

L'autoévaluation au service de l'autonomisation : l'expérience indienne

Self-assessment for autonomy: an experiment from India

Vasumathi BADRINATHAN
vbadrinathan@gmail.com
Université de Mumbai-Inde

Reçu: 05/ juin/ 2020; **Accepté:** 12/ juillet/ 2020, **Publié:** 31/ juillet/ 2020

Résumé

Cet article se propose d'interroger le rôle de l'autoévaluation dans l'autonomisation de l'apprenant en contexte indien. En nous référant à une étude de terrain auprès des apprenants au sein d'un parcours universitaire indien, nous tenterons d'analyser le rôle de l'autoévaluation dans l'apprentissage. Cette étude empirique dévoile des résultats favorables. L'autoévaluation aide à rendre l'apprenant partenaire et co-responsable de l'apprentissage. S'évaluer est un processus qui s'apprend et sert à revoir l'apprentissage sous d'autres optiques que la seule performance à l'examen. Le rôle de l'apprenant évolue d'un évalué à celui qui s'évalue et qui apprend. Il s'agit là d'une évolution importante pour l'apprenant indien et situe davantage l'apprenant et l'apprentissage dans un espace de réflexion critique, de responsabilisation, de co-construction et d'autonomisation.

Mots clés: autoévaluation, autonomie, évaluation formative, Inde.

Abstract

This article investigates the role of self-assessment in the process of learner autonomy in the Indian context. The role of self-assessment in this perspective is analysed through an experimental work on university students of French in India.

The findings of this empirical study have been encouraging. Self-assessment contributes to making the learner a partner and collaborator in the learning process. It helps perceive learning through multiple perspectives rather than emphasizing solely on performance in the examination. However it is a process that has to be acquired. Through self-assessment, the learner undergoes a transformation from one who is assessed by others to one who assesses himself/herself and thereby inculcates a degree of self-involvement. This is valuable for learners in the Indian context as it places them into a space of critical reflection, self-empowerment, co-construction of knowledge and the path of autonomy.

Key Words: self-assessment, autonomy, formative assessment, India.

Introduction

L'autonomie est aujourd'hui considérée comme un des enjeux importants et fondamentaux de tout apprentissage. Le terme « autonomie » fait l'objet de beaucoup de recherches approfondies qui éclairent les multiples dimensions que cette notion recouvre. Nous retenons ici des dimensions de l'autonomie pertinentes à notre recherche.

Holec a avancé que l'autonomie signifie « *la capacité à prendre en charge son propre apprentissage* » (Holec, 1981:3). Cette compréhension du terme, bien répandue, implique l'acteur, ici l'apprenant, dans l'acte de l'apprentissage. La conception de la pédagogie « forte » et de la pédagogie « faible » (Smith, 2003) vis-à-vis de l'autonomie, mérite d'être discutée ici. Une pédagogie « solide », « forte » est liée à la reconnaissance que l'apprenant possède une certaine autonomie et l'accent est sur la mise en place des conditions favorables à l'autonomie. Les pédagogies moins fortes considèrent que les apprenants sont en manque d'autonomie. Par conséquent, une pédagogie forte se révèle souple et constructiviste alors que la pédagogie faible est peu négociable, verticale et hiérarchique. Nous nous situons dans une approche socioconstructiviste, qui croit au rôle évolutif de l'apprenant-participant.

L'autonomie est souvent comprise notamment par les apprenants comme un « travail individuel et seul », « sans enseignant », ce qui est peu valable comme Little (1991) l'avait démontré. Donc l'argument de Portine (1998 : 74) qui envisage l'autonomie comme un « *projet d'action* » à construire au sein d'une structure et qui est capable d'« *apporter une aide lorsqu'elle est nécessaire* » nous paraît ici pertinent.

La place de la culture dans l'autonomie ne peut être négligée non plus. L'autonomie varie d'un contexte à l'autre et dépend également de la culture d'éducation (Benson, 2001, Guilloteaux et Dornyei, 2008, Holliday, 2003, Yasmin et Sohail, 2018). L'autonomie étant un concept issu des contextes occidentaux, il faudrait se méfier de son utilisation non contextualisée, ce qui risque de résulter en une hégémonie culturelle (Pennycook, 1989), des stéréotypes autour de la notion (Littlewood, 1999) - piège où l'on risque de

tomber facilement. Son interprétation et sa mise en place devraient être adaptées selon les contextes et ses exigences (Smith et Ushioda, 2009). Cette reconnaissance est importante dans le cadre de cette recherche, car l'Inde a ses spécificités qui influent sur l'autonomie dans le champ de l'éducation.

En Inde l'autonomie prend ses propres formes et ses contours. Littlewood (op.cit.) fait la distinction entre « l'autonomie proactive » et « l'autonomie réactive ». Dans l'autonomie proactive, l'apprenant exerce des choix d'apprentissage, se fixe des objectifs de manière indépendante. L'autonomie réactive met moins de pression sur l'apprenant à se transformer, à faire des choix d'apprentissage ou de ressources et d'évoluer progressivement vers l'autonomie proactive avec l'enseignant comme accompagnateur. Cette dernière perspective de l'autonomie nous semble plus adaptée à notre contexte. En plus, la participation, l'interactivité, la prise de parole, l'argumentation ne sont pas les points forts de la culture éducative en Inde, mais on ne peut rejeter cette dernière pour un manque d'autonomie car chaque apprenant la construit de sa propre manière (Holliday, 2003) avec un nécessaire accompagnement, comme nous l'avons découvert au sein de cette recherche.

Dans le système éducatif indien classique, les apprenants ont tendance à s'enfermer dans un curriculum reçu, obéissant aux enseignants et les normes établies. L'apprentissage est axé sur la note, résultant en un système concurrentiel qui mise largement sur la mémoire et la performance. La connaissance et l'apprentissage sont toujours perçus comme mesurables, quantifiables (Huba et Freed, 2000). Vu de cette optique, il s'agit d'un système restrictif et contraignant où l'enseignant et l'apprenant se trouvent emprisonnés dans un enclos dominé par le cursus, l'examen et la note. Cette description est à priori hostile à l'autonomisation, car la part de la responsabilité apprenante est restreinte. Pour les langues étrangères, domaine qui nous concerne, cette prise de position s'effectue au détriment du vrai apprentissage de la langue et les descripteurs légitimes de qualité. Comment sortir de cette impasse et comment remédier au problème ? Il nous a fallu une démarche qui tenait compte des spécificités socioculturelles et éducatives du contexte. Dans ce but, nous nous sommes servie d'une approche auto-évaluative adaptée à nos apprenants.

Dans cet article nous évoquons d'abord l'autonomie et l'autoévaluation, suivi de la démarche mise en place avec les apprenants et en dernier lieu, une discussion autour des résultats obtenus.

I. Comprendre l'autoévaluation

De nombreux travaux permettent de définir les bénéfices apportés par l'autoévaluation. Black et Williams (2006) estiment que l'autoévaluation aide l'apprenant à développer la capacité de se juger. L'autoévaluation sert de facteur de motivation (McMillan et Hearn, 2008), encourage la

réalisation des stratégies d'apprentissage (Tasinnari, 2016, Wenden, 2002). Elle facilite l'évolution d'une « *évaluation de l'apprentissage* » vers une « *évaluation pour l'apprentissage* » (notre traduction) (Everhard et Murphy, 2015 : 3), à savoir, un processus formatif.

L'apprentissage en Inde a été critiqué pour privilégier seule la performance dans un environnement de haute compétition. Un rapport sur les réformes dans l'évaluation en Inde (Evaluation Reforms, 2019) (bien qu'il privilégie les éléments procéduraux concernant la conduite des examens), souligne amplement l'importance d'un système basé sur les acquis de l'apprentissage. L'autoévaluation est suggérée implicitement tout au long du rapport - « *une culture solide d'apprentissage, l'identification des compétences, une pédagogie adéquate, des expériences d'apprentissage holistiques, un choix d'évaluation sous forme de contrôle continu formatif.* » (notre traduction), (Evaluation Reforms, op.cit. p.22) et concrètement par le biais des journaux de bord quotidiens. Il est intéressant de noter les préconisations du système éducatif en Inde des années 50 penchaient déjà vers « une variété plus large d'outils et de techniques d'évaluation. » (notre traduction), (Srivastava, 1975 :22), en dehors des outils classiques sommatifs. Paradoxalement, le pays est encore loin de la réalisation étendue de ces objectifs.

2. Méthodologie

Il existe plusieurs protocoles proposés pour l'autoévaluation. Nous nous sommes inspirée de deux modèles qui nous semblaient propices à notre contexte celui de Doyon et Legris-Juneau (1991) et celui de Ross et al (1999). Doyon et Legris-Juneau envisagent l'autoévaluation en quatre étapes - la planification, la réalisation, la communication des résultats et la prise de décision. Ross et al proposent un protocole en quatre étapes aussi- l'exposition des critères d'évaluation pour la tâche en question, la création mutuelle de ces critères entre les apprenants et l'enseignant, la phase de retour de l'enseignant concernant les autoévaluations et la dernière est la mise en place de nouveaux objectifs basés sur les autoévaluations. Nous avons adapté ces deux protocoles pour réaliser une autoévaluation convenable à notre situation.

Nous avons initié l'autoévaluation avec deux groupes d'étudiants d'un parcours de Master en français à l'Université de Mumbai entre 2018-2019 et 2019-2020. Ces deux groupes se composaient de huit et de six étudiants en Master première et deuxième année respectivement.

Dans un premier temps, notre phase de départ de discussion-remue-ménages portait sur la notion de l'autonomie, sur l'autoévaluation, sur les tâches à accomplir, les forces et les faiblesses de chaque apprenant. La discussion initiale révélait les représentations des apprenants concernant ces notions. La question des objectifs d'apprentissage était ensuite abordée et les apprenants étaient encouragés à réfléchir et à créer leurs propres objectifs en fonction des objectifs du cours et leurs projets- donc une manière de s'évaluer

basée sur les critères généraux (CECRL) et les objectifs de l'apprentissage individuels. La deuxième phase, celle de la réalisation portait sur des tâches d'autoévaluation. Les apprenants devaient noter leurs objectifs et les moyens pour y parvenir. Au bout du contrôle continu, une deuxième série de discussions était entamée en s'appuyant sur l'autoévaluation. Cette phase représentait l'étape de la communication ou le feedback proposé par Ross et al. L'apprenant s'évalue par rapport à sa propre performance et décide s'il a réalisé ses objectifs. L'enseignant contribue à cette évaluation en donnant son retour et en sollicitant des pistes concrètes pour l'amélioration des compétences. Finalement, une décision est prise sur la voie à suivre, c'est-à-dire, l'enseignant aide l'apprenant à se fixer des objectifs réalisables, des stratégies pour la réalisation de ces objectifs, les moyens de s'évaluer plus efficacement et des projets d'action pour l'avenir.

Nous avons décidé d'organiser l'autoévaluation autour des contrôles continus au cours du semestre. Cela rendait l'activité moins chronophage et donnait plus de légitimité aux yeux des apprenants.

Nous avons lancé cette opération quatre fois par semestre- tout au début du semestre (discuter, noter les forces et les faiblesses, les objectifs), au milieu, à savoir avant et après les deux contrôles continus (les quatre étapes) et ensuite une dernière fois à la fin du semestre (discussion). Cette fréquence était liée au calendrier et au temps dont nous disposions pour cette activité. Les étapes sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Les étapes de l'activité d'autoévaluation	
Point de départ : remue-méninges et discussion sur l'apprentissage, l'autonomie, l'évaluation, l'autoévaluation	
Etape 1 Planification : établir les objectifs d'apprentissage individuels et comprendre les critères d'autoévaluation Grille d'autoévaluation avant le contrôle Ce que je fais bien Ce que je dois améliorer Comment je vais m'améliorer	
Etape 2 Réalisation de la tâche – l'autoévaluation Etape 3 Communication – retour de l'enseignant Etape 4 Revoir les objectifs et les stratégies d'apprentissage, prise de décisions concernant les objectifs et les pistes d'amélioration	

Figure 1

Comme référentiel externe, nous avons utilisé les descripteurs et le tableau d'autoévaluation du CECRL, niveau B2 car il fournit un cadre pratique (flexible et non rigide) pour les objectifs à atteindre et pour s'évaluer en fonction d'une échelle internationale reconnue. L'expérience dans son ensemble au cours de ses différentes étapes, portait sur la détermination des objectifs d'apprentissage de l'apprenant, les techniques et les ressources pour y arriver, l'acquisition et l'évaluation de l'acquisition.

3. Résultats et discussion

Dans l'ensemble, l'activité d'autoévaluation était reçue très favorablement par les apprenants. L'aspect saillant à souligner dans toute cette expérience était l'internalisation du processus d'apprentissage, s'y rapprocher au lieu de « rester dehors » et passif.

Le point de départ, le remue-méninges-discussions a révélé les représentations des apprenants sur l'autonomie et l'évaluation. L'autonomie était vue pour la plupart comme « travailler seul », « travailler bien », « sans enseignant », « utiliser l'internet pour travailler seul », « travailler à la maison sans cours ». Ils avaient une perception limitée de l'autonomie et l'évaluation, cette dernière étant fortement liée à l'examen- « la performance », « la compétition », « l'examen final », « le stress », « trop d'importance à l'examen ».

Les apprenants étaient amenés à réfléchir aux questions suivantes. Avez-vous réfléchi à propos de votre apprentissage- ce qui vous convient, ne vous convient pas dans le système éducatif, dans votre démarche d'apprenant? Savez-vous identifier vos forces et vos faiblesses? Quels objectifs vous imposez-vous dans votre apprentissage pour vos cours du semestre? Que faites-vous pour réaliser ces objectifs?

Les réponses sollicitées nous ont mise sur la voie de la planification. Lors de cette étape, les objectifs d'apprentissage étaient discutés. L'apprentissage par objectifs leur étant nouveau, les apprenants étaient encouragés et aidés à se fixer des objectifs personnels qui se refléteraient dans le prochain contrôle continu. Deux types de critères d'autoévaluation étaient retenus en fonction des thématiques des contrôles continus- les critères linguistiques et les critères communicatifs de présentation. Les critères linguistiques retenus pour la classe correspondaient aux niveaux de compétence pour la langue parlée du CECRL. Les critères communicatifs portaient sur le contenu de la présentation, la capacité d'analyse, d'explication, formaient l'autre groupe de critères.

Quelques exemples du CECRL *«exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots», «contrôle grammaticale», «parler relativement longtemps avec un débit assez régulier», un discours clair et cohérent»* (p.28), *«développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents», «faire un exposé clair, préparé, en*

avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier », « peut enchaîner des arguments avec logique », « aisance », « spontanéité » (p. 50). Les objectifs individuels variaient pourtant. « Parler avec moins d'hésitation et sans l'aide de mes notes », « bien développer mes idées », « transmettre ce que j'ai bien recherché », « créer un intérêt chez les autres pour mon sujet », « bien structurer les différentes parties de mon exposé », « faire le lien entre les théories et les tableaux ».

L'autoévaluation proprement dite s'effectuait lors de la phase de la réalisation après le contrôle, basée sur les critères d'évaluation et les objectifs à atteindre. Après le contrôle, nous sommes passés à l'autoévaluation notée par les apprenants. Un essai a été fait avant de passer à la vraie expérience de l'autoévaluation.

Nous avons trois contrôles continus au cours du semestre dont deux à l'oral. Nous avons décidé de placer l'autoévaluation avant et après les deux contrôles à l'oral.

Voici quelques objectifs notés par les apprenants avant l'exposé à présenter.

« Je souhaite mieux parler, parler couramment », « je veux parler plus vite », « je veux améliorer ma phonétique »,

« je connais les règles de la grammaire, mais quand je parle je fais les mêmes erreurs ». « parler plus couramment, « faire un effort pour ne pas lire mon exposé », « je vais consulter uniquement mes points notés, je ne vais pas écrire tout l'exposé ».

Après le contrôle, lors de la troisième étape de discussion-retour de l'enseignant, nous sommes revenus sur les objectifs notés en amont. Les réactions suscitées démontraient la logique de l'évaluation de la progression auprès des apprenants. Voici quelques exemples réussis.

Objectif : « Je souhaiterais parler avec aisance, plus spontanément. J'hésite beaucoup et je n'ai pas de confiance. J'ai peur de faire des erreurs. »

Autoévaluation en aval « Cette fois-ci j'ai fait un effort pour parler spontanément, je n'avais que les points importants sous les yeux. J'ai évité de lire ».

Objectif : « Je veux augmenter la qualité de mon exposé, bien expliquer, intégrer de meilleures phrases et une bonne structure ».

Autoévaluation en aval : « J'ai lu quelques articles et j'ai pris les bonnes phrases et je les ai réutilisées pour augmenter la qualité de mon exposé. »

Objectif : « Améliorer la qualité de l'exposé ».

Autoévaluation en aval : « La dernière fois, j'ai inclus des citations à la fin de mon exposé, comme une liste. Donc cette fois-ci j'ai fait très attention. Je les ai intégrées dans le corps de l'exposé. Je n'ai pas oublié les conseils de la prof ! ».

« Quand j'écoute quelques amies de la classe, je remarque qu'elles structurent mieux leur présentation. Et moi je dois mieux m'organiser, donc j'ai préparé un plan car on parle souvent d'un plan, la structure, mais je ne le fais jamais. Cette fois-ci j'ai préparé un plan et ça m'a beaucoup aidé ».

Lors de la première tentative d'autoévaluation, il y avait peu de réflexion à propos des stratégies de remédiation des lacunes. Cette dimension a évolué lors de la deuxième autoévaluation. Se donner des objectifs réalisables aide à écarter des déceptions qui viennent d'un décalage entre objectifs ambitieux, manque d'effort et de prise de conscience de ses compétences.

« Je comprends que ce n'est pas facile, il faut faire beaucoup d'efforts. Je vais être moins paresseuse ! »

« J'ai la tendance à dire la même chose que tout le monde. Je voudrais être plus originale dans mes idées et mes analyses la prochaine fois. Et je sais que c'est possible ».

La part de l'enseignant dans cette voie vers la réflexion suite à l'autoévaluation est importante. Par exemple, partager l'idée que la prononciation ne se corrige pas en regardant simplement regarder un film français. Donc la question de l'enseignante - *« qu'est-ce que vous faites pour améliorer la prononciation après avoir vu le film/quand vous regardez un film »*, a incité les apprenants à trouver des stratégies concrètes que nous avons retrouvées lors de la prochaine série de discussions.

« Sur TV5 Monde j'ai vu des émissions Sept jours sur la planète. J'ai noté des phrases dans les transcriptions et je les ai répétées avec le présentateur et seule aussi plusieurs fois. Comme ça, je pense améliorer mon problème du 'r'.

« J'ai compris que je travaille bien mais je ne présente pas bien. Donc j'ai besoin de pratiquer mon oral et j'ai décidé de le faire avec mon amie. Donc je on va se présenter nos exposés avant le vrai exposé. »

« Maintenant quand je visite un site internet, je pense à son application dans ma classe avec mes étudiants. Qu'est-ce que je peux utiliser ? Quel document ? Comment je peux l'utiliser ? Et j'essaie de faire une fiche pédagogique. Je n'avais pas cette compétence avant. J'utilisais l'internet pour des quizz et des chansons. Maintenant, j'ai une plus grande liberté et je vois bien que c'est très utile. »

La phase de retour de la part de l'enseignant est primordiale pour deux raisons- tout d'abord elle aide l'apprenant à évaluer son autoévaluation et sert de tremplin à des décisions concernant l'apprentissage. La seconde est peut-être la plus importante, le soutien psychologique. L'autonomisation en Inde passe par l'intermédiaire de l'enseignant, car les apprenants sont habitués à son approbation, son soutien, sa présence pour avancer (cf. le style socio-psychologique de Rézeau (1999).

Il existe quelques défis dans l'autoévaluation, y compris l'envie s'autoévaluer d'une manière favorable résultant dans des jugements moins honnêtes ou exagérées. Cela naît du désir de projeter une image de soi positive (Harris et Brown, 2013). Pour éviter cette situation, nous avons réconforté les apprenants dès le départ et bien explicité l'objectif de cette opération. Pour encore créer un climat de confiance, nous avons exigé que les premières autoévaluations soient anonymes et déposées auprès de l'enseignant. L'enseignante les lisait à haute voix et cette étape était suivie d'une discussion ouverte. Cette démarche a fourni une préparation psychologique préalable à l'autoévaluation, ce qui a préparé l'apprenant à prendre position vis-à-vis de son apprentissage, de prendre du recul et de se juger objectivement. Voici quelques exemples de ce que les apprenants avaient noté.

« Je suis consciente de ce que je fais maintenant. Par exemple le verbe « dépendre de ». Je connais ça, mais je dis souvent « dépendre sur » parce que j'oublie et je suis très influencée par l'anglais. La prochaine fois je vais faire très attention. J'ai fait une liste de mes erreurs fréquentes et je vais les travailler ».

« Avant mes analyses littéraires se limitaient à l'histoire du roman ou la nouvelle. Maintenant j'ai appris comment mieux analyser, et je fais un effort. »

Ce processus a augmenté la confiance de la classe et l'enseignante a pu passer à une autoévaluation non anonyme et honnête avec un jugement plus proche de ses compétences. D'où l'indispensable accompagnement de l'enseignant dans ce processus.

Ces résultats démontrent que l'autoévaluation ne vient pas de soi ; elle s'apprend. Cette expérience situe l'activité d'autoévaluation dans un processus formatif plutôt que sommatif. Nous voyons bien que les apprenants n'y voient pas une fin, mais plutôt un point de départ renouvelé. En ce sens, nous avons pu intégrer une pédagogie active, où l'apprenant en tant qu'acteur responsable de son apprentissage y participe et revoit son apprentissage dans une perspective d'investissement personnel. Au final, le processus d'autonomisation est un mouvement en spirale- partir de l'enseignant, aller vers soi-même, retour vers l'enseignant pour un regard renouvelé vers l'apprentissage individuel.

Les apprenants ont pu appréhender leurs difficultés aussi. Le manque de diagnostic peut s'avérer très décevant pour un apprenant qui risque de se fixer des objectifs difficiles à atteindre. Le retour final des apprenants le révèle pleinement.

« Je n'avais jamais réfléchi à cet aspect- c'est-à-dire comment j'apprends. L'enseignant enseigne, on passe l'examen. C'est toujours l'attitude. Maintenant, je découvre quelque chose d'important. Je suis capable de m'évaluer. »

« Je savais que le 'r' en français est spécial. Mais je n'avais jamais fait attention à ça. »

« Je réfléchis maintenant, je ne le faisais pas sérieusement avant. »

L'autoévaluation sert à inciter les apprenants vers une conduite réflexive et autonome, d'analyser ce qui fonctionnent le mieux pour eux et de remédier à tout ce qui n'apporte pas les meilleurs résultats en termes d'apprentissage- bref s'impliquer dans une approche socioconstructiviste et passer vers l'acte d'apprentissage. Autrement dit, une autoévaluation qui fonctionne sous l'optique de « *évaluation pour l'apprentissage* » (notre traduction) (Colbert, Cummins, 2014) - évaluer dans le but de mieux apprendre et non comme un outil de sanction. Libre de jugement, l'autoévaluation laisse l'apprenant se rendre compte de son apprentissage d'une manière pacifique. Il s'agit là d'un facteur pleinement motivant.

Cette expérience a également facilité un partage de pouvoir en ce qui concerne l'acte d'apprendre. Ce qui était entièrement sous la charge de l'enseignant était désormais partagé entre l'apprenant et l'enseignant, créant par là une responsabilisation nécessaire de la part du premier. A nos yeux, c'était la partie la plus importante de cette opération et transforme le rapport enseignant-enseigné. Même si l'autoévaluation n'était pas institutionnalisée dans ce cas, cela ne mine pas son importance. Au contraire, comme évoqué par Benson (2010), la non-institutionnalisation conserve la liberté de l'acte même et laisse des marges de liberté à l'enseignant. Une étude antérieure (Badrinathan, 2015) affirme la nécessité d'évolution dans le système d'évaluation et dans les discours académiques en Inde. L'apprenant est content d'être évalué plutôt que de s'évaluer, ce qui est rarement une option. Les représentations des enseignants concernant l'autoévaluation ne sont pas favorables non plus. Pour que cette situation évolue, il est nécessaire d'intégrer l'autoévaluation dans les formations enseignantes afin de créer une place dans les salles de classe pour des évaluations alternatives. Cette expérience a offert aux apprenants la possibilité de formuler verbalement ou à l'écrit leurs réflexions, leurs justifications des choix, argumenter la pratique, ce qui les met sur la voie de l'autonomisation. Il apparaît néanmoins pertinent de signaler que l'expérience a facilité trois éléments fondamentaux de l'apprentissage (Scharle et Szabo, 2000) - la prise de conscience du processus cognitif et d'autorégulation, le changement d'attitude vis-à-vis de l'apprentissage et le renversement des rôles- d'apprenant passif à acteur participant. En d'autres termes, un « espace de négociation » (Duru-Bellat et Jarousse, 2001 :102) à plusieurs échelles s'est ouvert- entre l'apprenant et l'apprentissage, entre apprenant et apprenant et entre l'apprenant et l'enseignant ouvrant ouvre la possibilité de dépasser les conceptions classiques de l'évaluation et de reconfigurer l'apprentissage.

Les outils d'autoévaluation utilisés et sa mise en place n'étaient ni sophistiqués ni complexes. Le but était d'amener les apprenants davantage vers une centration sur le processus d'apprentissage. Dans un contexte où les possibilités pour ce faire paraissent limitées, cette expérience à nos yeux a

accompli son but. Nous avons entamé une pédagogie de l'autonomie comme réponse à une situation à priori hostile à sa mise en place. Néanmoins, il est évident que des outils plus robustes, capables de donner des résultats fiables et précis ne seraient qu'utiles à renforcer cette pratique.

4. Conclusion

Grâce à l'activité de l'autoévaluation décrite dans cet article, les apprenants ont appris à se juger, à mesurer leur progrès, à agir consciemment, comprendre leur part de responsabilité dans le processus d'apprentissage et surtout à se mettre sur la voie de la métacompétence de l'autonomie (Barbot et Camatarri, 1999). L'expérience a prouvé que l'enseignant est capable d'apporter des changements favorables à l'apprentissage. Cette connaissance enrichit l'auto-efficacité de l'enseignant (Ross et al, op.cit.) et s'avère ainsi mutuellement bénéfique à l'apprenant et à l'enseignant. Nous avons mené une expérience de petite taille et de manière informelle. Pour que l'autoévaluation puisse être largement utilisée, il est aussi important que l'autonomie et l'évaluation dont l'autoévaluation soient incluses dans les formations d'enseignantes comme thématiques de priorité. Les résultats favorables de cette expérience nous ouvrent d'autres voies de recherche pour une étude plus étendue sur l'autoévaluation, et notamment vers l'inclusion de l'autoévaluation comme compétence curriculaire.

Bibliographie

- Badrinathan, V., (2016). «Self-assessment and Learner Autonomy: Challenges in Foreign Language Teaching in India». Boston : Proceedings of the Third 21st CAF Conference at Harvard, pp.66-73
- BARBOT, M-J., CAMATARRI, G. (1999). *AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE : L'INNOVATION DANS LA FORMATION*. PARIS : PUF
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P., 2010. «Measuring 'autonomy': should we put our ability to the test? »In A. Paran, L. Sercu(eds.), *Testing the Untestable in Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, pp.77-97
- Benson, P., (2015).Foreword. In C. J. Everhard& L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, pp.8-11
- Black, P., William, D., (2006). «Developing a theory of formative assessment.» In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*. London: Sage, pp.81-100
- Colbert, P., Cummings, J. J.(2014). «Enabling all students to learn through assessment.». In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski& P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning*, Vol. I, Heidelberg, Germany: Springer, pp. 211-231

- Doyon,C., Legris-Juneau, D. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*.Lyon: Chronique sociale; Laval: Beauchemin.
- DuruBellat, M., Jarousse, J-P. (2001). « Portée et limites d'une évaluation des politiques et pratiques éducatives par les résultats ». *Education et Sociétés*, 8(2), pp. 97-109 *Evaluation Reforms in higher education institutions*.(2019).New Delhi : University Grants Commission
- EVERHARD,C., MURPHY,L., (2015). *ASSESSMENT AND AUTONOMY IN LANGUAGE LEARNING*. LONDON : PALGRAVE MACMILLAN
- Guilloteaux, M. J.,Dornyei, Z. , (2008). «Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. », *TESOL Quarterly*, 42.1, pp. 55-77
- Harris, L. R., Brown, G. T. L. (2013). «Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. », *Teaching and Teacher Education*, 36,pp. 101-111
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (2009).«Autonomy in language learning: A single pedagogical paradigm or two? », In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki, and Y. Nakata(Eds.),*Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities*.. Tampere: Tampere University Press, pp.21-47
- Holliday, A. (2003).«Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL.», In D. Palfreyman and R. C. Smith (Eds.),*Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. London: Palgrave Macmillan. (pp. 110-126).
- Huba, M.,Freed. J., (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- KuchahKuchah,H., Smith, R., (2011).« Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: from practice to principles», *Innovation in Language Learning and Teaching* , 5 (2), pp. 119-140
- Le cadre europeen commun de reference pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, (2011), Strasbourg : Le conseil de l'Europe.
Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy : Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
- Mcmillan, J., Hearn, J. , (2008). « Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement », *Educational Horizons* Vol. 87, No. 1, Democratic Classrooms: A Dialogue, pp. 40-49

- Pennycook, A. (1989). « The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching», *TESOL Quarterly*, 23.4, pp. 589-618
- Rezeau, J., (1999). « Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire. », *Alsic*, Vol. 2, n° 1-1, pp. 27-49
- Ross, J. A., Rolheiser, C., Hogaboam-Gray, (1999). « Effects of collaborative action research on the knowledge of five Canadian teacher-researchers», *The Elementary School Journal*, 99(3), pp. 255-274
- Rolheiser, C., Ross, J. A. (2001). « Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows». In R. D. Small, A. Thomas (Eds.), *Plain Talk about Kids* (pp. 43-57). Covington, LA: Center for Development and Learning.
- Scharle, A., Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, R. C. (2003). «Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology», *Learner autonomy across cultures*, pp. 129-146.
- Portine, H., (1998). « Autonomie de l'apprenant en questions », *Alsic*, 1 (1), pp 73-77 Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/1466>
- Smith, R., Ushioda, E. (2009). « 'Autonomy': under whose control? », In R. Pemberton, S. Toogood, A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 241-253
- Srivastava, H.S., (1979). *Examination reforms in India*. Paris: Unesco
- Tassinari, M.G., (2016). «Assessment for learning, assessment for autonomy», In C. Gitsaki & C. Coombes (dir.), *Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing. Research and Practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 118-13
- Yasmin, M., Sohail, A. (2018). «Socio-cultural barriers in promoting learner autonomy in Pakistani universities: English teachers' beliefs», *Cogent Education*, 5:1
- Wenden, A. (2002). «Learner Development in Language Learning», *Applied Linguistics*, vol. 23, n°1. pp. 32-55.