudiants, Virginia ferait passer « un examen écrit » et « un examen oral sous forme d'exposé ». Les consignes embrassent la rédaction d'un texte qui rende compte de la compréhension, la mise en rapport d'une phrase d'auteur avec le texte en question et l'expression de l'opinion. Elle expose minutieusement sur quoi portent ces consignes : le genre textuel, le paratexte, la typologie, les mots clés, le rapport logique entre les phrases, les idées centrales, la différence entre les faits et les opinions, entre autres.

On a l'impression que Delfina est, d'un côté, fortement imprégnée des principes de la lecture-compréhension et, d'un autre côté, très marquée par l'expérience réussie avec ses élèves du lycée car elle décrit l'évaluation comme un examen écrit autour d'une tâche ayant un projet lecteur. Elle est la seule à parler d'une consigne d'autoévaluation à l'instar d'une réflexion finale pour que l'étudiant analyse ses forces et ses faiblesses.

Julia, pour sa part, fait très attention aux thématiques des textes supports de l'évaluation. Se mettant à la place de ses étudiants, elle choisit un fil conducteur et le socialise avec ses étudiants afin de délimiter l'éventail de sujets sur lesquels peut porter

l'examen. Elle mentionne faire passer deux partiels et des travaux pratiques. L'expression en espagnol de la compréhension est, comme pour Ana, une grande préoccupation. La recherche de la source et du contexte de situation ainsi que les questions de compréhension globale sont des consignes qui ne manquent jamais dans ses examens. Contrairement à Virginia, l'opinion personnelle n'est pas prise en compte.

L'évaluation de la lecture-compréhension est donc une activité de reformulation dont l'importance est manifeste dans les verbalisations des répondantes. Il ne s'agit pas de décoder, de traduire une série de mots déconnectés les uns des autres mais de construire des sens qui seront stockés en mémoire et disponibles pour diriger les actions (Di Franco, 2010 : 236). Même si les moyens pour évaluer la LC peuvent légèrement différer, il existerait un intérêt généralisé des répondantes pour la reformulation de ce qui est compris.

5.3.3 La verbalisation groupale dans le cours de lecture-compréhension comme une illusion de la compréhension.

Si l'on reprend les réponses du questionnaire, la participation en classe arrive nettement en tête des facteurs intervenant dans l'évaluation des étudiants autres que les évaluations formelles. Si à cela, on ajoute l'importance accordée aux verbalisations du groupe-classe (soulignés par la moitié des informatrices) et la préférence manifeste à faire cours plutôt qu'à évaluer, nous serions en mesure de dire que l'évaluation informelle trouve sa place parmi les moyens de se renseigner sur le progrès des apprenants.

Virginia, Sofía et Julia mettent l'accent sur la connaissance des élèves grâce aux interactions de classe, ce qui leur permettraient de réduire les évaluations formelles à celles exigées l'institution. Ces instances serviraient parfois à confirmer les stéréotypes et les jugements créés pendant l'évaluation informelle [R3 : S070], [R5 : S181]. Cette connaissance est pourtant reconnue comme un biais qui ferait obstacle à l'exercice raisonnée de la tâche ([R8 : S309], [R5 : S115]) mais le fait d'en être conscients est un point essentiel pour l'agir professoral et freinerait, à notre avis, la marge discrétionnalité. Gérard (2013 : 4) nous prévient que les enseignants ont parfois tendance à trop croire en leur jugement. Ceci dit, la volonté de mettre en place un rapport dynamique et de proximité prendrait le dessus.

Pour Julia, la démarche formative se matérialiserait dans les verbalisations mais elle admet les difficultés de mettre en place un suivi individualisé par cette voie [R8 : S275]. La quantité généralement réduite d'étudiants par classe rendrait possible l'évaluation informelle, comme indiqué par Virginia [R5 : S181], mais le manque de précision fournie sur le suivi des étudiants et son registre laisse planer des doutes sur son efficacité.

La cohabitation de pratiques d'évaluation formelle et informelle, reconnues dans les analyses, nous a permis de les résumer dans le Tableau 11, ci-dessous.

Type d'évaluation	Destinataire	Méthode d'évaluation
Informelle	Groupe	Verbalisation
Formelle	Individuelle	Devoir sur table

Tableau 11 : Evaluation formelle et informelle

Tout en étant conscient qu'il s'agit d'une simplification des caractéristiques repérées, nous sommes en mesure de dire que l'évaluation informelle se ferait au moyen des verbalisations groupales qui, sans avoir recours aux registres, exercerait de l'influence notamment sur le plan des jugements sur les comportements car l'évaluation informelle apporterait plus d'information sur le travail mené en classe que sur les apprentissages qui se construisent. Au travers de l'évaluation informelle les enseignants se forgeraient une image relativement stable et stéréotypée de chaque apprenant qui chercherait à être confirmée pendant les instances formelles. Dans les interactions de classe, l'information obtenue sur les performances est remise en doute par Di Franco (2010). L'interaction menée peut se transformer en une communication unidirectionnelle, une excuse pour que l'enseignant accomplisse le chemin tracé dans son plan de classe. Au lieu d'être un vrai dialogue, les réponses d'un apprenant ou de quelques-uns autorisent l'enseignant à poursuivre son cours comme prévu en faisant comme si tout le monde apprenait. L'interaction devient illusoire et confirmatoire et l'évaluation perd toute sa capacité rétroactive (Di Franco, 2010 : 227). En ce qui concerne l'évaluation formelle, comme nous l'avons déjà vu dans la section précédente, elle répondrait généralement aux attributs imposés par les institutions et la tradition, en devenant individuelle et sous forme de devoir sur table.

En résumé, les verbalisations groupales dans le cours de LC pourraient devenir une illusion de la compréhension et de l'évaluation des apprentissages si elles ne sont pas accompagnées d'un suivi professionnel qui, à la fois, responsabilise l'étudiant. Pour que l'évaluateur n'abuse pas de ses « impressions », l'évaluation informelle se devrait de faire appel au dialogue critique et proactif, et aux critères co-construits, le tout en vue d'interpréter et d'élaborer un jugement fondé. La prudence donc s'impose.

5.3.4 L'évaluation comme tâche incontournable du métier de prof axiologiquement marquée.

Plutôt que comme l'un des moyens fondamentaux de réguler les apprentissages et aussi les enseignements, l'évaluation serait vue comme une affaire inévitable du métier d'enseignant. Prenons le cas de Nadia pour qui l'évaluation est presque superfétatoire. Même si l'évaluation des étudiants fait partie de ses devoirs professionnels, elle considère que pour la lecture-compréhension, ce n'est pas capital. Elle fait preuve, selon nous, d'un biais d'illusion de corrélation car elle présente l'évaluation comme une activité qui ne découlerait pas de son rôle d'enseignante mais des caractéristiques de la discipline en question. Cette représentation se voit confirmée plus loin dans l'entretien, lorsqu'elle dit : « je pense pas très souvent à l'évaluation, et c'est ça la vérité » [R7 : S246]. Sofia, quant à elle, accorde de l'importance à l'évaluation mais c'est la partie du métier qui l'intéresse le moins, notamment la correction des copies : « ce n'est pas que l'évaluation ne soit pas importante, ce qui n'est pas intéressant, c'est la correction » [R3 : S069]. Nous avons déjà remarqué un certain déterminisme dans son discours qui ferait de l'évaluation une situation immuable, à accepter malgré le rejet qu'elle lui inspire. Assumant son statut d'enseignante, Julia reconnaît que l'évaluation est « inévitable » mais qu'elle n'aime ni évaluer ni corriger car elle ne trouve du plaisir que lorsqu'elle fait cours. Les actions d'enseigner et d'évaluer seraient présentées comme ne faisant pas partie d'un même processus. Sans pouvoir l'affirmer, nous faisons cependant l'hypothèse d'une relation avec la représentation négative qu'elle s'est construite tout au long de sa formation (comme démarche complètement coupée du processus d'apprentissage). Elle resterait peut-être prisonnière d'une représentation que, au fond, elle ne partage pas mais qu'elle ne peut pas complètement dépasser.

L'évaluation est également perçue comme une pratique enseignante axiologiquement très marquée, notamment pour Flora et Sofia. En proie aux impératifs

institutionnels (calendrier des notes, typologie d'examen), Flora vit les enseignements et l'évaluation comme une obligation morale. Comme constaté tout au long de l'entretien, négliger ses obligations ou céder au moindre effort, cela ne ferait pas partie de son univers professionnel. Ce biais d'illusion de contrôle que lui procure la sensation du devoir accompli trouve sa compensation dans le sentiment de gratification personnelle, idée que l'on retrouve chez Kant pour qui le devoir accompli est intimement rattaché à la vertu et au bonheur :

« lorsque l'homme [...] a conscience d'avoir fait son devoir, en dépit de tous les obstacles, il se trouve dans un état de paix intérieure et de contentement que l'on peut très-bien appeler du bonheur, et où la vertu est à elle-même sa propre récompense » (Kant, 1855 : 7).

Lorsqu'il n'y a pas de pression externe, Flora se contenterait du suivi des acquis, les examens devenant alors superflus à ses yeux. Notons qu'elle est la seule à parler de pressions institutionnelles concernant l'évaluation car il y aurait « certains types d'exercices qu'il faut respecter » [R5 : S118]. On se demande si cette pression n'est plus interne qu'externe étant donné que c'est la seule à y faire allusion et qu'elle partage le lieu de travail avec d'autres informatrices.

Pour Sofía, l'évaluation serait également une affaire morale car elle insiste qu'une bonne évaluation est une évaluation « juste ». Rappelons que lorsqu'elle a été interrogée sur la définition d'*évaluation*, elle s'est plutôt adonnée à décrire une « bonne évaluation » qu'elle a qualifié de « juste », « correct et le fruit d'un « bon » enseignant [R3 : S058]. Dans cette description de l'instrument, elle utilise, comme il est notoire, trois adjectifs évaluatifs axiologiques à forte valeur éthique (Galatanu, 2000 : 91). La bienveillance, comme vertu qui aspire le bien d'autrui, est vue comme une autre caractéristique de bonne évaluation. C'est cette même bienveillance qu'elle mettrait en œuvre à l'égard de ses propres étudiants : « on dit là, il a fait des efforts, il travaille tellement le pauvre petit » [R3 : S070]. Ce sont justement les valeurs éthiques que Virginia met en relief lors de la remémoration d'un souvenir lié à l'évaluation. Les valeurs que Virginia retient de l'enseignante qui lui a laissé une trace impérissable en mémoire sont : l'exigence, le travail responsable et, comme Sofía, la justice [R5 : S157]. Elle ajoute que ce sont ces mêmes valeurs qu'elle essaye de mettre en œuvre dans son métier.

Pour une partie de notre échantillon, l'évaluation est conçue, d'une part, comme tâche incontournable, pas très assumée mais découlant du métier d'enseignant, et,

d'autre part comme une activité axiologiquement marquée par des valeurs comme le devoir, la bienveillance, le bon, le correct et, surtout, la justice. Cela dit, il y a lieu de se demander de quelle justice on parle. La soi-disant justice qui consiste à soumettre aux mêmes épreuves et aux mêmes critères des individus foncièrement inégaux répond, selon Bourdieu, à la fonction du système scolaire, celle de « produire des sujets sélectionnés et comparables » (Bourdieu *et al.*, 1964 : 106). Une idée de justice qui s'assimile au sens de l'équité serait celle qui donne la possibilité aux apprenants d'être suivis dans leurs apprentissages et de recevoir des rétroactions (utiles, fondées) dans le cadre d'un parcours individualisé d'accompagnement empathique, exigeant, responsable et responsabilisant.

Dans ce mémoire, nous nous sommes limitée à analyser la mise en mots de l'agir des enseignants de LC en FLE à l'université. La confrontation entre le dire et le faire exige une intervention sur le terrain qui dépasse les limites de cette étude. Ce travail pourrait se compléter par la confrontation entre les discours et les pratiques effectives par le biais des observations et des enregistrements des classes et par le recours aux évaluations réellement menées. Ceci permettrait de trouver des convergences et des divergences entre le dire et le faire pour en tirer des conclusions plus fiables et poussées sur la nature de relations qui interviennent dans l'élaboration des représentations sur l'évaluation de la lecture-compréhension en FLE en contexte argentin, thématique qui, à notre connaissance, n'a jamais été abordée et qui semble avoir de beaux jours devant elle.

Conclusion générale

Notre intérêt a porté sur la question de l'évaluation dans un contexte pédagogique très particulier argentin, celui de la lecture-compréhension (LC). Cette modalité, qui a une longue tradition en Argentine, est d'autant plus vivante qu'elle est devenue, de nos jours, l'orientation principale du FLE à l'université. Ces cours visent le développement efficace de compétences pluridimensionnelles (linguistiques, culturelles, discursives et stratégiques) qui permettent aux étudiants (apprentis lecteurs alloglottes) de devenir des lecteurs en français afin de pouvoir construire des savoirs disciplinaires.

Dans ce mémoire, nous avons recueilli les verbalisations de huit enseignants universitaires sur l'évaluation de lecture-compréhension de FLE de deux universités de Buenos Aires afin d'essayer de dresser un profil de l'enseignant-évaluateur de LC des institutions concernées, et d'analyser les facteurs ayant une corrélation avec les tendances repérées. Pour aborder le sujet, nous avons fait appel à un appareil conceptuel pluriel. Dans les cours de LC, la lecture est conçue comme une pratique sociale où le lecteur établit un dialogue, *in absentia*, stratégique et situé avec l'auteur, médié par le texte. La didactique contextuelle se fait écho de cette conception de la lecture en mettant l'accent sur les pratiques concrètes et situées des lecteurs. En rapport avec notre contexte de recherche, nous avons défini l'évaluation comme un processus de collecte, d'analyse et d'interprétation d'information dans le but de prendre des décisions qui auront des effets sur la certification et sur la régulation des apprentissages et des enseignements. Entendue comme une démarche globale éminemment formative, l'évaluation est axée sur la rétroaction et la réflexivité. D'un point de vue politico-social, elle suppose l'exercice d'une pratique fondée sur l'équité, le respect et sur une bienveillance exercée sans laxisme ni démagogie. Pour le cadre méthodologique, on a eu recours à l'Analyse de contenu, à l'Analyse du discours et au domaine des Représentations sociales, appliqués à un dispositif méthodologique composé d'enquêtes et d'entretiens. Repérables et co-construites *dans/par* le discours, les représentations sociales sont des régulateurs de la vie sociale et de la vie psychique du sujet. La pertinence de leur étude réside dans le fait que l'agir professoral est inéluctablement traversé par des représentations plus ou moins intentionnelles et plus ou moins stables.

Selon cette étude, il apparaîtrait que notre hypothèse est confirmée, à savoir que les positionnements plus ou moins délibérés des répondantes se forgeraient dans un champ de tensions de représentations. Ces représentations sont façonnées de manière

idiosyncrasique, à de degrés divers et de manière plus ou moins lucide, par la biographie évaluative et professionnelle, les traditions institutionnelles et les pressions du contexte. Nous avons noté que, d'une part, les formations suivies en matière d'évaluation et le degré d'expertise en lecture-compréhension interviendraient au niveau de la réflexion théorico-pratique, des ressources disponibles et, même, de la motivation des répondantes. D'autre part, le vécu subjectif autour des pratiques d'évaluation influencerait le rapport au métier de l'enseignant-évaluateur dans la construction de son identité professionnelle. L'analyse des entretiens nous a montré que l'évaluation ne laisse personne indifférent.

A travers les verbalisations des enseignantes, nous avons constaté que leurs **discours sur la lecture-compréhension** révèlent les traces d'une micro-culture professionnelle (Longuet, 2015 : §4) se cristallisant dans une grande homogénéité représentationnelle aussi bien épistémologique que méthodologique. Nous croyons que le poids de la tradition de la lecture-compréhension en Argentine est à l'origine de cette cohésion qui ferait de la lecture-compréhension une pratique bilittéracique fondée sur la construction du sens qui se manifeste par la capacité de reformulation.

Les **discours sur l'évaluation** montrent en revanche un panorama plus hésitant voire flou, surtout en ce qui concerne les positionnements théorico-pratiques, comme par exemple, la définition du concept d'*évaluer* ou le positionnement par rapport à la démarche formative. L'étude indiquerait également que les représentations sur l'évaluation sembleraient moins fondées que celles sur la lecture-compréhension. Ceci pourrait révéler un agir professoral dépendant moins des réflexions théoriques que des pratiques intériorisées au cours des expériences évaluatives ou adoptées par les cultures institutionnelles. Les enseignantes manifestent pourtant un souci profond de rattacher les pratiques d'évaluation aux enseignements, se traduisant par le fait d'évaluer ce qui a été travaillé en cours. Quant aux modalités évaluatives, il y aurait une confusion entre adopter des pratiques à caractère socioconstructiviste et mener des actions pédagogiques à caractère formatif. On constate un continuum allant des actions formatives délibérées à une démarche tout sommatif assumée, en passant par des tâtonnements formatifs plus ou moins spontanés. La pratique enseignante se montre réfléchie, alors que la pratique évaluative semblerait moins remise en question. Ces enseignantes préféreraient investir leur énergie dans le plaisir d'enseigner. Il est possible que ce manque d'intérêt soit en rapport avec la complexité de la tâche et/ou avec la responsabilité et l'impact des

décisions à prendre. Le manque d'une réflexion qui conteste les pratiques évaluatives héritées ou imposées ferait de l'évaluation la laissée-pour-compte du métier. Nous pourrions sans crainte dire que, en l'absence de réflexion, on évalue comme on a été évalué.

Les **discours sur l'évaluation de la lecture-compréhension** en particulier seraient moins divergents, notamment, en ce qui a trait au but recherché, aux activités et aux instruments utilisés. Les représentations des informatrices, soit par le poids de la biographie évaluative, soit par les exigences institutionnelles, seraient plutôt ancrées dans la tradition sommative qui se limiterait à utiliser conventionnellement l'instrument *examen* sur papier. Ce qui prouverait, comme indiqué par Anijovich *et al.* (2017 : 15), que l'évaluation est la composante éducative la « moins perméable aux changements²⁷ ». Le travail en classe demeure groupal et l'évaluation individuelle. Tendant à la construction du sens et la reformulation des idées, les activités les plus sollicitées focalisent sur la rédaction en L1 de textes de genres divers en rapport avec le métier d'étudiant (résumé, synthèse, compte rendu). Il en ressort que les activités exigées ne se restreignent pas à rendre compte de la compréhension puisqu'elles représentent de vraies pratiques de littératie académique où les genres textuels (Bakhtine, 1984 : 265), propres à ce domaine, sont à la fois objet de lecture et objet d'apprentissage. Nous y retrouvons une caractéristique de la quatrième génération en évaluation selon laquelle les compétences de haut niveau (raisonnement, communication, composition, création) ne peuvent pas être embrassées par des exercices individuels à réponse fermée (Perrenoud 2010 : 87). Les consignes employées seraient celles que Dorrnzoro et Pasquale (2006) dénomment consignes d'apprentissage qui, contrairement à celles de vérification de l'information sollicitée, guident les lecteurs dans la construction du sens (*Ibidem* : 2). Dans ce sens, les aspects linguistiques ne sont pas visés par la plupart des enseignantes.

Tout enseignant mobilise consciemment ou inconsciemment une théorie ou conception de l'apprentissage et de l'évaluation. En matière d'enseignements, les enseignantes interrogées se présentent comme des professionnelles réfléchies, conscientes de leurs choix mais, en ce qui concerne l'évaluation, ce serait plutôt l'intuition et l'expérience qui entrent en jeu et non pas l'adhésion à un paradigme ou modèle en particulier. Nous pouvons voir cependant que l'évaluation serait consistante

²⁷Traduction par l'auteure (24/05/19).

avec la nature de l'objet traité (Lane, 1984 : 83). Ce sont en général des professionnelles qui assument leur métier comme une affaire plus complexe que le simple fait d'assigner des notes. L'évaluation est loin de relever des technicisms de la posture docimologique qui cherche la note juste et l'instrument fiable. Elle ne semble pas non plus être une pratique standardisée ni sceptique mais traversée par le rapport intersubjectif. Prenant la distinction faite par Bonniol *et al.* (2009 : 42) selon qui le conflit posé par l'évaluation placerait l'évaluateur entre deux logos, celui du Ratio (être juste, objectif) et celui du Pathos (accompagner, aimer), nous dirions que la plupart des informatrices de notre échantillon seraient plutôt du côté du Pathos.

Il résulte de ce qui précède que l'évaluation n'est pas une pratique objective mais subjective. A ce titre, sa dimension psychoaffective est à considérer car les émotions sont à l'origine du déclenchement ou de l'inhibition des processus cognitifs (Miras, 2014 : 278). En tant que gardienne de l'apprentissage, le fait de ne pas l'assumer comme partie intégrante et substantielle du processus d'enseignement-apprentissage devient, pour les apprenants, « une forme cruelle d'exclusion » (Klett, 2018 : §28).

L'évaluation exige une profonde réflexion en amont qui tienne compte de toutes les dimensions (cognitives, émotionnelles, contextuelles et sociales) qui traversent l'agir de ses acteurs. Pour qu'elle devienne une entreprise professionnelle incarnée, il s'avérerait nécessaire que l'évaluateur adopte une posture éclairée, problématisée et engagée.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (éd.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. et Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale : la représentation de l'entreprise. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (28), 22-31.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4(12), 81-103.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énonctif, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). Consulté le 31 janvier 2017 sur <http://rdlc.revues.org/1085>
- Aït Boudaoud, L. (1999). *L'évaluation dans le système scolaire en Algérie*. Alger : Casbah.
- Akinci, M.-A. (2012). Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, (65/66), 71-104.
- Anijovich, R. et Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina : Paidós.
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Paris, France : Math'Adore.
- Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.-C. Abric (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Toulouse, France : ERES. doi :10.3917/eres.abric.2003.01.0013
- Ardoino, J. et Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation (extraits). *Pour* (107), 120-127. Consulté sur <http://www.reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/04/1.-Ardoino.pdf>
- Ardoino, J. (2001). Contrôle et évaluation [vidéo]. Récupéré le 2 mai 2017 de https://www.canal-u.tv/video/profession_formateur/controle_et_evaluation.370
- Ardoino, J. (2011). Les termes de la complexité. *Hermès, La Revue*, 60(2), 135-137. Consulté sur <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2011-2-page-135.htm>
- Arévalo Benito, M.J. (2006). La 'approche globale' en la didáctica de la comprensión lectora en (FLE). *Çedille. Revista de estudios franceses*, (2), 6-20. Consulté le 22 juin 2019 sur: https://www.researchgate.net/publication/26451297_La_approche

- Aron R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique. Montesquieu - Comte - Marx - Tocqueville - Durkheim - Pareto - Weber*. Paris : Gallimard.
- Babot de Bacigaluppi, M.V., Helman de Urtubey, S., Pastor de De la Silva, R. et Sibaldi de Pesleman, N. (1999). *La lectura en lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis*. Tucumán, Argentina : Centro de Estudios Intercultural. Departamento de Francés. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (5ème éd.). Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin. doi : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030331552>
- Bakhtine, M. (1984). *Les genres du discours - problématique et définition. Esthétique de La Création Verbale* (pp. 263–308). Paris, France : Gallimard.
- Bardin, L. (2013). Avant-propos. Dans *L'analyse de contenu* (pp. 13-14). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barthes, R. (1984). *Essais critiques IV. Le bruissement de la langue*. Paris, France : Seuil.
- Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 53-62). Paris, France : Editions des Archives contemporaines.
- Beillet, M. (2016). *Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01391273/document>
- Bein, R. (2011). *La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina, Linguasur. Legislación y política lingüísticas*. Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Récupéré de [http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein %20lenguas%20extranjeras.pdf](http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjeras.pdf)
- Belloi, L. et Hagelstein, M. (dir.) (2018). *La mécanique du détail : Approches transversales* (nouvelle édition). Lyon, France : ENS Éditions, 2013. doi : 10.4000/books.enseditions.6680.
- Berger, G. (1986). Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives. *Communication Rencontres d'automne, Académie de Nancy-Metz*, 75-87. Consulté sur <http://reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/04/2.Berger.pdf>
- Berlin, I. (1961). La théorie politique existe-t-elle? *Revue française de science politique*, 11(2), 309-337.

- Bertrand, L. (1993). Réflexions sur la notion de représentation. Définir le concept pour éviter les fausses représentations. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, (9), 102-114.
- Bihan-Poudec, A. (2013). *Des chiffres et des êtres. Étude introductive à l'identification de la représentation sociale de la statistique chez des étudiants de premier cycle en Sciences humaines et sociales en France*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00969054/document>
- Blais J.-G. (2008). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. Dans C. Lessard, P. Meirieu (éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 123-144). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Borillo, A. (1982). Deux aspects de la modalité assertive : croire et savoir. *Langages*, 16(67), 33–53. doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1982.1970>
- Bottineau, D. (2017). Incarnation langagière et grammaire des langues naturelles : vers la fin d'un clivage. Dans J. Dokic et D. Perrin (éd.), *La cognition incarnée* (pp. 251-294). Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France : Minuit.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21(4), 32-43.
- Brassart, D.-G. (2015). Didactique du français langue maternelle : approche(s) « cognitiviste(s) » ? Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 95-118). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (1996a). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996b). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. *Le français dans le monde* (pp. 55-64). Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37324>
- Bronckart, J.-P. (2005a). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 3(3), 149-159.
- Bronckart J.-P. (2005b). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et L. Filliettaz, *Agir et Discours En Situation de Travail* (pp. 11-46). Genève, Suisse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Brossard, M. (2019). Chapitre 4. Apprentissage et développement I. Dans L.S. Vygotski, *Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion. doi : 10.4000/books.septentrion.14167

- Bru, M. (2015). Méthodes en débat. Dans *Les méthodes en pédagogie* (pp. 64-94). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Paris, France : PUF.
- Burrows, A-H. (2016). Par de-là le bien et le mal : la définition d'une éthique patriotique de diffusion. *Éthique et responsabilité pour la didactique des langues au XXIe siècle*, Oct 2016, Paris, France. {hal-01424812}
- Campanale, F. et Gondrand, H. (2006, septembre). *Transformation d'un dispositif d'évaluation des stages professionnels : inclure le certificat dans un processus formatif. L'évaluation au 21e siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation*. Communication présentée au 19^o colloque international de l'ADMEE-Europe, « L'évaluation au 21^o siècle : vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ». Université du Luxembourg.
- Carrell, P. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. Dans D. Gaonac'h, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris, France : Hachette.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolution d'une notion-concept. Dans P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris, France : Editions des Archives contemporaines.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Eléments de Sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris, France : Hachette.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, France : Seuil.
- Charaudeau, P. (2005). *Le Discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris, France : Vuibert.
- Chardenet, P. (2011). L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratiques sociales. Dans P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 345-361). Paris, France : Editions des Archives contemporaines.
- Charmeux, E. (2014). Monsieur Dehaene remet ça ? Nous aussi [Publication d'un blog]. Récupéré de <http://charmeux.fr/blog/index.php?2014/02/04/232-monsieur-dehaene-remet-ca-nous-aussi>
- Charmeux, E. (2018). Ces lectures cachées que les enfants n'apprennent pas... [Publication d'un blog]. Récupéré de <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2018/03/18/335-ces-lectures-cachees-que-les-enfants-n-apprennent-pas>
- Chauveau, G. (2006). Apprendre à lire ou apprendre l'écrit ? *Cahiers pédagogiques - Dossier "Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire"*, (479). Récupéré de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-a-lire-ou-apprendre-l-ecrit>

- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, France : Hachette.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2. Récupéré de <http://cediscor.revues.org/582>
- Cicurel, F. (2011a). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 27–39). Paris, France : Riveneuve.
- Cicurel, F. (2011b). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (149-150), 41-55.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays scandinaves*, (8), 19-33. Récupéré de <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5 (3-4), 16–27. doi.org/10.7202/1039083ar
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (p. 256). Paris, France : PUF.
- Claverie, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectics/Proyética/Projectique*, (4), 5-27. doi : 10.3917/proj.004.0005
- Clémence, A. (2002). Prises de position et dynamique de la pensée représentative: les apports de la mémoire collective. Dans S. Laurens et N. Roussiau (éd.), *La mémoire sociale: identités et représentations sociales* (pp. 51-61). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Collège Emile-Hugot. (2014). L'évaluation des acquis des élèves (conférence de D. Raulin) [vidéo]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=SjwNtt-rLHg>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner et évaluer*. Paris, France : Didier.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris, France : Clé International.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.

- Cuq J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2007). *La problématique de l'évaluation en didactique des langues*. Journées de réflexion « L'évaluation du français », Egypte. Récupéré de <http://forum.portal.edu.ro/index.php?act=Attach&type=post&id=1196656>
- Dehaene, S. (2012). 15. Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 231-244. doi : 10.3917/rce.012.0231
- Dehaene, S. (2015). Apprentissage et sciences cognitives. *Cités*, 63(3), 81-98. doi : 10.3917/cite.063.0081
- De Man-De Vriendt, M. (éd.) (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1: Parcours et procédures de construction du sens* (pp. 39-67). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.vrien.2000.01.0039.
- Di Franco, M. G. (2010). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. Santa Rosa, Argentina : EDUNLPam.
- Do, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval. Récupéré de <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/20640/ch03.html#d0e1373>
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise et A. Palmonari (éd.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Dorronzoro, M. I. (1999). *La incidencia de las operaciones discursivas de posicionamiento del objeto discursivo y de conclusión en la lectura-comprensión en francés lengua extranjera* (Informe final de proyecto de investigación). Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. Dans E. Klett, *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires, Argentina : Araucaria.
- Dorronzoro, M. I. (2006). *Leer para aprender: una práctica social*. Actas del Primer Congreso de Lecturas Múltiples. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Paraná, Entre Ríos. Récupéré de <http://www.fcedu.uner.edu.ar>
- Dorronzoro, M. I. et Pasquale, R. (2006). *Des questions aux consignes : Comment accompagner les étudiants dans leur lecture en langue étrangère?* Actes du 8ème Congrès National des Professeurs de Français, Córdoba, pp. 311-317.
- Dorronzoro, M. I. et Klett, E. (2007). *Lectocomprensión en lengua extranjera y materna. Algunos resultados de investigación*. Récupéré de www.educ.ar/educar/lectocomprension-en-lengua-extranjera-y-materna.-algunos-resultados-de-investigacion.html

- Dorronzoro, M. I. et Luchetti, M. F. (2017). Dispositivos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 21(43), 105-126.
- Duchastel, J. (1993). Discours et informatique: des objets sociologiques? *Sociologie et sociétés*, 25 (2), 157-170.
- Duchene, A. (2002). Les désignations de la personne bilingue : approche linguistique et discursive. *TRavaux NEuchâtelois de Linguistique (TRANEL). Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, (32), 91-113.
- Ducrot, O. (1969). Présupposés et sous-entendus. *Langue française. La sémantique*, (4), 30-43.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris, France : B. Grasset.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination : on the design and evaluation of school programs*. New York : Macmillan-Collier Macmillan.
- Escudero Escorza, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Récupéré le 13 juillet 2017 de <http://www.uv.es/RELIEVE>
- Faïta, D. (1995). Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières. *Connexion*, (65), 77-98.
- Fernández Marcha, A. (2006). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Récupéré de <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation. Les savoirs scolaires*, 2(15) ,121-145. doi : <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1909>
- Fijalkow, J. (2006). B, A, BA : le retour. Aspects idéologiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15(1), 103-126. doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2006.1082>
- Foucambaïre, J. (2008). N'insistez pas, Stanislasssss ! *Les Actes de Lecture* (101), 28-44. Récupéré de https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL101/AL101p028.pdf
- Fournier, M. (2000). L'illettrisme. *Sciences Humaines*, (102). Récupéré de https://www.scienceshumaines.com/l-illettrisme_fr_189.html
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Gaiotti, C. (2005). Ideologías y texto de prensa: una aproximación crítica. Dans E. Klett, *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturel*. Buenos Aires, Argentina : Araucaria

- Gajo, L. (2002). Disponibilité sociales des représentations: approche linguistique. *TRavaux NEuchâtelois de Linguistique (TRANEL). Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, (32), 39-53.
- Galanatu, O. (2000a). Langue, discours et système de valeurs. Dans E. Suomela-Salmi (éd.), *Curiosités linguistiques* (pp. 80-102). Turku, Finlande : Presses universitaires de Turku.
- Gaonac'h, D. (1990). Note de synthèse [Lire dans une langue étrangère : approche cognitive]. *Revue française de pédagogie*, 93(1), 75-100. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1375>
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Langues et apprentissages des langues*. Paris, France : CRÉDIF- Hatier.
- García, O., Lin, A.M. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. Dans *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (3ème éd.). Zürich, Suisse : Springer.
- Gauthier, R.-F., Caffin-Ravier, M., Descamps, B., Mosnier, M. et Peretti, H. (2007). *L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ? Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche*. Récupéré de <http://m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid60515/l-evaluation-des-etudiants-a-l-universite-point-aveugle-ou-point-d-appui.html>
- Gerard, F.-M. (2013). *L'évaluation, un levier pour la réussite. Après l'université d'été... la feuille d'automne*. Actes de l'Université d'été des enseignants de la CCI Paris Ile-de-France, 1-7. Récupéré de <http://www.fmgerard.be/textes/levier.html>
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Gibbs, G. et Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje Editorial: Octaedro*. Récupéré de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/13cuaderno.pdf>
- Giust-Desprairies, F. (2009). 1. Approche clinique de l'imaginaire. Dans *L'imaginaire collectif* (pp. 22-42). Toulouse, France: ERES.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Goigoux, R. (1991). L'apprentissage de la lecture. *Association française pour la lecture. Les actes de lecture*, (33). Récupéré de https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL33/AL33P49.pdf
- Gori, R. (2010). La grande imposture ? *Cliniques méditerranéennes*, 81(1), 135-139. doi:10.3917/cm.081.0135.
- Gosselin, L. (2006). De la distinction entre la dimension temporelle de la modalité et la dimension modale de la temporalité. *Cahiers de praxématique*, (47), 21-52. Consulté le 22 juin 2019 sur <http://journals.openedition.org/praxematique/2794>

- Guimelli, C. (1999). L'autre pensée. Dans *La pensée sociale* (pp. 3-25). Paris : Presses Universitaires de France.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris, France : ESF.
- Hatchuel, F. (2004). Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration : L'intérêt des groupes de parole. *Pratiques Psychologiques*, 10 (3), 133-139.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España : Morata.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, (45), 65–86.
- Huver, E. (2010). Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? Dans F. Dervin et E. Suomela-Salmi (éd.), *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education - Nouvelles approches de l'évaluation des ompétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur* (pp.81-96). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en didactique des langues - Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris, France : Didier.
- Huver, E. (2014a). CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires. *Les Cahiers du GEPE. Politiques linguistiques en Europe, Strasbourg*, 6. Récupéré de <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652>
- Huver, E. (2014 b). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Linguistique*. Tours, France : Université François Rabelais.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France. Récupéré de <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656.htm>
- Jorro, A. (2009). Chapitre 12. L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez (éd.), *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 219-231). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.motti.2009.01.0219
- Joulia, D. (2006). La lecture en langue étrangère : approche cognitive et logiciels hypermédias. *Lenguaje*, (34), 160-184.
- Kant, I. (1855). *La doctrine de la vertu*. Paris, France : Auguste Durand.
- Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Klett, E. (2007). Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 148(4), 437-445. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-437.htm>

- Klett, E. (2010). Lire en FLE à l'université : un enjeu pour sauvegarder le français. Dans J.-P. Cuq et P. Chardenet (dir.), *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie*. Paris, France : Archives Contemporaines.
- Klett, E. (2011). Français sur objectifs universitaires en Argentine. Entre tradition et modernité. *Revue du GERFLINT, Synergies Monde*, (8), 339-345. Récupéré de <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/monde8t2.html>
- Klett, E. (2017a). L'écrit universitaire en français langue étrangère : les savoirs mis en jeu. *Scripta*, 21(43), 234. doi : <https://doi.org/10.5752/p.2358-3428.2017v21n43p234>
- Klett, E. (2017b). Cours de français à l'université : les stratégies des lecteurs débutants. *Synergies Brésil*, (12), 71-80.
- Klett, E. (2018). Conferencia plenaria: *El docente de Ele como formador, evaluador e investigador: una tarea exigente*. IV Congreso Internacional SICELE, Rosario, 7-9 de noviembre de 2018. Actes du Congrès sous presse.
- Lane, P. (1984). Propositions pour évaluer les compétences en lecture des élèves. *Pratiques*, 44(1), 83-89. doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2465>
- Leclercq, D. (2005). *Edumétrie et docimologie pour praticiens chercheurs*. Liège, Belgique : Editions de l'Université de Liège.
- Lessard, G. (1998). *Les représentations sociales des clientèles à risque chez des intervenants sociaux* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec, Canada.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires : Paidós.
- Litwin, E. (2010). La Evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. Dans A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, et M. Palou de Maté, *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires, Argentina : Paidós Educador.
- Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse*. Lyon, France : Centre Magellan - Université Jean Moulin - Lyon 3. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083/document>
- Longuet, F. (2015). Formation initiale des enseignants de langues : évaluation formative à visée certificative et/ou évaluation formative socialement partagée ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (23). doi : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1740>
- López, M. C. (2011). Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, (2), 211-228. Récupéré de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/53

- Mahieu, E. (2000). Dilthey, actualité de la question de la causalité. La science n'existe pas [Séminaire]. Récupéré de <http://eduardo.mahieu.free.fr/Cercle%20Ey/Seminaire/compr-expliquer.htm>
- Manetta, C., Urdapilleta, I. et Salès-Wuillemin, É. (2009). Étude des représentations en contexte : une méthodologie combinant l'analyse Alceste et la méthode des opérateurs de liaison. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 84(4), 81-105. doi:10.3917/cips.084.0081
- Martel, V. (2007). *L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis d'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants*, Recherches qualitatives – hors-série n°3, actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative ».
- Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Masmoudi, S. et Naceur, A. (2010). *Du percept à la décision: Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.masmo.2010.01.
- Matthey, M. (2002). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *TRavaux NEuchâtelois de Linguistique (TRANEL). Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, (32), 21-37.
- Mayen, P. et Tourmen, C. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (éd.), *Modélisations de l'évaluation en éducation: Questionnements épistémologiques* (pp. 63-78). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (éd.), *Modélisations de l'évaluation en éducation: Questionnements épistémologiques* (pp. 81-96). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.lopez.2012.01.0081
- Mesure, S. (2014). Compréhension. *Sociologie. Les 100 mots de la sociologie*. Consulté le 20 juillet 2018 sur <http://journals.openedition.org/sociologie/2377>
- Miras, G. (2014). *Approche plurielle des liens musique-parole pour la didactique de la prononciation du français comme langue étrangère/seconde*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III. Récupéré de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01159101/file/These_MIRAS_Gregory_2014.pdf
- Moirand, S. (1976). Approche globale des textes écrits. *Etudes de Linguistique Appliquée*, (23), 88-105.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit: compréhension, production en langue étrangère*. Paris, France : Clé International.
- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Molokopeeva, T. (2016). *Compréhension en lecture en langue seconde et mémoire de travail* (Mémoire, Maîtrise en linguistique). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Moscovici, D. (1984). Préface. Dans C. Herzlich (éd.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris, France : Mouton.
- Mottier Lopez, L. et Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation: Questionnements épistémologiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.lopez.2012.01
- Muñoz Cuenca, G. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación". *Laurus*, 13(23), 158-198. Consulté le 28 mai 2018 sur <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>
- Murillo Puyal, J. (2000). Chapitre 2. La quête du sens en linguistique et en linguistique appliquée. La structuration du sens en traductologie et en didactique des langues étrangères. Dans M.-J. De Man-De Vriendt (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1: Parcours et procédures de construction du sens* (pp. 39-67). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi :10.3917/dbu.vrien.2000.01.0039.
- Narcy-Combes, J. (2017). Réponse à Marjolijn Verspoor : de la nécessité d'aller au-delà du linguistique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). doi : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1141>
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS. Théories et recherches*, (1), 1-21. Consulté le 04 janvier 2019 sur <http://journals.openedition.org/sociologies/993>
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, OCDE, Paris. Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>.
- Odin, R. (2000). *De la fiction*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. doi : 10.3917/dbu.odin.2000.01
- Odin, R. (2011). *Les espaces de communication – Introduction à la sémiopragmatique*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Odin, R., et Péquignot, J. (2017). De la sémiologie à la sémio-pragmatique, du texte aux espaces mentaux de communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (20), 120–140. doi : <https://doi.org/10.4000/communiquer.2296>
- Offray de la Mettrie, J.J. (1751). *Œuvres philosophiques*. Paris, France : Chez Etienne Bourdeaux, libraire du roy et de la cour. Récupéré de <https://play.google.com/books/reader?id=m8oOAAAAQAAJ&hl=fr&pg=GBS>.
PR1

- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires, Argentina : Eudeba, Enciclopedia Semiológica.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid, España : Instituto Cervantes-Aguilar.
- Pasquale, R. (1999). *La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lectura comprensión de textos de transmisión de conocimientos en lengua extranjera* (Informe final de investigación). Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- Pasquale, R. (2004). *Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura* (Informe de beca de investigación). Universidad Nacional de Luján, División de Lenguas Extranjeras. Departamento de Educación, Argentina.
- Pasquale, R. (2005). Algunos problemas actuales de la didáctica de la cultura extranjera. Dans E. Klett (dir.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires, Argentina : Araucaria.
- Pasquale, R. (2006). *La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (F.L.E) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores*. Informe final de proyecto de investigación, Universidad Nacional de Luján. Consulté le 3 février 2018 sur www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Informe%20final%20de%20Beca%20de%20Formaci%C3%B3n%20Superior.pdf
- Pasquale, R., Quadrana, D. et Rodríguez, S. (2010). *La lectura en lengua extranjera: perspectivas teóricas y didácticas. Módulo de autoformación para docentes I*. Buenos Aires, Argentina : Ministerio de Educación del GCBA.
- Pasquale, R. (Coord.), Luchetti, F. et Quadrana, D. (2015). *El francés en la enseñanza superior: una mirada desde la SAPFESU* (1ème éd.). Buenos Aires, Argentina : Editores Asociados. Récupéré de http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Mirada_SAPFESU.pdf
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles, France : Quae éditions.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias* (1ème éd.). San Luis, Argentina : L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas. Récupéré de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm
- Perrenoud, P. (1995). *De la fabrication de l'excellence scolaire à la fabrication de l'échec*. Genève, Suisse : Droz.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28. Récupéré le 2 mai 2017 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina : Colihue.

- Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirotin, V. et Delfosse, C. (1998). *Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants*. Rapport de recherche réalisée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (157/96). Liège, Belgique : ISEPK.
- Plazaola Giger, I. (2007). Chapitre 2. La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé. Dans *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 37-61). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.giger.2007.01.0037
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, France : Hachette.
- Porcher, L. (1977). Note sur l'évaluation. *Langue française. Enseignement du français et formation continue des adultes*, 36(1), 110-115. doi : 10.3406/lfr.1977.4847
- Pouliot, E., Camiré, L. et Saint-Jacques, M.-C. (2013). *Comment faire ? L'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité de techniques*. Québec, Canada : Université Laval.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pirès, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. Consulté le 22 juin 2019 sur <http://journals.openedition.org/apliut/3416>
- Py, B. (2002). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *TRavaux NEuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, (32), 5-20.
- Raiter, A. (1998). *Información psicolingüística para el docente*. Buenos Aires, Argentina : Plus Ultra.
- Raiter, A., Zullo, J., Sánchez, K., Szretter Noste, M., Basch, M., Belloro, V., . . . García, P. (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina : Eudeba.
- Raymond, A. (1967). *Les Etapes de la pensée sociologique*. Paris, France : Gallimard.
- Rickert, H. (1997). *Science de la culture et science de la nature* (C. Prompsy et M. de Launay, trad.). Paris, France : Gallimard.
- Ricœur, P. (1972). La métaphore et le problème central de l'herméneutique. *Revue Philosophique de Louvain. Quatrième série*, 70(5), 93-112. doi : 10.3406/phlou.1972.5651
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina : Miño y Dávila.
- Riopel, M. (2005). *Épistémologie et enseignement des sciences*. doi : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.rim.epi>

- Rizkallah, É. et Collette, K. (2015). Représentations sociales et études du discours : réflexions sur quelques complémentarités conceptuelles et analytiques. *TrajEthos*, 4(1), 24.
- Rodet, J. (2004). La rétroaction, support d'apprentissage. *DistanceS, Télug/UQÀM*. Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482/document>
- Rodrigues, P. et Machado, E. (2012). Modélisation de la participation des acteurs dans le processus d'évaluation de la formation. Dans L. Mottier López et G. Figari (éd.), *Modélisations de l'évaluation en éducation: Questionnements épistémologiques* (pp. 147-161). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.lopez.2012.01.0147
- Roth Deubel, A.-N. (2010). La evaluación de las acciones públicas: una actividad en constante evolución. *Política Pública Hoy*, (1), 4-7. Bogotá, Colombia : DNP.
- Rui, B. (2000). Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (13), 89-110. Consulté le 07 mars 2018 sur <http://journals.openedition.org/aile/387>
- Saint-Jean, M., Lafranchise, N., Lepage, C. et Lafortune, L. (2017). *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Salès-Wuillemain, E., Galand, Ch., Cabello, S. et Folcher, V. (2011). Validation d'un modèle tri-componentiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche d'association verbale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (91), 231-252.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Dime como evalúas (en la Universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (6), 89-100.
- Santos Guerra, M. A. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia: revista de filosofía*, (28), 175-200.
- Santos Guerra, M. A. (2010). *La evaluación como aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina : Bonum.
- Saussure (de), F. (1971). *Cours de linguistique générale*. Paris, France : Payot.
- Savés, C. (2017). *Max Weber, penser le paradigme démocratique*. Saint-Denis, France : Publibook.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sere, M. (2013). *Les enfants en situation de rue à Katmandou : étude comparative de la représentation sociale de la vie dans la rue des enfants en situation de rue et des travailleurs sociaux népalais*. Master Première Année, Psychologie mention

- clinique interculturelle. Université Toulouse - Le Mirail. Récupéré de https://www.memoireonline.com/07/13/7232/m_Les-enfants-en-situation-de-rue--Katmandou--etude-comparative-de-la-representation-sociale-de-l.html
- Serra, C. (2000). Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales. *TRavaux NEuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, (32), 77-90.
- Simón, E. (2004). *Comprender e interpretar: un desafío permanente*. Rosario, Argentina : Homo Sapiens.
- Siracusa, J. (2014). L'évaluation à l'université : un cas en sociologie. *Education et sociétés*, 34(2), 153-169. doi :10.3917/es.034.0153
- Souchon, M. (1995). Pour une approche sémiotique de la lecture compréhension en langue étrangère. *Semen*, (10). Consulté le 24 février 2018 sur <http://journals.openedition.org/semen/2981>
- Souchon, M. (1997). *La lecture-compréhension de textes : aspects théoriques et didactiques* (pp. 5-55). Buenos Aires, Argentina : Revue de la SAPFESU, hors-série.
- Souchon, M. (2000). Lecture en LE et compétence textuelle. *Acquisition et interaction en LE* (13), 15-40. Consulté le 10 mars 2018 sur : <http://aile.revues.org/1462;22/06/2013>].
- Springer, C. (2010). Évaluation des compétences langagières et interculturelles : une approche par compétences pour l'enseignement supérieur. Dans F. Dervin et E. Suomela-Salmi, *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education [Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur]* (pp. 39-55). Bern, Suisse : Peter Lang.
- Stake, R. (2003). Case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (éd.), *Strategies of qualitative inquiry* (2ème éd.) (pp. 134-164). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Stercq, C. (2006). Le point sur les méthodes de lecture. *Le journal de l'Alpha*, (155). Récupéré de http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_155.pdf
- Tanriverdieva, K. (2002). *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Rapport de recherche bibliographique, Université catholique de Lyon, Lyon, France
- Taurisson, A. (2005). *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme ? De l'intention à la réalisation pédagogique*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2. Récupéré de http://www.ifprovence.org/wp-content/uploads/2016/12/taurisson_a.pdf
- Thémines, J. (2012). Ressources de problématisation en géographie scolaire française. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 5-19. doi:10.7202/1013376ar
- Trosa, S. (1992). Le rôle de la méthode dans l'évaluation à travers l'expérience du Conseil scientifique de l'évaluation en France. *Politiques et management public*, 10(3), 83-102. doi : 10.3406/pomap.1992.3065

- Valenzuela González, J.-R. (2005). El profesor como evaluador. Dans A. Lozano, *El éxito en la enseñanza : Aspectos didácticos de las facetas del profesor* (pp.227-256). CDMX, México : Trillas.
- Van Der Maren, J. (2003). Chapitre 7. La quête d'informations contextualisées. Dans J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (pp. 137-158). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation permanente*, (111), 19-32.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes – Dispositifs – Outils* (pp. 7-17). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2013). L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problèmes identitaires. Recherches et Applications. *Le Français dans le Monde*, (53), 20-30.
- Vial, M. (2014). *Vocabulaire pour l'intervenant en ressources humaines*. Consulté sur http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html
- Vila, S. (2009). *L'enseignement des langues et la construction d'une identité nationale: le cas de l'Argentine au XIXème siècle* (Thèse doctorale). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris. Directeur : Jean-Claude Beacco.
- Vrignaud, P. et Bemaud, J. (2005). Chapitre 2 - Les principaux modèles pour l'évaluation des intérêts : 1) Strong, Kuder, Rothwell-Miller et les autres. Dans *L'évaluation des intérêts professionnels* (pp. 33-49). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Vygotski, L. (2009). Cap. VIII: La prehistoria del lenguaje escrito. Dans *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España : Editorial Crítica.
- Weth, C. (2016). Bilinguisme et bilittéracie. Dans C. Helot et J. Erfurt (dir.), *L'Éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Récupéré de <https://docplayer.fr/133798600-Bilinguisme-et-bilitteracie.html>
- Wolfs, J.L., Charlier, E., Fagnant, A. et Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion - Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Education et Formation* (e-294) ,7-12.
- Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère* (Thèse de doctorat). Université Sorbonne Paris Cité. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01703594/document>
- Zoghلامي, N. (2016). La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1). Consulté le 22 juin 2019 sur <http://journals.openedition.org/apliut/5322>

Annexes

PARTIE 1 : Le questionnaire

Annexe 1: Formulaire d'enquête

Questionnaire de base pour la création du formulaire électronique Google Formulaires ©

Questionnaire à l'attention des enseignants de lecture-compréhension en FLE de l'UNLu et de l'UBA

Chères collègues, Je vous serais très reconnaissante si vous preniez quelques instants de votre temps pour remplir ce questionnaire, élaboré dans le cadre de mon Master. Il s'agit de questions portant sur l'évaluation de la lecture-compréhension (désormais Lec-Comp) en milieu universitaire. Les questions obligatoires sont marquées d'un astérisque. Merci!

- ✓ **Merci de fournir votre pseudonyme :**
- ✓ **Vous pouvez marquer plus d'une réponse.**
- ✓ **Lorsque vous marquez « autres » veuillez préciser.**

Renseignements généraux

1. Votre genre :

- Masculin
- Féminin
- Autre :

2. Votre âge :

- 20 à 34 ans
- 35 à 44 ans
- 45 à 54 ans
- + de 55 ans

3. Quels diplômes détenez-vous parmi les suivants?

- 'Profesorado'
- 'Licenciatura'
- Master
- Doctorat
- Autre grade ou diplôme :

4. Quelle est l'offre globale de la Lec-Comp en FLE de votre établissement ?

- Deux niveaux de 30 à 80 heures chacun
- Trois niveaux de 30 à 60 heures chacun
- Autre :

5. Les cours sont dispensés

- en présentiel
- à distance
- en modalité mixte

6. Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?

- Niveau élémentaire
- Niveau intermédiaire
- Niveau supérieur

7. Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?

- Moins de 15 étudiants
- De 15 à 19 étudiants
- De 20 à 29 étudiants
- 30 étudiants ou plus

8. Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires

- De 4 à 7
- De 8 à 12
- Plus de 12

9. En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total?

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- De 11 à 15 ans
- De 16 à 20 ans
- Plus de 21 ans

10. Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants?

- Je ne sais pas
- Aucun
- De 1 à 2
- De 3 à 4
- 5 ou plus

11. Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale?

- Non
- Oui, une fois
- Oui, plus d'une fois

Méthodes pédagogiques

12. Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent?

- Enseigner la langue cible.
- Utiliser des outils de recherche textuelle (p. ex., dictionnaires, Internet)
- Utiliser des organisateurs graphiques des informations du texte.
- Adapter le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage.
- Adapter les textes en fonction des champs d'intérêts.
- Encourager l'apport de textes de la part des étudiants.
- Demander aux élèves de discuter en petits groupes.
- Autre(s):

13. Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture?

- Déterminer le projet de lecture.
- Activer les connaissances antérieures.
- Visualiser d'avance la structure du texte.
- Travailler sur les caractéristiques des genres.
- Analyser le paratexte.
- Cerner la situation de production et le circuit de diffusion.
- Faire des hypothèses sur le sujet.
- Autre(s) :

14. Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?

- Faire des liens avec les connaissances et les expériences personnelles.
- Définir le vocabulaire en contexte.
- Tirer des déductions valides.
- Analyser la structure du texte.
- Déterminer les idées principales.
- Estimer l'intention de l'auteur.
- Faire la distinction entre les faits et les opinions.
- Cerner les partis pris dans le texte.
- Promouvoir la réflexion interculturelle.
- Autre(s)

15. Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?

- Rédiger des résumés.
- Organiser graphiquement.
- Faire des glossaires.
- Verbaliser ce que l'on a compris.
- Faire des fiches grammaticales.
- Promouvoir le méta-apprentissage et l'autonomie.
- Encourager l'opinion personnelle.
- Etablir des relations avec des textes déjà lus.

- Autre(s) :

Méthodes d'évaluation

16. Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a

- des impératifs institutionnels sur comment évaluer.
- une marge de manœuvre.
- totale liberté.

17. Pour évaluer vos étudiants, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?

- Epreuves en classe rédigées par l'enseignant(e).
- Epreuves en classe fournies par l'institution.
- Portfolios.
- Projets.
- Exposés oraux individuels.
- Exposés oraux en équipe.
- Travaux pratiques individuels.
- Travaux pratiques en équipe.
- Présentations individuelles avec diaporama.
- Présentations en équipe avec diaporama.
- Autre(s) type(s) d'évaluation :

18. Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :

- Présence.
- Participation.
- Effort.
- Progrès.
- Autre(s) :

19. Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?

- Questions à réponse fermée (vrai ou faux, QCM, appariement).
- Questions ouvertes.
- Résumés.
- Exposés oraux.
- Remplissage de tableaux.
- Cartes conceptuelles.
- Autre(s) :

20. Dans vos cours, vous pratiquez

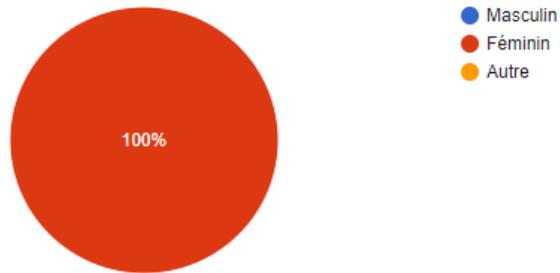
- l'autoévaluation.
- l'évaluation par les pairs.
- l'évaluation par l'enseignant.

Annexe 2 : Résultats du questionnaire sur la totalité de l'échantillon

Renseignements généraux

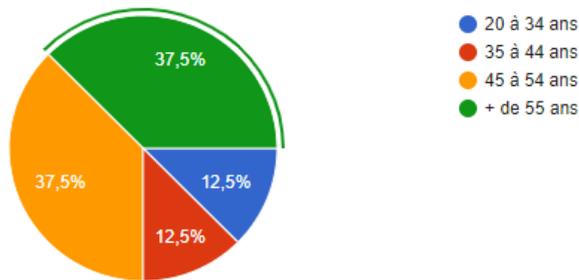
1. Votre genre:

8 réponses



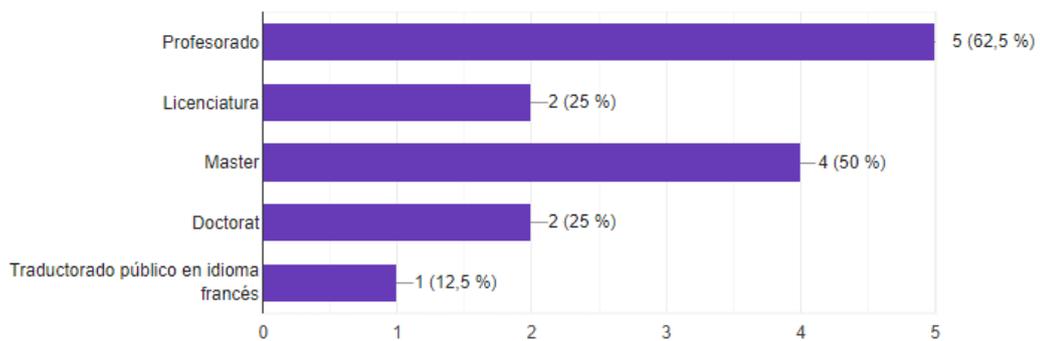
2. Votre âge:

8 réponses



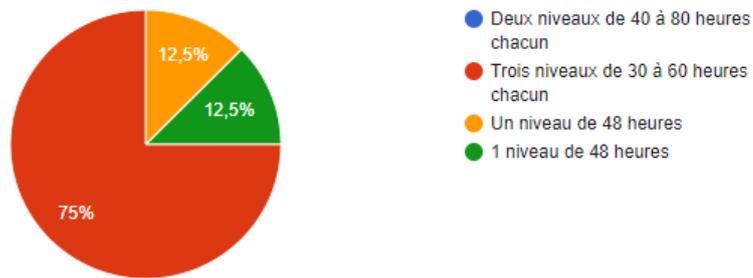
3. Quels diplômes détenez-vous parmi les suivants?

8 réponses



4. Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?

8 réponses



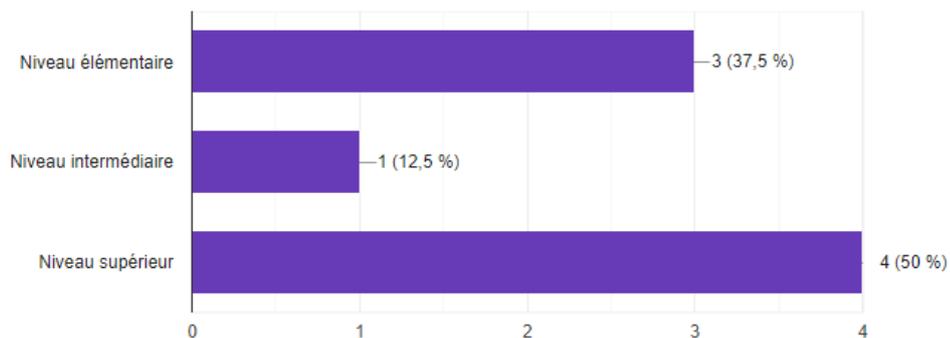
5. Les cours sont dispensés :

8 réponses



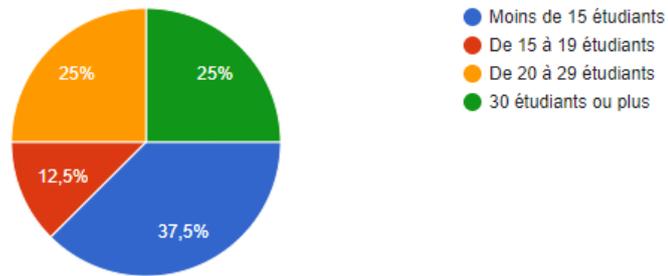
6. Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?

8 réponses



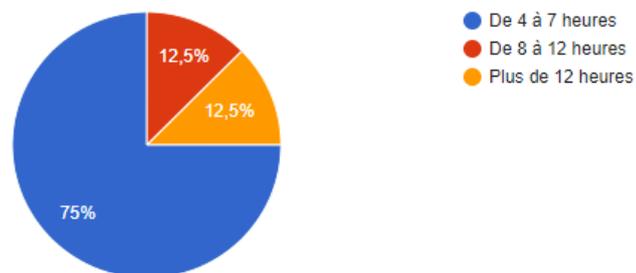
7. Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?

8 réponses



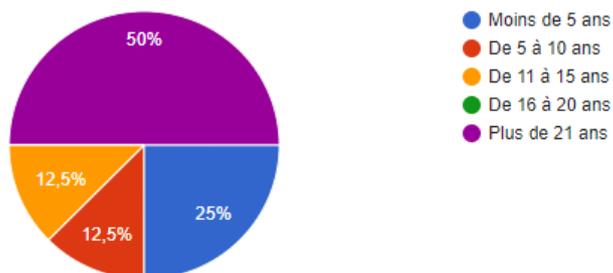
8. Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :

8 réponses



9. En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?

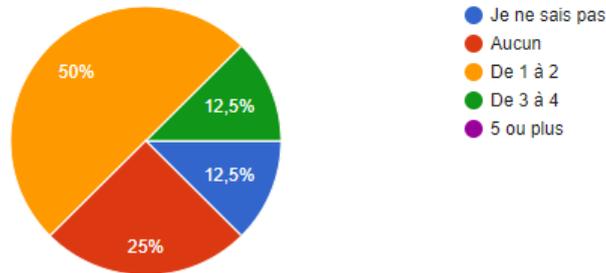
8 réponses



10. Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?



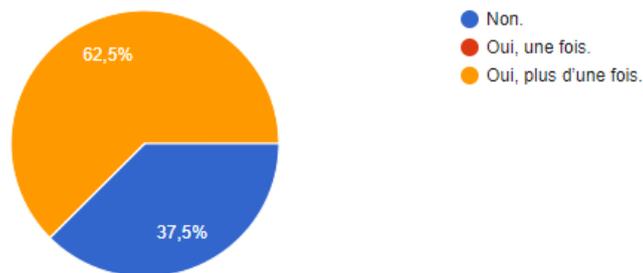
8 réponses



11. Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?



8 réponses

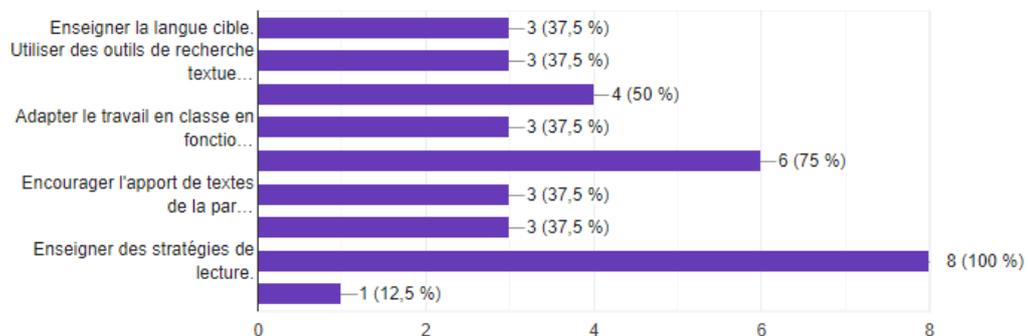


Méthodes pédagogiques

12. Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?

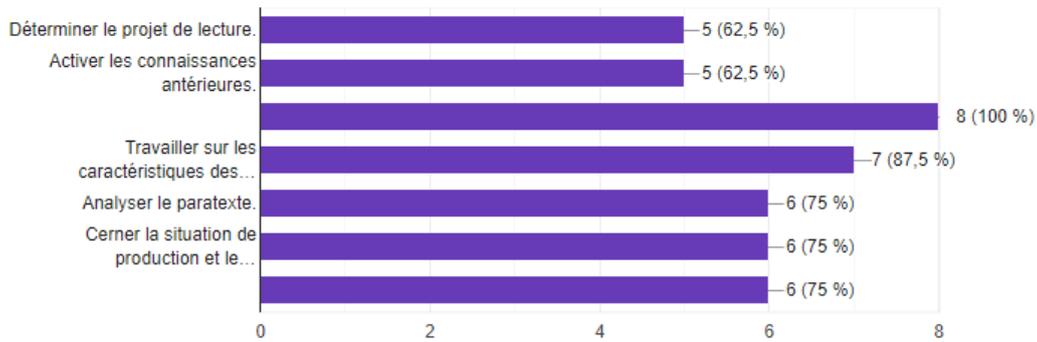


8 réponses



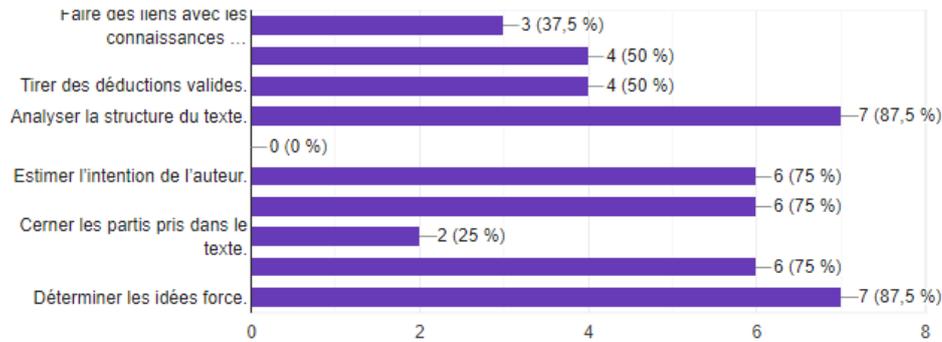
13. Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?

8 réponses



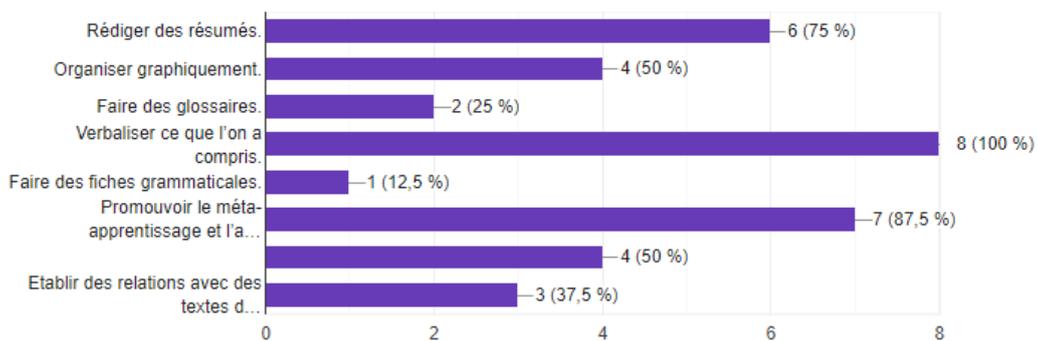
14. Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?

8 réponses



15. Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?

8 réponses

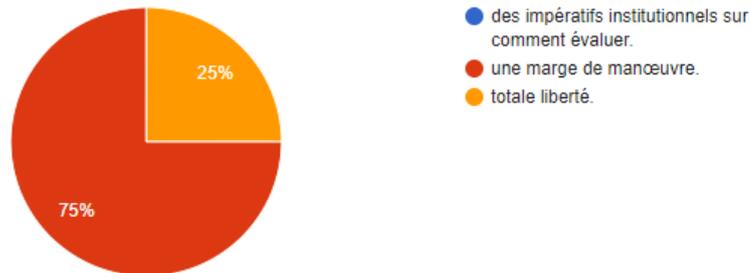


Méthodes d'évaluation

16. Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :



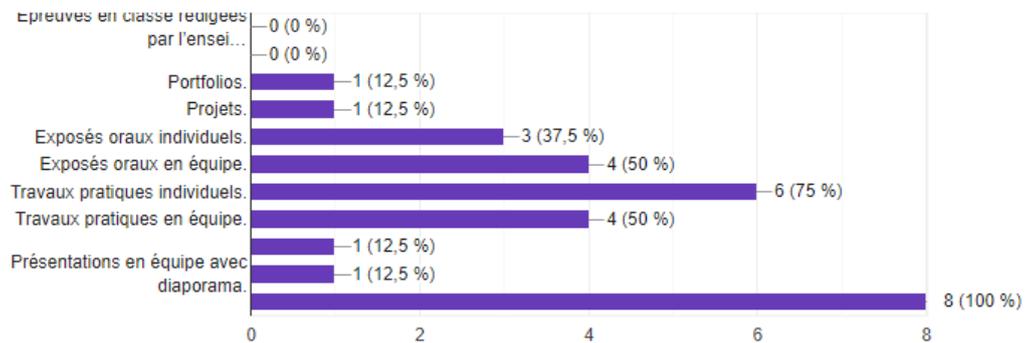
8 réponses



17. Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?



8 réponses



18. Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :

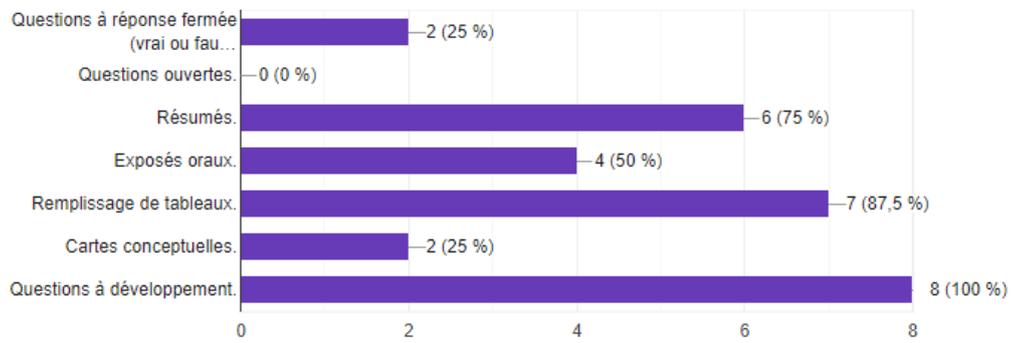
8 réponses



19. Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?

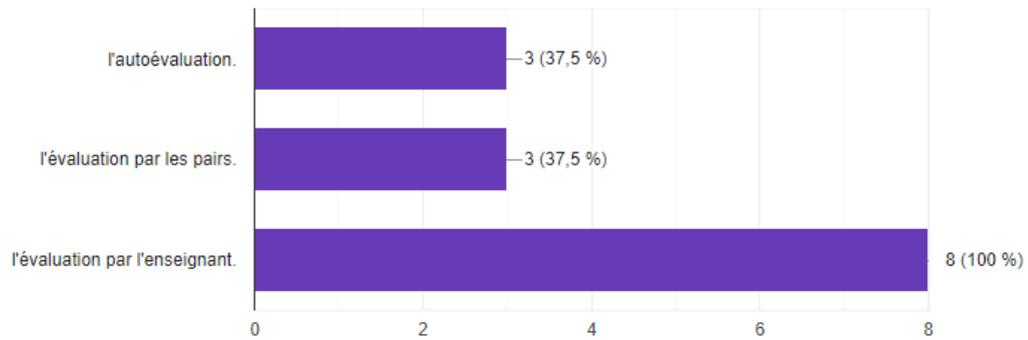


8 réponses



20. Dans vos cours, vous pratiquez:

8 réponses



Annexe 3 : Résultats du questionnaire : Ana (R1)

<i>Pseudonyme:</i>	Ana (R1)
<i>Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?</i>	Trois niveaux de 30 à 60 heures chacun
<i>Les cours sont dispensés :</i>	En présentiel
<i>Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?</i>	Niveau élémentaire
<i>Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?</i>	30 étudiants ou plus
<i>Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :</i>	De 8 à 12 heures
<i>En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?</i>	Plus de 21 ans
<i>Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?</i>	De 3 à 4
<i>Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?</i>	Non.
<i>Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?</i>	Enseigner la langue cible, Enseigner des stratégies de lecture, Utiliser des outils de recherche textuelle (p. ex., dictionnaires, Internet), Adapter les textes en fonction des champs d'intérêts.
<i>Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?</i>	Déterminer le projet de lecture., Visualiser d'avance la structure du texte., Travailler sur les caractéristiques des genres., Cerner la situation de production et le circuit de diffusion.
<i>Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?</i>	Analyser la structure du texte, Déterminer les idées force, Estimer l'intention de l'auteur, Faire la distinction entre les faits et les opinions, Promouvoir la réflexion interculturelle.
<i>Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?</i>	Rédiger des résumés, Faire des glossaires, Verbaliser ce que l'on a compris, Faire des fiches grammaticales, Promouvoir le méta-apprentissage et l'autonomie.
<i>Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :</i>	totale liberté.
<i>Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?</i>	Epreuves en classe rédigés par l'enseignant(e), Portfolios, Travaux pratiques individuels, Présentations individuelles avec diaporama.
<i>Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :</i>	Présence, Participation, Effort, Progrès.
<i>Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?</i>	Questions à développement, Résumés, Remplissage de tableaux.
<i>Dans vos cours, vous pratiquez:</i>	L'autoévaluation, L'évaluation par l'enseignant.

Annexe 4 : Résultats du questionnaire : Tamara (R2)

<i>Pseudonyme:</i>	Tamara (R2)
<i>Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?</i>	Trois niveaux de 30 à 60 heures chacun
<i>Les cours sont dispensés :</i>	En présentiel.
<i>Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?</i>	Niveau supérieur
<i>Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?</i>	De 15 à 19 étudiants
<i>Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :</i>	De 4 à 7 heures
<i>En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?</i>	Plus de 21 ans
<i>Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?</i>	De 1 à 2
<i>Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?</i>	Oui, plus d'une fois.
<i>Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?</i>	Enseigner des stratégies de lecture, Utiliser des organisateurs graphiques des informations du texte, Adapter les textes en fonction des champs d'intérêts.
<i>Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?</i>	Déterminer le projet de lecture, Activer les connaissances antérieures, Visualiser d'avance la structure du texte, Travailler sur les caractéristiques des genres, Analyser le paratexte, Cerner la situation de production et le circuit de diffusion, Faire des hypothèses sur le sujet.
<i>Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?</i>	Analyser la structure du texte., Déterminer les idées force., Estimer l'intention de l'auteur., Faire la distinction entre les faits et les opinions., Cerner les partis pris dans le texte., Promouvoir la réflexion interculturelle.
<i>Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?</i>	Rédiger des résumés, Organiser graphiquement, Verbaliser ce que l'on a compris, Etablir des relations avec des textes déjà lus.
<i>Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :</i>	Une marge de manœuvre.
<i>Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?</i>	Epreuves en classe rédigés par l'enseignant(e), Exposés oraux en équipe, Travaux pratiques individuels, Travaux pratiques en équipe.
<i>Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :</i>	Présence, Participation, Effort.
<i>Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?</i>	Questions à développement, Résumés, Cartes conceptuelles.
<i>Dans vos cours, vous pratiquez:</i>	L'évaluation par les pairs, L'évaluation par l'enseignant.

Annexe 5 : Résultats du questionnaire : Sofia (R3)

<i>Pseudonyme:</i>	Sofia (R3)
<i>Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?</i>	Trois niveaux de 30 à 60 heures chacun
<i>Les cours sont dispensés :</i>	En présentiel.
<i>Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?</i>	Niveau intermédiaire
<i>Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?</i>	De 20 à 29 étudiants
<i>Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :</i>	De 4 à 7 heures
<i>En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?</i>	Plus de 21 ans
<i>Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?</i>	De 1 à 2
<i>Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?</i>	Oui, plus d'une fois.
<i>Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?</i>	Enseigner des stratégies de lecture, Demander aux étudiants de discuter en petits groupes, Adapter le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage.
<i>Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?</i>	Déterminer le projet de lecture, Activer les connaissances antérieures, Visualiser d'avance la structure du texte, Travailler sur les caractéristiques des genres, Cerner la situation de production et le circuit de diffusion.
<i>Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?</i>	Définir le vocabulaire en contexte, Tirer des déductions valides, Déterminer les idées force, Estimer l'intention de l'auteur, Faire la distinction entre les faits et les opinions, Promouvoir la réflexion interculturelle.
<i>Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?</i>	Rédiger des résumés, Verbaliser ce que l'on a compris, Promouvoir le méta-apprentissage et l'autonomie, Encourager l'opinion personnelle .
<i>Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :</i>	une marge de manœuvre.
<i>Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?</i>	Epreuves en classe rédigés par l'enseignant(e), Exposés oraux en équipe.
<i>Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :</i>	Participation, Effort, Progrès.
<i>Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?</i>	Questions à développement, Résumés, Remplissage de tableaux.
<i>Dans vos cours, vous pratiquez:</i>	L'autoévaluation, L'évaluation par l'enseignant.

Annexe 6 : Résultats du questionnaire : Flora (R4)

<i>Pseudonyme:</i>	Flora (R4)
<i>Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?</i>	Un niveau de 48 heures
<i>Les cours sont dispensés :</i>	En présentiel.
<i>Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?</i>	Niveau supérieur
<i>Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?</i>	Moins de 15 étudiants
<i>Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :</i>	De 4 à 7 heures
<i>En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?</i>	Plus de 21 ans
<i>Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?</i>	Aucun
<i>Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?</i>	Non.
<i>Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?</i>	Enseigner des stratégies de lecture, Utiliser des organisateurs graphiques des informations du texte, Adapter les textes en fonction des champs d'intérêts, Encourager l'apport de textes de la part des étudiants.
<i>Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?</i>	Activer les connaissances antérieures, Visualiser d'avance la structure du texte, Travailler sur les caractéristiques des genres, Analyser le paratexte, Faire des hypothèses sur le sujet.
<i>Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?</i>	Faire des liens avec les connaissances et les expériences personnelles, Tirer des déductions valides, Analyser la structure du texte, Estimer l'intention de l'auteur.
<i>Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?</i>	Rédiger des résumés, Organiser graphiquement, Faire des glossaires, Verbaliser ce que l'on a compris, Promouvoir le méta-apprentissage et l'autonomie.
<i>Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :</i>	une marge de manœuvre.
<i>Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?</i>	Epreuves en classe rédigés par l'enseignant(e)., Exposés oraux individuels., Travaux pratiques individuels.
<i>Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :</i>	Présence., Participation., Effort., Progrès.
<i>Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?</i>	Questions à réponse fermée (vrai ou faux, QCM, appariement), Questions à développement, Résumés, Exposés oraux, Remplissage de tableaux.
<i>Dans vos cours, vous pratiquez:</i>	L'évaluation par l'enseignant.

Annexe 7 : Résultats du questionnaire : Virginia (R5)

<i>Pseudonyme:</i>	Virginia (R5)
<i>Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?</i>	1 niveau de 48 heures
<i>Les cours sont dispensés :</i>	En présentiel.
<i>Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?</i>	Niveau supérieur
<i>Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?</i>	Moins de 15 étudiants
<i>Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :</i>	De 4 à 7 heures
<i>En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?</i>	Moins de 5 ans
<i>Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?</i>	De 1 à 2
<i>Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?</i>	Oui, plus d'une fois.
<i>Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?</i>	Enseigner des stratégies de lecture, Utiliser des organisateurs graphiques des informations du texte, Demander aux étudiants de discuter en petits groupes, Adapter les textes en fonction des champs d'intérêts.
<i>Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?</i>	Activer les connaissances antérieures, Visualiser d'avance la structure du texte, Analyser le paratexte., Cerner la situation de production et le circuit de diffusion, Faire des hypothèses sur le sujet.
<i>Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?</i>	Faire des liens avec les connaissances et les expériences personnelles, Analyser la structure du texte, Déterminer les idées force, Estimer l'intention de l'auteur, Faire la distinction entre les faits et les opinions, Promouvoir la réflexion interculturelle.
<i>Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?</i>	Rédiger des résumés., Verbaliser ce que l'on a compris., Promouvoir le méta-apprentissage et l'autonomie., Encourager l'opinion personnelle ., Etablir des relations avec des textes déjà lus.
<i>Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :</i>	Totale liberté.
<i>Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?</i>	Epreuves en classe rédigés par l'enseignant(e), Exposés oraux individuels, Exposés oraux en équipe, Travaux pratiques individuels, Travaux pratiques en équipe, Présentations en équipe avec diaporama.
<i>Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :</i>	Présence, Participation, Effort, Progrès.
<i>Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?</i>	Questions à développement, Exposés oraux, Remplissage de tableaux.
<i>Dans vos cours, vous pratiquez:</i>	L'autoévaluation, L'évaluation par l'enseignant.

Annexe 8 : Résultats du questionnaire : Delfina (R6)

<i>Pseudonyme:</i>	Delfina (R6)
<i>Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?</i>	Trois niveaux de 30 à 60 heures chacun
<i>Les cours sont dispensés :</i>	En présentiel.
<i>Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?</i>	Niveau supérieur
<i>Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?</i>	Moins de 15 étudiants
<i>Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :</i>	Plus de 12 heures
<i>En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?</i>	De 11 à 15 ans
<i>Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?</i>	De 1 à 2
<i>Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?</i>	Oui, plus d'une fois.
<i>Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?</i>	Enseigner des stratégies de lecture, Utiliser des outils de recherche textuelle (p. ex., dictionnaires, Internet), Utiliser des organisateurs graphiques des informations du texte, Demander aux élèves de discuter en petits groupes, Adapter le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage, Adapter les textes en fonction des champs d'intérêts, Encourager l'apport de textes de la part des étudiants.
<i>Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?</i>	Déterminer le projet de lecture, Activer les connaissances antérieures, Visualiser d'avance la structure du texte, Travailler sur les caractéristiques des genres, Analyser le paratexte, Cerner la situation de production et le circuit de diffusion, Faire des hypothèses sur le sujet.
<i>Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?</i>	Faire des liens avec les connaissances et les expériences personnelles, Définir le vocabulaire en contexte, Tirer des déductions valides, Analyser la structure du texte., Déterminer les idées force, Estimer l'intention de l'auteur, Faire la distinction entre les faits et les opinions, Cerner les partis pris dans le texte, Promouvoir la réflexion interculturelle.
<i>Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?</i>	Rédiger des résumés, Organiser graphiquement, Verbaliser ce que l'on a compris, Promouvoir le méta-apprentissage et l'autonomie, Encourager l'opinion personnelle, Etablir des relations avec des textes déjà lus.
<i>Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :</i>	Une marge de manœuvre.
<i>Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?</i>	Epreuves en classe rédigés par l'enseignant(e), Exposés oraux individuels, Travaux pratiques individuels, Travaux pratiques en équipe.
<i>Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :</i>	Présence, Participation, Effort, Progrès.
<i>Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?</i>	Questions à réponse fermée (vrai ou faux, QCM, appariement), Questions à développement, Résumés, Exposés oraux, Remplissage de tableaux, Cartes conceptuelles.
<i>Dans vos cours, vous pratiquez:</i>	l'évaluation par l'enseignant.

Annexe 9 : Résultats du questionnaire : Nadia (R7)

<i>Pseudonyme:</i>	Nadia (R7)
<i>Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?</i>	Trois niveaux de 30 à 60 heures chacun
<i>Les cours sont dispensés :</i>	En présentiel.
<i>Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?</i>	Niveau élémentaire
<i>Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?</i>	De 20 à 29 étudiants
<i>Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :</i>	De 4 à 7 heures
<i>En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?</i>	De 5 à 10 ans
<i>Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?</i>	Aucun
<i>Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?</i>	Non.
<i>Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?</i>	Enseigner la langue cible, Enseigner des stratégies de lecture, Adapter le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage, Encourager l'apport de textes de la part des étudiants.
<i>Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?</i>	Déterminer le projet de lecture, Visualiser d'avance la structure du texte, Travailler sur les caractéristiques des genres, Analyser le paratexte, Faire des hypothèses sur le sujet.
<i>Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?</i>	Définir le vocabulaire en contexte., Tirer des déductions valides., Analyser la structure du texte., Déterminer les idées force.
<i>Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?</i>	Organiser graphiquement, Verbaliser ce que l'on a compris, Promouvoir le méta-apprentissage et l'autonomie.
<i>Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :</i>	Une marge de manœuvre.
<i>Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?</i>	Epreuves en classe rédigés par l'enseignant(e), Projets, Exposés oraux en équipe, Travaux pratiques individuels, Travaux pratiques en équipe.
<i>Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :</i>	Présence, Participation, Progrès.
<i>Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?</i>	Questions à développement, Résumés, Exposés oraux, Remplissage de tableaux.
<i>Dans vos cours, vous pratiquez:</i>	L'évaluation par les pairs, L'évaluation par l'enseignant.

Annexe 10 : Résultats du questionnaire : Julia (R8)

<i>Pseudonyme:</i>	Julia (R8)
<i>Quelle est l'offre globale de Lec-Comp en FLE de votre établissement?</i>	Trois niveaux de 30 à 60 heures chacun
<i>Les cours sont dispensés :</i>	En présentiel.
<i>Selon l'offre de votre établissement, dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous?</i>	Niveau élémentaire
<i>Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?</i>	30 étudiants ou plus
<i>Indiquez votre nombre d'heures de cours de Lec-Comp hebdomadaires :</i>	De 4 à 7 heures
<i>En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de la Lec-Comp possédez-vous au total ?</i>	Moins de 5 ans
<i>Au cours des cinq dernières années, combien de formations de perfectionnement avez-vous consacrées à l'évaluation des étudiants ?</i>	Je ne sais pas
<i>Avez-vous déjà participé à la correction des évaluations à grande échelle administrées par un district ou une commission scolaire locale ou internationale ?</i>	Oui, plus d'une fois.
<i>Sur quelles stratégies d'enseignement mettez-vous l'accent ?</i>	Enseigner la langue cible, Enseigner des stratégies de lecture, Utiliser des outils de recherche textuelle (p. ex., dictionnaires, Internet), Demander aux étudiants de discuter en petits groupes, Adapter les textes en fonction des champs d'intérêts.
<i>Dans vos cours, sur quelles techniques mettez-vous l'accent « avant » la lecture ?</i>	Visualiser d'avance la structure du texte, Travailler sur les caractéristiques des genres, Analyser le paratexte, Cerner la situation de production et le circuit de diffusion, Faire des hypothèses sur le sujet.
<i>Sur quelles techniques mettez-vous l'accent « pendant » la lecture?</i>	Définir le vocabulaire en contexte., Analyser la structure du texte., Déterminer les idées force., Faire la distinction entre les faits et les opinions., Promouvoir la réflexion interculturelle.
<i>Sur quoi mettez-vous l'accent « après » la lecture ?</i>	Verbaliser ce que l'on a compris, Promouvoir le méta-apprentissage et l'autonomie, Encourager l'opinion personnelle.
<i>Pour l'évaluation de vos étudiants, il y a :</i>	Une marge de manœuvre.
<i>Pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp, quelles méthodes utilisez-vous dont le résultat est intégré à leur note finale ?</i>	Epreuves en classe rédigés par l'enseignant(e).
<i>Dans vos cours de Lec-Comp, indiquez si vous accordez des points pour les facteurs suivants (et qui comptent dans la note finale des élèves) :</i>	Présence.
<i>Quels types d'items utilisez-vous le plus fréquemment pour évaluer vos étudiants de Lec-Comp ?</i>	Questions à développement, Remplissage de tableaux.
<i>Dans vos cours, vous pratiquez:</i>	L'évaluation par les pairs, L'évaluation par l'enseignant.

PARTIE 2 : Les entretiens

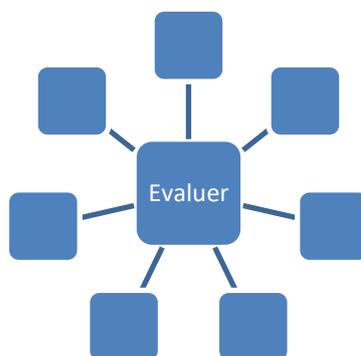
Dans cette publication, la transcription complète des entretiens n'est pas diffusée.

Annexe 11 : Guide d'entretien

1. Que vous inspire cette phrase ?
Dis-moi comment tu évalues, je te dirai comment tu enseignes.
2. Pourriez-vous raconter votre expérience en tant que sujet évalué ? Vous rappelez-vous une expérience d'évaluation qui vous ait marqué (positive ou négative) en tant que sujet évalué ?
3. Pensez à une évaluation qui s'est bien passée pour vos apprenant-e-s, quelles étaient ses caractéristiques ?
4. A quoi pensez-vous quand vous lisez cette phrase ?

Les évaluations ne sont pas objectives, elles n'ont pas à l'être.

5. Quand vous évaluez en lecture-compréhension, que cherchez-vous à évaluer?
6. Avez-vous un souvenir négatif concernant une activité d'évaluation en Lec-Comp?
7. Pourriez-vous décrire une évaluation de Lec-Comp plutôt idéale pour vous?
8. Quelle est d'après vous, la place de l'interculturel dans l'évaluation de la Lec-Comp ?
9. Que pensez-vous de cette phrase prononcée lors d'une réunion académique ?
A l'université, il n'est pas possible de faire de l'évaluation formative.
10. Et pour finir, quels sont les mots ou les images qui vous viennent à l'esprit lorsque l'on dit « évaluer » ?



Annexe 12 : Mots prononcés par les huit enseignantes autour du mot « évaluer »

mesurer (x3)	apprendre (x2)
contrôler (x2)	partie constituante
comparer	s'informer
vérifier	découvrir
mettre des notes	faire marche arrière
barème	pouvoir avancer
résultat	former
examen	recalculer
professeur	regarder
connaissances	observer
constater	partager
corriger	s'arrêter
administrer	besoins
résoudre	aller au-delà
travailler	ne pas punir
concrétiser	
réaffermir	
angoisser	
obliger	
se sentir regardé	
crainte	