

Le Portfolio européen des langues comme moyen de développer la compétence d'auto-évaluation des connaissances de la langue française

Tirić, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:431954>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-14**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

EUROPSKI JEZIČNI PORTFOLIO KAO SREDSTVO RAZVOJA
VJEŠTINE SAMOPROCJENE ZNANJA FRANCUSKOG JEZIKA

Diplomski rad

Ime i prezime studentice:

Petra Tirić

Ime i prezime mentorice:

doc. dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, veljača 2024.

Université de Zagreb

Faculté de Philosophie et Lettres

Département d'études romanes

LE PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES COMME MOYEN DE
DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE D'AUTO-ÉVALUATION DES
CONNAISSANCES DE LA LANGUE FRANÇAISE

Mémoire de master

Présenté par:

Petra Tirić

Sous la direction de:

doc. dr. sc. Andrea- Beata Jelić

À Zagreb, février 2024

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Petra Tirić, diplomantica na nastavničkom smjeru diplomskoga studija Francuskog jezika i književnosti na Odsjeku za romanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, izjavljujem da je diplomski rad pod nazivom *Europski jezični portfolio kao sredstvo razvoja vještine samoprocjene znanja francuskog jezika* rezultat mog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Također, izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije izravno preuzet iz navedene literature ili napisan na nedozvoljen način, te da se tekst u potpunosti temelji na literaturi kako je navedeno u bilješkama, uz poštivanje etičkih standarda u citiranju i korištenju izvora.

U Zagrebu 18.02.2024.

Petra Tirić

Table de matières

Résumé	1
Sažetak	2
Introduction	2
1. L'ÉVALUATION ET L'AUTO-ÉVALUATION.....	5
1.1. L'évaluation.....	5
1.1.1. L'évaluation scolaire	5
1.1.2. Critères d'évaluation de la qualité	6
1.1.3. Les grands types de l'évaluation	7
1.1.4. Les fonctions de l'évaluation	10
1.1.5. L'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères.....	11
1.2. L'auto-évaluation.....	15
1.2.1. Définir l'auto-évaluation et son processus	15
1.2.2. Le cadre théorique de l'auto-évaluation	16
1.2.3. Conditions (préalables) à l'auto-évaluation efficace	18
1.2.4. L'effet de l'auto-évaluation sur l'apprentissage des langues étrangères	20
2. L'AUTONOMIE DES APPRENANTS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	23
2.1. Le concept d'autonomie	23
2.2. L'autonomie : visée pédagogique en DDLE	23
2.3. Comment inciter le développement de l'autonomie chez l'apprenant ?	26
2.3.1. Le rôle de l'enseignant	26
2.3.2. La composante personnelle de l'apprenant	27
2.3.3. Les activités et les matériaux.....	28
3. LE PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES (PEL) : CONTEXTE CROATE DE FLE.....	31
3.1. Le Portfolio Européen des langues (PEL)	31
3.1.1. Création du Portfolio et l'objectif	31
3.1.2. Composition du PEL	32
3.2. Contexte croate : le projet d'introduction du PEL dans les écoles primaires.....	32
3.2.1. Mode de réalisation du projet.....	32
3.2.2. Les résultats et conclusions du projet.....	34

3.3.	Le Portfolio en Croatie aujourd'hui : le point de vue de FLE.....	35
4.	RECHERCHE.....	37
4.1.	Problématique de la recherche.....	37
4.2.	Objectif et les questions de la recherche	37
4.3.	Participants	38
4.4.	Instruments de la recherche	38
4.5.	Méthode de conduite de la recherche	39
4.6.	Méthode de traitement des données.....	40
4.7.	Résultats de la recherche	41
4.7.1.	Auto-évaluation : Les apprenants savent-ils ce qu'est l'auto-évaluation et ont-ils une expérience antérieure d'auto-évaluation de leur connaissance de la langue française ?	42
4.7.2.	Comment les apprenants évaluent-ils leur propre connaissance de la langue française selon la liste de descripteurs du PEL ?	44
4.7.3.	Quelle est l'attitude des apprenants vis-à-vis de l'activité d'auto-évaluation selon la liste de descripteurs du PEL ?	53
4.8.	Discussion.....	57
5.	CONCLUSION.....	66
6.	BIBLIOGRAPHIE	69

Le Portfolio européen des langues comme moyen de développer la compétence d'auto-évaluation des connaissances de la langue française

Résumé

Le sujet de ce mémoire est l'étude du Portfolio européen des langues comme matériel pour le développement de compétences d'auto-évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment dans le contexte de l'apprentissage du français en Croatie dans les écoles primaires comme deuxième langue étrangère. Dans la partie théorique du travail, l'évaluation et l'auto-évaluation, ses processus et prérequis pour une mise en œuvre de qualité dans le cadre de l'évaluation formative sont présentés. La valeur de l'autonomie des apprenants est également importante pour l'auto-évaluation, et dans la recherche de matériel qui sera un outil auxiliaire dans leur développement, on atteint le Portfolio européen des langues, qui a déjà été testé dans l'éducation croate. Afin d'examiner la possibilité d'utiliser le Portfolio aujourd'hui dans l'enseignement de la langue française, une recherche a été menée à laquelle 21 apprenants ont participé en remplissant la Biographie linguistique du Portfolio et en participant à un entretien de groupe semi-structuré. Les résultats ont montré que la majorité des apprenants ne connaissent pas le terme d'auto-évaluation et n'ont jamais été confrontés à cette pratique auparavant. En outre, les apprenants se sont évalués comme étant les plus performants en compréhension écrite et production écrite, et les moins performants en expression orale. De même, la plupart des apprenants se sont mieux notés qu'ils ne le pensaient avant la recherche. Il existe certaines différences attendues entre les différentes années d'apprentissage, mais tous les répondants collectivement se sont évalués comme les meilleurs dans les descripteurs de base de reconnaissance et de compréhension. Ils se sont considérés comme les pires dans le domaine d'écrire une dictée et dans l'expression du placement d'objets dans l'espace. Les apprenants ont trouvé que remplir cette liste de descripteurs était exigeant et le questionnaire lui-même ne les attirait pas. Néanmoins, ils l'ont considérée comme utile pour avoir un aperçu de leur propre maîtrise de la langue française et elle les a encouragés à réfléchir sur leur propre apprentissage.

Mots-clés : auto-évaluation, autonomie, apprentissage des langues étrangères, les compétences langagières, Portfolio européen des langues

Europski jezični portfolio kao sredstvo razvoja vještine samoprocjene znanja francuskog jezika

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada jest proučavanje Europskog jezičnog portfolija kao materijala za razvoj vještine samoprocjene u učenju stranih jezika, poglavito u kontekstu učenja francuskog jezika u Hrvatskoj u osnovnim školama kao drugi strani jezik. U teorijskom dijelu rada predstavlja se vrednovanje kao i samoprocjena, njezini procesi te preduvjeti za kvalitetnu provedbu kao dio formativnog vrednovanja. Za samoprocjenu je važna i vrijednost samostalnosti učenika, a u potrazi za materijalom koji će biti pomoćno sredstvo u razvoju istih dolazi se do Europskog jezičnog portfolija, koji je već prije testiran u hrvatskom školstvu. Kako bi se uvidjela mogućnost korištenja Portfolija danas u nastavi francuskog jezika, provedeno je istraživanje u kojem je sudjelovao 21 učenik ispunjavajući jezični životopis Portfolija te sudjelujući u polustrukturiranom grupnom intervjuu. Rezultati su pokazali kako većina učenika nije upoznata s terminom samoprocjene niti su se susretali s tom praksom dosad. Nadalje, učenici su sebe ocijenili najuspješnijima u čitanju s razumijevanjem i pisanju, a najmanje uspješnima u govoru. Isto tako, većina učenika je ocijenila sebe bolje nego što su pretpostavljali prije samog istraživanja. Postoje određene očekivane razlike između različitih godina učenja, ali svi ispitanici zajedno su najuspješniji u osnovnim vještinama prepoznavanja i razumijevanja očekivanih za njihovu razinu znanja. Najmanje su uspješni u vještini pisanja diktata i izražavanju smještaja objekata u prostoru. Učenicima je ispunjavanje liste bilo zahtjevno i sama lista deskriptora im nije bila privlačna, no svejedno su je smatrali korisnom za uvid u vlastito vladanje francuskim jezikom te ih je potaknula na promišljanje o vlastitom učenju.

Ključne riječi : samoprocjena, samostalnost, nastava stranih jezika, jezične kompetencije, Europski jezični portfolio

Introduction

Les visions didactiques et les paradigmes pédagogiques les plus modernes mettent l'accent sur l'autonomie comme facteur clé de la réalisation de sa propre personne et de l'acquisition de compétences tout au long de la vie. De même, il est souhaitable de développer l'autonomie pour une formation de qualité en général dans le système scolaire, mais surtout dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour le développement de l'autonomie, il est nécessaire d'améliorer la capacité d'auto-évaluation de ses propres connaissances, une prise de conscience correcte de ses forces, mais aussi de ses points faibles. Tout qui est mentionné est nécessaire afin que l'apprenant sache sur quoi et comment travailler dans un but de détection et de correction des erreurs autonomes, ce qui, finalement, donne des résultats d'apprentissage de meilleure qualité. Le développement de l'indépendance, et donc de l'auto-évaluation dans l'enseignement des langues étrangères, désigne un processus extrêmement important à l'âge de l'école primaire, lorsque les enfants rencontrent non seulement des langues étrangères, mais aussi lorsqu'il est psychologiquement et physiologiquement optimal de développer ces compétences. Pour la réalisation des compétences mentionnées, il est nécessaire de fournir certaines conditions dans le système scolaire (par exemple, la formation des enseignants, l'éducation des apprenants, la coopération des parents, etc.), y compris matérielles.

Ainsi, le Portfolio européen des langues (PEL) fait partie des supports matériels qui, entre autres, incitent le développement de l'autonomie et de l'auto-évaluation lors de l'expérience d'un travail d'un individu sur la connaissance d'une langue étrangère particulière ou de plusieurs langues dont dispose l'apprenant. Le Portfolio européen des langues a été créé comme un outil adapté aux enfants du primaire qui a émergé de CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), un document du Conseil de l'Europe qui fournit des lignes directrices pour les paradigmes, les méthodes et les critères d'apprentissage des langues étrangères au niveau européen. L'introduction même du PEL dans l'enseignement des langues étrangères dans les écoles croates (allemand, anglais, français et italien) était l'objectif du projet mené de 2007 à 2010 ("Développer l'autonomie des apprenants avec l'aide du Portfolio européen des langues"). La mise en œuvre elle-même a été réalisée à travers diverses activités et recherches. De nombreux avantages d'utilisation ont été observés, mais également des problèmes potentiels. En ce qui concerne la langue française elle-même, le projet a obtenu des résultats positifs, motivant pour la poursuite potentielle de l'élaboration du programme d'enseignement de la langue française. L'introduction du PEL dans la liste des matières optionnelles supplémentaires

pour les cours de français a été envisagée, ce qui, selon certaines informations, a été réalisé pendant au moins une année scolaire.

Plus de 10 ans se sont écoulés depuis l'achèvement du projet mentionné jusqu'au moment de la rédaction de ce mémoire. À partir de conversations privées et d'histoires anecdotiques au cours d'une expérience personnelle de pratique dans les écoles primaires et secondaires, l'auteur du mémoire se rend compte que les enseignants de langue française n'utilisent pas généralement le PEL dans la classe, ni tellement ses versions potentielles. À première vue, il y a aussi un manque général d'activités d'évaluation formative, notamment d'auto-évaluation (auto-estimation). L'auteur de ce travail souhaite donc examiner comment les apprenants de langue française de l'école primaire réagissent aujourd'hui au PEL. On veut aussi découvrir s'il peut les aider dans une auto-évaluation de qualité de leur propre connaissance de la langue française, contribuant ainsi en partie à leur autonomie générale dans l'apprentissage, spécifiquement l'autonomie dans la compétence de parler français.

Ce travail présentera d'abord le cadre théorique sur lequel s'appuie la recherche. L'évaluation puis l'auto-évaluation seront exposées à travers leurs fonctions, leurs divisions notables, leurs forces et leurs faiblesses. Ensuite, l'autonomie sera présentée comme l'une des caractéristiques souhaitables des apprenants dans la conception moderne de l'éducation. De plus, l'auto-évaluation sera liée au développement de l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères. À la fin, le Portfolio européen des langues (PEL), ses parties, son objectif, son utilisation dans le contexte européen et enfin croate sont montrés à travers la présentation du projet d'introduction du PEL dans le système scolaire croate. L'état actuel connu de l'utilisation du PEL dans l'enseignement de la langue française en Croatie est aussi montré.

Le cadre théorique est suivi par une description de la recherche menée, c'est-à-dire, tout d'abord, les problèmes et les objectifs, les questions de recherche, les méthodes de mise en œuvre de la recherche, l'échantillon, les instruments et les procédures. La méthode de traitement des données et leur analyse sont également présentées, c'est-à-dire que des résultats concrets sont fournis sur la base desquels la discussion suit. Le travail se termine par une conclusion générale, une liste de références et des annexes.

1. L'ÉVALUATION ET L'AUTO-ÉVALUATION

1.1. L'évaluation

1.1.1. L'évaluation scolaire

L'évaluation est présentée dans son noyau comme « valeur déterminante, estimation, appréciation » (Bognar et Matijević, 2002, 217). C'est un terme utilisé dans la vie quotidienne parce qu'une évaluation est nécessaire afin de déterminer si un aspect répond aux critères ou s'il faut plus de travail pour atteindre les résultats souhaités. Indépendamment de ce qui est évalué, il y a une opinion de plus en plus présente aujourd'hui que l'évaluation en soi devrait être un processus, et pas seulement un acte de jugement de valeur numérique à un moment donné d'un certain sujet d'évaluation.

L'un des systèmes qui s'appuient sur un ensemble de procédures d'évaluation reste le système scolaire, au sein duquel l'évaluation obtient sa définition la plus étroite comme « la collecte systématique de données du processus d'apprentissage et du niveau de compétences atteint : connaissances, aptitudes, capacités, indépendance et responsabilité vis-à-vis du travail, conformément à des méthodes, procédures et éléments prédéfinis et acceptés » (MZOS, 2010, article 2). Par conséquent, l'évaluation joue un rôle indispensable dans le processus d'enseignement dans lequel se déroule l'apprentissage, parce que d'abord des informations sont collectées sur l'apprenant, c'est-à-dire ses compétences et ses connaissances, puis un jugement est porté sur la base des informations collectées et de certains critères. Sur la base de ce jugement, une décision est prise sur les procédures ultérieures et l'orientation dans laquelle l'apprentissage ira désormais par rapport à l'objectif à atteindre (Cuq, 2003). L'évaluation définit ainsi la position de départ de l'apprenant, aide au cheminement dans le système éducatif et aide à déterminer les critères de fréquentation complète du système éducatif. Conformément au choix de la méthode, le temps, de l'objet de l'évaluation et d'autres variables visibles à travers les questions de l'évaluation (« Quel objet ? Avec quels outils ? Qui évaluera ? Quand ? Pour qui ? »... etc., par Hadji, 1992, 40-41), la définition de l'évaluation change également en partie, et c'est là que l'on voit sa pluralité. Dans ce travail, l'attention sera focalisée sur l'évaluation des performances et des capacités de l'apprenant (Hadji, 1992).

Malheureusement, l'évaluation dans le système éducatif a longtemps été considérée, et est encore perçue par certains, comme une « simple notation », c'est-à-dire la notation à partir de déclarations individuelles de compétences à un moment donné, même s'il ne s'agit qu'une des procédures d'évaluation (Hadji, 1992 ; Bognar et Matijević, 2002 ; MZOS, 2010). À la fin du

XXe siècle, l'étude des possibilités d'évaluation prend de l'ampleur, d'importantes connaissances transformatrices sont obtenues et de nouveaux postulats d'évaluation sont établis conformément aux connaissances pédagogiques les plus récentes. L'évaluation n'est donc plus seulement une notation, mais aussi une orientation pédagogique (Bognar et Matijević, 2002), un guide qui montre aux apprenants la direction dans laquelle ils doivent développer davantage leurs compétences, et pas seulement comme une sorte de récompense ou punition. Par conséquent, dans cet épanouissement, l'évaluation s'intègre et se façonne de manière unique au sein des matières scolaires individuelles, y compris dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, plus précisément dans la méthodologie de la didactique du français langue étrangère (DFLE ou FLE) (Cuq et Gruca, 2005). Étant donné qu'aujourd'hui, une capacité à parler des langues étrangères est considérée comme une compétence de vie essentielle, et pour prouver sa maîtrise, un certain type de vérification et d'évaluation des compétences est nécessaire dès le début de l'apprentissage (CCEF, 2007). Donc, ce n'est pas surprenant qu'un tel accent soit mis sur l'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs, il est souligné que l'évaluation désigne un aspect crucial de DFLE (Roulet, 1989).

1.1.2. Critères d'évaluation de la qualité

Pour qu'une certaine procédure d'évaluation soit représentative, elle doit répondre à certains critères. Il existe plusieurs types de critères et une partie d'entre eux l'enseignant (en tant que participant au processus d'enseignement qui prépare généralement le matériel servi de l'évaluation) peut choisir indépendamment selon les besoins. Quelle que soit cette flexibilité, trois critères indispensables sont le plus souvent cités comme critères minimaux d'évaluation de la qualité, et ils sont fournis par Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (2001), par Tagliante (2005) et Bertocchini et Constanzo (2008) :

- *Validité* – c'est un concept qui garantit que les informations collectées donnent une image réelle et précise de la situation. Ainsi, telle qu'elle a été mesurée par les instruments, telle qu'elle est réellement, l'image obtenue ne désigne pas une version déformée de la situation réelle, mais appropriée à l'aspect ou au sujet examiné. De plus, la validité nous assure que cet instrument spécifique ne mesurerait que quoi et exactement à quoi l'instrument était destiné, rien de plus ou de moins que cela.
- *Fidélité* – signifie stabilité dans le sens où, quel que soit le changement des conditions ou de certains facteurs lors de la collecte d'informations ou lors de l'analyse des informations, vous pouvez compter à la fiabilité de l'examen, c'est-à-dire à son

objectivité. Cela montre comment la fidélité est d'une certaine manière étroitement liée à la validité. Le meilleur exemple de fidélité testée est que, par exemple, le même instrument de mesure est donné à deux groupes différents au même niveau et tous les groupes se retrouvent avec résultats approximatifs attendus par rapport à leur capacité. Si des différences sont observées, elles peuvent être attribuées à d'autres facteurs plus significatifs dans le cas d'un test fidèle.

- *Faisabilité (ou praticabilité)* – implique qu'une procédure ou un instrument d'évaluation particulier doit être pratique, faisable en ce qui concerne, par exemple, le temps disponible pour l'évaluation, l'état psychologique et intellectuel du sujet évalué, le temps disponible pour l'analyse de la qualité de processus et autres facteurs similaires. Pour que l'évaluation individuelle soit réalisable, il semble que la clé réside dans sa simplicité, que l'évaluation soit simple à comprendre pour les apprenants et réalisable dans le temps pour une mise en œuvre complète, ainsi que pour la correction/analyse.

Les critères mentionnés ci-dessus jouent un rôle fondamental dans la mesure quantitative des compétences linguistiques dans les examens et les questionnaires d'auto-évaluation dans l'enseignement des langues. En dehors d'eux, la standardisation, l'étalonnage et la sensibilité peuvent également être mentionnés (Tagliante, 2005). En plus de ceux-ci, il est notable de souligner l'un des critères les plus importants : le lien étroit de la procédure d'évaluation avec des résultats réels et concrets prévus pour étapes d'apprentissage spécifiques et niveaux de connaissances (Boissard, 2016 ; CECRL, 2001). Selon le type d'objectif à atteindre, le type d'évaluation appropriée est choisi en conséquence (Hadji, 1992) et ils peuvent être divisés en deux groupes principaux, l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

1.1.3. Les grands types de l'évaluation

On peut évaluer de différentes manières, de sorte que plusieurs types d'évaluation peuvent être déterminés en fonction des critères sélectionnés (CECRL, 2001). Bien que les auteurs notables de la didactique des langues étrangères (DDLE) ne soient pas tout à fait d'accord sur la classification de l'évaluation, on peut noter qu'ils mentionnent tous deux types principaux, l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Cette division en types principaux est basée sur le critère d'objectif, c'est-à-dire la question de ce qui doit être atteint avec une certaine procédure d'évaluation (Cuq et Gruca, 2005).

1.1.3.1. L'évaluation sommative

Lorsque l'on parle d'évaluation sommative, l'objectif principal de ce type d'évaluation pourrait, selon Tagliante (2005), se réduire à un seul mot, *le contrôle*. Il s'agit de vérifier le niveau global de connaissances atteint au bout d'une certaine période (unité pédagogique), le plus souvent à la fin d'un cycle des ateliers ou d'un cours (Afitska, 2014) (par exemple en fin de semestre scolaire, après avoir appris une unité thématique, etc.), au regard d'une norme, d'un critère ou d'un rang donné. Il est contrôlé combien l'apprenant a appris après le temps prévu pour l'apprentissage et la maîtrise du matériel donné. L'évaluation sommative s'effectue à un moment donné, dans des conditions particulières, et elle s'appuie sur des critères prédéterminés de l'enseignant par rapport à la norme de la langue cible d'apprentissage, tout ce qui rend cette évaluation ponctuelle et normative. De même, il prend presque toujours la forme d'une note numérique déterminée en fonction des points obtenus selon le modèle déterminé (Hadji, 1992 ; CECRL, 2001 ; Bognar et Matijević, 2002 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Tagliante, 2005 ; Vrhovac, 2012b).

L'évaluation sommative est typique des cours particuliers à l'université, des cours de langue, et marque également l'évaluation de la plupart des matières scolaires, le tout sous la forme d'examens finaux, où une telle évaluation est considérée comme une mesure de la qualité des connaissances "finales", donnant un résultat final valable (Boissard, 2016). En soi, une telle évaluation n'est pas erronée, mais malheureusement elle est sujette à divers problèmes, en premier lieu des effets qui affectent son objectivité, tels que l'effet de halo, l'effet de fatigue, l'effet de favoritisme, etc. (Tagliante, 2005 ; Boissard, 2016), des effets qui peuvent se produire au moment de l'évaluation, et ils ne permettent pas de mesurer l'image fidèle des capacités de l'apprenant, ce qui cause la perte de la validité de l'examen/évaluation. De plus, bien qu'il soit très probablement considéré que la note numérique en tant que produit de l'évaluation sommative devrait être un point de référence pour les apprenants pour une autocorrection ultérieure éventuelle, elle ne deviendra pas nécessairement ainsi et cela ne créera pas toujours un tel besoin (Boissard, 2016). À savoir, si les apprenants ne comprennent pas où ils commettent des erreurs ou comment appréhender la valeur d'une note (Hadji, 1992), s'ils ont le sentiment d'avoir été placés définitivement dans la catégorie des apprenants "réussis, moyens ou mauvais", alors le besoin ne se fera pas toujours sentir d'une amélioration personnelle, ce qui est l'objectif idéal d'une éducation de qualité, et non une récompense ou punition. Il y a d'autres points problématiques, mais la dernière chose que nous mentionnerons est la déconnexion fréquente d'une telle évaluation de la situation du processus d'enseignement lui-même, en

d'autres termes, l'évaluation sommative est souvent exogène à la situation de l'apprentissage (Boissard, 2016).

1.1.3.2. L'évaluation formative

L'évaluation formative, d'autre part, est à l'opposé de l'évaluation sommative. Alors que l'évaluation sommative met l'accent sur le contrôle, l'essence de l'évaluation formative est *la prise d'information* qui fait référence à la collecte continue de données sur les connaissances et les capacités de l'apprenant à certaines étapes de l'apprentissage. Elle vise à guider l'apprenant vers l'atteinte d'un certain objectif approprié et réel au regard de différentes conditions d'apprentissage. Cela signifie que l'objectif n'est plus de sanctionner une maîtrise ratée de la matière, mais d'amener l'apprenant à la maîtriser en donnant des retours (feedback) sous différentes formes (CECRL, 2001 ; Tagliante, 2005 ; Bertocchini et Constanzo, 2008). L'évaluation est ce qui guide l'apprenant dans son travail scolaire, l'aide à orienter ses propres capacités vers l'objectif pédagogique donné et lui offre des façons pour améliorer ses compétences (Vrhovac, 2012b). Cela est possible parce que des informations sont collectées sur les points faibles et les points forts des apprenants, ce qui donne en outre à l'enseignant une idée de la manière d'organiser le processus d'enseignement, de ce à quoi il faut accorder plus d'attention et de ce qui a déjà été mieux maîtrisé (Cuq et Gruca, 2005 ; Afitska, 2014). Ces points faibles sont travaillés, les apprenants sont continuellement informés de la progression dans les cours, et ainsi l'apprenant lui-même s'implique davantage dans le processus d'évaluation. Une telle évaluation est justement qualifiée de « formative » parce qu'elle participe à l'action de formation des apprenants, c'est-à-dire qu'elle est une partie essentielle du processus de la conception moderne de l'enseignement. Contrairement à l'évaluation sommative, qui a avant tout une fonction administrative, l'évaluation formative a un objectif pédagogique (Hadji, 1992 ; CECRL, 2001 ; Afitska, 2014). Si dans l'évaluation formative l'apprenant participe plus dans le processus d'évaluation, il est automatiquement inclus dans le processus de son propre apprentissage en tant que sujet principal.

Selon Hadji (1992, 59-60), quelques fonctions supplémentaires de l'évaluation formative sont :

- « Sécurisation : signifie la confiance en soi de l'apprenant,
- Assistance : fournir des repères, donner des points d'appui pour progresser,
- Feedback : donner le plus vite possible une information utile sur les étapes, franchies et les difficultés rencontrées,

- Dialogue : nourrir un véritable dialogue enseignant/apprenant qui sera fondé sur des données précises. »

Ils sont interconnectés et s'influencent mutuellement. Par exemple, la fonction du dialogue, lorsqu'elle suit l'évaluation, conduit à la satisfaction de certains des besoins de l'apprenant qu'il éprouve, tels que la réalisation de soi, le besoin de succès et la sécurisation déjà mentionnée (Bognar et Matijević, 2002). McMillan et Hearn (2008) relient de la manière similaire toutes ces fonctions en considérant l'évaluation formative comme l'application d'activités appropriées pour fournir une rétroaction (feedback), ce qui motive des apprenants et augmente les chances de réussite, tout au long du processus d'apprentissage, pendant que les apprenants acquièrent les connaissances.

Évoquant le feedback (aussi la rétroaction ou le retour d'information), Afitska (2014) le considère comme important pour le fonctionnement de l'évaluation formative de base. Il se présente sous la forme d'un feedback de l'enseignant et de selon la définition de Ramaprasad (1983) « la rétroaction est définie comme une information sur l'écart entre le niveau réel et le niveau de référence d'un paramètre système qui est utilisateur pour modifier l'écart d'une manière ou d'une autre » (Ramaprasad, 1983, d'après Afitska 2014, 30). La rétroaction n'est pas nécessairement formative en soi, mais elle a un effet potentiellement formatif lorsqu'elle est intégrée à l'apprentissage, promeut une attitude positive vers l'évaluation, encourage l'atteinte des objectifs d'apprentissage, donne aux apprenants une base pour l'auto-évaluation des apprentissages, offre des possibilités d'interaction qui mènent à l'apprentissage, etc. (Afitska, 2014 ; Barde, 2020). Donc, l'évaluation formative est souvent associée au retour d'information qualitative et à l'interaction active entre les apprenants et les enseignants, aussi qu'à évaluation continue, utile également aux apprenants et aux enseignants (Afitska, 2014). L'évaluation formative utilise les critères endogènes au contexte d'apprentissage et elle permet aux apprenants et les enseignants de définir eux-mêmes les critères d'évaluation selon la situation et le caractère de chaque apprenant individuellement (Boissard, 2016).

1.1.4. Les fonctions de l'évaluation

De même qu'il existe plusieurs types de divisions des grands groupes d'évaluation, il existe également plusieurs divisions différentes des principales fonctions d'évaluation, et certaines d'entre elles sont assimilées par certains auteurs (par exemple Cuq et Gruca, 2005) aux principaux types d'évaluation, formative et sommative. En nous orientant vers le contexte scolaire, nous définirons ici les fonctions d'évaluation comme « les objets possibles des

évaluations scolaires » (Landsheere, 1976, p. 6-7, d'après Hadji, 1992, et Tagliante, 2005) et les diviserons en fonction du moment où elles se situent par rapport au déroulement du processus d'enseignement (tel que partagé par Hadji et Tagliante). Ces fonctions peuvent, selon les situations, appartenir à l'un ou aux deux principaux types d'évaluation à la fois.

- *Inventaire* : il s'agit de déterminer l'inventaire des savoirs et savoir-faire, de mesurer ce qui a été adopté, de donner à l'apprenant la possibilité de démontrer sa maîtrise des connaissances. Elle se déroule en fin de cursus, après l'action de la formation. Si l'apprenant réussit à prouver l'acquisition dans le sens de l'aptitude, il en reçoit une attestation socialement reconnue (note, certificat, diplôme, etc.). Cette fonction est généralement classée comme évaluation sommative ou peut être considérée comme la dernière étape de l'évaluation formative.
- *Diagnostic* : la fonction diagnostique d'évaluation indique l'acte de situer de l'apprenant dans le processus de son éducation au regard des résultats attendus pour son âge et/ou son niveau d'apprentissage. De cette manière, on détermine si l'apprenant rencontre des difficultés d'apprentissage ou progresse selon le plan. Le processus d'enseignement ou les procédures pédagogiques sont alors adaptés à cet apprenant en fonction des informations recueillies. Par exemple, on se demande si l'ensemble du processus d'enseignement doit être ralenti ou peut-être accéléré, s'il est possible de continuer ou s'il faut attendre un peu plus, s'il est possible d'évaluer l'apprenant maintenant ou peut-être plus tard. Tout cela nécessite une approche individuelle de chaque apprenant, ce qui l'intègre dans l'évaluation formative.
- *Pronostic* : aussi appelé la fonction prédictive parce qu'il s'agit de prédire la capacité de l'apprenant pour les apprentissages futurs dans le sens de vérifier les connaissances et compétences antérieures (dans les buts informatifs). Cela peut représenter une sorte d'orientation pour choisir la direction optimale avant l'action de formation, par exemple avant l'inscription au lycée ou au collège (à des fins de motivation et de classement). Contrairement aux fonctions précédentes, celle-ci peut être exercée aussi bien avant qu'après le cours, et c'est le plus souvent dans le cas d'un réajustement d'un cursus pour vérifier le progrès, qui est l'un des éléments communs avec la fonction de diagnostic. Dans certains segments, le pronostic appartient à l'évaluation formative.

1.1.5. L'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères

Pour la plupart de l'histoire scolaire, l'évaluation est traditionnellement considérée comme sommative et exclusivement dirigée par l'enseignant. Nous avons déjà mentionné comment

l'évaluation prend plus d'importance dans la seconde moitié du XXe siècle. À cette époque, Benjamin Bloom et ses collègues (1956, d'après Tagliante, 2005) publient la taxonomie désormais bien connue des objectifs pédagogiques, dans laquelle l'évaluation n'est pas seulement incluse, mais représente le dernier échelon, le plus élevé, des objectifs pédagogiques dans le domaine cognitif (1969, d'après Tagliante, 2005). Après la maîtrise (la connaissance et la compréhension) et le transfert (l'analyse et l'application), au niveau de l'expression viennent les capacités intellectuelles supérieures, la synthèse et finalement l'évaluation, dont l'atteinte marque la réalisation de l'esprit critique comme le niveau le plus élevé dans le domaine des connaissances cognitives qu'un apprenant peut atteindre, n'importe quel domaine ou matière scolaire. La capacité d'évaluation des apprenants montre la possibilité d'argumenter, de comparer des idées, de prendre des décisions, de critiquer et de valoriser certains éléments (Tagliante, 2005). Lors de l'apprentissage de langues étrangères, pour un apprenant indépendant, l'évaluation est une partie essentielle de son parcours vers l'atteinte de son objectif d'apprentissage des langues : il est nécessaire d'être conscient de ses faiblesses et de ses points forts en compétences linguistiques afin de progresser davantage dans l'apprentissage. L'apprenant doit être capable d'évaluer sa propre connaissance des composantes langagières.

Dans l'histoire de l'enseignement des langues, nous remarquons que cette sélection même des composantes linguistiques à évaluer dépend de l'approche d'apprentissage des langues choisie à une certaine période, et de l'élément considéré le plus important par chaque méthode (par exemple, l'accent mis sur la grammaire, l'écoute, la production écrite...). Le paradigme méthodologique le plus récent et généralement accepté de l'apprentissage des langues d'aujourd'hui est l'approche actionnelle, créée dans les années 1980, qui dans son essence est en fait l'approche communicative, une approche précédente, mettant l'accent sur la communication en soi. Cette approche place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en tant que sujet indépendant, responsable de son apprentissage, seule l'approche actionnelle y ajoute tout l'élément de "tâche". Cela signifie que l'apprenant est un acteur social qui concrétise toutes ses capacités (linguistiques et non linguistiques) dans différentes situations pour parvenir à la communication linguistique (Tagliante, 1996 ; Bertocchini et Constanzo, 2008). Dans l'approche actionnelle de l'apprentissage des langues, l'évaluation est non seulement souhaitable, mais significative comme l'une des techniques d'apprentissage. Il s'agit donc de "l'évaluation pour l'apprentissage", un concept de plus en plus fréquemment promu dans l'enseignement moderne, à partir duquel on voit comment l'approche actionnelle met l'accent sur l'évaluation formative (Hrastović Mandarić et Starčević, Alfa, 2023).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) s'oriente vers cette nouvelle approche lorsqu'il propose dans ses lignes directrices des éléments d'évaluation en DDLE. Tout d'abord, une prise de conscience est faite de l'existence de compétences que peut posséder un apprenant de langue : l'existence de compétences générales individuelles (savoirs, aptitudes, savoir-être) et de compétences communicatives (qui se déclinent en linguistique, sociolinguistique et pragmatique). La compétence linguistique comprend la compétence grammaticale, lexicale, phonologique et orthographique, et la compétence pragmatique comprend la compétence discursive, fonctionnelle et interactionnelle. Toutes ces compétences permettent des activités langagières qui se réalisent à travers des tâches de communication langagière, et ainsi nous arrivons à des composantes qui peuvent ensuite être évaluées. On parle le plus souvent des catégories de compétence langagière communicative et de compétence langagière interculturelle (CECRL, 2001 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Tagliante, 2005). Au sein de ces deux compétences, il est possible d'évaluer différentes composantes, ou activités langagières, selon les plusieurs critères, mais celle qui a un accent mis sur l'évaluation est la compétence linguistique communicative. Il se divise en quatre composantes principales, à savoir des activités langagières qui tentent d'inclure à la fois des activités langagières passives et actives, à savoir la lecture et l'écoute avec compréhension, la production de l'écrit et la production de l'oral. Cette dernière différencie parfois expression orale et interaction/communication orale. Ils ont chacun leurs propres modes d'apprentissage et d'activités d'évaluation (Tagliante, 1996 ; CECRL, 2001 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Tagliante, 2005 ; Bertocchini et Constanzo, 2008 ; MZO, 2019).

Le CECRL présente la liste des composantes d'évaluation comme un cadre, non prescriptif et contraignant dans l'enseignement des langues étrangères. Cette liste des composantes d'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères, basée sur l'expérience et la recherche, est largement reconnue et a été intégrée dans les catégories de passage du diplôme international de maîtrise de la langue (Cuq et Gruca, 2005). Nombreux pays, dont la Croatie, l'ont considéré et l'ont inclus dans les cursus et les programmes d'apprentissage des langues étrangères. On peut le trouver dans le cas du français dans la Décision sur l'adoption du programme d'études pour la matière d'enseignement de la langue française dans les écoles primaires et secondaires de la Croatie (MZO, 2019). Nous n'en parlerons pas en détail dans ce travail, mais il est essentiel de mentionner l'importance de l'introduction d'un système unique de classement des connaissances linguistiques, A1 et A2 (débutants), B1 et B2 (utilisateurs indépendants) et C1 et C2 (utilisateurs avancés).

En plus d'une compréhension unique et pourtant diversifiée des composantes de l'évaluation, ce qui caractérise également cette orientation plus récente est l'évaluation établie sur des objectifs spécifiques qui découlent des objectifs généraux d'apprentissage, brisant ces autres (souvent complexes) en objectifs plus petits et plus clairs (opérationnels), concrets, en fait des étapes ou des actions, ce qui a globalement facilité l'évaluation (Hadjji, 1992 ; Barbot, 2000 ; CECRL, 2001 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Tagliante, 2005 ; Barde, 2020). Quoi qu'il en soit, en raison (parmi plusieurs autres) de sa complexité et de l'intrication des compétences de communication linguistique avec les compétences générales individuelles des apprenants, mais aussi en raison d'une image d'évaluation étant sommative toujours pertinente, l'évaluation en langues étrangères représente toujours un défi pour les experts en langues et en éducation (Boissard, 2016). Une autre manière dont l'évaluation devait être rendue aussi simple, objective et de haute qualité que possible tout en suivant le nouveau paradigme, était à travers différents nouveaux instruments et formes d'évaluation (comme une des solutions).

Quant aux formes d'évaluation, selon le critère du porteur de l'évaluation, il existe trois types ou formes d'évaluation qui peuvent fonctionner dans l'évaluation des compétences linguistiques et individuelles et sont considérées comme des formes d'évaluation formative (CECRL, 2001; Afitska, 2014; Boissard, 2016) :

- *Évaluation portée par l'enseignant* - considérée comme la méthode d'évaluation de départ parce que l'enseignant est un expert dans le domaine particulier qui est évalué.
- *Évaluation par les pairs ou évaluation par paires* - où les pairs (apprenants de la même classe ou du même groupe) évaluent l'activité de l'autre avec les conseils de l'enseignant.
- *Auto-évaluation* - c'est un jugement que l'apprenant porte sur ses propres capacités, connaissances ou performances.

Parfois, l'évaluation des enseignants et l'évaluation en binôme sont mises sous le nom commun d'"évaluation mutuelle" (CECRL, 2001). C'est parce qu'elles assument le point de départ de l'évaluation formative où, même lorsque l'enseignant est celui qui porte le jugement, il doit toujours y avoir la communication et la coopération entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi que la communication entre deux ou plusieurs apprenants d'un binôme/groupe qui s'apprécient en termes de compétence linguistique (Afitska, 2014).

Parmi les trois formes d'évaluation formative énumérées, l'auto-évaluation est celle que l'approche actuelle elle-même promeut fortement et qui découle logiquement de son postulat sur la responsabilité de l'apprenant pour ses propres apprentissages, de point de vue d'apprenant

comme acteur social, ainsi que de l'idée que l'évaluation est l'une des méthodes d'apprentissage d'un aspect progressif (Boissard, 2016). L'auto-évaluation est aussi la forme qui sera mise en avant dans ce travail et que nous allons maintenant présenter plus en détail.

1.2. L'auto-évaluation

1.2.1. Définir l'auto-évaluation et son processus

Nous avons déjà décrit l'auto-évaluation comme l'une des formes formatives de l'évaluation, c'est-à-dire une forme de réalisation du principe de l'évaluation comme apprentissage, qui à son tour signifie l'implication active des apprenants dans le processus d'évaluation avec le soutien continu de l'enseignant. L'auto-évaluation peut être généralement décrite comme "une activité de réflexion sur ses propres performances et capacités" (Black et William, 1998, d'après Butler, 2022, 1), et le CECRL (2001) déclare de la manière similaire qu'il s'agit donc d'une activité métacognitive. Pourtant, ce n'est pas seulement une fin en soi ; c'est plutôt la collecte d'informations sur son propre travail en vue d'une progression dans les apprentissages (Barde, 2020). Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'action de se donner la note, où les apprenants se donnent une note qui leur convient, où les apprenants reconnaissent seulement s'ils ont réussi ou non une certaine tâche. Surtout, ils réfléchissent sur leur propre état actuel de connaissances, de capacité ou performance par rapport à l'état souhaité, l'objectif donné (McDonald, 2007). L'histoire ne s'arrête pas là puisque les apprenants réfléchissent alors aux stratégies appropriées qui les mèneront du point actuel à ce but, à une meilleure compréhension ou maîtrise de la compétence (McMillan et Hearn, 2008). L'apprenant participe ainsi activement au processus de son propre apprentissage parce qu'il le surveille et l'évalue avant tout lui-même, ce qui rend l'ensemble du processus d'apprentissage immédiatement plus personnel et donc plus concret. Ce qui rend le processus d'auto-évaluation encore plus proche de l'apprenant individuel, pour certains auteurs, c'est une étape plus élevée, et pour les autres comme Boud (1995, cité par McDonald, 2007) est le cœur de l'auto-évaluation : c'est l'inclusion des apprenants non seulement dans la compréhension des critères d'évaluation, mais aussi dans la reconnaissance et la détermination des normes d'évaluation. Cela signifie que les apprenants ne s'auto-évaluent pas selon des critères donnés de l'extérieur, mais qu'avec les conseils de l'enseignant, ils réfléchissent à l'activité qu'ils vont évaluer et, avec lui, trouvent les critères pertinents pour l'exécution de la tâche. Déterminer les critères signifie que les apprenants sont initiés au but de l'activité plus en détail, et les apprenants eux-mêmes ont l'opportunité d'opérationnaliser un

certain objectif, ce qui conduit après tout à une meilleure compréhension de l'ensemble de l'activité et de sa signification, et finalement à meilleure réussite. À travers les explications ci-dessus, nous voyons comment l'auto-évaluation fait partie à la fois de l'évaluation pour l'apprentissage et de l'évaluation de ce qui a été appris (Butler, 2022).

Compte tenu de la nature présentée de l'auto-évaluation, et selon, McMillan et Hearn (2008), Barde (2020) et Andrada et Valtcheva (2009, cités par Jamrus et Razali, 2019), le processus d'auto-évaluation peut donc être divisé en trois étapes principales :

- *1^{ère} étape : formation des objectifs et des critères* – les attentes et les objectifs pour une certaine tâche ou activité sont formés, après quoi les critères pour y parvenir sont discutés et déterminés. Ici, les apprenants peuvent parvenir à un accord avec l'enseignant sur ce à quoi ressemble un exemple de travail/d'activité de qualité et quels aspects sont les plus importants et ceux qui ne le sont pas.
- *2^{ème} étape : auto-évaluation* – c'est là que se déroule le processus d'évaluation de ses propres performances, connaissances ou compétences. Les apprenants examinent leur travail (soit en temps réel s'il s'agit d'un travail écrit, soit rétrospectivement s'il s'agit d'une production linguistique) et le comparent à une norme ou à un modèle convenu de travail/performance satisfaisant. Il est notable ici que les critères soient clairs, clairement séparés les uns des autres, pondérés et qu'ils ne soient pas trop nombreux.
- *3^e étape : révision* – les apprenants, compte tenu des informations qu'ils ont recueillies sur leur propre travail, trouvent un moyen d'atteindre le niveau souhaité, comment combler l'écart entre le point actuel et le point qu'ils veulent atteindre. Ils réfléchissent à la façon de travailler sur les erreurs et les faiblesses perçues afin qu'elles soient aussi minimales que possible à l'avenir.

Les étapes mentionnées de l'auto-évaluation peuvent être considérées comme un processus circulaire parce qu'il n'est souvent pas possible de progresser en même temps dans tous les aspects reconnus de faiblesses, et il n'est pas toujours possible de remarquer toutes les erreurs. En plus, cette répétition du cycle crée une observation continue automatique de leurs actions où les apprenants peuvent, le plus fidèlement possible, de cycle en cycle, améliorer leur réussite.

1.2.2. Le cadre théorique de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation n'est pas née par hasard, et n'est pas promue principalement pour rendre le travail de l'enseignant "plus facile" dans le cas de grands groupes d'apprenants, mais derrière son encouragement se trouve le soutien de plusieurs théories différentes liées à l'apprentissage.

McMillan et Hearn (2008) proposent trois supports théoriques. L'auto-évaluation est avant tout un élément fondamental de la théorie cognitive et constructiviste. Les apprenants ont des connaissances et des compétences antérieures, et pour que les nouveaux apprentissages aient un sens pour eux et qu'ils soient motivés pour les maîtriser, ils doivent les relier aux connaissances et aux compétences acquises précédemment. Les liens entre les connaissances anciennes et nouvelles sont créés par l'organisation cognitive de l'information et l'auto-évaluation de son travail avant et pendant l'apprentissage (à quelle leçon appartient ce matériel ? Ces deux concepts sont-ils liés ? Est-ce que je définis correctement ce phénomène ?). Grâce à l'auto-évaluation, les apprenants intériorisent ce qu'ils ont appris et cela reste comme un savoir permanent, par conséquent, les apprenants sont plus sûrs d'eux et motivés.

Ensuite, McMillan et Hearn apportent une autre théorie, la métacognition déjà mentionnée, qui implique la capacité de son propre suivi conscient, de son évaluation et de la recherche de stratégies d'amélioration. L'apprenant prend conscience de ses propres capacités cognitives et les applique à un niveau supérieur à la matière qu'il apprend, il les applique à son processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il "apprend à apprendre". L'auto-évaluation est donc l'une de ces compétences métacognitives qui aident à la cognition, et il en existe d'autres telles que la planification d'activités, la gestion du temps, la détermination des résultats, etc. Il s'agit donc d'un groupe de compétences qui, dans de nombreuses études, a été associé à une meilleure réussite scolaire ou dans un certain domaine, et la bonne nouvelle est que ces compétences peuvent être apprises.

La troisième théorie que ces auteurs apportent est la théorie de l'auto-efficacité - la perception de sa propre capacité à agir avec succès par rapport à un défi ou une tâche. En d'autres termes, l'apprenant se pose la question : qu'est-ce que je peux faire ? Comment puis-je bien le faire ? (Je suis bon en mathématiques. Je suis excellente en dessin.). Sans introspection et autoévaluation, cette théorie ne peut survivre : l'apprenant évalue sa propre efficacité en analysant ses réussites et ses erreurs et en les reliant à certaines causes potentielles, ce qui l'encourage à éliminer celles qui causent des erreurs et à encourager celles qui causent succès. Une telle compétence se développe également progressivement et des attentes sont construites pour les apprenants; ceux qui ont des attentes plus élevées seront plus persistants et généralement plus performants, tandis que les apprenants ayant des attentes plus faibles abandonneront au milieu de l'activité ou essaieront d'éviter la tâche/le défi au début.

Jamrus et Razali (2019) apportent des théories qui soutiennent l'auto-évaluation et sont plus étroitement liées à l'apprentissage des langues, comme la théorie de l'apprentissage autorégulé. Elle est très similaire aux approches précédentes en mettant l'accent sur la combinaison non seulement cognitive mais également les aspects motivationnels et comportementaux, et la théorie du moniteur des modèles (Monitor model) de Krashen (1980, d'après Jamrus et Razali, 2019), en même temps très significatif pour le domaine de la DDL. Dans cette théorie, Krashen a fait une distinction considérable entre l'apprentissage et l'acquisition ; alors que l'apprentissage se produit consciemment, planifié et dans des circonstances formelles, l'acquisition est spontanée, inconsciente et se déroule dans des situations essentiellement informelles. Et pendant que c'est le plus souvent l'enseignant qui encadre (moniteur) et qui est aussi l'exemple (modèle) par lequel l'apprenant apprend, en situation d'auto-évaluation c'est le système appris qui agit sur le système acquis en tant que facteur de surveillance (moniteur). Lors de sa production ou de sa sortie (les concepts de base d'entrée et de sortie à Krashen – input et output), il peut corriger toute erreur potentielle.

1.2.3. Conditions (préalables) à l'auto-évaluation efficace

L'auto-évaluation n'est pas une compétence innée à tout être humain, mais plutôt une qui doit être apprise, ce qui prend souvent du temps, mais aussi de certains prérequis pour son efficacité. Tout d'abord, une formation appropriée des enseignants est indispensable pour l'évaluation formative, en particulier l'auto-évaluation, parce que le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant tout au long du processus d'auto-évaluation, c'est-à-dire de lui apprendre à effectuer correctement l'auto-évaluation (McDonald, 2007 ; Vrhovac et Berlingi, 2010). Il faut que les enseignants se convainquent de l'efficacité de l'auto-évaluation, qu'ils soient créatifs, patients et qu'ils aient devant eux la vision d'un apprenant capable en qui ils ont confiance et croient en sa responsabilité. Il est aussi nécessaire qu'ils s'entraînent au niveau d'orientation intuitive dans l'auto-évaluation, qu'ils soient à l'écoute des besoins de leurs apprenants et les rendent progressivement autonomes dans ce type d'évaluation. Au début, les enseignants doivent investir plus d'efforts et de temps pour enseigner aux apprenants comment diriger le processus d'auto-évaluation, mais il s'agit en fait d'un investissement à long terme qui finira par créer des apprenants indépendants dans l'évaluation de leurs propres connaissances.

De plus, une fois que les enseignants sont convaincus de la possibilité de l'auto-évaluation, ils devraient transmettre ces mêmes points de vue aux apprenants (Boissard, 2016). Les apprenants doivent être initiés au concept d'auto-évaluation, son importance et ses avantages doivent leur être soulignés, bref - les apprenants doivent le comprendre (McDonald, 2007 ; Andrade, 1999,

d'après Jamrus et Razali, 2019). Si les apprenants prennent conscience des avantages et des possibilités de l'auto-évaluation, ils seront plus enclins à s'engager dans le processus d'enseignement. Ils lui donneront un certain sens et leur objectif sera plus personnel, ce qui signifie qu'au final, ils seront plus persistants pour y parvenir, même si parfois cela a pu sembler effrayant et déroutant au début. Cette condition préalable comprend également la nécessité d'instruire les apprenants à une auto-évaluation appropriée (Andrade, 1999, d'après Jamrus et Razali, 2019).

L'alignement des objectifs d'évaluation avec les objectifs de formation (Boissard, 2016), c'est-à-dire des objectifs d'apprentissage clairs, ainsi que des critères (McMillan et Hearn, 2008 ; Burdon, 2011; Andrade, 1999, d'après Jamrus et Razali, 2019) est également un préalable substantiel à une auto-évaluation de qualité. Malheureusement, il arrive parfois dans la pratique que l'évaluation ne soit pas liée à ce qui est enseigné, ce qui est injuste et déroutant pour les apprenants. Si les apprenants ne comprennent pas certains objectifs, attentes et ce qu'ils doivent faire exactement, ils sont beaucoup moins motivés pour participer et à faire un effort d'apprentissage. C'est pourquoi les objectifs de l'(auto)évaluation doivent être appropriés aux objectifs d'apprentissage et simplement présentés aux apprenants afin qu'ils puissent les comprendre, afin qu'ils puissent voir ce qu'on attend d'eux et quel est le but. Ceci peut être réalisé grâce, par exemple, à des descripteurs, des modèles, des rubriques, en proposant des choix dans un cadre prédéterminé d'activités, etc. (McMillan et Hearn, 2008).

Une condition qui doit être continuellement remplie pour le succès de l'auto-évaluation est la coopération des apprenants et des enseignants (Barde, 2020), qui serait idéalement déterminée par un contrat d'apprentissage non écrit entre l'enseignant et ses apprenants au début de la formation (Boissard, 2016). Il s'agit d'un accord sur les attentes mutuelles et sur la manière dont chaque partie remplira sa part, et la partie principale de ce contrat est l'assistance mutuelle, la communication et la coopération, conformément aux principes moraux et à l'étiquette d'enseignement (McDonald, 2007). La pratique continue, c'est-à-dire des situations et des tâches pour pratiquer l'auto-évaluation ainsi que des opportunités d'améliorer ses propres performances, ce sont aussi les conditions avec lesquelles l'expérience d'une évaluation correcte de ses propres connaissances est garantie dans le temps. (Burdon, 2011; Andrade, 1999, d'après Jamrus et Razali, 2019).

1.2.4. L'effet de l'auto-évaluation sur l'apprentissage des langues étrangères

De tous les domaines qui peuvent être enseignés, on peut dire librement que l'auto-évaluation joue un rôle principal dans l'apprentissage des langues étrangères en raison de la manière dont la langue est apprise, (à la fois un moyen et un objet d'apprentissage). Ainsi, une évaluation continue est nécessaire pour améliorer les performances linguistiques et les rendre plus compréhensibles. Un apprenant est un acteur qui doit être capable de s'évaluer pour pouvoir se corriger en cas d'erreur et continuer à le faire plus tard après l'enseignement formel de la langue. Les langues sont des systèmes vivants qui évoluent et changent constamment et un apprenant pourra apprendre indépendamment la langue s'il peut s'évaluer correctement.

Il existe une quantité notable de recherches liées à l'application de la méthode d'auto-évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères avec des résultats positifs. Il est tout à fait évident que l'auto-évaluation peut être utile, parce que grâce à la formation continue et à l'application de cette technique, l'indépendance dans l'apprentissage des langues se développe (ou individualisation - Gardner, 1999 ; Qasem, 2020), et nous parlerons plus en détail de ce concept dans le prochain chapitre. La responsabilité est étroitement liée à l'indépendance : avec l'aide de l'auto-évaluation, les apprenants prennent plus activement le contrôle de leur propre processus d'apprentissage (Afitska, 2014; Qasem, 2020). Suivre son propre apprentissage et y réfléchir sont des concepts que nous avons déjà évoqués et expliqués précédemment. Avec l'aide de l'auto-évaluation, la conscience linguistique des apprenants et la conscience de l'apprentissage se développent (Bagarić Medve et Berlengi, 2012; Vrhovac, 2012a; Butler, 2022; Qasem, 2020). Les apprenants qui ont été formés à l'auto-évaluation et qui l'appliquent depuis longtemps ont indéniablement constaté une plus grande motivation et un plus grand intérêt à apprendre et à travailler leurs propres compétences langagières, ainsi qu'une attitude plus positive face aux tâches (Gardner, 1999; Burdon, 2011; Afitska, 2014). Les apprenants deviennent plus conscients de leurs capacités, se rendent compte qu'ils sont plus capables qu'ils ne le pensent, et cela renforce la confiance en soi (Berlengi, 2012; Qasem, 2020). Les apprenants remarquent également immédiatement où ils font de bons progrès et où ils ont besoin de plus de soutien, et avec cette information, ils viennent à l'enseignant qui utilise cette information et ajuste le matériel, la technique etc. aux besoins de l'apprenant afin de le soutenir dans son travail et progrès (Gardner, 1999). Lorsqu'elle est effectuée de manière efficace, l'auto-évaluation peut également contribuer aux résultats de l'évaluation formelle et soutenir l'évaluation faite par l'enseignant/l'établissement d'enseignement, c'est-à-dire l'accréditation de l'apprenant, parce que l'auto-évaluation dans ce cas s'est avérée fiable. Autrement dit, cela

correspond à la même ou presque la même évaluation que celle qui serait effectuée par un enseignant (Gardner, 1999 ; Vrhovac, 2012B ; Butler, 2022). Le summum de tous les effets positifs, c'est que l'auto-évaluation favorise à long terme une meilleure réussite des apprenants, de meilleures performances dans les activités et compétences langagières, notamment en production de l'oral et production de l'écrit (Gardner, 1999 ; Afitska, 2014 ; Butler, 2022) parce qu'il repose sur l'autoréflexion qui entraîne, entre autres facteurs, une meilleure compréhension (McDonald, 2007). Bien sûr, par rapport aux groupes témoins qui n'avaient pas reçu d'éducation sur l'auto-évaluation, les groupes expérimentaux ont donné des commentaires plus détaillés et pourtant plus spécifiques sur leur propre performance ou travail (Butler, 2022).

Malheureusement, il existe également des problèmes potentiels avec l'introduction ou la mise en œuvre de l'auto-évaluation qui ont été remarqués dans la recherche et dans la pratique. Le plus gros problème désigne la question de la fiabilité des résultats d'auto-évaluation : bien qu'une partie importante de la recherche montre la conformité des évaluations entre les propres évaluations des apprenants et les évaluations de l'enseignant, une partie des recherches effectuées recommande prudence comme leur conclusion en cas de recours excessif aux activités d'auto-évaluation comme support de l'évaluation formelle principale. La plupart des apprenants se sont évalués de manière réaliste, mais pas tous. Parfois (en raison de divers facteurs) ils se sont évalués de manière assez différente de ce que l'enseignant les évaluerait (Gardner, 1999; Afitska, 2014; Jamrus et Razali, 2019; Butler, 2022), ce qui signifie que les résultats de l'évaluation ne sont pas suffisamment valides et fidèles, ce qui est l'un des critères d'évaluation de la qualité (comme nous l'avons mentionné au début du travail). En regardant les types de recherche qui revendiquent la fiabilité et qui la nient, incontestablement, l'auto-évaluation s'avère fiable dans certains groupes d'apprenants, dans certaines activités langagières et par rapport à eux-mêmes, pas avec l'idéal de la langue cible d'apprentissage (Gardner, 1999 ; Jamrus et Razali, 2019 ; Butler, 2022). Ainsi, l'auto-évaluation n'est pas un outil universel polyvalent pour l'évaluation formelle, et elle ne peut pas non plus remplacer complètement l'évaluation de l'enseignant ; elle fonctionne plutôt mieux dans certaines situations, mais quoi qu'il en soit, dans la plupart des contextes, elle a encore de nombreux autres effets positifs mentionnés ci-dessus. Il semble que la question de la fiabilité de l'auto-évaluation soit encore un débat d'actualité entre experts qui n'a toujours pas de réponse définitive. La manière dont l'effet du manque de fiabilité peut être neutralisé est le soutien des enseignants (Gardner, 1999 ; Qasem, 2020).

Une autre situation de l'auto-évaluation, plutôt un défi, c'est le changement du rôle des enseignants et des apprenants dans le processus d'évaluation (Gardner, 1999). L'approche traditionnelle de l'évaluation considère l'enseignant comme le seul évaluateur des connaissances et des capacités de l'apprenant (l'enseignant est une autorité intouchable et l'apprenant est un « consommateur » des activités de l'enseignant). Pourtant, dans le cadre de la compréhension moderne de l'évaluation, cette situation habituelle change : l'apprenant assume la responsabilité de son propre processus d'apprentissage, autrefois exclusivement celui de l'enseignant, et reprend une partie de son travail d'évaluation. Cela peut sembler effrayant aux enseignants au premier abord, parce qu'ils peuvent avoir l'impression que cela empiète sur leur profession et qu'ils perdent leur importance, mais ce n'est pas le cas ; son activité ne diminue pas, mais change de celui qui prépare et confie tout à un modérateur, guide de l'ensemble du processus (Gardner, 1999; Jamrus et Razali, 2019). Les apprenants prennent plus de responsabilités, mais l'enseignant est toujours là, non pas pour faire des évaluations à leur place, mais pour préparer du matériel, des outils, des activités et d'autres conditions permettant aux apprenants de travailler de manière autonome (Afitska, 2014). Au fil du temps, l'enseignant doit les préparer à faire de manière autonome des activités d'auto-évaluation, ce qui facilite son travail par la suite (McDonald, 2007 ; Jamrus et Razali, 2019).

Il est intéressant d'observer les résultats généraux et l'impact de l'auto-évaluation que Butler (2022) a noté dans sa revue de la recherche sur l'auto-évaluation dans l'enseignement des langues étrangères : les apprenants plus âgés s'évaluent avec plus de précision que les plus jeunes ; les apprenants se sous-estiment plus souvent, et surestiment parfois leur collègue dans une évaluation en binôme. De même, les apprenants les plus performants se sous-estimeront pendant que ceux qui réussissent moins se surestimeront (effet Dunning Kruger). En général, il est intéressant aussi d'apercevoir à travers différentes cultures comment les apprenants réagissent à l'activité d'auto-évaluation (Butler, 2022).

2. L'AUTONOMIE DES APPRENANTS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

2.1. Le concept d'autonomie

Pour le développement ultérieur du sujet de ce travail, il faut qu'on se familiarise avec le concept d'autonomie et de le définir dans un sens général. L'autonomie est autrement la possibilité de gérer et de faire fonctionner une personne par lui-même indépendamment des influences extérieures. Lorsqu'une personne est autonome, cela signifie qu'elle ne dépend pas directement de quelqu'un ou de quelque chose d'autre, mais qu'elle peut en principe le diriger elle-même, elle est indépendante et elle prend lui-même les décisions (Vujić, 2005, 73). L'autonomie (ou l'indépendance) d'une personne suppose que cette personne est capable, qu'elle est "la sienne", c'est-à-dire qu'elle ne dépend pas de l'opinion des autres et qu'il est responsable de ses actes, actions, progression (Schwartz, 1973 ; d'après Holec, 1979). Bien sûr, l'autonomie d'une personne ne signifie pas qu'elle soit automatiquement seule ou qu'elle ne puisse pas coopérer avec d'autres personnes, mais représente seulement sa capacité à fonctionner en tant qu'individu libre et maître de ses actions. Une personne autonome peut acquérir de nouvelles compétences plus rapidement ou progresser dans celles déjà adoptées - il y a beaucoup plus d'avantages à développer l'autonomie, mais le plus important, c'est que l'autonomie est l'une des compétences clés pour progresser et fonctionner dans la vie. Aujourd'hui, l'éducation tout au long de la vie est considérée comme une voie souhaitable, voire inévitable, de progression dans la vie compte tenu des changements de plus en plus rapides de la société et du développement des sciences et des technologies, et l'autonomie fait partie de ces compétences clés pour la soutenir (CCEF, 2007). Il n'est donc pas surprenant que même dans le contexte éducatif, l'autonomie soit une valeur clé que l'on cherche à développer chez les apprenants - bien qu'elle soit naturelle pour l'homme, elle doit être formée (Holec, 1979; Barbot, 2000).

2.2. L'autonomie : visée pédagogique en DDLE

Lorsqu'on place le concept d'autonomie dans le contexte de l'éducation, plus précisément dans l'apprentissage des langues, il représente « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1979, 3). Ainsi, l'apprenant assume la responsabilité de son apprentissage, le met sous sa propre gestion et devient ainsi un apprenant autonome, tout à travers le processus d'apprentissage d'une langue en autonomie. Néanmoins, de nombreux auteurs suggèrent, au lieu d'utiliser le terme ambigu « apprentissage autonome », d'utiliser précisément « apprentissage auto-dirigé », non seulement pour une meilleure clarté de sens

(pour éviter l'association avec le terme auto-apprentissage/autodidaxie, qui exclut l'enseignant), mais aussi pour mettre l'accent sur l'autogestion par l'apprenant de l'ensemble du processus (Holec, 1979 ; Moulden, 1983 ; Barbot, 2000).

L'autonomie devient populaire dans les paradigmes pédagogiques récents et, par conséquent, l'une des principales valeurs de l'approche actionnelle moderne dans la DDLE; non comme un mantra vide, mais comme une conséquence logique de la vue de l'apprentissage comme un processus dynamique et complexe et de placer l'apprenant au centre de ce processus, ce qui implique le respect de son expérience langagière, de sa personnalité, de sa motivation, etc. (Barbot, 2000). L'apprenant est considéré comme un participant actif qui réfléchit sur son apprentissage, et non comme un consommateur passif de connaissances complètement dépendant de l'enseignant et des circonstances d'apprentissage (Vrhovac et Jelić, 2019). Parallèlement à l'approche actionnelle, la pédagogie est également développée en fonction d'objectifs au lieu de se concentrer exclusivement sur le contenu (Barbot, 2000). Tout ce qui précède a conduit à l'introduction significative d'une approche réflexive de l'éducation et du concept « apprendre à apprendre », qui a globalement établi un modèle d'enseignement alternatif à la forme directive traditionnelle. Dans ce modèle, l'objectif est, parmi les autres déjà mentionnés en parlant de l'auto-évaluation, d'amener l'apprenant à son autonomie d'apprentissage. Les experts européens en DDLE reconnaissent ce modèle et l'inscrivent dans leur projet du Conseil de l'Europe, qui aboutira plus tard au CECRL susmentionné, dans lequel l'autonomie constitue l'une des principales valeurs qui imprègnent l'apprentissage des langues étrangères (Barbot, 2000 ; CECRL, 2001).

Dans l'apprentissage en général et l'apprentissage des langues, l'autonomie pour l'apprenant n'est pas seulement un but, mais aussi un moyen ; pour devenir autonome dans ses connaissances, ses compétences et le processus d'apprentissage lui-même, l'apprenant doit utiliser les compétences qui appartiennent à l'autonomie (Barbot, 2000 ; Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009). En principe, un apprenant autonome pratique l'autonomie même s'il ne l'a pas pleinement atteinte, ce qui est bien sûr un idéal impossible à atteindre, mais qu'il est souhaitable d'y tendre (Holec, 1979).

Un apprenant de langue autonome, comme nous l'avons déjà mentionné, assume la responsabilité de son apprentissage, ce qui implique qu'il est inclus dans la prise de décision liée à tous les aspects du processus d'apprentissage, ce qui selon Holec (1979) :

- *Détermination des objectifs* - au lieu que les objectifs d'apprentissage soient exclusivement externes (donné par l'enseignant ou l'institution) et formés par rapport aux locuteurs natifs idéaux de la langue cible, l'apprenant détermine les objectifs en fonction de ses besoins et peut les modifier à tout moment du processus d'apprentissage.
- *Définir le contenu et la progression* - l'enseignant peut déterminer le cadre du contenu, mais l'apprenant doit être capable de prendre indépendamment la décision sur les idées finales qu'il veut comprendre ou qu'il veut communiquer dans la langue cible. Il en va de même pour les progrès : chaque apprenant est individuel, donc l'apprenant doit reconnaître par lui-même ce qu'est un progrès dans l'apprentissage et quand il se produit (la norme générale pour mesurer le progrès est en arrière-plan)
- *Sélection des méthodes et des techniques à utiliser* - l'apprenant réussit mieux à apprendre lorsqu'il choisit des méthodes et des techniques d'apprentissage (stratégies) en fonction de son style d'apprentissage, de son intuition, de son expérience d'apprentissage antérieure. Les suggestions de l'enseignant sont les bienvenues, mais ne doivent pas être contraignantes
- *Contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite* - un apprenant autonome est capable de déterminer le début et la fin de l'apprentissage, c'est-à-dire la durée de la séance de travail. S'il a une sorte de délai fixé de l'extérieur, il a toujours la possibilité de déterminer indépendamment la répartition de la quantité et de la qualité du travail effectué au rythme approprié ou nécessaire afin de terminer sa tâche à temps.
- *Évaluation de l'acquisition réalisée* - à la fin de tout, en tant que partie finale du cycle, l'apprenant autonome doit être capable d'évaluer de manière indépendante ses progrès, c'est-à-dire vérifier dans quelle mesure il a accompli la tâche, observer des choses positives, mais aussi des faiblesses et les travailler en déterminant des stratégies.

L'apprentissage indépendant rend l'apprenant conscient de ses connaissances et de ses capacités, et de ce fait, il apprend à mieux se connaître, a une meilleure attitude envers son travail, ce qui l'aide à définir des objectifs plus réalistes qu'il souhaite atteindre. Un tel apprenant est immergé dans son propre apprentissage, son sens est plus clair pour lui, et il comprend également l'utilité du contenu et des stratégies individuelles, ce qui conduit globalement à un plus grand engagement et une plus grande motivation (Vrhovac et Berlangi, 2009; Vrhovac et Jelić, 2019). Un apprenant autonome peut également appliquer indépendamment ce qu'il a appris à d'autres langues étrangères, à d'autres matières scolaires ainsi qu'à d'autres situations de communication dans la vie.

Dans l'ensemble, l'apprenant autonome représente l'objectif souhaité de la formation des apprenants intégrée dans les programmes d'enseignement des langues étrangères (MZO, 2019) où l'apprenant communique de manière indépendante que possible dans la langue cible, et développe une compétence incontestable pour sa vie. Le développement de l'autonomie chez les apprenants est encore un sujet d'actualité de nombreuses recherches, majoritairement dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais langue étrangère, mais il y a aussi quelques recherches menées dans le domaine du français langue étrangère (Gürses, 2021).

2.3. Comment inciter le développement de l'autonomie chez l'apprenant ?

L'autonomie étant étroitement liée à la personne qui la pratique, il n'existe pas de formule simple pour développer l'autonomie chez l'apprenant qui garantisse de « la verser dans la tête de l'enfant ». Chaque enfant est différent et ce développement de l'autonomie diffère visiblement d'un apprenant à l'autre (Vrhovac et Jelić, 2019). La plus grande erreur commise par les enseignants qui passent de l'ancien modèle traditionnel d'enseignement des langues à une approche moderne est ils conditionnent à nouveau autoritairement les enfants à être indépendants (« soyez autonomes ! ») (Moyne, 1982; Barbot, 2000). L'objectif appartient au modèle moderne, mais la manière ne peut pas appartenir au modèle ancien ; de nouvelles approches sont donc nécessaires pour encourager les apprenants à pratiquer l'indépendance dans différents aspects de l'apprentissage des langues.

2.3.1. Le rôle de l'enseignant

Un apprenant indépendant n'est pas un apprenant totalement livré à lui-même, mais l'enseignant joue un rôle important dans le développement de son autonomie (Vrhovac et Berlingi, 2009). Tout d'abord, il est crucial que les enseignants soient formés sur les moyens d'encourager l'autonomie de manière efficace. Comme avec l'introduction de l'auto-évaluation, l'enseignant ne perd pas son importance, mais seul son rôle change, même si ce "seulement" n'est pas parfois facile pour les enseignants habitués sur le modèle ancien (Barbot, 2000). L'enseignant doit avoir confiance en ses apprenants qu'ils peuvent faire beaucoup plus par eux-mêmes qu'on ne le pense au premier abord.

Comme pour la pratique de l'auto-évaluation, l'enseignant est avant tout un guide pour l'apprenant tout au long du processus d'enseignement qui favorise son autonomie; il prépare les supports, l'environnement et les situations d'apprentissage, est là pour lui si l'apprenant se « coince » ; il n'impose pas l'autonomie, mais facilite le cheminement de l'apprenant vers celle-

ci. Il est à l'écoute des besoins des apprenants et suit leur rythme, mais aussi celui de l'ensemble du groupe/classe. C'est toujours le devoir de l'enseignant de transmettre les connaissances, mais de manière plus interactive pour les apprenants où ils participent davantage, principalement en tant que médiateur qui dirige les apprenants vers les questions auxquelles ils cherchent eux-mêmes des réponses et tentent de résoudre le problème posé. De même, l'enseignant aide les apprenants en étant un modèle pour la production de la langue jusqu'à ce qu'ils établissent leur propre modèle. Le véritable art qu'un enseignant doit maîtriser est l'art de la mesure : quand prendre du recul et donner aux apprenants la liberté d'explorer, quand intervenir pour aider, quand suggérer, quand les laisser être créatifs... Cela se développe avec le temps (Hoffmans-Gosset, 1987 ; Barbot, 2000) ; Little, 2002, d'après Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009 ; Vrhovac et Berlengi, 2009 ; Vrhovac et Jelić, 2019 ; Gürses, 2021).

2.3.2. La composante personnelle de l'apprenant

Nous avons déjà dit que l'apprenant prend désormais beaucoup plus de responsabilités dans le processus d'apprentissage, ce qui entraîne un plus grand engagement des parties différentes de la personnalité de l'apprenant incluses dans le processus d'apprentissage (capital social et culturel, connaissance d'autres langues, biographie personnelle, origine, etc.) et dans le développement de l'autonomie. En d'autres termes, l'apprenant développe ses propres connaissances (Barbot, 2000) et ainsi la langue cible de l'apprentissage devient une partie de lui, sa langue (Porcher, 1981). Une grande partie de l'engagement de l'apprenant est influencée par la motivation qui est vue par Gardner (2012, d'après Gürses, 2021) comme l'intérêt, le désir et l'effort que l'apprenant investira dans le processus d'apprentissage lui-même. Elle consiste en une composante affective, cognitive et comportementale et, bien qu'elle soit complexe à encourager, la motivation est extrêmement importante pour que l'apprenant commence et continue à travailler sur son autonomie (Barbot, 2000 ; McMillan et Hearn, 2008). Lorsque l'autonomie est encouragée dans l'enseignement des langues, les apprenants lient plus étroitement leur identité à la langue cible et ont une plus grande motivation à apprendre (Ushioda 2011, d'après Gürses, 2021).

Pour le développement de l'autonomie, les croyances positives des apprenants sur la langue cible et son apprentissage, les visions générales de l'apprentissage, ainsi que l'attitude correcte envers l'enseignant sont indispensables (Barbot, 2000; Vrhovac et Mihaljević-Djigunović, 2009). Nous ne devons pas oublier que la familiarité des apprenants avec les styles d'apprentissage optimaux, ainsi que le multimédia disponible, l'un des principaux outils pour

l'indépendance des apprenants de la nouvelle ère, doivent également être inclus dans le processus de la construction de l'autonomie de l'apprenant. (Holec, 1979; Barbot, 2000).

De plus, l'apprenant doit être préparé au développement de l'autonomie en étant formé à des compétences pédagogiques et méthodologiques qu'il peut appliquer lui-même ; il doit avoir des compétences langagières et communicatives à un niveau suffisamment bon pour apprendre de manière autonome dans certaines situations, se fixer des objectifs et s'évaluer de façon autonome, tout comme il doit pouvoir trouver des contenus, des matériaux auxiliaires (par exemple, naviguer dans un dictionnaire) (Cembalo et Holec, 1973; Berlingi, 2012; Vrhovac, 2012a). D'autre part, des recherches récentes montrent que plus importante encore que ces capacités, c'est la confiance en soi, en ses propres capacités, qui peut être liée à l'auto-efficacité ; il est donc essentiel de la développer chez les apprenants (Goetze et Driver, 2022).

2.3.3. Les activités et les matériaux

En ce qui concerne les activités encourageant l'autonomie des apprenants, toute activité qui encourage correctement la responsabilité et l'indépendance est considérée comme optimale pour la mise en œuvre, et il existe d'innombrables activités de ce type. Il est considérable de respecter le principe d'utiliser des stratégies au lieu d'un programme strictement prescrit qui ne laisse pas aux apprenants la liberté, une condition préalable nécessaire à l'autonomie (Barbot, 2000), ainsi que son objectif et les principes pédagogiques, donc pas de laisser-faire où les apprenants sont livrés à eux-mêmes (Porcher, 1981). Il n'y a pas d'autonomie sans pratique, qui doit être stimulante, cohérente, réfléchie, intéressante et signifiante pour l'apprenant, sous réserve de sa modification et de sa pleine participation à une interaction libre avec les autres. Le matériel doit également être adapté aux capacités, à l'âge et aux intérêts de l'apprenant. La compréhensibilité est indispensable pour une utilisation autonome à la maison. La recherche montre que les apprenants sont mentalement prêts pour l'autonomie dans l'apprentissage, mais ils ne la pratiquent toujours pas pleinement dans tous les aspects et que davantage d'activités stimulantes de ce type font défaut (Labak et Kligl, 2019 ; Gürses, 2021).

2.3.3.1. La relation entre l'autoévaluation et l'autonomie

L'auto-évaluation est précisément l'une des activités que Holec (1979) associe étroitement à l'autonomie, la présentant comme l'un des aspects indispensables des apprentissages auxquels participe un apprenant autonome. Dickinson a également placé l'auto-évaluation au centre de l'évaluation de l'autonomie des apprenants (1987, d'après Barbot, 2000). Si un apprenant effectue correctement une auto-évaluation de son propre apprentissage de la langue, il grandit

ainsi en indépendance dans le processus d'apprentissage, mais aussi dans la capacité de parler la langue cible, de sorte qu'un tel apprenant peut être considéré comme indépendant dans le processus d'apprentissage. L'auto-évaluation permet de prendre conscience du niveau de connaissances et de compétences et développe la métacognition, ce qui permet à l'apprenant de déterminer correctement sa position sur la voie de progression: ce n'est pas un outil qui intimide, mais permet un contrôle autonome de son propre travail pour plus d'indépendance (Holec, 1979 ; Barbot, 2000 ; Gao et Zhang, d'après Gürses, 2021). Tout ce que nous avons lié à la métacognition en parlant d'auto-évaluation est également lié à l'autonomie, ainsi qu'aux manières dont les avantages de chacun des deux concepts peuvent être encouragés. L'auto-évaluation peut donc être considérée comme l'un des principaux moyens de développer l'autonomie des apprenants. En même temps (parce que l'autonomie peut être un but autant qu'un moyen), une certaine autonomie est nécessaire pour que les apprenants soient capables de bien s'évaluer (Porcher, 1992, d'après Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009). Quel que soit le point de vue, l'auto-évaluation et l'autonomie sont étroitement liées et s'influencent mutuellement, et leur relation est d'une importance cruciale pour le développement de l'apprenant idéal dans l'apprentissage des langues étrangères : une personne autonome capable d'une évaluation de qualité de lui-même en termes de progrès dans les connaissances et les compétences et capable de déterminer les étapes de travail suivantes. Un apprenant en langue pourrait ainsi suivre de manière autonome ses progrès en comparant ses compétences actuelles avec les critères convenus aux descripteurs de capacité linguistique selon le CECRL (2001) et déterminer en conséquence quelles compétences linguistiques doivent être améliorées et de quelle manière, ou quelles stratégies appliquer (Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009).

2.3.3.2. Le portfolio : l'outil de l'autoévaluation pour développement de l'autonomie

En ce qui concerne la relation entre l'auto-évaluation et l'autonomie, parmi les supports d'auto-évaluation qui existent depuis plusieurs décennies dans le DDLE, le portfolio s'impose comme un compagnon à long terme pour l'apprenant et l'une des formes d'évaluation des connaissances en général (Barbot, 2000 ; Gardner, 2000). Il existe plusieurs types de portfolios : le type le plus courant est le « showcase » portfolio, dans lequel seuls les meilleurs résultats et travaux sont placés ; il y a aussi un portfolio de travail dont le but est de montrer le travail, et le développement ; et un portfolio d'évaluation utilisé pour l'évaluation selon des critères principalement définis en externe, le meilleur est de combiner des types différents (Belair, 2004, d'après Lalmi, 2020 ; Abbott, Lee et Ricioppo, 2021).

L'auto-évaluation est une partie essentielle du portfolio où l'apprenant s'évalue lui-même et ses réalisations actuelles par rapport aux niveaux et descripteurs. Aussi il y a souvent de l'espace prévue pour réfléchir sur son expérience langagière antérieure (au sens social et culturel) ou pour sauvegarder des œuvres notables. La façon dont le portfolio est construit incite l'apprenant à initier le processus d'auto-évaluation, et la structure du portfolio l'engage inévitablement dans son processus d'apprentissage, l'incite à réfléchir sur son propre travail (McDonald, 2007). Certaines études ont montré que l'évaluation à l'aide du portfolio est confortable pour les apprenants en langues ; les apprenants eux-mêmes considèrent le portfolio comme un outil bon et utile pour la réflexion, et il s'est avéré convenable pour améliorer la compétence de production de l'écrit et d'autres compétences (Alabdelwahab, 2002, Li, 2010, d'après Qasem, 2020). Après tout, « avec le Portfolio, l'apprenant est amené à s'auto-évaluer et à développer une certaine autonomie » (Boissard, 2016, 131), ce qui en fait un complément optimal à l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires et secondaires, sous réserve qu'il soit adapté à l'âge de l'apprenant (Butler, 2022).

On peut conclure que le portfolio est un outil idéal pour pratiquer l'auto-évaluation et développer l'autonomie des apprenants dans les cours de langue étrangère, et qu'il serait souhaitable de l'introduire comme un support supplémentaire dans le cours de langue, ce qui rendra l'auto-évaluation plus intéressante, et par conséquent, les apprenants plus motivés à travailler sur leurs propres compétences linguistiques.

3. LE PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES (PEL) : CONTEXTE CROATE DE FLE

3.1. Le Portfolio Européen des langues (PEL)

3.1.1. Création du Portfolio et l'objectif

Le Portfolio européen des langues (PEL) est l'un des portfolios qui sert à faire progresser l'apprentissage des langues étrangères à l'aide d'activités d'auto-évaluation et favorise l'autonomie des apprenants ; c'est l'un des portfolios les plus utilisés et les plus connus de DDLE en général. Document d'accompagnement du CECRL (2001), qui a été conçu par le Conseil de l'Europe, c'est-à-dire le Service des politiques linguistiques de Strasbourg entre 1998 et 2000, le PEL est un document personnel que l'apprenant en langues remplit ; il y enregistre ses expériences culturelles et linguistiques, évalue l'acquisition de compétences linguistiques individuelles et stocke ses œuvres créées au cours du processus d'apprentissage des langues. Ce portfolio est conçu comme un outil qui soutiendra l'apprentissage holistique des langues, l'apprentissage tout au long de la vie, le multilinguisme, mais aussi le multiculturalisme en tant que valeur au niveau européen (Pavletić, 2008). Ce que CECRL apporte comme un document, à savoir des lignes directrices et des paradigmes pour l'apprentissage contemporain des langues étrangères, le Portfolio apporte comme des activités concrètes pour les apprenants, que ce soit dans un contexte formel ou informel, scolaire ou même avant l'école, avec une conscience de la pluralité des expériences des apprenants.

En plus d'être un instrument d'accompagnement de CECRL, le Portfolio est également essentiel en raison de l'aide qu'il apporte à l'apprenant pour comprendre et suivre le processus d'apprentissage, prendre en charge son propre apprentissage et le suivre de manière autonome (Vrhovac et Berlingi, 2009). Le PEL a deux fonctions : documentaire et pédagogique (Little, 2002b, d'après Vrhovac et Jelić, 2019 ; Vrhovac et Berlingi ; 2009 ; Franić, 2012). La fonction pédagogique (parfois aussi appelée méthodique) désigne l'encouragement au développement de la conscience linguistique et culturelle, la promotion du multilinguisme et du multiculturalisme, et, pour ce travail le plus significatif, le développement de l'autonomie par des activités d'auto-évaluation ainsi que le développement de l'introspection sur les objectifs et les stratégies de son propre apprentissage. La fonction de documentation ou de présentation comprend la documentation et la sauvegarde de données sur les qualifications, les compétences et les travaux de l'apprenant, ce qui prouve son travail et ses efforts et peut servir de journal de son parcours d'apprentissage de la langue. Le PEL est donc utile comme un support général dans l'apprentissage des langues étrangères.

3.1.2. Composition du PEL

Le portfolio européen des langues, quelle que soit la langue ou l'âge auquel il est adapté, comporte essentiellement 3 parties :

- *Passeport linguistique* – signifie un aperçu de toutes les expériences antérieures de l'apprenant en matière de langue : quelles langues étrangères ai-je apprises et où, de quelle manière ai-je eu des contacts avec elles, avec qui et pourquoi les ai-je apprises... La totalité de l'expérience linguistique et culturelle d'un apprenant, formelle et informelle, les voici unies dans son histoire et sa personnalité uniques.
- *Biographie linguistique* – dans cette partie, les apprenants sont instruits dans l'auto-évaluation, la réflexion, la planification et l'organisation de leur propre apprentissage de la langue. Selon les descripteurs et les niveaux de compétence de CECRL, l'apprenant peut remarquer ses capacités et compétences actuelles de la langue qu'il parle. Après cela, il peut concevoir un plan pour adopter une compétence particulière ou effectuer une action décrite par les descripteurs qu'il ne peut actuellement pas effectuer de manière autonome, autrement dit : comment progresser. Dans cette partie, en plus des activités d'auto-évaluation et des suggestions de stratégies, on trouve aussi un test des styles d'apprentissage et des questions stimulantes supplémentaires : pourquoi est-ce que je veux apprendre cette langue, quelle est ma motivation et comment est-ce que je veux l'apprendre.
- *Dossier* - un endroit dans le Portfolio où il y a une proposition et un choix de façons de créer des œuvres en langues étrangères : poème, dessin, composition, etc., ainsi qu'un endroit pour sauvegarder ces mêmes œuvres que l'apprenant peut revoir après quelque temps et revenir sur son parcours d'apprentissage des langues.

Les parties peuvent différer dans leur apparence et leur présentation d'une version à l'autre de l'œuvre en ce qui concerne l'accent que les auteurs ont voulu mettre ou sur un âge particulier, mais ces trois parties sont toujours présentes.

3.2. Contexte croate : le projet d'introduction du PEL dans les écoles primaires

3.2.1. Mode de réalisation du projet

Au fil des années, de nombreuses régions et pays ont adopté le modèle du PEL, l'ont traduit et adapté à leurs besoins, et très rapidement plus d'une centaine de versions du Portfolio ont été créées, ce qui montre l'intérêt de la communauté européenne de DDL (Vrhovac et Jelić, 2019).

La Croatie n'a pas manqué de faire partie de ce groupe et d'essayer d'implémenter le PEL dans son système éducatif. Le projet franco-croate "Développer l'autonomie des apprenants avec l'aide du Portfolio européen des langues (PEL)" a été présenté à l'initiative de professeurs du Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie à Zagreb et dirigé par Yvonne Vrhovac et Françoise Wolf Mandroux de France, puis approuvé et financé par le Ministère des sciences et de l'éducation de la Croatie. L'objectif était de mener des recherches basées sur le PEL avec des apprenants en langues étrangères en Croatie; anglais, allemand, français et italien, et par conséquent l'équipe d'experts du projet était composée de professeurs de méthodologie de ces langues, ainsi que d'autres experts associés. Le projet a été mis en œuvre de 2007 à 2010 dans les écoles primaires de Zagreb et d'Osijek avec 166 élèves de 2e classe et 156 élèves de 5e classe, un total de 17 classes, 322 élèves et 12 enseignants. Ces langues étrangères étaient la première langue étrangère pour tous les élèves, à l'exception des élèves italiens (l'italien n'a été étudié dans le projet qu'en tant que deuxième langue étrangère) (Vrhovac et Berlingi, 2009; Vrhovac, 2010 ; Vrhovac, 2012)

Quatre questions de recherche principales ont guidé les chercheurs dans cette étude, c'est-à-dire, quatre problématiques majeurs : Premièrement, la mesure de l'autonomie chez les apprenants du primaire et du collège en classe de langue étrangère ; deuxièmement, le niveau de préparation des enseignants pour partager la responsabilité autour de l'évaluation avec les apprenants; troisièmement, la mesure de la connaissance du CECRL et du PEL par les enseignants et les apprenants ; et finalement, le niveau de la prise de conscience des liens entre toutes les langues utilisées par les humains, qu'elles soient étrangères ou maternelles, et également entre leurs apprentissages. Il est également de savoir que « les compétences ne sont pas forcément au même niveau quand on apprend plusieurs langues » (Vrhovac, 2010, 15).

Tout d'abord, avant de travailler avec les apprenants, les enseignants ont été préparés à utiliser le PEL, et des versions croates de portfolios ont été créées pour les apprenants âgés de 7 à 11 ans, de 11 à 15 ans et de 15 à 19 ans. On a également organisé des réunions de parents pour les informer (c'était important étant donné que les apprenants emporteraient le PEL à la maison et auraient potentiellement besoin de l'aide de leurs parents pour le remplir). Au cours des deux années du projet lui-même, diverses activités basées sur le PEL ont été réalisées dans les classes de langue étrangère et comprenaient diverses compétences langagières (l'accent sur la production de la parole et l'interaction dans des situations de la vie quotidienne), ainsi que des moyens de travail, le tout en accord avec la conception moderne de l'éducation et de l'évaluation formative. L'accent a été mis sur les méthodes d'auto-évaluation ainsi que sur l'évaluation

mutuelle en binôme et le dialogue entre enseignants et apprenants dans l'analyse de leurs performances et les discussions sur leurs progrès. Les enseignants, puis les apprenants, ont appris à remplir le PEL et à s'en servir, ce qui demandait beaucoup de temps. La surveillance sous forme d'enregistrement vidéo était également présente dans les productions de discours, soit pour enregistrer des données, soit pour montrer les enregistrements aux apprenants qui s'étaient évalués à l'aide de cet outil. Les enseignants ont rédigé des journaux de bord et des enquêtes périodiques ont été menées auprès des apprenants, des enseignants et des parents afin de connaître leur opinion sur tout cela. Le projet était complexe, mais très diversifié et a suscité des questions et des discussions intéressantes et a apporté de nouvelles perspectives. L'exécution du projet lui-même a été enregistrée dans un livre (Vrhovac, 2010).

3.2.2. Les résultats et conclusions du projet

Deux ans après la mise en œuvre du projet, un autre recueil lié au projet a été créé, qui détaillait les méthodes de mise en œuvre, les fondements théoriques, les activités de recherche spécifiques, les instruments, mais aussi les problèmes survenus lors de l'utilisation de PEL (Vrhovac, 2012). Divers auteurs et participants au projet ont contribué par leur travail à ce projet et à ce recueil et de nombreuses conclusions différentes ont été présentées. Ici nous soulignerons certaines des plus importantes étroitement liées à l'auto-évaluation et à l'autonomie que cet outil didactique moderne devrait se développer.

Au départ, du point de vue de l'enseignant, le problème de la présentation du PEL aux apprenants s'est posé ; cela a pris plus de temps que prévu, ce qui n'est pas surprenant parce que c'est un outil complexe. Bien que les descripteurs soient adaptés à l'âge, certains d'entre eux étaient encore trop complexes et trop abstraits pour que les apprenants les comprennent par eux-mêmes (Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009). Lorsqu'ils étaient clairs, il était difficile pour certains apprenants d'évaluer de manière autonome s'ils pouvaient vraiment effectuer une action décrite par le descripteur, mais avec l'aide de l'enseignant, ils les comprenaient, ce qui est ici son rôle clé (Vrhovac et Berlangi, 2009). Dans ce cas, les apprenants ont également imaginé des exemples concrets rapprochant certains descripteurs (Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009). De même, certains enseignants doutaient de l'auto-évaluation correcte de l'apprenant, mais plus tard, des recherches ont montré que la grande majorité était objective dans leur auto-évaluation et qu'il n'y avait pas de différence significative entre l'évaluation de l'enseignant et l'auto-évaluation des apprenants, même si les apprenants plus âgés sont plus autocritiques que les plus jeunes (Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009 ; Vrhovac, 2012b). Malgré cela, les enseignants ne sont pas tout à fait d'accord sur le fait que les apprenants puissent réussir à auto-

évaluer leurs propres connaissances linguistiques, mais ils ont tous exprimé le souhait de continuer à travailler avec le PEL (Vrhovac et Berlengi, 2009). Quand on parle des parents, ils sont généralement fiers de voir leurs enfants en activité langagière et positivement surpris.

Pour le développement ultérieur de ce travail, les points de vue des apprenants sur le Portfolio lui-même et le travail avec lui sont importants pour nous. Il est visible que, quel que soit leur jeune âge, les apprenants sont déjà capables de prendre conscience de leur propre apprentissage et connaissance de la langue. Ils sont aussi prêts à participer activement à son développement, même s'ils ne sont pas encore conscients de toutes les erreurs qu'ils commettent (Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009 ; Berlengi, 2012). Des trois parties qui composent le Portfolio, les apprenants, en moyenne, aiment le plus et le moins à la fois le Passeport linguistique : si on ne regarde que les classes de 3ème année, ils aiment le plus le Passeport linguistique et le moins la Biographie linguistique; parmi les apprenants de 6^e classe, leur préféré est le Dossier, et le moins préféré est le Passeport linguistique (Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009). La Biographie linguistique fait partie du portfolio rempli de descripteurs et d'activités d'auto-évaluation, et c'est pourquoi nous nous concentrons principalement sur les attitudes des apprenants à propos de cette partie. Selon les apprenants, le compléter prend du temps et peut être ennuyeux et compliqué, mais malgré cela, certains apprenants le trouvent intéressant et utile parce qu'avec l'aide de cette partie du portfolio, ils peuvent repérer leurs compétences linguistiques et progresser (Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009). Nous pouvons conclure que les attitudes des apprenants sont substantielles pour avoir un aperçu de leur processus d'accession à l'autonomie et de pratique de l'auto-évaluation, mais que les apprenants sont encore inexpérimentés à cet âge et qu'il faudra du temps pour que leurs opinions se stabilisent et approfondissent pour voir encore plus d'utilité du portfolio pour leur vie.

Dans l'ensemble, le projet est considéré comme mis en œuvre avec succès, intéressant et fructueux sous diverses formes, soit dans la poursuite du développement de l'enseignement des langues étrangères et la création d'une coopération didactique dans le domaine des langues étrangères en Croatie, soit dans la sensibilisation aux faiblesses potentielles du système éducatif et la société croate.

3.3. Le Portfolio en Croatie aujourd'hui : le point de vue de FLE

L'un des objectifs de ce projet était l'introduction du Portfolio dans l'enseignement des langues étrangères comme support supplémentaire et/ou que son utilisation soit une source d'inspiration

pour davantage de créativité dans la création d'activités d'auto-évaluation et la pratique de l'autonomie. Étant donné que le projet a été lancé par des professeurs de français largement inclus dans sa conception et sa mise en œuvre, il était logique de s'attendre à ce que son utilisation devienne très populaire dans le domaine de la FLE.

À un moment donné, le Portfolio figurait même sur la liste des documents supplémentaires autorisés à être utilisés dans les cours de français, mais maintenant il n'est plus mentionné depuis des années. Certaines des idées et des principes du CECRL ont été mises en œuvre dans de nouveaux manuels ainsi que dans les programmes d'enseignement de la langue française. Concernant l'aspect de l'auto-évaluation, il existe des mini-rubriques à la fin des leçons dans certains manuels pour auto-évaluation de la maîtrise de l'unité précédente, mais l'expérience immédiate montre qu'ils sont rarement utilisés (Kudumija, 2023). La majorité des revues et recherches avec le PEL ont été créées lors de la mise en place du projet et juste après, et dans ces derniers temps la mention et le traitement de cet outil sont moins représentés. Même l'auteur de ce travail n'a entendu parler de cet outil que vers la fin de ses études, comme la plupart de ses collègues. Dans une conversation avec des professeurs, des professeurs de français et des mentors de pratique, la conclusion est que la plupart des enseignants ont oublié le PEL et ses possibilités, et en général, il est évident à quel point il est urgent de développer l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage du français autant que possible pour qu'ils puissent un jour être locuteurs indépendants. Franić (2012) a prédit certains des obstacles potentiels à la mise en œuvre plus large et à long terme du PEL qui coïncident avec les observations mentionnées précédemment : le PEL ne fait pas partie du programme scolaire, ce qui représente un travail supplémentaire pour les enseignants s'ils veulent l'utiliser, et beaucoup ne s'y intéressent pas parce qu'ils sont déjà trop chargés de travail; le travail sur le Portfolio lui-même prend trop de temps pour l'inclure complètement dans les horaires du français. Également, nous n'avons toujours pas une atmosphère de coopération prédominante et un modèle moderne d'enseignement des langues : donc, tous les apprenants ne sont pas habitués à un rôle actif dans leur apprentissage et à une plus grande autonomie, et les enseignants non plus ; c'est pourquoi il est difficile de croire en la possibilité d'une auto-évaluation objective et d'une grande autonomie des apprenants. Pour toutes ces raisons, on a décidé de faire une recherche et de voir si les circonstances ont changé, c'est-à-dire comment, à l'époque moderne, les apprenants de langue française (comme la deuxième langue étrangère) réagissent au PEL, en particulier au Biographie linguistique et si ses activités d'auto-évaluation des compétences peuvent encore les inciter à réfléchir sur leur propre connaissance de la langue française.

4. RECHERCHE

4.1. Problématique de la recherche

Comme mentionné, il n'y a pas eu de recherches récentes liées à l'utilisation du Portfolio européen des langues dans l'enseignement du français en Croatie, et certainement pas lié à la Biographie linguistique comme sa partie essentielle. Il serait donc bon d'enquêter s'il y a une raison de le promouvoir à l'époque contemporaine. L'idée de la recherche a également été davantage motivée par le constat personnel et professionnel d'un manque de réflexion de qualité ainsi qu'un manque de confiance en soi dans l'apprentissage à un niveau universel (pas exclusivement en ce qui concerne la langue française). Une autre source de motivation désigne l'expérience personnelle de l'utilité de l'auto-évaluation dans le développement même de l'autoréflexion, de la confiance en soi, mais aussi de l'autonomie dans les apprentissages. Enfin, le projet d'introduction du Portfolio a été réalisé majoritairement auprès d'élèves du primaire dont la langue était la première langue étrangère, d'où un manque de compréhension de la problématique des élèves apprenant le français comme deuxième langue étrangère.

4.2. Objectif et les questions de la recherche

L'objectif de cette recherche est donc d'éclairer la problématique de l'utilisation du PEL comme matériel pour le développement de la compétence d'auto-évaluation dans l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère chez les apprenants croates d'école primaire.

Les questions guidant la recherche sont les suivantes :

- 1) Auto-évaluation : les apprenants savent-ils ce qu'est l'auto-évaluation et ont-ils une expérience antérieure d'auto-évaluation de leur connaissance de la langue française ?
- 2) Comment les apprenants évaluent-ils leur propre connaissance de la langue française selon la liste de descripteurs du PEL ? (par catégories/variables : au niveau de la classe et par rapport aux descripteurs)
- 3) Quelle est l'attitude des apprenants vis-à-vis de l'activité d'auto-évaluation selon la liste de descripteurs du PEL ?
 - a. Comment les apprenants réagissent-ils à la liste de descripteurs du PEL (comment l'aiment-ils, comment se sentent-ils après l'avoir rempli) ?
 - b. Les apprenants jugent-ils la liste de descripteurs du PEL utile ou non pour leur apprentissage de la langue française ?

4.3. Participants

L'échantillon de participants est composé de 21 élèves des classes supérieures de l'école primaire Vladimir Nazor de Zagreb, dont 13 élèves sont de 6^e classe et 8 élèves de 7^e classe de l'école primaire, qui tous apprennent le français comme deuxième langue étrangère (3^e ou 4^e année d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement primaire - à partir de la 4^e classe du primaire). Il a été estimé qu'au moment de la recherche selon le projet et le programme éducatif, les participants possédaient environ le niveau A1 de connaissance de la langue française. Il y avait 6 participants masculins (28,57%) et 15 participants féminins (71,43%). C'était un échantillon d'opportunité non probabiliste où il était prévu d'examiner les apprenants de langue française en 6^e et 7^e classe de l'école mentionnée ainsi qu'en raison de la méthode de recherche de mise en œuvre et de la pertinence de l'instrument sélectionné, seuls les apprenants présents en classes lors de la recherche ont été examinés.

4.4. Instruments de la recherche

Pour les besoins de la réalisation de cette recherche, trois instruments ont été utilisés : un questionnaire sur les données générales et démographiques, une liste de descripteurs du Portfolio européen des langues qui appartient à l'unité Biographie linguistique pour le niveau A1 et une liste de questions comme ligne directrice pour un entretien semi-structuré. Le premier questionnaire et la liste des questions pour l'entretien ont été conçus spécifiquement pour les besoins de cette recherche, tandis que le questionnaire du PEL (la liste de descripteurs) est un original existant en langue croate (Andraka et al., 2006 : p. 27-32.) visées pour les débutants dans l'apprentissage de la langue française distribué en exemplaires pour chaque apprenant, et distribué aux apprenants sans aucune modification.

Dans le questionnaire sur les données générales et démographiques, des questions ont été posées sur le sexe, l'âge, la tenue de classe, la durée de l'apprentissage de la langue française, à quel point les apprenants aiment (n'aiment pas) la langue française et s'ils savent ce qu'est l'auto-évaluation aussi que s'ils ont déjà fait l'auto-évaluation dans le domaine de la langue française.

Le questionnaire du PEL s'intitule en fait "Que puis-je faire ?" et consiste en une explication de la manière de le remplir, des signes et critères, puis de 6 à 7 descripteurs pour chacune des cinq compétences langagières. Cet item du PEL contient également 4 niveaux de valeurs ou niveaux d'accord (échelles de maîtrise). Ils sont chacun expliqués séparément avec une illustration et une phrase : 1- *J'ai encore besoin d'aide* ; 2 – *Je peux le faire moi-même selon le modèle* ; 3 –

Je peux très bien le faire moi-même sans modèle ; 4 – Je peux bien le faire moi-même. On peut observer déjà seulement lors de présentation que dans ce questionnaire chaque compétence langagière contient plusieurs objectifs plus petits et plus précis, mais il est également accompagné d'illustrations et d'explications supplémentaires au niveau de l'apprenant. Le PEL prévoit également la méthode de mesure du succès dans une compétence particulière, que certains descripteurs décrivent : *"lorsque vous encerclez les $\frac{3}{4}$ de la séquence (au moins 3 valeurs), vous avez atteint le niveau approprié"* (Andraka et al., 2006, 29).

Les questions qui ont été préparées pour l'entretien semi-structuré avec les apprenants sont pour la plupart des questions ouvertes ou semi-ouvertes et sont les suivantes :

- 1) Comment s'est passé pour vous de remplir cet item d'auto-évaluation ?*
- 2) Que pensez-vous de cet item d'auto-évaluation ?*
- 3) Que ressentez-vous lorsque vous regardez les résultats d'auto-évaluation selon cet item du PEL ?*
- 4) Dans quelle compétence êtes-vous le meilleur selon cet item, et sur quelle devez-vous encore travailler ? Avez-vous une idée de comment l'améliorer ?*

4.5. Méthode de conduite de la recherche

La recherche a été effectuée par contact personnel dans l'espace de l'école mentionnée pendant une heure bloc de cours de français selon l'horaire des 6^e et 7^e classes, en accord avec le professeur de français. Compte tenu d'un petit nombre d'apprenants fréquentant des cours de français en une génération, tous les apprenants d'une année ont des cours ensemble (tous les apprenants de 6^e classe ensemble et tous les apprenants de 7^e classe ensemble), de sorte que l'examen s'est déroulé en 2 heures bloc (2 fois de 90 minutes). Avant de mener la recherche, les apprenants ont reçu le consentement à participer à la recherche, que les parents ont approuvé avec leur signature jusqu'au jour de la recherche.

La recherche elle-même peut être divisée en partie quantitative et qualitative. La partie quantitative représente le remplissage individuel de la liste de descripteurs par les apprenants, et la partie qualitative représente un entretien de groupe semi-structuré avec les apprenants. Au début de la recherche, les apprenants étaient accueillis, instruits du sujet, du pourquoi et de l'avancement de la recherche selon leur âge. Après cela, les apprenants ont tiré au hasard un nombre (6^e classe - de 1 à 30) ou une lettre (7^e classe - de A à Z) du sac offert dans le but de maintenir l'anonymat, et les apprenants ont reçu un questionnaire sur les données

démographiques et générales pertinentes pour cette recherche. Tous les questionnaires ont été donc remplis de manière anonyme, et la seule manière d'identification était ces nombres ou lettres aléatoires utilisés uniquement pour une comparaison ultérieure (tous les questionnaires d'un apprenant individuel contenaient la même lettre ou le même chiffre). Les apprenants l'ont donc rempli après quoi ils ont reçu un questionnaire d'auto-évaluation, c'est-à-dire la liste de descripteurs du Portfolio européen des langues pour le niveau A1 de connaissance du français (Biographie linguistique/Que puis-je faire?). Les apprenants ont rempli cet item avec un support du chercheur considérant que certaines questions du PEL sont de nature trop abstraite, mais aussi dans un souci de remplissage plus facile et plus rapide. Après avoir rempli la liste de descripteurs du PEL, les apprenants pouvaient compter le nombre de points obtenus et comparer indépendamment les compétences linguistiques qu'ils maîtrisent le mieux et celles qui nécessitent le plus de travail. Cela a été suivi d'un entretien sur les attitudes personnelles des apprenants envers la liste de descripteurs et leurs résultats (s'ils en étaient satisfaits ou non). Compte tenu du niveau de connaissance de la langue française des participants et de la complexité des questions, toute la recherche a été menée dans la langue maternelle des apprenants, qui est le croate.

Il est important de noter que pour la deuxième partie, c'est-à-dire partie qualitative de la recherche, on a utilisé un enregistreur audio mobile afin d'enregistrer le plus précisément possible les données recueillies par l'entretien de groupe, mais aussi pour une analyse plus simple des données. On a opté pour la procédure d'entretien semi-structuré de groupe parce qu'il permet aux apprenants de changer leur façon de travailler après avoir rempli les questionnaires (ayant supposé qu'avec le temps les apprenants s'ennuieraient compte tenu de l'expérience précédente avec la liste de descripteurs selon recherche) et une expression plus facile. Cette procédure permet créé la possibilité de développer une discussion dans des directions qui ne sont pas prévues par des questions préalablement formées, c'est-à-dire en donnant plus de contrôle et de liberté aux apprenants dans le partage de leurs propres opinions.

4.6. Méthode de traitement des données

Les réponses à tous les questionnaires de la partie quantitative de la recherche ont été saisies dans des tableaux Microsoft Office Excel pour chaque participant individuellement pour une meilleure transparence et un meilleur filtrage des données, et les données ont été transposées en fonction des questions du questionnaire. Ensuite, les valeurs statistiques les plus

considérables (moyenne arithmétique, pourcentage, médiane, écart type) ont été calculées ; aussi, et les valeurs les plus courantes, les plus élevées et les plus basses ont été reconnues. Les informations sur la connaissance du terme auto-évaluation et l'expérience de l'auto-évaluation dans les cours de la langue française étaient obtenues des questions correspondantes et vues sous le point de vue de la classe. Les données, c'est-à-dire les résultats concrets de l'auto-évaluation, ont été analysées selon la variable de classe, ainsi qu'au niveau des descripteurs individuels.

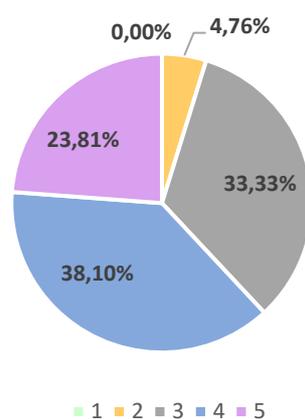
En ce qui concerne la partie qualitative de la recherche, après un entretien de groupe semi-structuré, une transcription a été réalisée à partir de l'enregistrement enregistré. Ensuite, grâce à une analyse thématique, des réponses à des questions prédéterminées ont été extraites et thématiquement organisées : les réponses et opinions positives et négatives, les termes les plus fréquemment mentionnés, ainsi que des sujets spécifiques, moins fréquemment mentionnés. Le nombre d'interactions, l'éloquence, c'est-à-dire le détail des réponses, ainsi que les nouveaux sujets abordés par les apprenants, qui n'étaient pas prévus dans les questions, ont été aussi considérés.

Étant donné que cette recherche portait finalement sur un petit échantillon non probabiliste et des objectifs plus holistiques et qualitatifs, et non sur des objectifs quantitatifs qui apporteraient des résultats statistiquement significatifs, certaines questions du questionnaire général et démographique ne sont pas aussi représentées dans les résultats numériques parce que, même si elles sont corrélées aux résultats individuels obtenus, elles n'apportent pas tant de résultats statistiquement significatifs, qu'elles ont plutôt servi à préciser les réponses des apprenants à l'entretien (par exemple, la question sur l'affinité envers la langue française).

4.7. Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche sont présentés par rapport à chaque question de recherche individuelle et par rapport aux variables individuelles qui se sont avérées significatives. Comme information générale sur les participants, nous présentons le graphique suivant qui renseigne sur l'attitude de l'apprenant envers la langue française, et il fait référence à la question 2 du questionnaire général et démographique : *À quel point aimes-tu la langue française ? Encerle un des nombres donnés avec le chiffre un (1) signifiant « je n'aime pas du tout le français » et le chiffre cinq (5) signifiant « j'aime beaucoup le français ».*

À quel point aimes-tu la langue française ?



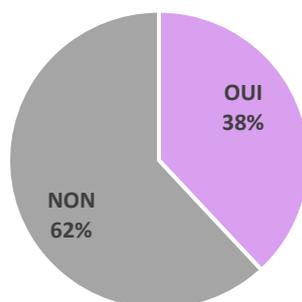
Graphique 1 : La préférence pour la langue française

Sur le graphique 1, on peut voir que le plus grand nombre de participants ont répondu qu'ils aiment le français (38,10%, F=8), et un nombre légèrement inférieur a été neutre vers le français (33,33%, F=7), et il s'agit d'un tiers des participants. La préférence suivante en termes de représentation était d'aimer beaucoup le français (23,81 %, F=5), et un seul apprenant a évalué son affinité pour le français comme de ne le pas tellement aimer, alors qu'aucun apprenant n'a répondu qu'il n'aime pas français du tout. Cela nous amène à une note moyenne globale de 3,81, qui est arrondie à la réponse d'aimer le français (4) comme niveau de préférence pour la langue française. Si l'on regarde la variable de la classe, les apprenants de 7^e classe avaient une attitude apparemment plus positive envers le français que les apprenants de 6^e classe (4,00, F=8 > 3,69, F=13). En termes de genre, les garçons avaient une attitude légèrement plus positive que les filles (4,00, F=6 > 3,73, F=15).

4.7.1. Auto-évaluation : Les apprenants savent-ils ce qu'est l'auto-évaluation et ont-ils une expérience antérieure d'auto-évaluation de leur connaissance de la langue française ?

Il y a en fait deux sous-questions sous cette question de recherche, et la première, "Les apprenants savent-ils ce qu'est l'auto-évaluation?", est répondue par la troisième question du questionnaire général et démographique, comme ainsi qu'une courte conversation sur ce qu'est l'auto-évaluation qui a été menée au début du cours en guise d'introduction à l'ensemble de la recherche.

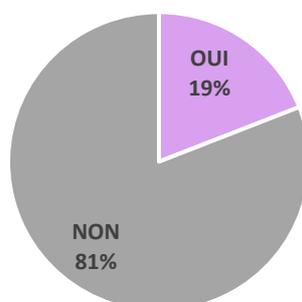
Connais-tu le mot "auto-évaluation"?



Graphique 2 : Connaissance du terme « auto-évaluation »

À la question "Connais-tu le mot "auto-évaluation" ?", la majorité des apprenants ont répondu qu'ils ne connaissaient pas le mot, 13 d'entre eux (61,90%), tandis que 8 d'entre eux (38,10%) connaissaient le terme. En regardant la variable de classe, une seule personne en 6^e classe connaissait le terme auto-évaluation, et en 7^e classe du primaire, la situation est inverse - une seule personne ne connaissait pas le terme. Les données statistiques étaient également suivies des réponses des apprenants lors de la conversation, où en 6^e classe un seul apprenant réussissait à définir ce que pouvait être l'auto-évaluation, alors que les autres n'en avaient aucune idée. En 7^e, presque tout le monde donnait d'emblée des exemples précis (« *c'est quand tu vérifies toi-même si tu parles bien la langue* » ; « *quand tu fais quelque chose, par exemple tu pratiques une danse, et puis tu te dis si tu danses bien ou mal* ») et on a vu qu'ils comprenaient ce concept. La suivante, c'est-à-dire la deuxième sous-question liée au sujet de l'auto-évaluation était "As-tu déjà auto-évalué ta connaissance de la langue française ?" montrée dans la graphique 3.

As-tu déjà auto-évalué ta connaissance de la langue française ?



Graphique 3 : Expérience d'auto-évaluation de la langue française

Sur cette question seulement quatre d'entre eux (19,05 %) ont répondu oui. Les réponses affirmatives sont plus nombreuses en 7^e qu'en 6^e classe (37,5 % des apprenants de 7^e, dont 3 contre 1 apprenant en 6^e (7,69 % des apprenants de 6^e)). Il est intéressant de noter que cet apprenant qui a fait l'expérience de l'auto-évaluation n'était pas le seul à savoir le terme ; parce qu'on remarque que tous les apprenants de 7^e classe avec l'expérience de l'auto-évaluation en apprentissage du français sont ceux qui ont commencé à apprendre le français avant ce programme scolaire de français deuxième langue étrangère (à partir de la 4^eme ou de la 8^eme année de vie).

4.7.2. Comment les apprenants évaluent-ils leur propre connaissance de la langue française selon la liste de descripteurs du PEL ?

4.7.2.1. Présentation générale des résultats de l'auto-évaluation selon le PEL

Dans cette partie de l'exposition des résultats de la recherche, on va présenter des résultats de l'auto-évaluation, c'est-à-dire comment les apprenants (tous ensemble) ont estimé leurs connaissances et savoir-faire selon la liste de descripteurs du PEL. On montre ici avant tout dans le tableau 1 les résultats de l'auto-évaluation, en tenant compte des niveaux de maîtrise (de 1 à 4) et du nombre de fois que les apprenants se sont donné ces valeurs de niveaux de maîtrise différents pour descripteurs divers au niveau des compétences linguistiques individuelles.

<i>PEL (tous participants)</i>	1	2	3	4	M	SD	D
1. Compréhension de l'oral (CO)	3,40% F=5	10,20% F=15	34,01% F=50	52,38% F=77	3,35	0.80	4
2. Compréhension de l'écrit (CE)	1,59% F=2	16,67% F=21	34,92% F=44	46,83% F=59	3,27	<u>0.79</u>	4
3. Interaction (I)	4,76% F=6	13,49% F=17	32,54% F=41	49,21% F=62	3,26	0.87	4
4. Expression orale (EO)	8,73% F=11	21,43% F=27	26,98% F=34	42,86% F=54	<u>3,04</u>	1.00	4
5. Production de l'écrit (PE)	3,40% F=5	13,61% F=20	27,21% F=40	55,78% F=82	3,35	0.84	4

Tableau 1 : les résultats de l'auto-évaluation selon le PEL (tous participants)

Dans ce tableau, nous voyons que les apprenants choisissaient le plus souvent le niveau de savoir le bien faire lui-même (D=4) et qu'ils se soient considérés le moins souvent comme ayant encore besoin d'aide (1) (valable pour toutes les compétences linguistiques). Pourtant, aux autres niveaux de capacités à faire, les données étaient plus dispersées, contenant la seconde

moitié des réponses des répondants, ce qui nous donne une vision plus nuancée de l'auto-évaluation. Les apprenants se sont évalués comme étant les plus capables en matière de compréhension de l'oral et de production de l'écrit. Elles étaient suivies par la compréhension de l'écrit et l'interaction. La compétence linguistique la moins maîtrisée chez les apprenants, selon eux-mêmes, c'est l'expression orale.

4.7.2.2. Présentation des résultats de l'auto-évaluation selon le PEL par la variable de classe

Maintenant suivent les résultats du PEL des valeurs moyennes mais présentés selon la variable de classe (6^e ou 7^e classe), pour examiner les niveaux de ressemblance ou différence significative des résultats de l'évaluation de ses propres compétences linguistiques.

Premièrement on représente le tableau (2) avec des résultats de l'auto-évaluation selon la liste de descripteurs du PEL des apprenants de 6^e classe.

<i>PEL 6^e classe</i>	1	2	3	4	M	SD	D
1. Compréhension de l'oral (CO)	5,15% F=5	11,34% F=11	36,08% F=35	41,24% F=40	3,23	0.91	4
2. Compréhension de l'écrit (CE)	2,56% F=2	19,23% F=15	39,74% F=31	38,46% F=30	3,14	<u>0.82</u>	3
3. Interaction (I)	3,85% F=3	21,79% F=17	41,03% F=32	33,33% F=26	3,04	0.84	3
4. Expression orale (EO)	12,82% F=10	28,21% F=22	33,33% F=26	25,64% F=20	<u>2,72</u>	0.99	3
5. Production de l'écrit (PE)	5,15% F=5	14,43% F=14	27,84% F=27	46,39% F=45	3,23	0.91	4

Tableau 2 : les résultats de l'auto-évaluation selon le PEL (sixième classe)

Chez les apprenants de 6^e; le niveau de connaissances et de compétences le plus fréquemment choisi est le niveau de le savoir très bien faire sans modèle (D=3), et c'est dans le cas de trois compétences suivantes : compréhension de l'écrit, interaction et expression orale. Les apprenants se sont évalués comme les meilleurs et tout aussi bons dans les compétences de la compréhension de l'oral et de la production de l'écrit avec la valeur la plus fréquente et le même résultat final (M=3,23 ; SD =0,91). Encore une fois, l'échelle la moins fréquemment choisie dans toutes les compétences langagières, est celle d'avoir encore besoin d'aide (1).

Puis les résultats de l'auto-évaluation des apprenants de 7^e classe suivent dans le tableau 3 :

<i>PEL 7^e classe</i>	1	2	3	4	M	SD	D
1. Compréhension de l'oral (CO)	0,00% F=0	7,14% F=4	26,79% F=15	66,07% F=37	3,59	<u>0.63</u>	4
2. Compréhension de l'écrit (CE)	0,00% F=0	12,50% F=6	27,08% F=13	60,42% F=29	<u>3,48</u>	0.71	4
3. Interaction (I)	6,25% F=3	0,00% F=0	18,75% F=9	75,00% F=36	3,63	0.79	4
4. Expression orale (EO)	2,08% F=1	10,42% F=5	16,67% F=8	70,83% F=34	3,56	0.77	4
5. Production de l'écrit (PE)	0,00% F=0	10,71% F=6	23,21% F=13	66,07% F=37	3,55	0.69	4

Tableau 3 : les résultats de l'auto-évaluation selon le PEL (septième classe)

Bien que chez l'interaction il y ait la plus grande part des apprenants qui veulent plus d'aide de toutes les autres compétences, cela n'a toujours pas empêché les apprenants de 7^e classe de l'évaluer comme la compétence linguistique la mieux retenue en français avec le niveau de l'autonomie et du savoir-faire sans doute le plus élevé (c'est la même situation pour toutes les compétences). La deuxième compétence linguistique la mieux possédée selon leur estimation était la compréhension de l'oral, suivie de près par l'expression orale et la production de l'écrit. Un peu en dessous de toutes se trouvait la compréhension de l'écrit.

Si on résume visuellement les résultats montrés jusqu'à présent, l'ordre des compétences linguistiques, depuis celles évaluées comme les plus performantes jusqu'à celles les plus faibles et en ce qui concerne de la classe, ressemblerait à celui indiqué dans le tableau 4.

<i>Ordre final des compétences (PEL)</i>	Tous	6^e classe	7^e classe
1.	CO, PE	PE	I
2.	CE	CO	CO
3.	I	CE	EO
4.	EO	I	PE
5.	n/a	EO	CE

Tableau 4 : ordre global et final des compétences linguistiques selon l'auto-évaluation

4.7.2.3. Présentation générale des résultats par rapport aux descripteurs du questionnaire du PEL

Après avoir présenté les résultats globaux et les résultats par classe, la liste de descripteurs du PEL étant détaillée avec son total de 32 descripteurs, il est logique d'examiner comment les

apprenants ont évalué leur connaissance du français au niveau des descripteurs individuels du niveau A1. Dans la suite du travail, le tableau global des résultats pour chaque descripteur sera présenté (tableau 5), puis les descripteurs les plus et les moins réussis seront commentés.

	J'ai encore besoin d'aide (1)	Je peux le faire si j'ai un modèle à suivre (2)	Je peux très bien le faire moi-même sans modèle (3)	Je peux bien le faire moi-même (4)	M	SD	D
<i>1. Quand j'écoute, je peux...</i>							
1.1. entendre la différence de prononciation des sons et des mots d'une langue étrangère par rapport à la langue maternelle.	0,00%	0,00%	4,76%	95,24%	3,95	0.22	4
1.2. reconnaître des contenus familiers dans une image ou en classe (par exemple, des animaux, des fournitures scolaires, des couleurs, etc.)	4,76%	19,05%	33,33%	42,86%	3,14	0.91	4
1.3. comprendre des commandes simples et des instructions de travail.	9,52%	14,29%	33,33%	42,86%	3,10	1.00	4
1.4. comprendre des questions simples liées à moi et ma famille.	4,76%	9,52%	38,10%	47,62%	3,29	0.85	4
1.5. comprendre des questions simples liées à mes expériences.	4,76%	23,81%	38,10%	33,33%	3,00	0.89	3
1.6. comprendre un dialogue simple sur un contenu familier si je peux l'entendre plusieurs fois.	0,00%	4,76%	57,14%	38,10%	3,33	0.58	3
1.7. comprendre des histoires simples que le professeur de langue étrangère lit plusieurs fois, et je les suis à l'aide d'images.	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	3,67	0.48	4
<i>2. Quand je lis, je peux...</i>							
2.1. comprendre les mots familiers du texte écrit et les	0,00%	4,76%	19,05%	76,19%	3,71	0.56	4

relier aux images correspondantes.							
2.2. choisir les mots appropriés dans la liste proposée afin de compléter le texte de contenu connu.	0,00%	19,05%	14,29%	66,67%	3,48	0.81	4
2.3. comprendre de courtes instructions écrites liées à la tâche que je dois accomplir.	0,00%	38,10%	47,62%	14,29%	2,76	0.70	3
2.4. comprendre des instructions écrites avec des mots et des expressions familiers afin de par exemple participer au jeu.	4,76%	28,57%	33,33%	33,33%	2,95	0.92	3
2.5. extraire des informations de base à partir de textes écrits simples sur des sujets familiers (publicités, titres, affiches).	4,76%	4,76%	38,10%	52,38%	3,38	0.80	4
2.6. comprendre le court texte écrit d'une carte postale avec des salutations ou une félicitation.	0,00%	4,76%	57,14%	38,10%	3,33	0.58	3
<i>3. Lors de l'interaction, je peux...</i>							
3.1. saluer les personnes présentes et présenter moi-même ainsi que mes amis.	0,00%	4,76%	4,76%	90,48%	3,86	0.48	4
3.2. communiquer en utilisant des mots et des expressions familiers, ainsi que des mouvements.	0,00%	0,00%	38,10%	61,90%	3,62	0.50	4
3.3. répondre à des questions simples avec des réponses courtes.	0,00%	14,29%	28,57%	57,14%	3,43	0.75	4
3.4. demander en classe ce dont j'ai besoin, ce qui me manque ou ce que je ne comprends pas.	4,76%	19,05%	52,38%	23,81%	2,95	0.80	3
3.5. poser des questions simples afin de recevoir des informations simples (comment s'appelle	9,52%	23,81%	33,33%	33,33%	2,90	1.00	3

quelqu'un, quel âge a-t-il, où habite-t-il, etc.).							
3.6. participer à une conversation avec un enseignant ou des pairs (3 à 4 phrases) sur un contenu familial.	14,29%	19,05%	38,10%	28,57%	2,81	1.03	3
4. Quand je parle, je peux...							
4.1. fournir des informations de base sur moi-même (par exemple, nom et prénom, âge, origine, classe, école, ville, adresse).	0,00%	9,52%	28,57%	61,90%	3,52	0.68	4
4.2. fournir des informations de base sur ma famille et mes amis (nom, âge, apparence).	9,52%	9,52%	42,86%	38,10%	3,10	0.94	3
4.3. énumérer ce que je vois sur l'image (par exemple, des personnes, des objets).	4,76%	33,33%	19,05%	42,86%	3,00	1.00	4
4.4. décrire la position de l'objet dans l'espace (où se trouve quelque chose) et déterminer le temps.	14,29%	47,62%	23,81%	14,29%	2,38	0.92	2
4.5. chanter ou réciter un court poème.	19,05%	19,05%	19,05%	42,86%	2,86	1.20	4
4.6. exprimer mes goûts et mes préférences de manière simple (j'adore, j'aime, je n'aime pas).	4,76%	9,52%	28,57%	57,14%	3,38	0.86	4
5. Quand j'écris, je peux...							
5.1. copier des mots et des phrases sans fautes.	0,00%	0,00%	4,76%	95,24%	3,95	0.22	4
5.2. répondre à des questions simples.	0,00%	19,05%	38,10%	42,86%	3,24	0.77	4
5.3. écrire un texte simple que j'écoute (ex. dictée).	23,81%	42,86%	33,33%	0,00%	2,10	0.77	2
5.4. écrire quelques phrases simples sur moi-même selon le modèle.	0,00%	4,76%	38,10%	57,14%	3,52	0.60	4
5.5. remplissez le formulaire avec des informations de	0,00%	4,76%	23,81%	71,43%	3,67	0.58	4

base sur moi-même (nom, prénom, adresse, âge.							
5.6. écrire une carte postale avec des salutations ou une carte de vœux.	0,00%	23,81%	42,86%	33,33%	3,10	0.77	3
5.7. remarquer la différence dans la manière d'écrire dans une langue étrangère et dans la langue maternelle.	0,00%	0,00%	9,52%	90,48%	3,90	0.30	4

Tableau 5 : les résultats de l'auto-évaluation au niveau des descripteurs (tous participants)

Les deux compétences dans lesquelles les apprenants se sont déclarés à égalité comme les plus performantes sont tout d'abord la capacité de distinguer à l'oreille une langue étrangère de leur langue maternelle (1.1. - en même temps la plus fondamentale attendue des débutants) et la capacité de copier des mots et des phrases sans erreurs lors de l'écriture (5.1.), ce qui, à l'âge des participants, est également attendu comme une compétence d'apprentissage générale.

Les apprenants se sont aussi évalués comme ayant très bien réussi à reconnaître les différences entre l'écriture dans une langue étrangère et l'écriture dans leur langue maternelle (5.7). De manière très similaire, ils ont évalué dans quelle mesure ils pouvaient saluer les personnes présentes par eux-mêmes lors de la communication, ainsi que présenter soi-même et ses amis (3.1.) ; chez ce descripteur il est présent pour la première fois, mais faible quand même, une portion de réponse « *Je peux le faire si j'ai un modèle à suivre.* ».

Le dernier des descripteurs que nous soulignerons ici et pour lequel les apprenants se considèrent assez performants concerne la reconnaissance de mots familiers dans un texte et leur connexion avec les images correspondantes (2.1.). La majorité des apprenants pensent qu'ils peuvent le faire assez bien de manière autonome, tandis que la minorité peut le faire par essais et erreurs sans modèle ou nécessairement avec un modèle.

Après les descripteurs les mieux résolus sur l'échelle, nous nous concentrerons sur les descripteurs qui ont été évalués comme les moins adoptés. Lorsqu'il s'agit de chanter ou de réciter une chanson (4.5.), l'évaluation la plus courante des apprenants est qu'ils peuvent bien le faire de manière indépendante, mais ce n'est pas le cas de la majorité d'eux (4=42,86 %). Le reste, la majorité des apprenants, est réparti à parts égales entre les autres valeurs d'évaluation (19,05 % chacune).

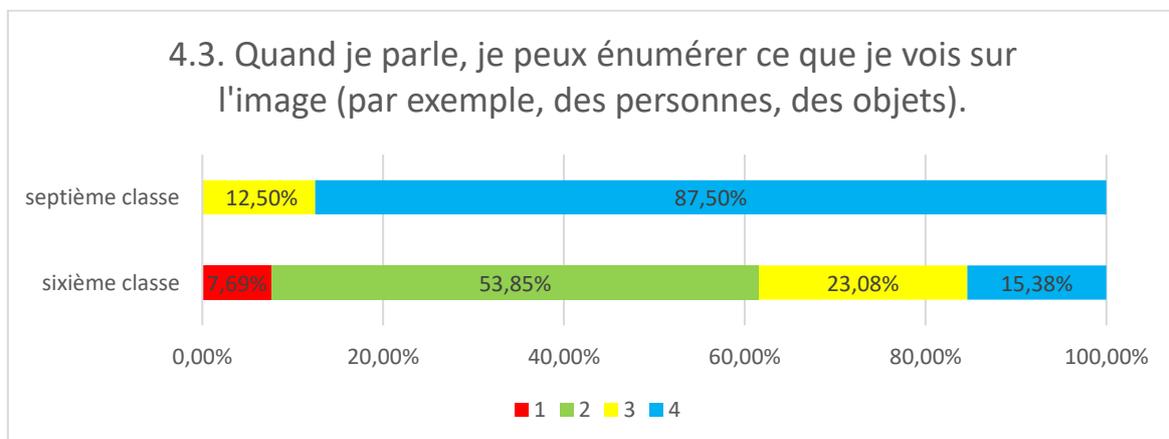
Au cours de l'interaction, les apprenants évaluent d'une façon très diversifiée leur capacité à parler en 3-4 phrases sur un sujet connu (3.6.). Ils pensent le plus souvent qu'ils peuvent bien le faire sans modèle et sans aide puis qu'ils peuvent le faire assez bien, mais 19,05% pensent qu'ils ne peuvent le faire qu'avec un modèle, et 14,29 % pensent avoir encore besoin d'aide.

Nous constatons une maîtrise très faible dans la description de base du placement d'un objet ou d'une personne dans le temps et dans l'espace (4.4.), où près de la moitié des réponses sont qu'ils ont encore besoin d'un modèle pour cela. Presqu'un quart des apprenants pensent qu'ils pourraient bien le faire sans modèle, et un nombre égal d'apprenants pensent qu'ils ont encore besoin d'aide ou qu'ils peuvent le faire eux-mêmes (14,29 % chacun).

Le descripteur avec le niveau d'auto-évaluation le plus bas est celui qui fait référence à l'écriture de ce qui est entendu : en contexte scolaire, il s'agit le plus souvent de dictée. Non seulement l'estimation la plus courante des apprenants était d'avoir besoin d'un modèle, mais aucun apprenant n'a estimé qu'il pouvait bien le faire par lui-même. Aussi, presque un quart des apprenants pensaient qu'ils avaient encore besoin d'aide, ce qui est aussi le pourcentage le plus élevé de cette valeur au niveau des résultats de l'ensemble de la liste de descripteurs. Avec tout cela, mais en regardant l'écart-type, on conclut que parmi les autres descripteurs de valeurs moyennes, nous n'avons pas d'exemples de distribution si irrégulière et drastique des données.

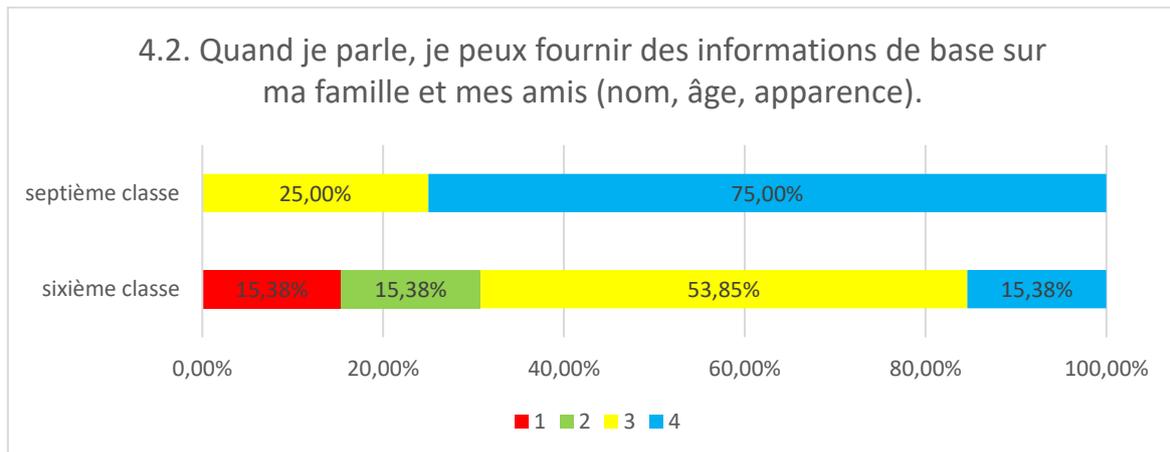
4.7.2.4. Comparaison des résultats par rapport aux descripteurs du questionnaire du PEL au niveau de classe

Bien sûr, les résultats au niveau de descripteurs se peuvent différer quand même au niveau de la classe : ici nous montrerons graphiquement deux des plusieurs descripteurs dont les résultats montrent la plus grande différence dans une évaluation entre la sixième et la septième classe, ainsi qu'on indique les descripteurs les plus et les moins réussis pour chaque classe séparément.



Graphique 4 : les résultats de l'auto-évaluation du descripteur 4.3. (les classes)

Le descripteur avec la plus grande différence dans les réponses entre les classes se réfère à la description de l'image (4.3), où plus de la moitié des apprenants de sixième classe (M=2.46) ont répondu qu'ils avaient encore besoin d'un modèle à suivre pour cette compétence tandis que la majorité des apprenants de septième classe estimaient qu'ils pouvaient bien le faire de manière indépendante (M=3,88).

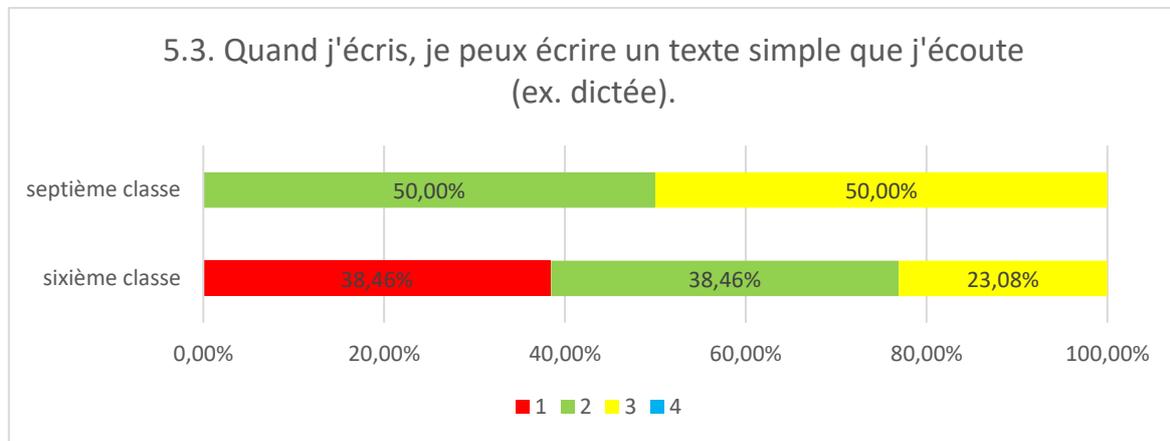


Graphique 5 : les résultats de l'auto-évaluation du descripteur 4.2. (les classes)

Un autre descripteur avec une différence générationnelle significative appartient également à la compétence d'expression orale et il s'agit de donner des informations ou de parler de sa famille et de ses amis à un niveau basique (4.2.). Parmi les apprenants de septième classe, les trois quarts d'entre eux (M=3,75) sont considérés comme ayant réussi dans ce domaine, et l'image des apprenants de sixième, bien que colorée, est plus de la moitié avec la valeur de le très bien faire sans modèle (3). Bien qu'il existe plusieurs autres descripteurs montrant la différence entre la sixième et la septième classe, ce sont les deux mentionnés ci-dessus qui contiennent les plus grandes différences entre les classes.

Verbalement, nous indiquerons brièvement maintenant les descripteurs évalués le plus positivement et le plus négativement pour chaque classe séparément. La sixième classe a été la plus performante dans le 1.1 déjà mentionné, le descripteur permettant de reconnaître et de différencier une langue étrangère (en l'occurrence le français) d'une langue maternelle (le croate), avec le meilleur score possible de 100 % (M=4,00), ce que n'était pas le cas avec la 7^e ici (3 =12,50 ; 4=87,50 % ; M=3,88). Les apprenants de 7^e avaient plus de descripteurs qui ont été évalués avec succès à 100 %, et qui représentent souvent la base de chaque compétence (3.1., 4.1. et 5.1.).

En regardant les descripteurs le plus négativement évalués, c'est-à-dire les habiletés le moins retenues, il est intéressant de remarquer comment les deux groupes ont évalué le même descripteur comme le plus faible, et c'était l'écriture de ce qu'on écoute, par exemple d'une dictée (5.3). Cet exemple est indiqué sur la graphique 6.



Graphique 6 : les résultats de l'auto-évaluation du descripteur 5.3. (les classes)

On voit déjà qu'aucun apprenant ne pense bien faire lui-même cette compétence (0,00%). Cependant, il n'y a aussi aucun apprenant qui pense d'avoir besoin d'aide (0,00%) ; seulement les niveaux de le faire sans ou avec modèle étaient représentés à parts égales (2=50,00%, 3=50,00% ; $M = 2,50$), tandis que chez les apprenants de 6^e classe l'estimation était concentrée autour de niveaux de nécessité d'aide et de travailler avec un modèle (38,46 % chacun) ; une plus petite partie des réponses considérait travailler sans aide et modèle.

Dans l'ensemble, pour la plupart des descripteurs, les différences entre les classes dans l'auto-évaluation n'étaient pas drastiques, mais elles existaient et celles-ci sont parmi les plus notables.

4.7.3. *Quelle est l'attitude des apprenants vis-à-vis de l'activité d'auto-évaluation selon la liste de descripteurs du PEL ?*

Après la présentation de l'expérience des apprenants en matière d'auto-évaluation et la présentation des résultats finaux du PEL, nous arrivons à la dernière partie de la présentation des résultats de la recherche, qui est un entretien avec les apprenants sur leur attitude sur la liste de descripteurs du PEL. L'entretien sera présenté tel qu'il a été mené, c'est-à-dire en fonction des questions posées et en fonction des classes, à travers analyse thématique. Chaque entretien a été mené avec une dynamique différente étant donné qu'il s'agissait d'un entretien semi-structuré qui permet aux participants d'élargir les questions posées selon les associations et ainsi changer la direction de la conversation.

4.7.3.1. Comment les apprenants réagissent-ils à la liste de descripteurs du PEL (comment l'aiment-ils, comment se sentent-ils après l'avoir rempli) ?

QUESTION 1 : Comment s'est passé pour vous d'avoir rempli cet item d'auto-évaluation ?

À cette première question, la majorité des apprenants de 6^e classe ont répondu positivement, en disant que cette expérience était « cool » (3), « amusant » (3), « intéressant » (3), et « une nouvelle expérience » (1), principalement parce que le déroulement du cours était différent des cours habituels de français, ainsi qu'il s'agissait d'un rencontre initial avec ce type de matériel et ce type de participation à la recherche. Bien que moins, il y avait aussi des réponses sur l'axe négatif, disant que cette expérience était « étrange » (2) et « ennuyeux » (1), généralement parce que les apprenants ne connaissaient pas ce type de questions auparavant et donc ne savaient pas à quoi s'attendre.

Quand on parlait des réponses des apprenants de 7^e classe, ils partageaient seulement les choses positives, c'est-à-dire que ce déroulement de cours comme une recherche leur semblait « amusant » (4), « très bien » (2), « excellent » (1) et « bien » (1), spécifiquement parce qu'à travers cette expérience ils « pouvaient voir à quel point ils connaissent bien le français ».

QUESTION 2 : Que pensez-vous de cet item d'auto-évaluation ?

Pour cette question, dans le tableau 6 on montre combien des apprenants ont aimé la liste de descripteurs du PEL, et on fournit les explications.

	PEL LISTE DE DESCRIPTEURS (préférence)
SIXIÈME CLASSE	0
EXPLICATION	(pourquoi non) ennuyeux, prend beaucoup de temps
SEPTIÈME CLASSE	4
EXPLICATION	(pourquoi oui) c'est mieux pour l'auto-évaluation, on en apprend plus, c'est mieux fait, c'était plus détaillé et plus clair
AU TOTAL (N=21)	4/21

Tableau 6 : les préférences de l'item du PEL et les explications

Nous pouvons apercevoir que la majorité des apprenants n'aimaient pas la liste de descripteurs du PEL (N=17), principalement en raison de la prolixité et de l'exigence de remplir cette liste de descripteurs du PEL tandis que les apprenants qui aimaient cette liste du PEL se rapportaient automatiquement à la forme de la liste et à sa fonction d'auto-évaluation. Aucun des apprenants de 6^e classe n'aimait la liste de descripteurs du PEL, alors que les apprenants de 7^e étaient divisés

sur la question. Lorsqu'on a demandé aux apprenants de sixième s'il y avait quelque chose qu'ils aimaient dans le PEL, ils ont répondu qu'ils aimaient beaucoup les illustrations et les dessins qui ornaient la liste de descripteurs.

QUESTION 3 : Que ressentez-vous lorsque vous regardez les résultats d'auto-évaluation selon cet item du PEL ?

Après avoir utilisé la liste de descripteurs, les apprenants ont eu l'occasion de découvrir leurs résultats qui les placent sur l'échelle de succès donné par le PEL et commenté leurs sentiments et leurs impressions au regard de ces résultats.

Dans la sixième classe, les apprenants ont exprimé dans la plupart des cas des sentiments agréables et positifs à propos de leurs résultats : ils se sentaient « bien » (3), « mieux » (2), pleins de confiance en soi , même « parfait » (1) avoir vu leurs compétences maîtrisées. Quelques apprenants se sont néanmoins ressentis d'une façon « générale » ou « confuse », celle spécifiquement parce qu'ils pensaient d'avoir obtenu plus de points. Tous les apprenants de sixième classe n'ont pas voulu commenter cette question, mais la majorité l'a fait.

Dans la septième classe les réponses positives ont prévalu, comme par exemple qu'ils étaient maintenant « motivé(s) » (3) pour apprendre le français, qu'ils se sentaient « bien » (1) « et plus réaliste(s) »(2) parce qu'ils ont découvert davantage ce qu'ils savaient réellement et ont obtenu cette opportunité de s'évaluer. Il y avait seulement une personne qui se sentait neutre, c'est-à-dire « égal » et qui pensait que cette liste de descripteurs ne signifiait pas nécessairement l'état objectif de sa connaissance du français. Une personne se sentait d'une façon « irréaliste » parce qu'elle s'attendait à des résultats pires qu'elle n'avait obtenus.

Voyant que les apprenants ont mentionné qu'ils avaient certaines attentes avant de faire la liste de descripteurs, dans tous les deux groupes, une question supplémentaire a été posée sur leurs attentes concernant les résultats de l'auto-évaluation du PEL.

	Je pensais mieux résoudre le questionnaire	Je l'ai résolu comme je m'y attendais	Je pensais que je ferais pire sur le questionnaire
SIXIÈME CLASSE	1	4	8
SEPTIÈME CLASSE	3	4	1
AU TOTAL (N=21)	4	8	9

Tableau 7 : les attentes des participants sur les résultats de l'auto-évaluation

Le plus grand nombre d'apprenants pensaient qu'ils résoudraient la liste de descripteurs moins bien que prévu, puis plus d'un tiers des apprenants s'évaluaient comme ils l'espéraient, et seulement quatre d'entre eux pensaient qu'ils obtiendraient de meilleurs résultats.

4.7.3.2. Les apprenants trouvent-ils la liste de descripteurs du PEL utile ou non pour leur apprentissage de la langue française ?

Pour tous les apprenants de toutes les classes (sauf un apprenant de septième), la liste de descripteurs du PEL est apparue comme un item avec lequel ils en apprenaient davantage sur eux-mêmes, sur ce qu'ils pouvaient et ne pouvaient pas faire en français. Tous les apprenants, sans exception, ont pensé que l'auto-évaluation du PEL leur permettait de mieux percevoir leur connaissance du français, grâce à sa transparence et ses questions divisées en sous-questions (descripteurs), d'où nous pouvons conclure que les apprenants ont jugé le questionnaire du PEL utile pour le développement des connaissances et des compétences en langue française.

Les apprenants ont commenté encore sur la part positive que même si c'était fatigant de le faire, ils trouvaient ce procès d'être stimulant pour une auto-évaluation de qualité aussi que pour développer généralement son esprit critique. Ils ont suggéré eux-mêmes la fréquence de son utilisation (tous les quelques mois) pour surveiller son propre progrès en ses capacités langagières. Les apprenants l'ont jugé clair, bien organisé et transparent.

Certains apprenants de septième classe ont relié cette expérience de support d'auto-évaluation de leur récente expérience de passage de l'examen DELF, niveau A1, et nous avons entamé une conversation sur ce sujet. Les apprenants ont commenté qu'ils avaient aperçu cette similitude entre la liste de descripteurs du PEL et ce qui est attendu au DELF, et ils ont conclu eux-mêmes que cette liste pourrait être une préparation appropriée au DELF examen.

QUESTION 4 : Dans quelle compétence êtes-vous le meilleur selon cet item, et sur quelle devez-vous encore travailler ? Avez-vous une idée de comment l'améliorer ?

Bien que les résultats finaux montrent dans quelles compétences les apprenants réussissent le mieux, au moment de la réalisation de la recherche, cette question a été posée quand même afin d'initier les apprenants à l'introspection sur leurs forces et leurs faiblesses dans l'apprentissage du français, ainsi de voir quelle compétence selon eux est la plus performante à première vue.

SIXIÈME CLASSE

Tous les apprenants de sixième classe ont déclaré avoir obtenu les meilleurs résultats d'auto-évaluation en compréhension orale et écrite. Concernant les sujets à travailler, 8 d'entre eux ont mis l'accent sur l'expression orale, 4 sur le dialogue ou l'interaction et un sur la compréhension

écrite. Lorsqu'on leur a demandé s'ils avaient obtenu la motivation de travailler sur l'une des compétences, trois ont répondu «Non» et qu'ils ne se souciaient pas des résultats de l'auto-évaluation ; 8 ont répondu «Oui» et deux ont répondu qu'ils n'étaient pas sûrs. Parmi les apprenants qui ont répondu oui, il n'était pas beaucoup d'idées sur la façon de travailler sur leurs compétences autres que d'étudier davantage et de faire leurs devoirs à l'heure.

SEPTIÈME CLASSE

Les apprenants de septième classe ont souligné qu'ils s'évaluaient le mieux dans la catégorie d'interaction, plus de la moitié des apprenants (5). Interrogés sur la motivation potentielle à travailler sur une compétence, cinq apprenants ont répondu qu'ils avaient eu envie et presque instantanément, sans aucune question supplémentaire, de leur propre initiative, visiblement dans une position de réflexion, ont donné des idées sur ce qu'ils feraient spécifiquement pour améliorer leurs connaissances. Concernant l'écriture, il y a eu des idées pour réaliser une affiche, répéter la grammaire et écrire de courts poèmes ; pour parler, les idées étaient d'apprendre plus de verbes, c'est-à-dire d'augmenter le vocabulaire pour la communication, ainsi que de parler simplement plus et d'être plus encouragé dans cette matière; les idées générales étaient d'utiliser des applications d'apprentissage des langues (un exemple concret de l'application d'apprentissage des langues populaire Duolingo), d'étudier régulièrement à la maison ainsi que d'essayer plus d'améliorer certaines notes, c'est-à-dire de travailler plus dur sur le français comme matière scolaire.

Dans l'ensemble, les réponses à l'entretien ont été très diverses et intéressantes, à certains égards inattendues, mais surtout utiles, avec les résultats présentés précédemment, pour la discussion globale et plus approfondie que nous allons mener dans ce travail.

4.8. Discussion

Comme déjà indiqué, l'objectif de cette recherche était donc d'éclairer la problématique de l'utilisation du PEL comme matériel pour le développement de compétences d'auto-évaluation dans l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère chez les apprenants croates d'école primaire.

La première question de la recherche était liée à la familiarité avec le terme et la pratique de l'auto-évaluation : un peu plus de la moitié des apprenants n'étaient pas familiers avec le mot ou sa signification avant la recherche et après l'explication du concept d'auto-évaluation, 4/5 des apprenants déclarent n'avoir jamais fait d'auto-évaluation de leurs connaissances de la

langue française. Malheureusement, cela correspond à la situation générale de l'enseignement des langues étrangères dans le monde, où dans la pratique elle-même, malgré un très grand nombre d'exemples positifs et des recherches menées, il y reste encore un manque d'activités d'auto-évaluation des apprenants, en particulier chez le français, même si l'auto-évaluation a été considérée comme un moyen contemporain que les apprenants rencontraient au cours de leur éducation. Dans les écoles croates, le manque d'auto-évaluation est un fait bien connu (Labak et Kligl, 2019). La cause est habituellement la présence encore forte de la pratique de la compréhension traditionnelle de l'évaluation principalement sommative (par opposition aux nouveaux programmes et aux efforts contemporains), de sorte que ces résultats ne sont absolument pas surprenants. Ces résultats indiquent que faire cette liste du PEL ou du matériel d'auto-évaluation était une nouvelle expérience pour la plupart des apprenants. Nous concluons donc que la familiarité avec le concept d'auto-évaluation ainsi que le niveau de sa pratique parmi les participants sont très faibles, c'est-à-dire que ces apprenants n'ont pas la pratique d'une auto-évaluation continue et fréquente à travers les cours de langue française. Cela peut potentiellement affecter négativement le progrès qualitatif de l'apprentissage de la langue française, et rendre difficile l'acquisition d'une indépendance dans l'apprentissage du français.

La deuxième question de cette recherche visait à étudier comment les apprenants évaluent leurs propres connaissances de la langue française avec la liste de descripteurs du PEL. Le processus d'apprentissage des compétences d'auto-évaluation et d'autonomie n'est certainement pas constitué sur le matériel ou outil lui-même, mais il peut jouer un rôle vital en tant que l'un des modalités de médiation dans ce processus. Il est donc essentiel qu'un matériel ou support physique d'auto-évaluation soit plus élaboré, pédagogiquement adapté, détaillé et en accord avec les objectifs éducatifs à atteindre, et le questionnaire du PEL dans ce domaine a essayé de répondre à tous les critères mentionnés. Dans ce cas, nous pouvons le considérer comme fiable pour lire les résultats de l'auto-évaluation de l'apprenant et tirer des conclusions. Les apprenants ont évalué de manière indépendante que la compréhension de l'oral et la production de l'écrit étaient leurs compétences linguistiques les mieux maîtrisées. Elles étaient suivies dans l'ordre de la compréhension de l'écrit, de l'interaction et de la dernière expression orale. Tout d'abord, nous commenterons comment, même si l'on s'attend à ce qu'une des compétences consistant en la compréhension soit au sommet, il est extrêmement intéressant que les apprenants se soient évalués comme assez performants et indépendants dans la production écrite. Considérant qu'il s'agit d'une compétence linguistique qui nécessite en moyenne les capacités cognitives plus hautes, cela est très louable, même s'il s'agit d'un niveau d'apprentissage de débutant. Ensuite,

il était prévu que les apprenants trouvent l'expression orale la plus difficile parce qu'elle requiert beaucoup d'autonomie, de maîtrise de la langue, de créativité, mais surtout des réactions rapides, contrairement à l'expression écrite qui requiert également tout ce qui précède sauf que lors de l'écriture, les apprenants ont encore beaucoup plus de temps pour vérifier ce qui a été écrit et pour réfléchir. De même, contrairement à l'interaction où d'autres participants assument occasionnellement le rôle de locuteur, et où il est plus facile de réagir aux paroles des autres que de créer soi-même, l'expression orale implique une concentration sur un acteur, l'apprenant.

Un autre facteur fondamental dans l'examen des résultats de l'auto-évaluation était l'âge des apprenants, parce que des recherches menées précédemment (Vrhovac et Mihaljević Djigunović, 2009 ; Vrhovac, 2012b ; Butler, 2022) montrent les distinctions spécifiques concernant l'influence de l'âge sur l'auto-évaluation. L'âge était également décisif parce qu'on pouvait supposer que les apprenants de septième classe se seraient évalués comme remportant plus de succès parce qu'ils étudient le français plus longtemps que les apprenants de sixième classe. En plus, ils sont plus âgés, ont plus d'expérience dans l'apprentissage de la langue et de l'apprentissage en général, ainsi que de l'expérience de vie et de culture, ils développent plus d'autonomie et de confiance en eux au fil des années. Malheureusement, il n'a pas été possible de garantir un nombre égal d'apprenants des deux groupes, mais d'après les données disponibles de cette recherche, incontestablement et en moyenne, les apprenants de 7^e classe se sont jugés comme remporter plus de succès que les apprenants de 6^e classe dans toutes les compétences. En regardant les résultats du PEL, la plus grande différence entre les apprenants de sixième et de septième peut être observée dans la compétence d'expression orale, où les apprenants de sixième classe sont évalués beaucoup plus négativement que les apprenants de septième. C'est compréhensible parce que l'expression orale est souvent considérée comme un niveau de la maîtrise de la langue plus élevée ; elle est considérée comme une compétence extrêmement en besoin de l'autonomie et d'une confiance suffisamment développées, et cela se situe au niveau de connaissances que les apprenants de 6^e classe de l'école primaire ont actuellement dans leur développement. On voit chez les apprenants de 7^e classe comment elle se développe dans l'entre-temps. Les plus grandes similitudes entre les générations sont perceptibles dans la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit, ce qui est en partie attendu étant donné qu'il s'agit d'une des compétences linguistiques habituelles, premières qui sont travaillées lors de l'apprentissage de la langue française.

Selon la présentation des résultats selon la liste de descripteurs du PEL, ils se sont évalués de manière égale dans toutes les compétences linguistiques avec un niveau de maîtrise « *Je peux*

très bien le faire sans aide et sans modèle » (3), ce qui signifie décidément qu'ils ont généralement adopté certaines compétences linguistiques au niveau A1 et atteint ainsi le niveau A1 de la langue française comme un groupe. Si l'on regarde les aboutissements attendus selon le programme de « l'école primaire (2) – français comme matière optionnelle – de IV à VIII. classe, 70 heures par an » auquel appartiennent ces apprenants (MZO, 2019), les apprenants obtiennent principalement des aboutissements pour les compétences linguistiques individuelles. Les résultats positifs mentionnés sont attendus étant donné qu'il s'agit de la troisième et de la quatrième année d'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère, c'est-à-dire que les apprenants doivent déjà avoir une certaine expérience et connaissances. De même, en raison d'une distribution optimale des données ainsi que de la diversité des compétences individuelles et des réponses aux descripteurs, nous pouvons conclure que dans l'ensemble les apprenants ont essayé d'auto-évaluer leurs capacités de la manière la plus honnête et réaliste possible.

Les données au niveau des descripteurs individuels, considérées dans leur ensemble pour tous les participants, peuvent être de bons indicateurs (en considérant que toutes les classes ont le même professeur de français) de la pratique pédagogique : les descripteurs ayant les valeurs de maîtrise les plus élevées et les résultats les plus uniformes représentent les compétences qui sont les plus travaillées dans l'enseignement de la langue française ou du moins celles qui sont déjà bien maîtrisées, et il est évident qu'il s'agit pour la plupart de compétences de base de presque toutes les compétences linguistiques, qui nous amène aussi à la conclusion que les apprenants maîtrisent les bases du français. On pourrait cependant objecter que ces compétences pourraient également être considérées comme des compétences linguistiques interculturelles générales qui ne sont pas strictement liées au français comme langue (distinction entre langue maternelle et langue étrangère en lecture, écoute et écriture, donc niveaux cognitifs inférieurs basés sur la reconnaissance avec l'aide des sens), mais il y a aussi celles liées à la salutation, à l'introduction, à la reconnaissance de mots spécifiques et à leur connexion avec leurs images ou vice versa, et ils peuvent être liés exclusivement à une langue spécifique, en l'occurrence le français. Dans l'ensemble, les apprenants ont maîtrisé les compétences de base nécessaires à la poursuite du travail d'acquisition de la langue française. Tant au niveau du groupe des valeurs moyennes qu'au niveau des descripteurs individuels, il existe une différence dans certains cas entre les apprenants de 6^e et les apprenants de 7^e. Les apprenants de septième classe obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que ceux de 6^e, même dans les compétences dites générales et interculturelles. Les estimations les plus basses du descripteur chez les

apprenants de sixième se situent à la frontière entre le besoin d'aide et la capacité à bien réussir par elles-mêmes, c'est-à-dire entre les valeurs 2 et 3, qui est, bien qu'en dessous de la moyenne du groupe de répondants, un résultat néanmoins satisfaisant parce qu'il représente une image d'apprenants qui se trouvent dans une phase de transition entre la dépendance à l'égard de l'enseignant et le défi d'un apprentissage de la langue française plus indépendant. Les apprenants, pourrait-on dire, « flottent » entre ces deux niveaux de connaissances et sont en bonne voie vers une plus grande autonomie, qu'il convient de bien utiliser et d'encourager afin de développer au maximum leur autonomie dans l'apprentissage de la langue française. Les apprenants de 7^e sont ici encore en moyenne meilleures et stables en niveau de le très bien le faire sans aide et sans modèle. Tout bien considéré, on pourrait dire qu'il s'agit principalement de compétences que les apprenants de sixième classe ne considèrent pas maîtrisées, alors que les apprenants de 7^e ont déjà plus confiance en eux-mêmes dans ce domaine. Néanmoins, tant chez la sixième que chez la septième classe, ils évaluent un seul et même descripteur comme compétence la moins maîtrisée : écrire un texte entendu (la dictée), l'action qui était également considérée comme un défi dans les autres recherches (Kudumija, 2023). En expliquant ce descripteur, parce qu'il n'était pas entièrement compréhensible pour les apprenants, on a appris que, selon eux, les apprenants n'avaient pas du tout fait la dictée dans les cours de français de leur école jusqu'à présent, ou s'ils l'avaient fait, c'était assez rare, ce qui est surprenant sachant que, de manière générale, la dictée est une pratique établie dans l'enseignement des langues étrangères, et très significative dans le cas de la langue française à cause de son caractère phonologique et pas phonétique. L'absence de cette pratique peut s'expliquer par la situation où l'enseignant se concentre sur d'autres compétences, ainsi que sur l'intégration d'autres domaines tels que le plurilinguisme, l'interculturalité et l'autonomie. Un autre descripteur qui figure parmi les plus faibles est la description de la position des personnes et des objets dans l'espace ou dans le temps. Les apprenants pensent qu'ils sont meilleurs dans ce domaine que dans la rédaction de dictées, mais ils ne s'en sentent toujours pas suffisamment en confiance pour être indépendants. En parlant de ce descripteur, les apprenants ont spontanément commenté qu'ils l'avaient déjà fait en cours de français auparavant, mais qu'ils ne savaient pas comment l'exprimer parce qu'ils avaient partiellement oublié la matière alors qu'ils ne l'avaient pas fait depuis longtemps. Cette situation est intéressante parce qu'elle nous apprend qu'il est nécessaire d'entrelacer certaines compétences « plus anciennes » avec d'autres compétences nouvelles et de suivre en permanence leur évolution et leur progression afin de déterminer celles qui doivent être travaillées et celles qui sont les moins bien adoptées. C'est aussi un exemple du côté négatif de l'évaluation sommative : une fois qu'une compétence individuelle est évaluée, on passe au

matériel suivant et il n'y a pas de connexion, pas de suivi supplémentaire ou de nouvelle évaluation de cette compétence. Les plus importants peuvent être trouvés à travers différents aspects et thématiques enseignées, mais certaines compétences et connaissances sont un peu plus spécifiques et circulent moins souvent dans les cours de langues étrangères. C'est pourquoi il est nécessaire de se concentrer même à l'évaluation formative, qui peut garantir que les connaissances et les capacités individuelles « ne s'amenuisent pas », mais qu'elles sont régulièrement reprises et que les bases déjà adoptées sont renforcées, principalement en réfléchissant sur les faiblesses et les forces des connaissances de la langue française.

La troisième question de cette recherche était d'étudier l'attitude des apprenants envers la liste de descripteurs du PEL, et cela a été réalisé à travers un entretien semi-structuré avec les apprenants au niveau du groupe. Pour la majorité des apprenants, cela était surtout une expérience intéressante et amusante également qu'inhabituel, et dans une moindre mesure étrange et ennuyeuse. Ces réponses étaient attendues, étant donné que ce procès d'auto-évaluation se diffère du fonctionnement classique des cours, et aussi que les apprenants ont généralement un intérêt pour les quiz d'un type personnalisé. C'était également intéressant pour eux parce qu'ils pouvaient être plus détendus, ainsi que consulter leurs camarades de classe en parlant de recherche (une consultation occasionnelle avec des camarades de classe est autorisée dans le but de remplir le questionnaire). Malgré cette expérience positive, ils n'ont pas vraiment aimé la liste de descripteur du PEL lui-même, qui chez les apprenants passe de manière convaincante au moins en termes d'apparence, d'interactivité et conception. Les apprenants n'étaient probablement pas préparés au temps qu'il faudrait pour faire cette liste de descripteurs et à la manière dont cela prendrait, y compris les pauses, et comment il s'agissait du premier contact avec le PEL, on comprend pourquoi il n'était pas si haut au niveau d'appréciation. Ces résultats étaient partiellement inattendus parce que les apprenants n'ont pas déterminé leur préférence au début selon la catégorie de l'intérêt comme on se passe à l'introduction du PEL (Lalmi, 2020), mais selon la durée de remplissage et la simplicité, néanmoins ils étaient également attendus parce que les recherches présentées précédemment ont montré à quel point l'exigence de temps du PEL début de son utilisation est inévitable, tant pour les apprenants que pour les enseignants. Bien entendu, nous constatons cet effet non seulement avec le PEL, mais également avec d'autres types de matériels utilisés pour l'auto-évaluation (Labak et Kligl, 2019). Une raison supplémentaire possible pour l'accent mis sur la durée est le phénomène généralement reconnu de raccourcissement de la capacité d'attention des générations futures des enfants : même si quelque chose est intéressant, s'il dure trop longtemps selon leurs normes,

il est rejeté et remplacé par quelque chose de plus court, bien qu'il soit de moindre qualité au final. Le niveau généralement plus élevé de fatigue et la résistance qui se produit à l'âge des participants de cette recherche (la puberté) fait également partie de l'explication potentielle de leur réponse. Le fait est que le processus d'apprentissage et de développement de la capacité d'auto-évaluation demande un certain effort et du temps dans lesquels il faut investir si on veut progresser dans la connaissance de la langue française ; c'est toujours le plus difficile au début, mais si les apprenants continuaient à travailler avec le questionnaire du PEL ou du matériel d'auto-évaluation similaire, il est certain que l'ensemble du processus serait plus rapide, plus facile et plus significatif pour eux. À cet âge, il est parfois difficile de trouver suffisamment de motivation et de volonté pour travailler sur ses propres compétences linguistiques, mais il y a aussi le rôle des enseignants de motiver leurs apprenants de manière appropriée et efficace tout au long du processus. De même, il est difficile d'utiliser le PEL régulièrement en classe en raison de la charge de travail du programme et de l'enseignant, mais il pourrait être utilisé occasionnellement, périodiquement, ou ses parties individuelles pourraient être utilisées, par exemple, une par une. Il appartient à l'enseignant, étant donné qu'il connaît mieux ses apprenants et leur fonctionnement, d'adapter l'utilisation du questionnaire du PEL de manière à exploiter au maximum tous ses bénéfices, sans le rendre fatigant et pesant pour les apprenants.

Les commentaires des apprenants sur ce qu'ils ressentent en regardant les résultats de l'auto-évaluation étaient verbalement très divers, mais surtout sur un ton positif, ce qui permet de conclure qu'ils se sentaient bien ou plutôt mieux, plus réalistes et motivés. De telles réponses ne sont pas surprenantes étant donné que la majorité des apprenants ont obtenu des résultats satisfaisants et qu'une bonne partie d'eux ont été positivement surpris par les résultats. Lorsque nous progressons bien dans une compétence particulière, en particulier dans quelque chose qui nous tient à cœur, nous nous sentons bien, et notre motivation pour poursuivre le travail augmente lorsque nous constatons une sorte de résultat ou de progrès, dont les apprenants ont eu l'occasion tout à découvrir en remplissant la liste de descripteurs du PEL. Des recherches antérieures ne font que confirmer à quel point le travail d'auto-évaluation est étroitement lié non seulement à la motivation, mais aussi à la croissance de la confiance en soi. Tout cela ensemble peut éventuellement conduire à un désir de travail ultérieur ainsi qu'à un désir d'autonomie, qui conduit finalement à son développement, et de nombreux travaux antérieurs sur ce sujet soulignent la même chose. Si les apprenants se sentent bien dans l'auto-évaluation de leur connaissance de la langue française et s'ils sont conscients objectivement de leurs possibilités, de leurs forces et de leurs faiblesses, cela suscite très souvent la volonté et l'intérêt

de s'améliorer dans ce domaine, et ainsi les apprenants deviennent des locuteurs meilleurs et plus indépendants de la langue française, ce qui est en fait le but ultime. Même lorsque quelque chose ne se passe pas comme prévu, si l'apprenant a un soutien adéquat et une confiance véritable en lui, il lui sera plus facile de faire face aux erreurs et aux difficultés parce qu'il sait qu'il peut y travailler et dans son indépendance, il trouvera des stratégies pour travailler sur ses compétences les plus faibles ; autrement dit, l'apprenant ne se découragera pas en cas d'erreurs et continuera à se sentir bien parce qu'il les considère comme des défis et non des obstacles.

Lorsqu'on leur a demandé leur attitude vers le PEL, presque tous les apprenants ont sans aucun doute jugé le questionnaire du PEL comme étant utile, même s'ils ne l'aimaient pas. Il est très encourageant de connaître comment les apprenants, malgré leurs préférences, peuvent encore distinguer la catégorie émotionnelle de la catégorie rationnelle, et constater objectivement et logiquement l'utilité de la liste de descripteurs du PEL pour leur propre apprentissage de la langue française. Cela signifie que les apprenants sont tout à fait capables de réfléchir plus profondément et, avec un peu d'encouragement, de choisir de manière indépendante le matériel de qualité avec lequel ils peuvent développer leurs compétences d'auto-évaluation, ainsi que de donner un avis fondé et objectif. Ceci n'est qu'une preuve supplémentaire de la raison pour laquelle dans l'enseignement des langues lui-même, et notamment dans le cadre de l'évaluation, on peut et doit laisser aux apprenants le soin de diriger leur apprentissage et d'en être des participants actifs : parce qu'ils sont capables de cela, et ils le seront encore davantage si les enseignants ont davantage confiance dans les apprenants et s'ils le leur permettent. Plus les apprenants ont confiance en cette matière, plus ils font preuve de responsabilité et d'autonomie, comme on a pu le constater plus tôt dans le travail.

Les apprenants ont remarqué que la liste de descripteurs du PEL est détaillée, claire, découpée en plusieurs unités, qu'elle permet de visualiser concrètement l'état de connaissance en termes de compétences linguistiques individuelles pour la langue française, qu'elle peut être remplie périodiquement afin de suivre les progrès, tout en étant utile comme matériel supplémentaire pour le DELF. La liste de descripteurs du PEL est conçue de telle manière qu'elle guide l'apprenant dans ses connaissances d'une manière adaptée à son âge et à ses intérêts, lui apprend à réfléchir sur ses compétences, l'informe sur l'existence de niveaux de connaissances, de sorte qu'il n'y a pas de pression d'autres idéaux qui dépassent actuellement les capacités de l'apprenant, mais qui ne sont pas insaisissables. Tous ces avantages, les apprenants les ont bien découverts et reconnus.

Bien que les apprenants n'aient pas commenté cela directement, il est évident de leurs questions supplémentaires pendant l'auto-évaluation que certaines questions du questionnaire du PEL, malgré l'effort d'adaptation des questions à l'âge des apprenants, sont encore trop abstraites pour les apprenants, et cela est confirmé par les expériences antérieures de travail avec le PEL en Croatie, sur lesquelles il faudrait également travailler en termes de révision de tout le matériel, qui est resté sous la même forme depuis sa publication. Dans la situation actuelle, la meilleure solution est bien entendu une clarification supplémentaire de la question avec des exemples: donc, l'intervention de l'enseignant est nécessaire dans les cas décrits. Quel que soit le type de matériel d'auto-évaluation dont il s'agit, il est nécessaire que l'enseignant le révise à l'heure et, si nécessaire, l'ajuste si le matériel contient des lacunes dans certains aspects pour une auto-évaluation de qualité.

À la fin, nous discutons des idées des apprenants sur la façon de travailler sur certains domaines dans lesquels ils se sont évalués d'être plus faibles et les réponses ont été plus nombreuses que prévu. Souvent, les apprenants qui n'ont pas une réflexion développée sur leur propre travail et leurs progrès peuvent difficilement avoir une idée de la manière d'améliorer certains aspects. Comme les apprenants n'ont pas fait preuve d'une expérience très riche en termes et en pratique d'auto-évaluation, on s'attendait donc à un nombre d'idées bas, mais il semble que le processus de recherche lui-même a en fait stimulé la créativité et les capacités de certains apprenants pour trouver une stratégie appropriée afin de développer ses compétences et résoudre un problème. Même si certaines idées de stratégies d'amélioration s'appuient sur des méthodes classiques et étroitement liées à l'école (apprentissage du vocabulaire, apprentissage des verbes, répétition de la grammaire etc.), certaines dépassent le contexte scolaire (faire affiches, écriture de poèmes, utilisation d'une application d'apprentissage des langues etc.), ce qui laisse entendre que les apprenants voient encore le français surtout comme une matière scolaire plutôt que comme une langue en soi qui peut et doit être travaillée en dehors du cadre scolaire de façon de se complètement entourer avec cette langue dans son environnement quotidien. La conscience du dernier, comme le montrent les idées des apprenants, existe quand même, et c'est une base suffisante pour une sensibilisation plus approfondie au processus et à la méthode d'apprentissage des langues.

5. CONCLUSION

L'évaluation en tant que partie intégrante du processus éducatif a été au fil du temps explorée plus en profondeur et conceptualisée de différentes manières, et les derniers paradigmes pédagogiques nous orientent vers l'auto-évaluation formative comme la plus efficace pour atteindre les valeurs souhaitées, entre autres, l'autonomie de l'apprenant. L'auto-évaluation est un type d'évaluation formative qui soutient grandement le développement de l'autonomie en raison de son caractère réflexif, personnalisé et responsable. L'auto-évaluation et l'autonomie sont toutes deux cruciales dans l'enseignement des langues étrangères, et donc aussi dans l'enseignement de la langue française, parce qu'à l'aide des compétences susmentionnées, un locuteur de qualité se développe. Le Portfolio européen des langues est un matériel qui développe très bien à la fois les compétences, mais aussi bien d'autres choses nécessaires à une approche plus globale de l'apprentissage des langues selon les normes européennes. Son utilisation a été encouragée en Europe ainsi qu'en Croatie, mais elle s'est éteinte après un certain temps, malgré les résultats positifs, en raison de divers facteurs.

Ce travail a tenté de situer l'auto-évaluation dans le cadre et les caractéristiques de l'évaluation formative et de la relier (l'auto-évaluation) à l'enseignement de la langue française, où depuis une dizaine d'années elle a été un sujet souvent abordé, ainsi que de prouver que son développement favorise également le développement de l'autonomie. Le travail a tenté de présenter le PEL et son introduction dans les écoles de la Croatie ainsi que ses nombreux avantages, mais aussi ses faiblesses, et la recherche elle-même a voulu montrer s'il est possible et justifié de réintroduire potentiellement le PEL dans l'enseignement de la langue française, principalement basée sur les résultats de l'auto-évaluation des apprenants et leur attitude à l'égard du PEL en tant que matériel d'auto-évaluation (plus précisément, la Biographie linguistique du PEL). L'objectif de la recherche était également d'examiner la familiarité des participants avec la compétence d'auto-évaluation en tant que compétence nécessaire à la lumière du paradigme qui devrait actuellement être mis en œuvre dans la pratique scolaire en ce qui concerne les programmes et les efforts pédagogiques actuellement en vigueur.

Les résultats ainsi que les observations des participants qui les accompagnent montrent que les apprenants ne pratiquent pas généralement l'auto-évaluation, et qu'il serait souhaitable de familiariser les apprenants avec cette pratique et de les initier à un processus continu d'auto-évaluation. Certains préalables au renforcement dans le domaine de l'auto-évaluation existent, comme la coopération visible des apprenants avec leur professeure de langue française et l'expertise et la familiarité de l'enseignante avec ce type d'évaluation, mais l'hypothèse est qu'il

Il y a un manque de temps et de volonté chez les enseignants, et peut-être de confiance des élèves dans leur capacité à s'auto-évaluer de manière efficace et objective. Des recherches antérieures en Croatie sur cette question, principalement liées au projet d'introduction du PEL, montrent que les raisons évoquées sont vraiment les plus courantes. Il serait donc souhaitable que les enseignants de langue française soient encore plus conscients du peu de changement suffisant pour commencer certains pas et percevoir des résultats significatifs. Il n'est pas nécessaire qu'il s'agisse de projets écrasants, il suffit d'y aller étape par étape ; au moins en utilisant le matériel d'auto-évaluation disponible dans le cadre des cours de français (dans les livres) pour réaliser un travail de prise de conscience de ses propres forces et faiblesses ainsi qu'à travers des conversations et des retours individuels concrets aux apprenants (feedback), au moins sous forme verbale. Comme pour d'autres aspects de l'enseignement, on peut faire preuve de créativité en matière d'évaluation ; il est possible de trouver une méthode d'auto-évaluation efficace, facile à comprendre et à mettre en œuvre pour les apprenants et les enseignants, et des ateliers pour les enseignants et les professionnels associés devraient être encouragés sur le thème des méthodes alternatives d'évaluation, c'est-à-dire l'auto-évaluation ou l'utilisation de méthodes existantes, d'une manière qui les adapte aux besoins et aux possibilités de l'enseignement, c'est-à-dire des enseignants individuels, d'une classe ou d'un élève.

De plus, l'exemple des participants montre que le questionnaire du PEL est toujours aussi utile en classe. La manière dont il a été introduit lors de l'existence d'un projet ne sera probablement pas répétée et il est donc difficile d'y travailler aussi activement en dehors du contexte de la recherche ou du projet, mais il est possible de continuer à l'utiliser si son utilisation est correctement distribuée tout au long de l'année, si les enseignants apprennent à bien se connaître avec le matériel et croient en son efficacité et s'ils font preuve de patience pour guider les élèves dans son utilisation et sa réalisation. Le projet lui-même, ainsi que cette recherche, montrent que les efforts déployés pour travailler sur le PEL portent leurs fruits. Les apprenants de cette recherche n'ont travaillé qu'une seule fois avec le PEL et ont déjà constaté ses avantages. Nous ne pouvons que supposer ce qui se serait passé si les mêmes apprenants avaient continué à travailler sur le PEL et avaient également appris à connaître ses autres parties. Les résultats du projet d'introduction du PEL dans les écoles croates il y a quelques années nous montrent l'orientation possible de ce travail continu potentiel et il semble prometteur, ce qui conforte la justification de l'idée de réviser et de réintroduire le PEL dans le système scolaire croate sur la liste de matériel supplémentaire pour l'enseignement du français, ainsi que pour la formation des enseignants qui n'étaient pas auparavant couverts par le même projet.

Enfin, il n'est jamais assez de souligner combien d'avantages le développement des compétences d'auto-évaluation apporte dans l'enseignement des langues et combien il est considérable pour la langue française. C'est particulièrement important en Croatie à une époque où le nombre d'apprenants de langue française diminue et où, après avoir terminé leur éducation primaire ou secondaire, les élèves, s'ils ont appris le français en milieu scolaire, par manque d'autonomie et de motivation, ne font pas d'efforts à construire leur propre environnement pour l'absorption directe de la langue française et très vite et facilement ils oublient de la parler. S'ils ne possèdent pas de compétences d'auto-évaluation suffisamment développées, il est difficile pour les élèves de continuer à apprendre de manière autonome après l'école ou en dehors des cours. Plus que jamais, il est substantiel de travailler sur l'autonomie des apprenants et leur capacité à s'auto-évaluer objectivement et qualitativement afin que les apprenants et les gens en général maîtrisent l'usage de la langue française. Considérant tous les bénéfices qu'apporte le développement de l'auto-évaluation, non seulement pour la langue spécifique dans laquelle la dite compétence est enseignée, mais aussi pour d'autres aspects, les loisirs et talents où la compétence d'auto-évaluation et aussi l'autonomie sont appliquées, l'auto-évaluation et l'autonomie, réfléchies et appliquées, sont des compétences fondamentales qui contribuent à l'apprentissage tout au long de la vie et à d'autres aspects de la vie humaine. Il est donc adéquat de les considérer comme des compétences holistiques et souhaitables. S'il existe un certain nombre de travaux et de recherches liés à l'évaluation formative et à l'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères, il existe peu de recherches de ce type sur la langue française, plus moins en Croatie. Ce travail voulait être une contribution à cela, mais il y a encore beaucoup de choses qui peuvent être explorées plus en détail dans certains des sujets qui se sont ouverts au cours du développement de la pensée dans ce travail (comme par exemple, une comparaison du PEL avec un autre matériel d'évaluation) il serait convenable de mener davantage des recherches approfondies en Croatie au niveau de l'école primaire, mais aussi au lycée dans le domaine de l'auto-évaluation et de l'autonomie, en termes de langue française, notamment comme deuxième langue étrangère.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, M. L., Lee, K. K., & Ricioppo, S. (2021). Does Portfolio-Based Language Assessment Align with Learning-Oriented Assessment? Evidence from Literacy Learners and Their Instructors. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne De Linguistique Appliquée*, 24(2), pp. 260–285. Tiré de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1316375.pdf> [14.4.2023.]
- Afitska, O. (2014). Use Of Formative Assessment, Self- And Peer-Assessment In The Classrooms: Some Insights From Recent Language Testing And Assessment (LTA) Research. *Journal on English Language Teaching*, 4(1), pp. 29–39. Tiré de: <https://doi.org/10.26634/jelt.4.1.2640> [14.4.2023.]
- Andraka, M., Jurela-Jarak, I., Lešaja, V., Pavičić, V., Sironić-Bonefačić, N., Stepinac, A., Strelec-Jugec, B. (2006). *Europski jezični portfolio za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bagarić Medve, V., Berlengi, V. (2012). Elementary School Learner's Linguistic and Learner awareness. Dans: Vrhovac, Y. (édit.) *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique.* = Zagreb: FF Press, pp. 107-124.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les Auto-apprentissages*, Paris : CLE International.
- Barde, M (2020). *L'autoévaluation des élèves*. Académie d'Aix-Marseille. Disponible sur: https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-04/article_autoevaluation.pdf [13.4.2023.]
- Berlengi, V. (2009). Kako učenici prihvaćaju Europski jezični portfolio u hrvatskim školama. Dans: Vučo, J. & Milatović, B. (édit.) *Autonomija učenika i nastavnika u učenju i nastavi jezika i književnosti (1-2.10.2009. ; Nikšić, Crna Gora)*. Nikšić: Filozofski fakultet, pp. 286-294.
- Berlengi, V. (2012) Auto-évaluation de la production écrite en langue étrangère. Dans: Vrhovac, Y. (édit.) *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique.* = Zagreb: FF Press, pp. 125-134.

- Bertocchini, P., Costanzo, E. (2008) *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris : CLE International.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb : Školska knjiga.
- Boissard, P. (2016). L'évaluation formative : un outil de progression, in *Synergies France* n° 10, pp. 123-132. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf> [14.4.2023.]
- Burdon, P. C., Flowers, J. D., & Manchak, S. C. (2011). *Impact of Students' Self-Assessment and Creation of Personal Learning Targets on Reading Comprehension and Attitudes in Elementary Schools*. Tiré de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529623.pdf> [14.4.2023.]
- Butler, Y. (2022). Self-assessment in second language learning. *Language Teaching*, pp. 1-15. doi:10.1017/S0261444822000489
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Conseil de l'Europe et Les Éditions Didier, Paris. Tiré de : www.coe.int/lang-CECR [2.3.2023.]
- Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Cadre de référence européen (CCEF)* (2007). Commission européenne, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes (disponible sur https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf) [14.4.2023.]
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : PUG.
- Franić, I. (2012). Le Portfolio européen des langues et le contexte éducatif croate: les enjeux pour le futur. Dans: Vrhovac, Y. (édit.) *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique*. Zagreb: FF Press, pp. 59-74.
- Gardner, D. (1999). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, 7. University of Hong Kong, pp. 49-60. Tiré de: <https://ddd.uab.cat/pub/lal/11337397n7/11337397n7p49.pdf> [13.4.2023.]

- Goetze, J., & Driver, M. Y. (2022). Is learning really just believing? A meta-analysis of self-efficacy and achievement in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), pp. 233–259. Tiré de: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.4> [14.4.2023.]
- Gürses, M. Ö. (2021). Learner Autonomy among Students of French as a Foreign Language in a Tertiary Context. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), pp. 85–108. Tiré de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293197.pdf> [14.4.2023.]
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu*. E. S. F. Éditeur.
- Holec, H. (1987). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Hrastović Mandarić, I., & Starčević, Ž. (s.d.). Vrednovanje kao učenje: Zašto vrednovanje kao učenje? Alfa Portal. Disponible sur <https://alfaportal.hr/index.php/component/content/article/4031-predmetna-nastava/engleski-jezik/1393-vrednovanje-kao-ucenje> [visité le 28.12.2023.]
- Jamrus, M. H. M.; Razali, A. B. (2019). Using Self-Assessment as a Tool for English Language Learning. *English Language Teaching*, 12 (11), pp. 64-73. Tiré de : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233021.pdf> [14.4.2023.]
- Kudumija, I. (2023). *L'évaluation dans l'enseignement du français au secondaire*. Mémoire de master. Tiré de <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:154061> [14.4.2023.]
- Labak, I., Kligl, I. (2019). Navike učenika u samovrednovanju postignuća učenja. Département de biologie, Université J. J. Strossmayer – Osijek. Tiré de : <https://hrcak.srce.hr/file/345291> [28.12.2023.]
- Lalmi, Z. R. (2020). *L'approche portfolio : outil d'auto-évaluation des compétences en production de l'écrit en FLE. Cas des étudiants de 1ère année licence français à l'université de Biskra*. Mémoire de master. Université Mohamed Khider – Biskra, Faculté des lettres et des langues. Tiré de : http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/16211/1/LALMI_ZOUINA_RANIA.pdf [14.4.2023.]
- McDonald, B. (2007). Self Assessment for Understanding. *The Journal of Education*, 188(1), pp. 25–40. Tiré de : <http://www.jstor.org/stable/42744121> [13.4.2023.]
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), pp. 40–49. Tiré de : <http://www.jstor.org/stable/42923742> [10.5.2023.]

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Narodne Novine. Disponible sur: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_140.html [visité le 15.1.2023.]
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOS]. (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne Novine. Disponible sur: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html [visité le 15.1.2023.]
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, Vijeće Europe (2006). *Europski jezični portfolio. Za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj*. Zagreb : Školska knjiga.
- Moulden, H. (1983). Apprentissage autodirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983. Dans : André, B., édit. (1989). *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: Alliance française, Didier, Hatier.
- Moyne, A. (1982). Le travail autonome : vers une autre pédagogie ? Dans : André, B., édit. (1989). *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: Alliance française, Didier, Hatier.
- Pavletić, S. (2008). Europski jezični portfolio. Dans: *Pogled kroz prozor*. Disponible sur: <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2008/12/21/europski-jezicni-portfolio/> [visité le 27.9.2023.]
- Qasem, F. a. A. (2020). The Effective Role of Learners' Self-Assessment Tasks in Enhancing Learning English as a Second Language. *Arab World English Journal*, 11(3), pp. 502–514. Tiré de: <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.33> [14.4.2023.]
- Roulet, E. (1989). Des Didactiques Du Français A La Didactique Des Langues. *Langue Française*, 82, pp. 3–7. Tiré de : <http://www.jstor.org/stable/41558519> [14.4.2023.]
- Tagliante, C. (1996) *La classe de langue*, Paris : CLE International.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Vrhovac, Y. (2012a). Auto-évaluation et réflexion métalinguistique comme activité langagière avec des jeunes apprenants. Dans: Vrhovac, Y. (édit.) *Introduire le portfolio Européen des langues dans des classes Croates et Françaises de langues étrangères. De l'usage*

de la langue à la conscience linguistique. Zagreb: FF Press [i. e.] Filozofski fakultet, pp. 135-146.

Vrhovac, Y. (2012b). L'évaluation réalisée par l'enseignant et l'auto-évaluation de l'apprenant se rapprochent-elles ? Dans: Vrhovac, Y. (édit.) *Introduire le portfolio Européen des langues dans des classes Croates et Françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique*. Zagreb: FF Press [i. e.] Filozofski fakultet, pp. 75-106.

Vrhovac, Y., Berlengi, V. (2010). Nastavnikove uloge pri razvijanju učenikove samostalnosti. DANS: Vučo, J., Milatović, B. (édit.) *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti*. (1-2.10.2009. Nikšić, Crna Gora). Nikšić: Filozofski fakultet Nikšić. pp. 250-270.

Vrhovac, Y., Jelić, A.B. (2019). Razvijanje samostalnosti i europski jezični portfolio. Dans: Vrhovac, Y. et collab. (ur.) *Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Ljevak, pp. 79-89.

Vrhovac, Y., Mihaljević Djigunović, J. (2009). Stavovi kao indikator učenikove samostalnosti u učenju stranog jezika (rad s EJP-om). Dans: Vučo, J. & Milatović, B. (édit.) *Autonomija učenika i nastavnika u učenju i nastavi jezika i književnosti (1-2.10.2009. ; Nikšić, Crna Gora)*, pp. 236-259. Nikšić: Filozofski fakultet Nikšić.

Vrhovac, Y., édit. (2010). *Introduire le portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. Expériences des enseignants et activités avec des apprenants de 8 à 14 ans : évaluation du projet croato-français (2007.-2010.)*. Zagreb: FF Press [i. e.] Filozofski fakultet Zagreb.

Vujić, A. (2005), Autonomija. Dans: *Enciklopedija : opća i nacionalna u 20 knjiga. II. knjiga, Ar-Be*. Zagreb: Pro Leksis, Večernji list d.d.