



HAL
open science

Favoriser l'autonomisation par l'évaluation : s'autonomiser de l'évaluation ?

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. Favoriser l'autonomisation par l'évaluation : s'autonomiser de l'évaluation ?. Acker Pia; Candas Peggy; Toffoli Denyze. Evaluation(s) et autonomisation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université, Presses universitaires du Septentrion, A paraître. hal-04558400

HAL Id: hal-04558400

<https://hal.science/hal-04558400>

Submitted on 24 Apr 2024

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.

Favoriser l'autonomisation par l'évaluation : s'autonomiser de l'évaluation ?

Emmanuelle HUVER
Université de Tours, EA 4428 Dynadiv

Lorsqu'il est attendu de traiter d'un couple de notions (en l'occurrence, dans cet ouvrage, le couple autonomisation / évaluation), il est souvent délicat d'accorder une égale importance aux deux notions, ne serait-ce que parce que l'on a plus d'affinités ou que l'on a développé plus de réflexions sur l'une que sur l'autre. C'est en tout cas mon cas : si la notion d'autonomie m'est familière, dans la mesure où j'ai partiellement été formée à la recherche au CRAPEL¹, c'est néanmoins celle d'évaluation qui m'occupe depuis maintenant pratiquement vingt ans. J'entrerai donc dans la réflexion sur ces termes et sur les relations dialectiques qu'ils entretiennent essentiellement par la question de l'évaluation.

Par ailleurs, envisager les relations entre ces termes suppose d'abord de pouvoir les situer notionnellement : c'est ce que je me proposerai donc de faire dans la première partie de ce texte, afin, ensuite, de réfléchir aux *conceptions* de l'évaluation qui seraient plus susceptibles que d'autres de favoriser l'autonomisation dans l'enseignement/apprentissage des langues, pour finir par envisager certaines implications plus larges pour l'enseignement, l'apprentissage et la recherche dans notre domaine. Il s'agira notamment de défendre l'idée que l'évaluation, a fortiori dans une perspective d'autonomisation, est moins une question d'outils et de techniques que de relation et de manière d'être, ce qui a des implications, tant au plan personnel que collectif et politique. La problématique de l'autonomisation se prête bien à cette réflexion, dans la mesure où, dans la période actuelle plus particulièrement, les notions d'autonomie et d'évaluation sont régulièrement mobilisées, parfois l'une contre l'autre, parfois l'une avec l'autre, pour penser l'enseignement supérieur.

1. Détour terminologique

Il ne s'agira pas ici de proposer une revue de littérature extensive sur les deux notions traitées, les notions qui leur sont connexes et/ou leurs dérivés, mais d'entrer dans la réflexion par la notion d'évaluation, en en revendiquant d'emblée le caractère polysémique et hétérogène, pour nous demander ce que cette pluralité définitoire permet (plus que ce qu'elle empêche).

1.1. L'évaluation : polysémie et pluralité

Ainsi formulé, ce constat relève de l'évidence, tant le terme *évaluation*, en tant qu'hyperonyme, recouvre une multitude de définitions, de sous-catégorisations, de fonctions. Un bon nombre d'ouvrages se sont donnés pour objet, principal ou incident, de « faire le tri » dans ce qui peut, sinon, ressembler à un maquis bien dense. Je ne les inventorierai pas ici – le travail serait trop fastidieux pour un intérêt limité –, mais le lecteur intéressé pourra se reporter plus particulièrement à l'important travail de synthèse initié par

¹ *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* : clin d'œil à une période maintenant un peu lointaine, mais qui a néanmoins été marquante dans mon parcours.

Bonniol et Vial (1997) et prolongé ensuite par Vial (2001 et 2012). Dans le domaine de la didactologie / didactique des langues, ce travail de repérage a plus particulièrement été effectué par Huver et Springer (2011), sur la base d'inventaires plus anciens (Carton 1993, Beaudet et Monnerie-Goarin 1993, etc.). Toutefois, aucun travail d'ampleur visant, à l'instar de Bonniol et Vial (1997), à situer épistémologiquement les définitions (et les travaux qui les fondent) les uns par rapport aux autres n'a été mené dans notre domaine, signe sans doute d'un déficit plus large de réflexion épistémologique.

Constatons également, outre la polysémie du terme, l'irréductible pluralité liée à l'absence de consensus définitoire. Ainsi, certains chercheurs, comme de Ketele (2010), caractérisent l'évaluation par le fait qu'il s'agit principalement d'une prise de décision, et d'autres d'un acte de communication (dont Chardenet (1999) entre autres). Certains (Mègre et Riba 2015, par exemple) font de l'objectivité (ou à tout le moins de l'objectivation), et d'autres, quoique tendanciellement moins nombreux (Vial 2001, Huver 2014 par exemple), de la subjectivité, sa caractéristique première. Pour ce qui concerne la thématique du présent ouvrage, on trouve également une opposition entre des définitions faisant de l'évaluation un instrument de pouvoir et de domination (Zarka 2009, et pour la didactologie / didactique des langues, Shohamy 2001), et des définitions qui en font (sous certaines de ses formes en tout cas) un instrument au service de l'autonomisation (Barbot 2000, Henner-Stanchina et Holec 1977).

Enfin, et c'est peut-être ici l'essentiel, il faut remarquer que ces définitions se structurent généralement autour de binarités dont la fonction heuristique est elle-même variable. Ainsi, de nombreux ouvrages présentent les définitions de manière très dichotomique (évaluation sommative vs formative, auto-évaluation vs hétéro-évaluation, etc.), prenant typiquement la forme de tableaux à deux colonnes (cf. pour la didactologie / didactique des langues, le chapitre sur l'évaluation dans le *Cadre européen commun de référence* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) – ce qui participe d'une compréhension très fixiste de l'évaluation, voire la renforce. D'autres ne présentent ni ne conçoivent cette dualité comme fixement binaire, mais l'envisagent à l'inverse dans la *tension*, la réflexion et l'action naissant alors dans l'écart créé par cette tension². C'est notamment le cas de Bonniol et Vial (1997) qui inscrivent l'évaluation dans une « tresse paradigmatique », l'image de la tresse référant pertinemment à l'idée d'éléments qui doivent être hétérogènes, distincts pour pouvoir être mêlés / tressés³. Dans ce cadre, les auteurs ne visent pas tant à *opposer*, terme à terme, un paradigme « mécaniciste » et un paradigme « holistique », qu'à penser l'évaluation comme relevant de « visions du monde »⁴ dans le *conflit* entre ces paradigmes. Il me semble essentiel de

² Il faudrait également traiter d'une troisième métaphore, celle du continuum, mais je ne le ferai pas ici par manque de place. Disons simplement que la métaphore du continuum présente l'avantage de rendre compte du caractère inévitablement métis, holistique, non catégorisable a priori des *pratiques* (par exemple, une évaluation peut être *à la fois* sommative et formative, ce que ne permet pas de penser une conception binarisante de ces notions). Mais la métaphore du continuum est en revanche moins heuristique *au plan conceptuel*, dans la mesure où elle estompe, voire efface, l'hétérogène, pour le présenter comme une variation subtile et graduée, là où la notion d'hétérogène renvoie plutôt à l'idée qu'il y aurait des sauts qualitatifs : dans une perspective phénoménologique, ces distinctions ne sont pas données a priori mais font diversement sens, pour les personnes.

³ Rappelons encore une fois qu'il ne s'agit pas de défendre l'idée qu'il existerait des éléments (ou des paradigmes) existant en soi, a priori, de manière objectivement identifiable, ni encore moins l'idée que cette distinction permettrait de classer binairement les pratiques, indépendamment du sens que ces pratiques ont pour les personnes.

⁴ Tous les termes entre guillemets sont ceux de Bonniol et Vial. La notion de vision du monde a également ceci d'intéressant qu'elle marque l'idée que les choix effectués ne sont jamais entièrement rationnels ni conscients, mais qu'ils sont aussi guidés par des expériences, des histoires, des projets, à la fois collectifs et singuliers, dans

(ré)affirmer ici l'importance de la notion de conflit (au sens herméneutique du terme – cf. Huver 2020), dans la mesure où cette notion est actuellement très largement minorée dans les réflexions sur l'évaluation (et notamment dans les méthodologies de conception des référentiels d'évaluation), au profit de la notion de consensus. Büttgen et Cassin (2009) citent à cet égard l'exemple des grilles d'évaluation des comités de visite de l'AERES⁵. Dans le domaine de l'éducation, la méthode psychométrique dite « des marques pages » repose également sur l'idée de consensus, en l'occurrence pour déterminer le seuil de maîtrise des compétences⁶. Transversalement, l'argument développé est que c'est le consensus qui définit la pertinence au moment de l'élaboration des évaluations, consensus dont, par conséquent, « il découle des grilles d'évaluation peut-être plus logiques » (Riba, 2014 : 5), ou dans le cas des seuils de compétences, des seuils « objectivement définis » (le consensus, allié au traitement psychométrique, étant alors gage de l'objectivité et donc de la fiabilité du référentiel d'évaluation élaboré).

Il y aurait sans doute toute une réflexion épistémologique à mener, en didactologie / didactique des langues, sur la notion de consensus en évaluation, sur ses origines, ses déclinaisons, son « arrimage » à la psychométrie et ses implications. Ce n'est pas l'objet de cet article, mais on peut toutefois mentionner ici les réflexions, certes succinctes, mais stimulantes, de Tardieu (2010), lorsqu'elle évoque les limites de la recherche de consensus, en montrant en quoi l'idée même de consensus est culturellement héritée, et donc à la fois contingente et présentant des enjeux d'ordre identitaire :

« Le consensus était obtenu plus facilement de la part des experts de tradition pragmatique, se référant à un type d'idéologies conçues comme des "phénomènes ou pratiques matérielles" (Blommaert 2004 : 161) que de la part des experts de tradition textuelle, se référant aux idéologies en tant que "phénomènes idéationnels, d'abord cognitifs" (*Ibid.*). Les certitudes des uns et des autres étant remises en cause et avec elles une part de leur identité. » (Tardieu, 2010 : s.p.)

Elle constate également que, dans le cadre du projet dont il est question dans son article, cette recherche de consensus « ne fonctionne pas » (*ibid.*) et face à ce constat, elle se pose la question « d'entrer alors dans cette zone interculturelle où naissent et prospèrent les paradoxes » (*ibid.*). Tardieu n'approfondit pas cette réflexion, qui mériterait pourtant de l'être. Pour ce faire, il me semble justement que la convocation de l'herméneutique constitue une voie pertinente pour (re)donner au conflit son potentiel heuristique ou en tout cas réflexif (cf. Gadamer, bien sûr, mais aussi Jullien et sa notion « d'écart », ou encore Taylor et sa notion de « contrastes qualitatifs » face à la pluralité des visions du monde).

lesquels nous nous inscrivons sans nécessairement les conscientiser. Une formation professionnelle à/par la réflexivité pourrait alors, entre autres, viser à conscientiser ces impensés afin d'amener les (apprentis) évaluateurs à pouvoir se positionner « en conscience » et de manière argumentée (de fait rationnellement)... ce qui est bien autre chose qu'une formation aux « bonnes pratiques », par exemple.

⁵ Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, remplacée en 2013 par l'actuel HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

⁶ Le « point de maîtrise » ou « score seuil » (i.e. point à partir duquel une compétence est réputée maîtrisée, ou un niveau atteint) est en effet, pour le dire vite, déterminé par consensus entre des experts (Cizek et Bunch 2007). Plus largement, sur les méthodologies de standardisation et de calibrage en didactique des langues (qui permettent de se faire une idée sur la place qu'y joue la notion de consensus), cf. le *Guide pour relier les examens au CECR* (Conseil de l'Europe, 2003).

1.2. Que faire de cette diversité terminologique et définitoire ?

Pendant le congrès qui est à l'origine de la présente publication⁷, une personne de l'assistance avait déploré le fait qu'il n'y ait pas d'accord sur une définition commune de l'évaluation (ou de l'autonomie). Or, chercher à établir un consensus autour d'une définition unique (*a fortiori* valable de tout temps et en tout lieu) revient à mon sens à considérer l'homogénéité comme base, voire comme condition, du travail de recherche. Je fais quant à moi le choix de travailler avec et dans cette diversité terminologique, parce que la diversité, lorsqu'elle est pensée comme voie de préservation de l'hétérogénéité, permet de poser et d'explicitier différentes options et, ainsi de reconnaître (donc de légitimer) la pluralité des points de vue et, de manière indissociable, leur nécessaire conflictualité (Bonniol et Vial (1997), ou encore Ardoino et Berger (1986) pour l'évaluation, mais aussi, sur un plan plus politique Mouffe (2016). Cf. enfin Pierozak et al. (2018) pour la sociolinguistique et la didactologie / didactique des langues).

Ceci est d'autant plus nécessaire pour les thématiques dont traite le présent ouvrage qu'elles sont toutes polysémiques et porteuses de pluralité : le rapide inventaire évoqué *supra* à propos de l'évaluation pourrait ainsi tout aussi bien valoir pour la notion d'autonomie. Dès lors, si l'on considère l'évaluation et l'autonomie sous l'angle de leur pluralité intrinsèque, en les inscrivant dans une didactique DES langues (de fait plurielle), la « pluralité au cube » ainsi engendrée génère des possibilités de configurations pour le moins nombreuses...

Deux précisions s'imposent dès lors ici : d'une part, parmi toutes ces configurations possibles, je m'intéresserai dans ce chapitre plus particulièrement aux conditions permettant de penser une évaluation favorisant (ou non) l'autonomisation en didactologie / didactique des langues. D'autre part, mon propos essaiera, autant que possible, de ne pas aplanir la pluralité susmentionnée mais, au contraire, de la prendre au sérieux, ce qui implique des choix, notamment au plan épistémologique. C'est précisément la raison pour laquelle j'explore, depuis une dizaine d'années, une voie résolument herméneutique (couplée à la phénoménologie – cf. Grondin 2003) pour penser l'évaluation en didactologie / didactique des langues. Il ne m'est pas possible de résumer ici la teneur et les racines de ce choix ; je renverrai donc pour ce faire à certains de mes articles récents sur ce sujet (Huver 2019, Huver 2018, Huver 2014, Huver et Lorilleux 2018, Pierozak et al. 2018) et en exposerai simplement quelques aspects pertinents pour ma réflexion dans la partie suivante. Ce raccourci se justifie par le fait qu'il ne s'agit pas ici de produire un petit traité d'épistémologie de l'évaluation en langues mais plutôt de réfléchir à *ce que ce choix philosophique fait à l'autonomie*.

2. Ce que l'évaluation fait à l'autonomie... et réciproquement

2.1. De quelques préliminaires sur une orientation herméneutique

Affirmer que l'évaluation est un processus herméneutique n'est pas nouveau dans les sciences de l'éducation : Ardoino et Berger ont développé ce point de vue avec force dès les années 80 (Ardoino et Berger 1986), et Bonniol et Vial (1997), Vial (2001 et 2012), de Ketele (2010), entre autres, l'ont ensuite réaffirmé, chacun à leur manière, qu'il n'est pas utile de détailler ici plus avant. Cependant, ce point de vue, déjà relativement marginal en sciences de l'éducation, est à peu près inexistant en didactologie / didactique des langues.

⁷ 26^e Congrès Ranacles, *Évaluation(s) et autonomisation dans les centres de langues : pratiques et enjeux*, Université de Strasbourg, 22-24 novembre 2018.

Présentons ici succinctement (et donc nécessairement caricaturalement) quelques-uns des principes qui fondent une herméneutique d'inspiration phénoménologique :

- L'herméneutique accorde une place centrale à la notion d'interprétation. Celle-ci est opposée à l'explication, en ce qu'elle met l'accent sur le fait que le sens est construit (vs préexistant), qu'il est donc ouvert, incertain et qu'il intègre la possibilité de se tromper. Mais au-delà de cette conception constructiviste de l'interprétation, il s'agit également, par l'herméneutique, de faire toute sa place au conflit des interprétations – dont on perçoit bien le potentiel heuristique pour l'évaluation, dès lors qu'elle se veut négociée, réflexive et non autoritariste.
- La notion de conflit des interprétations repose également sur l'idée que le sens n'est jamais complètement transparent et qu'il inclut au contraire une part de surprise et d'équivocité. Il ne s'agit donc pas de « résoudre » le conflit (a fortiori en décidant quelle interprétation serait la bonne) mais de réfléchir dans l'écart ouvert par le conflit, par un travail du langage (i.e. d'argumentation et de réflexivité, qui deviennent alors essentielles au processus évaluatif).
- La conception de l'herméneutique qui fonde ma réflexion n'est pas une herméneutique matérielle, philologique (tirant sa légitimité et sa méthode d'une conception d'abord sémiotique du langage), mais une herméneutique philosophique, inspirée par Gadamer, Grondin, Romano (sur ce point de la différence entre herméneutique matérielle et herméneutique philosophique, cf. Vultur 2015). Gadamer, notamment, y a théorisé le fait que comme le sens ne réside pas uniquement ni prioritairement dans les signes (il n'est pas uniquement matériel), il n'est pas non plus uniquement rationnel mais procède aussi d'histoires et de projets. En d'autres termes, l'interprétation est aussi (voire avant tout) liée aux expériences des personnes, raison pour laquelle l'évaluation (le jugement évaluatif) *engage l'évaluateur*, à la fois en tant que personne (il s'investit avec toute sa personne dans un projet d'intelligibilité de la production d'une autre personne⁸) et au plan collectif (il y a des enjeux éthiques et politiques dans cet investissement). De ce point de vue, l'interprétation (et donc l'évaluation en tant qu'activité interprétative) est « une affaire de langage qui, à la fois, fonde le sens et *témoigne de la responsabilité* du sujet parlant » (Charaudeau 2018 : 26, c'est moi qui souligne).

Qu'implique une conception herméneutique de l'évaluation pour la problématique de l'autonomisation ? En d'autres termes, que fait l'évaluation (lorsqu'elle est conçue comme herméneutique) à l'autonomie, en didactologie / didactique des langues ? Il est souvent attendu de développer, dans ce cadre, une réflexion sur la question de la subjectivité en évaluation – ce que je ne ferai pas ici, notamment parce que j'en ai traité ailleurs (cf. par exemple Huver 2014). Il me semble plus pertinent de mettre l'accent sur deux points qui font particulièrement écho aux échanges développés pendant le congrès qui a donné lieu à la présente publication : d'une part la question de la place et du statut des outils pour penser l'évaluation comme un levier de l'autonomisation ; d'autre part, la question du projet des apprenants, qui me semble fondamentale dans une perspective d'autonomisation.

2.2. Évaluation et autonomisation : place et statut des outils

Je l'affirmais déjà lors du Congrès Ranacles 2018 : penser les liens entre évaluation et autonomisation suppose de se (ré)interroger sur ce que « évaluation » peut bien vouloir dire.

⁸ Qui peut être lui-même (cas de l'auto-évaluation).

Maintenir la diversité terminologique de la notion permet ici d'ouvrir le champ des possibles : l'enjeu n'est plus alors de se demander *si* « l'évaluation » (prise comme un bloc monolithique) peut (ou non) favoriser l'autonomisation, mais *quelle-s* évaluation-s permettraient (ou non) cela (Henner-Stanchina et Holec 1977).

Poser la question en ces termes a pour intérêt principal de ne pas simplifier la notion d'évaluation et, ainsi, de ne pas laisser croire que toute évaluation serait nécessairement « une menace » (pour reprendre les termes de Butera et al. 2011) ou aurait nécessairement des « effets destructeurs » (pour reprendre les termes de Shohamy 2001) ou serait nécessairement symptôme et relais d'une idéologie néo-libérale (Huteau et Lautrey (1997) ont par exemple bien montré que les tests psychométriques ont été dans un premier temps approuvés dans les pays soviétiques, la psychotechnique étant censée contribuer à la construction du socialisme et d'une recherche marxiste en psychologie). De même, cela permet également d'affirmer avec plus de crédibilité (donc plus de force) que certaines évaluations (y compris lorsqu'elles relèvent de l'auto-évaluation, souvent présentées comme des conditions de l'autonomie) n'ont rien à voir avec l'autonomie, voire l'anéantissent.

Cependant, se demander *quelles* évaluations favoriseraient l'autonomie comporte néanmoins un risque majeur, à savoir celui d'interpréter le terme *évaluation* comme « activité / outil / dispositif d'évaluation », ce qui contribuerait, alors, à focaliser la recherche sur l'élaboration d'activités / outils / dispositifs favorisant l'autonomisation⁹. Or, cette focalisation sur les outils est déjà extrêmement prégnante, comme l'atteste par exemple le Congrès Ranacles 2018 lui-même, lors duquel la majorité des communications a consisté à présenter des outils d'évaluation (au sens large, c'est-à-dire évaluations certificatives ou formatives) visant à favoriser l'autonomie des apprenant-e-s.

En revanche, peu de communicant-e-s ont cherché à définir les termes *évaluation* et *autonomisation*, ou, plus précisément, à expliciter le *sens* que ces termes ont pour eux, autrement dit, à expliciter *leur conception* de l'évaluation et/ou de l'autonomisation. Pourtant, dans les différents ateliers, ce que j'ai aussi vu, ce sont des personnes *convaincues* de la pertinence à développer un enseignement autonomisant, prêtes à assumer ce choix et à le porter, institutionnellement, politiquement, et parfois de manière très volontariste et engagée. Une partie des discussions a d'ailleurs tourné sur les manières de convaincre l'institution universitaire du bien-fondé ou de la pertinence de ces dispositifs d'autonomisation (dont les centres de langues) et notamment d'évaluation à visée autonomisante (avec un accent fort mis sur les certifications comme entrée en dialogue possible).

2.3. Pour une épistémologisation des recherches sur l'évaluation et l'autonomisation

À partir de ce constat, quelques questions se posent, que je ne fais ici que formuler – sachant qu'il ne peut y être apporté de réponse simple.

⁹ Je m'appuie ici sur l'implicite que les enseignant-e-s cherchent à favoriser l'autonomisation de leurs apprenant-e-s et non pas leur « dépendance ». On voit alors à quel point il est tout aussi nécessaire de définir (et de pluraliser) le terme *autonomisation*, si l'on veut pouvoir développer une réflexion pertinente à ce propos. Car, de la même manière que certaines évaluations favorisent sans doute plus que d'autres l'autonomisation, les pratiques et dispositifs mis en œuvre par les enseignants contribuent sans doute à favoriser certaines formes d'autonomisation plus que d'autres. Et là aussi, comme nous allons le voir pour l'évaluation, tout ceci n'est pas d'abord affaire de dispositif autonomisant, mais bien de *conception* de l'autonomie... Une argumentation parallèle à celle que je développe ici pour l'évaluation serait donc à mener – mais je suppose qu'elle apparaîtra, d'une manière ou d'une autre, dans d'autres articles de ce volume.

1/ En fonction des conceptions de l'autonomisation portées, quelles sont les compatibilités avec l'institution universitaire (ou, plus exactement avec l'institution universitaire *contemporaine*¹⁰), voire quelles possibilités de dialogue avec elle ? Ainsi, envisager l'autonomisation essentiellement comme autonomie communicationnelle (autonomie dans la capacité à communiquer langagièrement) et/ou cognitive (autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères) peut éventuellement trouver sa pertinence dans un projet sociopolitique fondé sur des valeurs d'efficacité et d'adaptation (en tout cas, elles ne contestent pas ce projet, voire peuvent parfaitement y contribuer¹¹). Mais si l'autonomisation est conçue comme plus subversive, en termes d'émancipation par exemple¹², l'efficacité et l'adaptation (communicationnelles et/ou plus largement sociales) ne sont pas nécessairement prioritaires, voire ne sont pas de mise, au regard d'autres notions en réseau comme « esprit critique » ou « appropriation » (au sens que lui donne Castellotti 2017¹³).

2/ Quelles conceptions de l'évaluation sont cohérentes avec quelles conceptions de l'autonomie et de la langue (puisque nous sommes en didactologie / didactique des langues) ? Si l'on reprend la tresse paradigmatique de Bonniol et Vial (1997), on pourrait dire qu'entrent en tension d'une part un paradigme dans lequel *autonomie*, *évaluation* et *langue* sont conçues comme étant en réseau avec des notions comme *adaptation*, *efficacité*, *communication* et, d'autre part, un autre paradigme dans lequel ces notions entrent en réseau avec des notions comme *appropriation*, *émancipation*, *poïesis*. En d'autres termes, ce ne sont pas tant les outils ou les dispositifs d'évaluation en eux-mêmes qui favorisent l'autonomisation, mais bien la manière dont les personnes (ou les structures éducatives) les inscrivent dans tel ou tel paradigme. L'auto-évaluation, par exemple, qui est souvent considérée comme un vecteur d'autonomisation¹⁴, peut aussi, à l'inverse, lorsqu'elle est inscrite dans une logique de contrôle et d'efficacité, être vecteur d'assujettissement et de violence symbolique (Henner-Stanchina et Holec 1977)¹⁵.

¹⁰ La pluralisation serait ici également de mise, les universités portant des projets sensiblement différents, selon leur taille, leur situation géographique (ville moyenne / grande métropole, par exemple), leur équipe présidentielle, etc. Certaines lignes de force sont néanmoins visibles, et vécues comme plus ou moins souhaitables, contraignantes ou contestables... selon la conception (là encore !) que l'on a de l'université et de sa fonction sociale et politique.

¹¹ Et il ne s'agit pas ici de porter un jugement sur ce type de positionnement – à condition que le projet, précisément, soit explicité et partagé de part et d'autre et que les différentes entités concernées ne jouent pas sur la polysémie des termes pour les instrumentaliser.

¹² Holec n'est pas très loin de cela, lorsqu'il commence son étude de 1979 en inscrivant l'autonomie « *dans un courant sociopolitique qui se caractérise par une définition du progrès social, non plus en termes d'accroissement du bien-être matériel par un accroissement des biens de consommation et des services, mais en termes d'amélioration de la "qualité de la vie" »* (Holec 1979 : 1, c'est moi qui souligne) et qu'il convoque, dès les premiers paragraphes, l'écologie, le féminisme, l'éducation des adultes, Illich et Freire.

¹³ Rappelons ici que chez Castellotti (2017), « projet » ne renvoie pas à des notions comme « pédagogie de projets », ou à des projets préconçus ou conçus à la place des apprenant·e·s, mais à un projet porté en propre et qui engage la personne.

¹⁴ Little, Dam et Legenhausen (2017) vont jusqu'à en faire le pivot autour duquel se développe l'autonomie de l'apprenant.

¹⁵ Cf. par exemple les entretiens d'auto-évaluation menés dans les entreprises pour assujettir les employés aux objectifs de l'entreprise, voire pour les amener à auto-diagnostiquer la nécessité de les licencier. En d'autres termes, l'humanisme (ou en tout cas l'humanisme affiché) de certaines pratiques peut parfaitement s'inscrire dans la pensée managériale et la servir. Voir à ce propos l'ouvrage de Linhart (2015), ou encore les travaux de Supiot (2015) qui montrent comment les évaluations et autres compte-rendus d'activité relèvent de nouvelles formes d'allégeance, participant à ce qu'il appelle la « gouvernance par les nombres », laquelle ne se réduit pas

3/ Et si l'on se place du côté des apprenant·e·s : s'agit-il d'accompagner l'autonomisation de personnes sans projet (au sens fort de ce terme, i.e. en tant que projet porteur d'enjeux forts qui engage la personne) ? Nous savons par expérience que c'est le cas de nombre d'étudiant·e·s qui fréquentent l'université : ils suivent des cours de langue « parce que c'est comme ça », « parce que c'est dans la maquette », « parce que c'est important pour trouver un travail », etc. Mais alors, que peut être l'autonomisation, sinon une autonomisation sur un (ou quelques) secteur(s) bien délimité(s), avec néanmoins « l'avantage » que son évaluation en serait sinon aisée, au moins possible, au moyen d'une ingénierie formative efficace ? À l'inverse, s'agit-il d'accompagner des personnes dont on prend les projets au sérieux, y compris lorsque ces projets viennent interroger, perturber, heurter nos conceptions et nos fonctionnements, subvertir les normes (par exemple langagières) avec lesquelles nous travaillons / devons travailler, etc. ? Et dans ce cas, que peut bien signifier évaluer, si ce n'est *interpréter* ce projet d'un·e autre, nécessairement non complètement compréhensible (à moi-même et à lui-même), avec une part de malentendu toujours possible et à partir d'indices qui ne sont pas seulement dans des traces visibles, mais dans une appréhension globale et parfois intuitive, liée (aussi) à notre expérience ? ... une évaluation herméneutique, donc, à rebours des évaluations standardisées (ou sur la base de niveaux et de descripteurs standardisés et d'une méthodologie d'enseignement bien identifiée et non discutée) qui prévalent actuellement.

Ces questions sur les conditions de compatibilité de l'autonomie et de l'évaluation, sur le dialogue avec les institutions universitaires en charge de mettre en place, de développer et de promouvoir les centres de langues, sur les projets et l'engagement des étudiant·e·s, ont transparu dans certaines présentations du congrès ou dans les échanges qui s'en sont suivis. Mais cela n'a pour autant pas fait l'objet d'axes forts de la réflexion et du débat, alors qu'il me semble que c'est bien cette question du *sens* (sens du dispositif pour les enseignant·e·s et pour les étudiant·e·s) qui doit, prioritairement, être travaillée, conscientisée réflexivement, discutée. Ce faisant, il s'agirait également de reconnaître que la mise en œuvre et la promotion d'une évaluation autonomisante va bien au-delà (et en deçà) des dispositifs mis en œuvre, et que c'est plutôt le *projet* d'autonomisation (de l'enseignant·e et de l'étudiant·e) et la conception qu'ils en ont qui rendent l'outil (en l'occurrence d'évaluation) effectivement autonomisant... ou pas...

Deux rapides exemples pour rendre cette réflexion plus concrète :

1/ Le portfolio est souvent présenté comme un outil d'évaluation à visée autonomisante, voire, parfois, comme l'outil d'évaluation de l'autonomisation par excellence. Or, certains travaux commencent à interroger cette thèse, notamment ceux d'Anquetil, inscrits dans une perspective critique de l'évaluation. Pour ce qui concerne le portfolio, ou plus exactement le *Portfolio Européen des Langues* (PEL), elle montre, avec Derivry-Plard et Gohard-Radenkovic (Anquetil et al. 2017, s.p.) que « les discours du PEL impliquent une conception normative, prescriptive et universaliste de la biographie langagière et de ses procédures d'évaluation », a contrario donc de la visée autonomisante officiellement visée. Elles « propose[nt], en rupture avec l'objet [PEL], une démarche 'alter' où le primat de l'humain, du relationnel, du processus se substitue à l'outil et au produit » (ibid.). Selon moi, pour pertinentes qu'elles soient, ces propositions, pour qu'elles ne puissent être instrumentalisées ou dévoyées à leur tour, devraient également s'appuyer sur une réflexion épistémologique de fond sur ce que

au seul chiffre mais renvoie à une certaine conception de la société et du politique. Dans un genre moins académique, on se reportera avec intérêt au roman de S. Lucbert, *Personne ne sort les fusils*, Le Seuil, 2020).

signifient « évaluation », « reconnaissance » ou encore « relation » : dans quels univers philosophiques les inscrivent-elles, pour quels projets sociaux et politiques ?

2/ Il n'est pas rare qu'un·e apprenant·e fasse état d'éléments de son projet d'appropriation (et, ce faisant, du sens que l'apprentissage que telle ou telle langue a pour lui ou elle). Lorsqu'il ou elle arrive dans un Centre de langues avec son anglais appris en Afrique du Sud ou en Inde, son espagnol appris au Mexique ou son français appris en Afrique, puis en Chine dans une école française¹⁶, comment (à partir de quelle·s norme·s) ces variantes de l'anglais, de l'espagnol ou du français sont-elles accueillies et, puisque c'est cela qui nous intéresse ici, évaluées ? Lorsqu'il ou elle explique apprendre les langues en faisant des traductions (par exemple de chansons de variété) ou exprime sa réticence à envisager son apprentissage uniquement à des fins utilitaires (par exemple pour s'insérer dans une université ou dans une entreprise à l'étranger), qu'est-il fait de (comment sont évalués) ces projets qui viennent instabiliser une certaine conception de l'enseignement des langues, aux contours méthodologiques bien définis (par la perspective actionnelle, par exemple) ?

Il me semble que c'est bien face à cela qu'une évaluation (et plus largement une didactique) inscrite fermement dans l'herméneutique prend tout son sens, dans la mesure où elle travaille avec le conflit des interprétations, qu'elle considère comme central dans sa démarche. Cette conception de l'évaluation implique également qu'il ne peut y avoir de standards prédéfinis. Pour le formuler plus exactement : ces standards ne peuvent avoir qu'une place très limitée dans l'évaluation (limitée par exemple à des niveaux très débutants ou à certaines visées particulières), mais ils ne peuvent prétendre ni à la scientificité dont ils se prévalent (comme toute évaluation, ils se fondent sur des choix et s'inscrivent dans des projets ou des visées particulières), ni à la généralisation d'usage que l'on peut actuellement constater (cf., par exemple, la généralisation non seulement de l'usage des niveaux et des descripteurs du CECR, mais aussi de leur empan sur la didactique des langues dans la version dite « amplifiée », qui étend la logique des descripteurs à la compétence plurilingue et interculturelle, ou encore à la médiation).

3. Implications et perspectives

Plutôt que de céder à la tentation de l'exhaustivité et du saupoudrage, je retiendrai ici plus particulièrement deux points, en ce qu'ils questionnent de manière particulièrement saillante l'évaluation en didactique des *langues* : il s'agit d'une part de la question de la diversité linguistique et, d'autre part, celle du statut de la preuve.

3.1. Autonomisation, évaluation et diversité linguistique

L'évaluation a ceci d'intéressant qu'elle ne peut pas ne pas nous amener à nous poser la question des normes à partir desquelles nous évaluons, en l'occurrence des normes linguistiques. Py a développé une réflexion très approfondie sur les racines profondément monolingues de la linguistique et sur les implications de cette histoire pour l'enseignement/apprentissage des langues (cf. par exemple Py 1992, 1997, 2005). Il appelle à ce que « tout enseignement de linguistique présente (...) ses présupposés épistémologiques, pour les soumettre à discussion et en évaluer non seulement les avantages mais aussi les limites » (ibid. : 114). Il plaide pour sa part pour une « reconnaissance du plurilinguisme » (ibid. : 117), dont il évoque trois conséquences pour l'enseignement/apprentissage des

¹⁶ Tous ces exemples sont véridiques et témoignent de la forte diversité des parcours biographiques avec les langues.

langues : la distinction entre forme et contenu ; l'ouverture à la variation et à la relativisation de la norme ; la légitimation des marques transcodiques. Il relève enfin que cette ouverture à la diversité confronte la didactique des langues « à une complexification des problèmes soulevés par l'évaluation », ce qui ne peut pas ne pas toucher la réflexion sur l'autonomisation.

Cette réflexion est d'autant plus importante que la diversité linguistique, via la notion de plurilinguisme, est devenue une des thématiques structurantes de notre domaine depuis une vingtaine d'années. Or, prendre la diversité (linguistique) au sérieux en didactologie / didactique des langues suppose de (re)penser les différents aspects de notre domaine *à partir* des enjeux liés à cette diversité. Si on suit Humboldt, principal penseur de la diversité des langues, il s'agit alors de tirer les conséquences du fait que :

- les langues sont des « expériences du monde » ;
- elles ne sont pas seulement des outils pour communiquer (chez Humboldt une pensée qui existerait en dehors du langage) ;
- la formation de la pensée dans les langues est un travail commun mais qui comprend toujours la possibilité de l'incompréhension (sur ces points, outre Humboldt lui-même, cf. Quillien 1981, Trabandt 2014, Romano 2012).

Ces remarques me semblent fondamentales pour penser une didactique des langues réellement autonomisante. Parce que cela a pour conséquence de remettre en question une centration actuellement très forte sur les aspects communicationnels de la langue (dans un sens restreint, voire utilitariste), renforcée par la prégnance des méthodologies d'enseignement et d'évaluation communicatives et actionnelles. Le développement actuel de travaux autour de dimensions un peu délaissées, voire délégitimées, dans l'enseignement des langues depuis 20 ans (la traduction, la littérature, l'histoire, etc. – bref, une tradition plus proprement philologique de l'enseignement des langues) me semble révélateur d'une tendance, naissante et dont on verra si elle sera amenée à se confirmer, à sortir d'un « tout communicatif » sclérosant et en partie non pertinent au plan éducatif¹⁷. Penser / favoriser l'autonomisation passe donc *aussi* par la reconnaissance et la prise en compte de ces dimensions ainsi que par la reconnaissance des projets d'appropriation fondés sur celles-ci. Dans ce cadre, autonomisation et appropriation (au sens de Castellotti 2017) apparaissent comme des notions finalement très proches, dans lesquelles la question de la diversité (dont la diversité linguistique) est fondamentale. La notion de compétence d'appropriation plurilingue, telle que développée notamment par Castellotti et Moore (2011), me semble particulièrement pertinente pour la réflexion sur l'autonomisation en didactique des langues. En effet, d'une part, la notion de compétence d'appropriation plurilingue repose sur un déplacement du centre de gravité de la réflexion et de l'intervention, des usages langagiers vers les *processus inter-, méta- et translinguistiques*. D'autre part, elle suppose d'accorder une place centrale à la notion de *réflexivité*, pour, justement, travailler ces processus. Or, ces dimensions sont également au cœur des réflexions et des interventions relatives à l'autonomisation, a fortiori dans le cadre d'une didactique des langues prenant en compte les questions de pluralité linguistique en tant qu'appui pour l'apprentissage.

¹⁷ Éduquer pour demain ne requiert à mon sens pas prioritairement d'apprendre à communiquer dans différentes langues (même si c'est aussi important, y compris en termes de lutte contre la reproduction sociale). « L'apprendre à apprendre » des travaux sur l'autonomie constitue déjà une forme de réponse à cet utilitarisme forcené. Mais il me semble que l'enjeu se situe aussi dans le fait d'apprendre à *être* dans l'altérité (et donc le conflit, le malentendu, etc.), l'apprentissage des langues étant un excellent terrain pour faire l'expérience de cela.

3.2. Autonomisation, évaluation et statut de la preuve

Appropriation et autonomisation ont également ceci en commun que l'une comme l'autre (et *a fortiori* lorsqu'elles sont pensées ensemble) posent très clairement les limites de l'évaluation (cf. Castellotti 2017, chapitre 11.5). Cependant, si l'on revient à mon préambule et notamment au constat de la polysémie du terme *évaluation*, il convient alors d'aller un peu plus loin dans ce constat énoncé.

Une première voie consisterait à jouer sur cette polysémie, pour affirmer que (au-delà même des outils, dont nous avons déjà traité *supra*), certaines évaluations seraient moins limitantes que d'autres, pour prendre en compte / favoriser des formes d'autonomisations plurielles et plurilingues : évaluation formative, auto-évaluation, évaluation formatrice, etc.

Ceci a déjà été souvent rappelé et j'aimerais donc, puisque cet article touche à sa fin, élargir quelque peu le propos en revenant à l'épistémologie. Penser ensemble autonomisation et évaluation, en les inscrivant dans le paradigme holistique de Bonniol et Vial (1997), suppose en effet de questionner, frontalement, la place et le statut de la preuve (en l'occurrence, en évaluation), interrogation épistémologique s'il en est, et à propos de laquelle l'herméneutique (encore) peut apporter des pistes de réflexion.

Évaluer des éléments aussi situés et singuliers que l'autonomisation (même l'autoévaluer) peut en effet passer par l'élaboration de référentiels de plus en plus précis, de descripteurs de plus en plus affinés, de grilles de plus en plus détaillées. La récente amplification du CECR relève de cette logique. Ce faisant, qu'attend-on ? Sans doute plus d'objectivité et de sûreté dans le jugement émis – ce que les organismes certificateurs traduisent par « fairness » et « reliability ». Ainsi, de fait, la visée de précision et d'objectivité dans laquelle s'inscrivent la « mise en grille » et sa multiplication relève d'un néo-scientisme (Aflalo 2009), qui, notamment, vise à déconnecter l'évaluateur de l'évaluation, à effacer l'implication (et donc à la fois la liberté et la responsabilité) de l'évaluateur dans l'acte d'évaluation. Selon les termes de Matzkin (2009), le chiffrage objectif « permet de définir l'excellence sans avoir besoin de comprendre quoi que ce soit » : de même, au-delà du seul chiffrage, la généralisation et la prolifération de grilles et de descripteurs psychométriquement étalonnés – *et tirant leur légitimité de cela* – dépossède l'évaluateur, « qui n'a plus besoin de comprendre quoi que ce soit », simplement appliquer ce qui a été pensé en dehors de lui.

À l'inverse, prendre au sérieux en évaluation des notions comme l'autonomisation impose, pour l'évaluateur (externe comme interne), d'assumer l'inévitable implication que son geste requiert – première exigence, première précaution avant même l'élaboration de tout dispositif. Il ne s'agit donc pas tant de sécuriser le sens que d'assumer qu'il n'est jamais totalement sûr (y compris dans les évaluations les plus psychométriquement contrôlées), ce qui implique le geste épistémologique, foncièrement herméneutique, de remettre en question le statut des traces et la notion de preuve, qui ne peuvent être que relatives, contingentes, situées. Il s'agit aussi de revaloriser la parole face au chiffre, le commentaire face à la note – y compris en revenant à l'histoire de l'évaluation, à l'histoire du nouage entre chiffrage (statistique) et objectivité, dont Desrosières (2000 : 48-59) a bien montré qu'il s'est produit aux dépens et dans l'oubli d'une tradition plus littéraire et narrative qu'arithmétique et calculante.

C'est pourquoi penser une évaluation véritablement autonomisante passe sans doute prioritairement par le fait de s'autonomiser de l'évaluation.

Bibliographie

- Aflalo A., 2009, « L'évaluation : un nouveau scientisme », *Cités* /1 (n° 37), pp. 79-89, <https://www.cairn.info/revue-cites-2009-1-page-79.htm>.
- Anquetil M., Derivry-Plard M. et Gohard-Radenkovic A., 2017, « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel ». *TDFLE – Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°70, <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/23-en-finir-avec-le-je-contraint-et-reifie-dans-l-objet-pel-pour-une-didactique-de-la-biographie-langagiere-comme-processus-relationnel>.
- Ardoino J. et Berger G., 1986, « L'évaluation comme interprétation », *POUR*, n°107, pp.120-127.
- Barbot M.-J., 2000, *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International.
- Beudet S. et Monnerie-Goarin A., 1993, « Petit lexique pour mémoire », In : Monnerie-Goarin A. et Lescure R. (Coord.), « Evaluation et certification en langue étrangère », *Le Français dans le monde recherches et applications*, pp.57-60.
- Bonniol J.-J. et Vial M., 1997, *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck.
- Butera F., Buchs C. et Darnon C., 2011, *L'évaluation une menace ?*, Paris, PUF.
- Büttgen Ph. et Cassin B., 2009, « "J'en ai 22 sur 30 au vert". Six thèses sur l'évaluation ». *Cités* 2009/1 (n°37), pp.27-41. <https://www.cairn.info/revue-cites-2009-1-page-27.htm>.
- Carton F., 1993, « L'autoévaluation au cœur de l'apprentissage », In : Monnerie-Goarin A. et Lescure R. (Coord.), « Evaluation et certification en langue étrangère », *Le Français dans le monde recherches et applications*, pp.28-35.
- Castellotti V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation*, Paris, Didier.
- Castellotti V. et Moore D., 2011, « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept ». Blanchet, P. et Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des Archives contemporaines / AUF, pp.241-252.
- Charaudeau P., 2018 « Compréhension et interprétation. Interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage », In : Achard-Bayle G., Guérin M., et al. (dirs.). *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Actes du colloque 2017 de l'Association des Sciences du Langage, Limoges, Lambert-Lucas, pp.21-54, http://www.lambert-lucas.com/wp-content/uploads/2020/12/OA_sciences_du_langage_et_la_question-ASL-2017.pdf
- Chardenet P., 1999, *De l'action évaluative à l'acte d'évaluation. Approche théorique et pratique communicationnelle*, Paris, L'Harmattan.
- Cizek G. J., & Bunch M. B., 2007, *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Sage Publications Ltd.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe, 2003, *Guide pour relier les examens au CECR*, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp.
- Desrosières A., 2000 (1^{ère} édition : 1993), *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.
- Grondin J., 2003, *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*, Paris, PUF.

- Holec H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Hatier.
- Henner-Stanchina C. et Holec H. (1977), « Evaluation in an autonomous learning scheme », *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, p. 72-84
- Huteau M. et Lautrey J., 1997, *Les tests d'intelligence*, Paris, La Découverte.
- Huver E. (2020), « Conflit (socio-)cognitif – Conflit herméneutique. Désaccords sur la conception du conflit et implications pour la didactique des langues », In L. Nicolas, J. Ravat & A. Wagener. *La valeur du désaccord*. Paris : Editions de la Sorbonne. pp.359-374, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01846300>.
- Huver E., 2019, « Ce que la diversité fait à l'évaluation : au-delà du plurilinguisme », in : A. Mabrouk, K. Mgharfaoui et C. Sabatier Bullock (dir.), « Enseigner et apprendre en contextes plurilingues : quels aménagements et quelles modalités pour les langues premières / maternelles ? » *Relais* (revue du Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'interculturel de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'El Jadida, Maroc), pp.163-174.
- Huver E., 2018, « Penser la médiation dans une perspective diversitaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°15-2, <http://journals.openedition.org/rdlc/2964>.
- Huver E., 2014, *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*, Habilitation à diriger des recherches, Tours, Université François Rabelais (Tours).
- Huver E. et Lorilleux J., 2018, « Démarches créatives en didactique des langues : créativité ou poïesis ? », Dompnmartin C. et Thamin N. coord., *Lidil* n°57, « Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues », <https://journals.openedition.org/lidil/4885>.
- Huver E. et Springer C., 2011, *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.
- Ketele J.-M. de, 2010, « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée*, « Evaluer les compétences langagières », Volume XV.
- Linhart D., 2015, *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Paris, Erès.
- Little D., Dam L., Legenhausen L., 2017, *Language Learner Autonomy. Theory, practice and research*, Bristol (UK), Multilingual Matters.
- Matzkin A., 2009, « L'évaluation en sciences exactes : quand la quantité tue la qualité », *Cités* 2009/1 (n°37), p. 43-49, <https://www.cairn.info/revue-cites-2009-1-page-43.htm>.
- Mègre B. et Riba P., 2015, *Démarche qualité et évaluation en langues*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère.
- Mouffe C., 2016, *L'illusion du consensus*, Paris, Albin Michel.
- Pierozak I., Debono M., Feussi V. et Huver E., 2018, « Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention », in : Pierozak I., et al. dir., *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*. Limoges, Lambert Lucas. pp.9-28.
- Py B., 2005, « Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues ? L'exemple de l'enseignement plurilingue », in : Mochet M.-A. et al., *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, Ecole normale supérieure.
- Py B., 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée*, n°108, pp.495-503.
- Py B., 1992, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n°2, pp.113-126, <http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/CILSL02.pdf>.

- Quillien J., 1981, « G. de Humboldt et la linguistique générale », *Histoire Épistémologie Langage* n°3-2, pp. 85-113, https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1981_num_3_2_1076.
- Riba P., 2014, « De la modélisation didactique à l'évaluation en contexte : Un processus dynamique », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01395783/document>.
- Romano C., 2012, « Les repères éblouissants. Sur l'antéprédicatif et la phénoménologie du langage. », Cadiot P. dir., « Linguistique et phénoménologie du langage », *La Tribune internationale des langues vivantes*, n°52/53, p. 5-29.
- Shohamy E., 2001, *The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests*. Essex, Pearson Education.
- Supiot A., 2015, *La Gouvernance par les nombres*, Paris, Fayard.
- Tardieu C., 2010, « Votre B1 est-il mon B1 ? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°7-2, <http://journals.openedition.org/rdlc/2301>.
- Trabant J., 2014, « Pourquoi Humboldt ? », In : Archaimbault S., Fournier J.-M., Raby V. (ed.), *Penser l'histoire des savoirs linguistiques. Hommage à Sylvain Auroux*. Lyon : ENS Éditions, pp.573–585.
- Vial M., 2001, *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, De Boeck.
- Vial M., 2012, *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils*. Bruxelles, De Boeck.
- Vultur, I. (dir.), 2015, « Où va l'herméneutique ? », *Critique*, n°817-818. <https://www.cairn.info/revue-critique-2015-6.htm>.
- Zarka Y.-C., 2009, « Éditorial. Qu'est-ce que tyranniser le savoir ? », *Cités*, n°37 « L'idéologie de l'évaluation », p. 3-6, <https://www.cairn.info/revue-cites-2009-1-page-3.htm>.