

L'évaluation dans l'enseignement du français au secondaire

Kudumija, Iris

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:131:154061>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

VREDNOVANJE U NASTAVI FRANCUSKOG JEZIKA U
SREDNJOJ ŠKOLI

Diplomski rad

Ime i prezime studentice:

Iris Kudumija

Ime i prezime mentorice:

nasl. doc. dr. sc. Andrea-Beata

Jelić

Zagreb, siječanj, 2023

Université de Zagreb

Faculté de Philosophie et Lettres

Département d'études romanes

L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU
SECONDAIRE

Mémoire de master

Présenté par:

Iris Kudumija

Sous la direction de:

nasl. doc. dr. sc. Andrea-
Beata Jelić

À Zagreb, janvier, 2023

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Iris Kudumija, 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 *Vrednovanje u nastavi francuskog jezika u srednjoj školi* rezultat mog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Također, izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije izravno preuzet iz nenavedene 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, 19.01.2023,



Table de matières

| | |
|---|----|
| Résumé | 1 |
| Sažetak | 2 |
| Introduction | 3 |
| 1. L'évaluation | 4 |
| 1.1. L'objectif de l'évaluation | 5 |
| 1.1.1. L'évaluation diagnostique | 5 |
| 1.1.2. L'évaluation formative | 6 |
| 1.1.3. L'évaluation sommative | 6 |
| 1.2. Les approches de l'évaluation | 8 |
| 1.2.1. L'évaluation pour l'apprentissage | 8 |
| 1.2.2. L'évaluation en tant qu'apprentissage | 9 |
| 1.2.2.1. L'auto-évaluation | 9 |
| 1.2.2.2. L'évaluation par les pairs | 11 |
| 1.2.3. "Apprendre à apprendre" | 12 |
| 1.2.4. L'évaluation de ce qui a été appris | 13 |
| 2. L'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères | 15 |
| 2.1. Les quatre compétences linguistiques | 15 |
| 2.1.1. Expression orale | 15 |
| 2.1.2. Expression écrite | 16 |
| 2.1.3. Compréhension orale | 17 |
| 2.1.4. Compréhension écrite | 19 |
| 2.2. Le Portfolio européen des langues | 20 |
| 2.3. Les méthodes d'évaluation en langues étrangères | 24 |
| 3. L'évaluation en classe de FLE: contexte croate | 28 |
| 3.1. Les programmes (curricula) de langues étrangères pour les écoles secondaires en Croatie (2019) | 29 |
| 3.2. Le programme de la matière Langue française pour les écoles secondaires (2019) | 29 |
| 3.2.1. Les domaines de la matière Langue française | 30 |

| | |
|---|----|
| 3.2.2. Les résultats d'apprentissage | 31 |
| 3.2.3. Les sujets transversaux | 33 |
| 3.2.4. L'évaluation des résultats d'apprentissage | 34 |
| 4. Recherche sur la représentation des différentes approches et types d'évaluation dans l'enseignement du français au secondaire et leur impact sur les résultats des apprenants | 36 |
| 4.1. Description de l'objet de recherche | 36 |
| 4.2. Objectif de la recherche | 36 |
| 4.3. Question de recherche fondamentale et questions de recherche spécifiques | 37 |
| 4.4. Participants | 37 |
| 4.5. Méthode et procédures de collecte des données | 37 |
| 4.6. Résultats de la recherche | 39 |
| 4.6.1. <i>Dans quelle mesure les différentes approches et objectifs d'évaluation sont-ils représentés dans l'enseignement du français ?</i> | 39 |
| 4.6.2. <i>Les enseignants procèdent-ils à des évaluations formatives modernes et interactives et les apprenants les trouvent-ils utiles ?</i> | 41 |
| 4.6.3. <i>Les apprenants connaissent-ils les techniques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, à quelle fréquence les utilisent-ils en classe et dans quelle mesure les trouvent-ils utiles ?</i> | 44 |
| 4.6.4. <i>Qu'est-ce qui est représenté dans les tests de connaissances écrits et oraux, tout est-il représenté de manière égale et les apprenants pensent-ils que ces tests sont un bon indicateur de leurs connaissances ?</i> | 48 |
| 4.7. Discussion sur la recherche | 54 |
| Conclusion | 61 |
| Bibliographie | 63 |
| Annexe | 66 |
| Questionnaire | 66 |

Résumé

Le sujet de ce mémoire de master est lié à l'évaluation dans l'enseignement de la langue française dans les écoles secondaires, avec un accent sur le contexte de l'éducation croate. Le document présente les objectifs de l'évaluation et les approches de l'évaluation, les spécificités de l'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire les quatre compétences linguistiques, le Portfolio européen des langues et les méthodes d'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères, ainsi que le programme national croate pour la langue française, qui est le point de départ pour la planification de l'enseignement de la langue française et la planification et la réalisation de l'évaluation des objectifs éducatifs dans l'enseignement de la langue française. Dans le cadre de cette mémoire de master, une recherche a été menée à laquelle ont participé 28 apprenants qui ont rempli un questionnaire afin d'obtenir des données sur la représentation de certains objectifs et approches d'évaluation dans l'enseignement de la langue française en Croatie et sur leur impact sur la réussite des apprenants. Les résultats ont montré que toutes les approches de l'évaluation sont au moins partiellement représentées dans les classes de français, que les enseignants mettent en œuvre des types modernes et interactifs d'évaluation formative et que les apprenants les trouvent utiles, que les apprenants sont partiellement familiers avec les méthodes d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, mais insuffisamment avec le Portfolio européen des langues. Les résultats ont également montré que lors de l'examen oral, l'expression orale indépendante est la plus représentée et que les apprenants pensent que les enseignants obtiennent ainsi un bon aperçu de leurs connaissances, tandis que lors de l'examen écrit, de nombreux éléments sont examinés, parmi lesquels les dictées sont les moins représentées et les apprenants pensent que la note qu'ils obtiennent à l'examen écrit est également un bon reflet de leurs connaissances réelles.

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada vezana je uz vrednovanje u nastavi Francuskog jezika u srednjim školama, s naglaskom na kontekst hrvatskog obrazovanja. U radu su predstavljeni opći ciljevi vrednovanja i pristupi vrednovanju, specifičnosti vrednovanja u nastavi stranih jezika, odnosno četiri jezične kompetencije, Europski jezični portfolio i metode vrednovanja u nastavi stranih jezika te hrvatski nacionalni kurikulum za nastavni predmet Francuski jezik koji je polazišna točka za planiranje nastave francuskog jezika te planiranje i provođenje vrednovanja odgojno-obrazovnih ciljeva u nastavi francuskog jezika. Za potrebe ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje u kojemu je sudjelovalo 28 učenika koji su ispunili anketni upitnik kako bi se dobili podaci o zastupljenosti određenih ciljeva i pristupa vrednovanju u nastavi francuskog jezika u Hrvatskoj te o njihovom utjecaju na učenički uspjeh. Rezultati su pokazali da su svi pristupi vrednovanju barem djelomično zastupljeni u nastavi francuskog jezika, da nastavnici provode moderne i interaktivne vrste formativnog vrednovanja te da ih učenici smatraju korisnima, da su učenici djelomično upoznati s metodama samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja, no nedovoljno upoznati s Europskim jezičnim portfolioom. Rezultati su također pokazali da je pri usmenom ispitivanju najviše zastupljeno samostalno usmeno izražavanje te da učenici smatraju da tako nastavnici dobivaju dobar uvid u njihovo znanje, a pri pismenom ispitivanju ispituju se mnogi elementi, među kojima su najmanje zastupljeni diktati te učenici smatraju da je ocjena koju dobiju na usmenoj provjeri znanja također dobar odraz njihovog stvarnog znanja.

Introduction

L'évaluation est l'une des composantes fondamentales du processus éducatif et curriculaire et son point final, et en tant que telle, elle occupe vraiment une place clé dans le processus éducatif. Compte tenu de son importance, l'évaluation pourrait en fait être considérée non seulement comme le point final du processus éducatif, mais aussi comme le point de départ sur lequel repose l'ensemble du processus d'enseignement d'une matière, car ce n'est qu'après avoir décidé de ce que nous allons évaluer et de ce que nous voulons que les apprenants apprennent que nous pouvons commencer à planifier les cours, à élaborer des stratégies d'enseignement et à compiler des supports pédagogiques. Une fois que nous connaissons bien les objectifs et les résultats qui sont importants pour l'évaluation dans le programme de la matière, nous pouvons passer à la planification du processus éducatif et de l'enseignement. Le processus éducatif comporte trois composantes : la phase préparatoire, la phase opérationnelle et la phase d'évaluation. La phase préparatoire comprend la fixation des objectifs généraux et la concrétisation des tâches, la planification et la programmation de l'enseignement visant à atteindre les objectifs fixés et l'organisation du processus éducatif. La phase opérationnelle comprend la mise en œuvre des activités éducatives et l'adoption des contenus éducatifs par les apprenants. La phase d'évaluation comprend l'évaluation, c'est-à-dire le suivi, les tests et l'attribution de notes (Mrkonjić, 2008, 28).

Ce mémoire de master vise à présenter l'évaluation dans un environnement didactique, plus précisément dans l'enseignement du français dans le contexte croate. Le premier chapitre de ce mémoire de master porte sur l'évaluation dans un sens général, il définit ce qu'est l'évaluation et présente les composantes de l'évaluation qui se rapportent à l'évaluation dans les écoles, telles que les objectifs de l'évaluation qui comprennent l'évaluation diagnostique, formative et sommative, et les approches de l'évaluation qui comprennent l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation pour l'apprentissage et l'évaluation de ce qui a été appris. Le deuxième chapitre de cette mémoire aborde l'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères et ses spécificités, et le troisième chapitre présente l'évaluation dans l'enseignement de la Langue française en mettant l'accent sur le contexte croate et le curriculum selon lequel la Langue française est enseignée dans les écoles secondaires de la République de Croatie. Dans la dernière partie de cette mémoire est présentée une recherche sur la représentation des différentes approches et types d'évaluation dans l'enseignement de la Langue française dans les écoles secondaires de la République de Croatie.

1. L'évaluation

Au 20^e siècle, avec le développement de la psychologie appliquée et l'émergence d'un nouveau mouvement lié à l'éducation, il est devenu évident que des changements étaient nécessaires dans les systèmes éducatifs du monde entier. Dans les années 1920, à l'initiative des scientifiques tels que Henri Piéron et Henri Laugier, la docimologie apparaît. La docimologie est une discipline scientifique interdisciplinaire dont la création avait pour but de mettre en évidence les lacunes et les faiblesses des examens traditionnels, notamment des certificats de fin d'études primaires et secondaires, de trouver des méthodes d'évaluation aussi objectives que possible et de proposer de nouveaux objectifs éducatifs et de nouvelles pratiques d'évaluation qui s'imposaient dans la nouvelle ère moderne. La docimologie scolaire étudie, entre autres, les formes d'évaluation et tous les facteurs qui affectent l'évaluation, c'est-à-dire le choix du modèle d'évaluation et des critères d'évaluation. L'émergence et la fondation de la docimologie scolaire ont été d'une grande importance pour l'amélioration du processus d'évaluation et l'établissement de l'évaluation moderne que nous utilisons dans les écoles d'aujourd'hui (Martin, 2002).

Dans le cadre du processus éducatif, le terme évaluation signifie la collecte de données sur le processus d'apprentissage et le niveau de compétences atteint, et le processus d'évaluation lui-même consiste en un suivi, une vérification et une appréciation. (MZO, 2019) Le suivi implique l'observation continue et l'enregistrement des observations sur le niveau de compétences atteint et sur les objectifs et résultats définis par le programme d'enseignement (curriculum) national et par matière, ainsi que par le plan et le programme d'enseignement. La vérification implique l'évaluation du niveau de compétences atteint dans la matière. L'appréciation est la dernière étape du processus d'évaluation et elle représente l'attribution d'une valeur numérique ou descriptive aux résultats du suivi et de la vérification du travail des apprenants selon les composantes de l'évaluation de chaque matière (MZO, 2019). Les échelles de notation varient d'un pays à l'autre, et l'échelle de notation en République de Croatie se compose de cinq notes, qui contiennent une valeur descriptive et numérique : insuffisant (1), suffisant (2), bon (3), très bon (4), excellent (5)

L'évaluation est la dernière étape du processus d'enseignement. Pour que l'évaluation ait lieu, il faut d'abord savoir pourquoi on évalue, qui évalue, quand on évalue, qui est évalué et comment on évalue. Afin de pouvoir mieux répondre aux questions posées précédemment et mieux mettre en

œuvre le processus d'évaluation, il est important de se familiariser d'abord avec la matière, son but, ses objectifs, ses domaines et ses résultats définis par le programme national et celui de la matière.

1.1 L'objectif de l'évaluation

Une fois que les enseignants connaissent bien le programme d'enseignement de la matière, ainsi que le but, les objectifs et les résultats d'apprentissage, ils sont prêts pour l'étape du processus d'enseignement appelée évaluation. Afin de pouvoir évaluer correctement, il est d'abord nécessaire de savoir quel est le but de l'évaluation. L'objectif principal de l'évaluation est de fournir aux apprenants des informations sur leurs connaissances et leurs progrès, ce qui les aidera à savoir si leurs stratégies d'apprentissage sont satisfaisantes et, dans le cas contraire, quelles sont celles qu'ils doivent travailler davantage. C'est précisément dans ce but de l'évaluation qu'il est extrêmement important de donner un feedback écrit avec la note, afin que les apprenants puissent savoir ce qui était bon, pour les motiver à travailler davantage, mais aussi pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent encore travailler. L'évaluation sert également à fournir aux professeurs certaines données et, dans ce sens, nous distinguons trois objectifs de l'évaluation - diagnostique, formatif et sommatif (MZO, 2019).

1.1.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est généralement effectuée au début de l'année scolaire et a deux objectifs : le premier est d'activer chez les apprenants les connaissances qu'ils ont acquises dans le passé et qui sont importantes pour ce qu'ils vont apprendre cette année scolaire, et le second est de vérifier les connaissances acquises des apprenants et d'analyser les besoins des apprenants pour la suite de l'apprentissage. Les données obtenues à partir de l'évaluation diagnostique peuvent être utilisées pour adapter le processus d'apprentissage aux apprenants, si possible, ou pour répéter certaines choses que les apprenants ont oubliées et qui sont importantes pour pouvoir suivre et apprendre avec succès le matériel suivant. L'évaluation diagnostique est extrêmement importante pour l'enseignant car elle constitue une source d'information importante pour la planification ultérieure de l'enseignement (Petitjean, 1984; Marcoux et al., 2014).

1.1.2 L'évaluation formative

L'évaluation formative se déroule en continu tout au long de l'année et vise à tester et à améliorer les connaissances des apprenants, à vérifier l'adoption du matériel, à guider les apprenants sur la bonne voie et à ajuster l'enseignement pour que les résultats soient les meilleurs possibles. L'évaluation formative est extrêmement importante et sert autant à l'enseignant qu'à l'apprenant - elle aide l'apprenant à suivre ses progrès, à analyser ses faiblesses et ses difficultés et à savoir ce qu'il doit travailler davantage, elle lui montre les matières sur lesquelles il doit se concentrer et celles qu'il a déjà bien adoptées, et elle contribue à le motiver à travailler davantage, à faire des efforts et à progresser. L'évaluation formative permet à l'enseignant de vérifier le succès de ses stratégies d'enseignement, de voir ce qui doit être ajusté, quel matériel doit être répété avec les apprenants, etc. L'évaluation formative peut se faire de différentes manières : questions posées par l'enseignant aux apprenants pendant le cours, devoirs, des petits tests pratiques qui ne donnent pas lieu à une note, des jeux d'apprentissage interactifs, cartes mentales, présentations des apprenants, discussions, etc. L'évaluation formative ne sert pas à comparer les apprenants entre eux, mais seulement à l'enseignant et à chaque apprenant qui reçoit un retour sur ses progrès, de sorte que l'apprenant puisse obtenir des informations sur ce qu'il doit encore travailler pour atteindre certaines compétences et que l'enseignant puisse déterminer si certaines matières doivent être répétées avec les apprenants pour qu'ils puissent poursuivre leur apprentissage en groupe. L'évaluation formative n'a pas de note et son objectif est d'aider l'apprenant à découvrir ce qu'il n'a pas encore totalement maîtrisé et d'aider l'enseignant à guider l'apprenant et à ajuster les stratégies d'enseignement, afin que les apprenants réussissent mieux lors de l'évaluation sommative. Si l'évaluation formative est effectuée de manière continue, si l'enseignant donne à l'apprenant un feedback de qualité et si l'apprenant est prêt à faire un effort, cela conduira à une meilleure réussite lors de l'évaluation sommative (Boissard, 2016; Petitjean, 1984; CECRL, 2001, EDU/CERI/CD, 2008).

1.1.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est menée à la fin du processus d'apprentissage et vise à déterminer le succès des apprenants, c'est-à-dire à déterminer dans quelle mesure les apprenants ont acquis certaines compétences et atteint certains résultats qui auraient dû être atteints dans la période prévue. L'évaluation sommative, contrairement à l'évaluation diagnostique et formative, est

accompagnée d'une note scolaire qui sert au professeur et à l'institution à prendre une décision sur la réussite des apprenants dans l'atteinte des compétences. Il s'agit d'une évaluation finale qui vise à prendre en compte les connaissances et les compétences de l'apprenant et, sur cette base et en fonction des critères établis au début du processus d'enseignement, à prendre une décision ou à évaluer l'apprenant. L'évaluation sommative fournit un retour d'information à l'enseignant, à l'apprenant et aux parents. Les parents ont généralement un aperçu de l'état d'avancement de leurs enfants grâce aux notes scolaires, et sur cette base, ils peuvent voir si l'enfant a besoin d'une aide supplémentaire pour maîtriser le matériel (Petitjean, 1984; CECRL, 2001).

L'évaluation sommative peut être normative et critériée. L'évaluation normative est une forme d'évaluation dans laquelle les résultats d'un apprenant sont comparés à ceux d'autres apprenants. L'évaluation normative détermine les résultats obtenus par un apprenant par rapport aux autres apprenants, et non par rapport aux résultats d'apprentissage définis dans le programme d'une matière particulière. Ce type d'évaluation est souvent utilisé lors de l'inscription dans les lycées ou les collèges, où il existe un certain quota, et où l'inscription d'un apprenant au lycée ou au collège dépend de sa réussite par rapport aux autres apprenants.

L'évaluation critériée est une forme d'évaluation qui se base sur les critères d'évaluation des résultats scolaires définis dans le programme d'une matière particulière. Dans l'évaluation critériée, les résultats des apprenants ne sont pas comparés entre eux, mais tous selon les mêmes critères prédéterminés. Dans ce contexte, il est important de noter que l'évaluation des acquis, c'est-à-dire l'évaluation qui aboutit à l'évaluation scolaire, doit être critériée et non normative (CECRL, 2001).

1.2. Les approches de l'évaluation

Dans le processus éducatif, nous distinguons trois approches de l'évaluation : l'évaluation pour l'apprentissage (aussi appelé l'évaluation au service de l'apprentissage), l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de ce qui a été appris (aussi appelé l'évaluation de l'apprentissage).

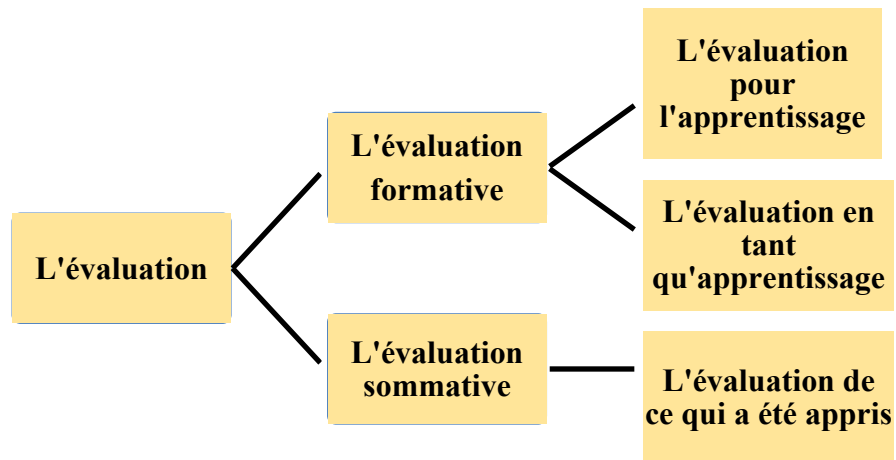


Figure 1 - La division des approches de l'évaluation

1.2.1 L'évaluation pour l'apprentissage

L'évaluation pour l'apprentissage a un objectif formatif et elle est utilisée pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement. Dans cette approche de l'évaluation, le rôle de l'enseignant, qui recueille et enregistre les informations sur le processus d'apprentissage et l'atteinte des résultats éducatifs, est extrêmement important. L'évaluation pour l'apprentissage sert donc aux apprenants pour les aider à s'orienter et à savoir à quel niveau ils se trouvent et ce qu'ils doivent encore apprendre pour acquérir certaines compétences. L'évaluation pour l'apprentissage sert également aux enseignants à suivre les progrès des apprenants et à déterminer l'efficacité des méthodes utilisées dans les cours, et à utiliser ces informations pour améliorer et adapter le processus d'enseignement. L'évaluation pour l'apprentissage ne donne pas lieu à des notes, mais elle comprend des diverses méthodes formelles et informelles telles que l'observation des apprenants en classe et le retour d'information, les questions posées en classe, la vérification des devoirs, l'examen des cartes des apprenants, les tests écrits courts, les notes anecdotiques, les portefeuilles, les cartes de sortie, les rubriques, etc., qui servent de retour d'information à l'enseignant afin d'accroître l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement, et qui donnent un retour

d'information aux apprenants sur ce qu'ils ont maîtrisé et sur ce qu'ils doivent encore travailler. L'évaluation pour l'apprentissage, si elle est menée de manière continue, peut avoir un effet positif sur les résultats des apprenants lors de l'évaluation ultérieure de l'apprentissage. Pour que l'évaluation pour l'apprentissage soit utile, l'enseignant doit fournir un retour sur la maîtrise de la matière par les apprenants et sur l'atteinte des résultats, ainsi que des conseils sur la manière dont ils peuvent effectuer un travail supplémentaire pour mieux maîtriser la matière et mieux réussir à l'évaluation ultérieure (Dierendonck et Cavaco, 2017; MZO, 2019; Stobart, 2011).

1.2.2 L'évaluation en tant qu'apprentissage

L'évaluation en tant qu'apprentissage a aussi un objectif formatif et elle est utilisée par les apprenants pour voir ce qu'ils ont maîtrisé, quels sont leurs points faibles et ce qu'ils doivent encore travailler, mais dans l'évaluation en tant qu'apprentissage le rôle de l'apprenant occupe la première place. Celui-ci est activement impliqué dans le processus d'évaluation et, à travers les auto-réflexions, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, l'apprenant prend conscience de son propre apprentissage et apprend en s'évaluant lui-même (Dierendonck et Cavaco, 2017).

Dans cette évaluation, le rôle de l'enseignant est également important. Il explique en détail aux apprenants comment s'évaluer en général et leur donne divers exemples de la manière dont l'évaluation peut être réalisée en tant qu'apprentissage. L'évaluation en tant qu'apprentissage est réalisée à l'aide de portfolios, d'autobiographies, de journaux d'apprentissage, de sections d'auto-évaluation, etc. Ce type d'évaluation, tout comme l'évaluation pour l'apprentissage, ne donne pas lieu à une note mais à un retour qualitatif. Dans ce type d'évaluation, les apprenants s'évaluent eux-mêmes, réfléchissent à leur processus d'apprentissage, pensent à la manière de l'améliorer et découvrent de nouvelles méthodes et stratégies d'apprentissage pour se concentrer sur les parties de la matière qu'ils maîtrisent mal. Ce type d'évaluation inclut également l'évaluation par les pairs, où les autres apprenants se notent mutuellement et se donnent des conseils pour s'améliorer (MZO, 2019).

1.2.2.1 L'auto-évaluation

L'auto-évaluation est une activité métacognitive qui permet aux apprenants de rassembler des informations sur leur processus d'apprentissage et leurs difficultés, puis de réfléchir à leur apprentissage et à la manière de l'améliorer. Ce type d'évaluation est un outil très efficace pour

améliorer les résultats des apprenants. Le processus d'auto-évaluation comprend trois étapes fondamentales : connaître l'objectif que l'on veut atteindre, évaluer le niveau actuel et trouver des moyens de passer du niveau actuel à l'objectif que l'on veut atteindre. L'enseignant doit donc attirer l'attention des apprenants sur les questions suivantes : Où en suis-je aujourd'hui ? Quel objectif est-ce que je veux atteindre ? Que dois-je faire pour y parvenir ? Comment saurai-je que j'ai atteint mon objectif ? (Barde, 2020)

Dans ce sens, l'objectif est ce que l'apprenant doit apprendre afin d'avoir les compétences acquises que l'on attend de lui lorsqu'il atteint la phase d'évaluation. Les apprenants peuvent se fixer un grand nombre de petits objectifs qu'ils atteindront ensuite afin d'atteindre un objectif plus grand ou plus large. Il en va de même avec les résultats contenus dans le programme d'enseignement de la matière - l'enseignant fixe plusieurs petits résultats pour chaque leçon, qui aboutiront à la fin de l'année aux résultats plus larges atteints dans le programme d'enseignement de la matière. Ainsi, par exemple, l'apprenant peut se fixer des objectifs : "apprendre 10 verbes irréguliers dans le passé composé", "se rappeler quels verbes sont utilisés avec l'auxiliaire avoir, et lesquels avec être" et "apprendre pour quelles actions utilise-t-on le passé composé" afin d'atteindre finalement un objectif plus large de "savoir rédiger un essai dans le passé composé". Au début de l'auto-évaluation de l'apprenant, le rôle de l'enseignant est extrêmement important. Il est recommandé que l'enseignant soit le chef de file de l'auto-évaluation pendant un certain temps, par exemple il peut écrire des objectifs plus étroits et plus larges après chaque leçon, afin que les apprenants sachent comment s'orienter et comprennent quels objectifs ils doivent se fixer, car sinon les apprenants risquent de se fixer des objectifs qui ne sont pas réalistes et réalisables, puis de se démotiver lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne peuvent pas les atteindre (Barde, 2020; Bais, 2018).

Pour que les apprenants soient en mesure d'évaluer s'ils ont atteint leur objectif et de fixer les bons objectifs, ils doivent savoir ce que l'on attend d'eux, c'est-à-dire qu'ils doivent connaître les critères d'évaluation. De plus, l'enseignant doit les aider dans ce processus car, au début, les apprenants ne seront probablement pas capables de juger par eux-mêmes s'ils ont atteint leurs objectifs, surtout si ceux-ci sont plus larges. L'enseignant peut donc, en plus des objectifs qu'il leur apporte à la fin du cours, leur expliquer comment ils sauront s'ils ont pleinement atteint l'objectif. Cependant, en langues étrangères, les objectifs sont assez clairs, donc le plus important pour les apprenants est

de savoir comment ils seront valorisés. Si leur objectif est de "savoir rédiger un texte en passé composé", les apprenants doivent savoir comment ce texte sera évalué, donc l'enseignant peut leur donner un tableau avec les critères d'évaluation (Bais, 2018; Barde, 2020).

Étant donné que l'auto-évaluation n'est pas intuitive pour tous les apprenants, l'enseignant doit leur apprendre à le faire en leur expliquant les critères de notation. Pour ce faire, les apprenants et l'enseignant peuvent regarder ensemble, par exemple, un certain essai et discuter de ce qui, selon eux, devrait être évalué, et l'enseignant leur explique alors ce qui est évalué, comment et de quelle manière.

Le fait qu'un apprenant s'évalue lui-même ne signifie pas que l'enseignant ne doit pas être impliqué dans le processus, car les apprenants auront d'abord besoin de l'aide et des commentaires de l'enseignant pour s'améliorer et apprendre à s'évaluer eux-mêmes (Barde, 2020). Comme aide à l'auto-évaluation dans l'enseignement des langues étrangères, les apprenants peuvent utiliser le Portfolio européen des langues, qui sera présenté plus en détail dans le chapitre suivant.

1.2.2.2 L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs est un processus dans lequel les apprenants donnent à d'autres apprenants un retour d'information sur leurs tâches, leur travail ou tout autre type de réalisation. Ce type d'évaluation aide les apprenants à développer des compétences d'évaluation et à donner un retour d'information à d'autres personnes, et leur permet de mieux s'auto-évaluer et d'améliorer leurs propres progrès. L'évaluation par les pairs est extrêmement utile et importante car elle permet aux apprenants de gérer leur propre apprentissage et de voir les possibilités d'amélioration, elle permet aux apprenants d'apprendre à évaluer de manière réaliste le travail des autres, à formuler des critiques constructives, et elle encourage l'échange d'idées et l'élargissement des connaissances.

Pour que l'évaluation par les pairs soit efficace, avant sa mise en œuvre dans le processus d'enseignement, il est extrêmement important d'expliquer aux apprenants pourquoi l'évaluation par les pairs est utile et quels sont ses effets positifs. Il est également important de guider les apprenants, de leur expliquer comment ils doivent évaluer les autres et selon quels critères, et de leur fournir des exemples d'évaluation par les pairs afin de rendre leur évaluation aussi objective, réussie et efficace que possible. Pour que les apprenants apprennent à mieux évaluer les autres, il est également important que l'enseignant lui-même soit impliqué dans le processus et fournisse

aux apprenants un retour sur leur évaluation afin de les équiper pour qu'ils donnent un retour aussi constructif et de qualité que possible (Roy et Michaud, 2018; Stobart, 2011).

1.2.3 "Apprendre à apprendre"

Le thème interdisciplinaire "Apprendre à apprendre" est étroitement lié à l'évaluation formative (c'est-à-dire l'évaluation pour l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage). Ce thème interdisciplinaire est extrêmement important dans le monde d'aujourd'hui, marqué par des changements dynamiques, auxquels un individu ne peut faire face que s'il a développé des compétences clés qui lui permettent de fonctionner avec succès dans le monde moderne qui l'entoure. Le cadre de référence européen définit huit compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie :

- 1) communication dans la langue maternelle
- 2) communication dans une langue étrangère
- 3) culture mathématique et connaissances de base en sciences et technologies
- 4) compétence numérique
- 5) apprendre à apprendre
- 6) compétences interpersonnelles et civiques
- 7) esprit d'entreprise
- 8) expression culturelle (Commission européenne, 2007)

L'inclusion de la compétence "Apprendre à apprendre" dans le cadre de référence européen témoigne de son extrême importance, et il n'est pas étonnant qu'elle ait trouvé sa place dans le nouveau programme scolaire en tant que thème interdisciplinaire distinct dans l'ensemble de l'enseignement scolaire obligatoire et dans toutes les matières. L'apprentissage à l'école est donc axé sur le développement de compétences spécifiques pour chaque matière ainsi que de compétences générales qui représentent une combinaison de connaissances, d'aptitudes, de croyances et d'attitudes applicables dans différentes situations, et l'une d'entre elles est "Apprendre à apprendre". L'objectif de ce thème interdisciplinaire est de développer chez les apprenants des

connaissances et des compétences qu'ils pourront appliquer dans différentes situations de leur vie personnelle et professionnelle et qui leur permettront de réussir leur apprentissage tout au long de la vie, ce qui les conduira à fonctionner avec succès dans le monde et la communauté moderne. Dans le curriculum croate, le thème interdisciplinaire "Apprendre à apprendre" est structuré en plusieurs domaines :

- a) Application de stratégies d'apprentissage et de gestion de l'information
- b) Gestion de l'apprentissage
- c) Gestion des émotions et de la motivation dans l'apprentissage
- d) Création d'un environnement d'apprentissage

En examinant les domaines, les objectifs et les buts de ce sujet interdisciplinaire, nous constatons que seule une mise en œuvre continue et réussie de l'évaluation pour l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage fournira aux apprenants les outils nécessaires pour développer la compétence d'apprendre à apprendre (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

1.2.4 L'évaluation de ce qui a été appris

L'évaluation de ce qui a été appris est une évaluation sommative et son objectif principal est de déterminer le niveau d'atteinte des résultats scolaires définis par le curriculum national. L'évaluation des acquis est principalement sommative, c'est-à-dire qu'elle donne lieu à une appréciation (note scolaire), mais elle peut aussi servir à des fins formatives et diagnostiques, pour vérifier l'efficacité d'un programme éducatif particulier et pour planifier la suite de l'apprentissage et de l'enseignement. L'évaluation sommative sert également à déterminer si un apprenant a rempli les conditions requises pour passer dans une classe supérieure et pour certifier les résultats de l'apprenant à la fin d'une certaine période éducative, par exemple à la fin de l'école secondaire (MZO, 2019).

Il existe trois formes d'évaluation de ce qui a été appris : une évaluation interne qui est conçue, planifiée et mise en œuvre par l'enseignant, une évaluation hybride qui est conçue, planifiée par un centre d'examen et réalisée par un enseignant et une évaluation externe qui est conçue, planifiée

et mise en œuvre par le centre d'examen. La forme d'évaluation des acquis qui est importante pour cette thèse est l'évaluation interne.

Comme indiqué précédemment, l'atteinte des résultats scolaires est évaluée à l'aide de niveaux définis d'atteinte des résultats d'apprentissage, qui sont décrits en détail dans les manuels méthodologiques du programme de la matière. En fonction de ces niveaux, l'enseignant élabore pour chaque élément d'évaluation des descripteurs qui déterminent l'étendue des connaissances, la profondeur de la compréhension et le degré de développement des compétences requises pour une évaluation particulière. Des tests de connaissances oraux et écrits, des projets d'apprenants, des essais, etc. sont utilisés pour l'évaluation sommative des connaissances, et l'évaluation est basée sur une ou plusieurs méthodes d'évaluation. Pour que l'évaluation sommative et le processus d'apprentissage et d'enseignement soient aussi fructueux que possible, les apprenants doivent être familiarisés à l'avance avec les éléments de l'évaluation, le moment où l'évaluation sera effectuée, les méthodes d'évaluation et les critères d'évaluation. De plus, comme mentionné précédemment, l'évaluation sommative dans les écoles doit être une évaluation critériée, c'est-à-dire que le travail de l'apprenant est comparé à des critères prédéfinis, et non aux résultats des autres apprenants.

Pour déterminer la note finale, l'enseignant prend en compte la réalisation (l'atteinte) des résultats vérifiés par différentes méthodes d'évaluation à plusieurs moments. La note finale est exprimée en mots et en chiffres (insuffisant - 1, suffisant - 2, bon - 3, très bon - 4, excellent - 5) (MZO, 2019).

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

L'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères diffère un peu de l'évaluation des autres matières scolaires, c'est-à-dire que l'approche de l'évaluation est quelque part différente parce que les connaissances acquises qui sont évaluées sont différentes. Dans les cours de langues étrangères, les connaissances et les compétences sont évaluées à travers les performances que les apprenants réalisent dans la langue cible, et elles sont divisées en quatre compétences linguistiques : expression écrite, expression orale, compréhension orale et compréhension écrite. Ces quatre compétences linguistiques constituent ensemble la compétence communicative que les utilisateurs d'une certaine langue doivent maîtriser afin d'accomplir des tâches de communication, c'est-à-dire d'utiliser une certaine langue avec succès. Les activités de communication sont souvent interactives, par exemple lorsque les participants aux activités de communication sont des interlocuteurs ou lorsqu'ils sont, par exemple, l'auteur et le destinataire d'un certain type de correspondance. Dans les cas où il n'y a pas d'interactivité, par exemple lorsqu'il s'agit d'un contenu à la radio ou d'un texte que l'on lit et où l'on n'a pas de communication bidirectionnelle avec une autre personne, parler, écrire, écouter ou lire est considéré comme un acte de communication. Dans l'enseignement des langues étrangères, il existe différents types d'activités de communication, telles que l'écoute de la présentation du contenu par l'enseignant, la lecture d'un certain texte dans le manuel ou la résolution d'une certaine tâche, la communication avec les camarades de classe afin de résoudre un problème commun, la rédaction d'un essai ou d'un texte sur un certain sujet, etc (CECR, 2001).

2.1 Les quatre compétences linguistiques

2.1.1 Expression orale

Dans les activités de production orale, l'utilisateur d'une langue particulière produit une expression sonore afin de s'exprimer. Les activités orales comprennent les sons, le rythme et l'intonation avec lesquels une personne acquérant une langue se familiarise et apprend à les utiliser correctement. Acquérir les compétences de communication linguistique d'une langue étrangère signifie respecter les règles et les caractéristiques de cette langue, qui comprennent la prononciation, l'intonation, le rythme, la grammaire, la compréhension et l'expression dans des situations réelles. L'apprenant s'engage d'abord dans des échanges oraux simples qui deviennent de plus en plus complexes au fil

du temps, jusqu'à atteindre une certaine compétence appelée expression orale. Toute expression orale commence par une idée exprimée sous forme d'information, d'opinion ou de sentiment qui produit ensuite un effet sur l'auditeur qui se manifeste sous forme de gestes, d'expressions faciales, de mimiques et de sons de l'interlocuteur (Manolescu, 2013).

Lors de l'enseignement de l'expression orale, l'enseignant utilise d'abord des dialogues qui font appel à des structures grammaticales et à un vocabulaire déjà acquis, afin que les apprenants puissent communiquer dans une certaine langue et mieux adopter certaines structures et règles. Ce dialogue entre l'enseignant et l'apprenant est limité et ne met pas l'apprenant dans des situations concrètes de la vie quotidienne et c'est pourquoi l'enseignant doit encourager la conversation entre les apprenants, où le rôle de l'enseignant n'est pas d'être un interlocuteur mais d'être un assistant dans l'échange linguistique et de corriger les erreurs lorsqu'elles se produisent. Les activités linguistiques qui doivent être représentées dans l'expression orale afin de mettre en valeur le "je" de l'apprenant doivent prendre la forme de simulations, de jeux de rôles, de présentations, de débats, afin de réaliser une transition entre des formes simples dans lesquelles on retrouve des personnages fictifs, et des formes complexes qui incluent l'expression d'une attitude personnelle (Manolescu, 2013).

L'expression orale en classe de langue étrangère peut consister à donner des instructions, à présenter certains contenus, à lire un texte écrit à voix haute, à avoir une conversation spontanée, à chanter, etc. Afin que les enseignants puissent mieux organiser le processus d'enseignement qui favorise l'acquisition de certaines compétences et que ces compétences soient égales dans tous les pays européens, le Cadre européen de référence pour les langues fournit des lignes directrices permettant de savoir quelles sont les compétences de communication attendues d'une personne pour avoir un certain niveau de connaissance d'une langue. Il existe des déterminants pour chacune des quatre compétences linguistiques. Le Cadre européen de référence pour les langues est le point de départ sur la base duquel chaque pays, avec certaines modifications, crée ensuite un curriculum pour une langue étrangère spécifique (CECR, 2001).

2.1.2 Expression écrite

L'expression écrite est une activité linguistique dans laquelle l'utilisateur d'une langue s'exprime en utilisant l'activité linguistique de l'écriture pour transmettre un message. L'expression écrite est

un acte complexe, et pour pouvoir le faire avec succès, il faut d'abord maîtriser la lecture, l'orthographe, l'écriture dans une certaine langue et les fonctions langagières d'une certaine langue. Compte tenu de la complexité de l'expression écrite, il est important que l'apprentissage et l'acquisition de cette compétence linguistique soient progressifs et qu'ils passent de formes d'expression écrite plus simples, comme les cartes postales et les courriels, à des formes plus complexes, comme les lettres et les essais. Grâce à l'introduction progressive de formes de plus en plus complexes, les apprenants maîtriseront plus facilement la rédaction de textes en fonction de leur forme et de leur fonction. La complexité de cette compétence linguistique résulte du fait que les apprenants doivent tenir compte d'un grand nombre d'éléments lorsqu'ils s'expriment par écrit, tels que la cohérence du texte, l'utilisation correcte des signes diacritiques, la précision syntaxique des phrases, la pertinence du sujet, l'utilisation de structures de phrases correctes (sujet, nom, objet) dans des phrases simples et complexes, la conjugaison correcte des verbes, la précision grammaticale lors de l'expression de souhaits, d'hypothèses, de commandes, etc, utilisation d'éléments qui contribuent à la compréhension et à la liaison du texte tels que les conjonctions, les prépositions, etc., utilisation d'un vocabulaire adéquat, formation correcte des mots à l'aide de préfixes et de suffixes, l'orthographe, etc (Bouras, 2013).

Bien que l'expression écrite soit un acte extrêmement complexe, elle présente des avantages lorsque l'on parle d'enseignement scolaire. L'expression écrite donne à tous les apprenants, même à ceux qui ont peur de parler, la possibilité de s'exprimer. L'expression écrite donne également aux enseignants la possibilité de mieux s'engager avec chaque apprenant en fonction de son travail. L'expression écrite est également extrêmement importante car elle sert aux apprenants à la fois d'outil et d'objet d'apprentissage, et elle devrait donc avoir une place extrêmement importante dans l'apprentissage d'une langue (Bouras, 2013). Certaines des activités d'expression écrite qui peuvent être présentes dans l'enseignement scolaire sont le remplissage de formulaires et de questionnaires, la rédaction de cartes postales et d'e-mails, la rédaction d'articles pour des magazines, la prise de notes, la production de textes libres, la rédaction de lettres, etc. (CECR, 2001).

2.1.3 Compréhension oral

Dans les activités de compréhension orale, un utilisateur de la langue reçoit et traite un message oral produit par un ou plusieurs locuteurs. Les apprenants en langue étrangère utilisent plusieurs stratégies pour comprendre un certain texte oral, et ces stratégies peuvent être divisées en deux

groupes : les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives. Les stratégies cognitives font référence à l'interaction entre l'auditeur et le texte qu'il écoute, et certaines des stratégies cognitives sont l'inférence, l'élaboration, la prédiction, l'organisation et la contextualisation. Toutes ces stratégies demandent à l'apprenant de s'appuyer sur les connaissances qu'il possède. L'apprenant utilise donc la stratégie d'inférence pour combler les lacunes (grammaticales, contextuelles ou culturelles) dues à des phrases ou des mots inconnus, en s'appuyant sur le contexte du texte parlé qu'il écoute, puis il utilise les stratégies d'élaboration et de prédiction, en s'appuyant sur les informations qu'il a déjà entendues pour finalement organiser et placer toutes les nouvelles informations dans un contexte plus large et créer une interprétation finale. Les stratégies métacognitives sont également essentielles pour une compréhension orale réussie, et elles impliquent de réfléchir et de se préparer au processus d'écoute, de contrôler la compréhension et d'auto-évaluer sa performance d'écoute. Les stratégies métacognitives comprennent l'attention sélective, l'attention orientée, le contrôle de la compréhension, l'évaluation auditive en temps réel et l'évaluation de la compréhension.

Il existe plusieurs modèles de compréhension orale, mais le modèle le plus célèbre, qui peut être appliqué à toute langue étrangère, est celui proposé par Nagle et Sanders (1986). Selon leur modèle, l'information pendant l'écoute est d'abord collectée par des images visuelles avec l'aide du registre sensoriel. Ces images visuelles sont ensuite transférées dans la mémoire à court terme qui les regroupe ensuite en unités significatives en s'appuyant sur les informations stockées dans la mémoire à long terme. Parfois, l'apprenant n'est pas familier avec un certain sujet et ne peut donc pas le percevoir sous forme d'image visuelle et le conserver en mémoire. Grâce à un processus contrôlé, l'apprenant peut se concentrer sur les parties, les phrases ou les mots qu'il n'a pas compris. En plus de la mémoire à court terme, la mémoire à long terme joue un rôle important dans le processus d'écoute car elle contient toutes les connaissances acquises précédemment qui sont essentielles pour une compréhension orale réussie, et se divise en trois groupes : les connaissances explicites qui comprennent la grammaire, le vocabulaire et les règles phonétiques, les connaissances implicites et les autres connaissances. La mise en œuvre réussie de ce modèle nécessite plusieurs écoutes et c'est pourquoi il est établi dans les écoles que le texte audio est écouté au moins trois fois (Leroy, 2016).

Certaines des activités de compréhension orale utilisées dans l'enseignement des langues étrangères à l'école sont l'écoute d'avis publics tels que des instructions ou des avertissements, l'écoute de la radio, de la télévision, d'enregistrements et de films, l'écoute de la conversation de certaines personnes, etc (CECR, 2001).

2.1.4 Compréhension écrit

La compréhension écrite est un acte complexe dans lequel un apprenant effectue plusieurs activités en même temps afin de réussir à comprendre un texte. Dans les activités de compréhension de l'écrit, l'apprenant joue le rôle d'un lecteur qui étudie et analyse un texte écrit par un ou plusieurs auteurs. Dans les cours de langues étrangères à l'école, les apprenants rencontrent différents types de textes écrits tels que des textes sur des situations quotidiennes, des textes littéraires, des cartes postales, des courriels, etc. Pour comprendre un texte et confirmer leur compréhension de ce texte en en parlant ou en répondant à certaines questions, les apprenants doivent utiliser les compétences de compréhension acquises qui comprennent des connaissances linguistiques et un fonctionnement textuel et intertextuel, c'est-à-dire qu'ils doivent connaître la morphologie, le lexique et la syntaxe, mais aussi comprendre la fonction du texte qu'ils lisent. Pour que les apprenants développent et perfectionnent la compétence de lecture avec compréhension, qui est extrêmement complexe, l'enseignant doit effectuer régulièrement des exercices liés à cette compétence. Le début du travail sur chaque texte doit commencer par la prise de connaissance du texte, c'est-à-dire l'observation du texte lui-même et la reconnaissance de son type. Ensuite, afin de faciliter la compréhension du texte, il est nécessaire de comprendre les principales composantes du texte, c'est-à-dire de répondre à des questions de base telles que "Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?" Ensuite, il est extrêmement important que les apprenants disposent d'instructions spécifiques pour la lecture sous forme de questions ou de directives, afin qu'ils sachent quel est leur objectif et qu'ils n'abandonnent pas lorsqu'ils rencontrent le premier obstacle linguistique. De même, grâce aux tâches, aux directives et aux questions liées au texte, les apprenants développent au fil du temps des compétences qui leur permettront de lire de manière autonome et compréhensive, car ils sauront comment aborder un certain texte et ce sur quoi ils doivent se concentrer pour pouvoir saisir le cœur du texte et savoir l'interpréter. Le rôle de l'enseignant dans le processus de compréhension de la lecture est également très important, mais son rôle n'est pas d'être un intermédiaire entre les apprenants et le texte, mais de montrer aux apprenants comment aborder un certain texte, quelles étapes ils doivent suivre lors

de l'analyse du texte, et de leur présenter les outils qui peuvent être utilisés pour comprendre et interpréter un texte spécifique aussi facilement que possible (Tatah, 2011).

Les apprenants des classes de langues étrangères à l'école lisent pour s'orienter, s'informer, être capable de lire et de suivre des instructions, pour le plaisir, etc., et l'apprenant peut utiliser les compétences de compréhension de la lecture pour comprendre des informations générales, des informations spécifiques, des informations détaillées, etc (CECR, 2001).

2.2 Le Portfolio européen des langues

L'une des particularités de l'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères est le Portfolio européen des langues, qui est utilisé à des fins d'auto-évaluation des apprenants.

Le Portfolio européen des langues (PEL) est un document, ainsi qu'un instrument, qui permet aux personnes qui sont en train d'apprendre une langue ou qui ont appris une ou plusieurs langues de consigner leurs compétences linguistiques et leurs expériences interculturelles et les encourage à développer une réflexion sur son apprentissage. Le portfolio est lié au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), c'est-à-dire que ceux qui l'utilisent s'auto-évaluent en fonction des niveaux de connaissance définis dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2022).

Le Portfolio européen des langues est un document qui peut être extrêmement utile aux apprenants car il contribue au développement de leur autonomie, de leur plurilinguisme et de leur conscience interculturelle. Les principaux objectifs de PEL sont de donner aux apprenants la possibilité de consigner leur expérience d'apprentissage et d'utilisation d'une langue autre que leur langue maternelle, de les motiver à reconnaître leurs efforts pour améliorer leurs compétences linguistiques et d'apprendre à évaluer leurs compétences linguistiques et culturelles. Le portfolio lui-même se compose de 3 parties : le Passeport de langue, la Biographie langagière et le Dossier.

Le Passeport de langue donne un aperçu des compétences de l'apprenant dans les langues qu'il a apprises ou qu'il apprend actuellement. Le Passeport de langue est destiné à être complété par l'apprenant au fil du temps et à lui permettre ainsi de suivre ses progrès dans l'apprentissage de certaines langues et l'acquisition de nouvelles expériences (COE, 2022; Little et Perclová, 2001). Chaque passeport de langues commence par une page où l'apprenant doit inscrire son nom, son prénom et l'année où il a commencé à utiliser le passeport. Ensuite, il y a plusieurs pages où les

apprenants peuvent écrire quelles langues ils connaissent, quand ils les ont apprises et ensuite évaluer leurs compétences dans ces langues.

Profile of Language Skills
Mes compétences en langues

Name: _____
Prénom, Nom: _____

Self-assessment
Auto-évaluation

| | | | | |
|-----------|---------|---------------------------------|---------------------------------|---------|
| | | | | |
| Listening | Reading | Spoken interaction | Spoken production | Writing |
| Écouter | Lire | Prendre part à une conversation | S'exprimer oralement en continu | Écrire |

This page of the language passport allows you to record what you can do in the different languages you have learnt inside or outside school. The Self-assessment grid on p.11 can help you find your level in the five skills. You can also refer to the checklists in your Portfolio or to certificates and diplomas that you have obtained. You can also indicate the date of each assessment

Cette page du Passeport de langues te permet d'indiquer une fois par an ce que tu peux faire avec les différentes langues que tu apprends à l'école ou en dehors de l'école. La Grille pour l'auto-évaluation (p.11) t'aidera à mieux présenter ton niveau de compétences dans chacune des cinq activités langagières. Pour compléter ce Profil tu peux aussi te référer aux listes de repérage de ton Portfolio européen des langues et aux certificats et diplômes que tu possèdes déjà. Tu peux aussi indiquer les dates successives de ton autoévaluation.

| Langue / Language | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|--|----------------|----|----------------|----|----|----|
| langue / language | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | <i>Exemple</i> | | <i>Exemple</i> | | | |
| Date/date: .12.05.20XY / Date/date: / Date/date: / Date/date: | | | | | | | |

| Langue / Language | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|--|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Date/date: / Date/date: / Date/date: / Date/date: | | | | | | | |

| Langue / Language | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|--|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Date/date: / Date/date: / Date/date: / Date/date: | | | | | | | |

| Langue / Language | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|--|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Date/date: / Date/date: / Date/date: / Date/date: | | | | | | | |

Figure 2 – exemple d'une page de passeport de langue

La Figure 2 présente un exemple de page où les apprenants ont la possibilité d'écrire les langues qu'ils connaissent et de préciser le niveau de leurs compétences dans cette langue. Cette partie du portfolio comporte également une composante interculturelle où les apprenants ont également la possibilité d'écrire quand ils ont appris ces langues à l'école mais aussi quand ils ont rencontré ces langues en dehors de l'école, par exemple au théâtre, au cinéma ou en voyage. Le Passeport des


langues comporte également un profil plurilingue dans lequel les apprenants peuvent noter dans quelles situations ils utilisent une certaine langue, par exemple lorsqu'ils parlent à leur famille, à leurs amis, pour certains passe-temps, pour la correspondance avec un ami, pour les voyages, etc. et peuvent écrire combien de fois ils l'utilisent dans chacune de ces occasions. (COE, 2022; Little et Perclová, 2001).

La deuxième partie du Portfolio européen des langues est la Biographie langagière composée de plusieurs titres : Profil plurilingue, Fixation d'objectifs et apprendre à apprendre, Prise de conscience et expériences interculturelles et Listes de repérage d'auto-évaluation. L'objectif de la Biographie langagière est d'encourager l'apprenant à s'impliquer dans la planification de son apprentissage, à réfléchir sur cet apprentissage et à évaluer ses progrès. Une Biographie langagière est aussi l'occasion pour l'apprenant de mentionner ce qu'il sait dans une langue particulière, mais aussi de mentionner ses expériences linguistiques, culturelles et les apprentissages qu'il a vécus dans ou hors du contexte éducatif. La biographie est organisée de manière à encourager le plurilinguisme, c'est-à-dire le développement de compétences dans plusieurs langues.

La Biographie langagière commence par un Profil plurilingue dans lequel l'apprenant a l'occasion de se présenter, de présenter son bagage linguistique et culturel et de réfléchir à ce bagage. Un autre titre de la biographie langagière est « Fixation d'objectifs et apprendre à apprendre ». Dans cette partie, les apprenants ont la possibilité d'écrire ce qu'ils savent actuellement dans une langue et ce qu'ils veulent encore apprendre. La Biographie langagière contient également une section intitulée "Prise de conscience et expériences interculturelles" dans laquelle les apprenants ont la possibilité d'écrire combien de temps ils ont étudié une certaine langue, où, s'ils ont vécu dans le pays où cette langue est parlée, pourquoi ils ont été dans ce pays et ce qu'ils y ont vécu, quelles coutumes de ce pays ils ont rencontrées, s'ils se sont familiarisés avec la culture de ce pays, avec la musique, la littérature, la peinture ou quelque chose de similaire (COE 2022; Little et Perclová, 2001). La dernière partie de la biographie linguistique est « La liste de repérage d'auto-évaluation », qui est une partie très importante de la biographie linguistique et du portfolio lui-même.

Liste de repérage pour la définition d'objectifs et l'auto-évaluation

Langue: _____

Compétence: 

ECOUTER

Voici une liste de repérage pour l'auto-évaluation des compétences de compréhension orale tirée des échelles de démonstration contenues dans le Cadre européen commun de référence. Utilisez cette liste de repérage pour (a) vous fixer des objectifs d'apprentissage personnels et (b) noter vos progrès dans la poursuite de ces objectifs. Cochez dans les trois colonnes de droite la case appropriée pour votre évaluation et précisez les dates pour un meilleur suivi de votre progression. Par exemple:

Je peux faire cela *avec beaucoup d'aide, **avec un peu d'aide, ***tout(e) seul(e)

Je peux faire cela *avec beaucoup d'effort, **dans des conditions normales, ***aisément, quel que soit le contexte

Critères d'évaluation: * _____ ** _____ *** _____

| Niveau A1 | Mon prochain objectif | * | ** | *** |
|--|-----------------------|---|----|-----|
| Je peux comprendre les mots et les expressions simples qui me concernent moi-même ou ma famille si les gens parlent lentement et clairement | | | | |
| Je peux comprendre les instructions, les indications de direction et les remarques simples | | | | |
| Je peux comprendre les mots se référant aux objets de la vie quotidienne dans mon environnement proche | | | | |
| Je peux comprendre les salutations et les formules de politesse de base (comme s'il vous plaît, merci) | | | | |
| Je peux comprendre les questions simples qui me concernent si les gens parlent lentement et clairement | | | | |
| Je peux comprendre les chiffres et les prix | | | | |
| Je peux comprendre les jours de la semaine et les mois de l'année | | | | |
| Je peux comprendre les heures et les dates | | | | |
| Niveau A2 | Mon prochain objectif | * | ** | *** |
| Je peux comprendre ce qu'on me dit dans une conversation simple sur un sujet de la vie quotidienne si on parle lentement et clairement | | | | |
| Je peux comprendre des mots et expressions de la vie courante se rapportant à des domaines qui me concernent directement (ma famille, ma vie d'étudiant, mon environnement, mon travail) | | | | |
| Je peux comprendre des mots et expressions de la vie courante se rapportant à mes domaines d'intérêt (loisirs, vie sociale, vacances, musique, télévision, cinéma, voyages) | | | | |
| Je peux saisir les points essentiels d'une annonce sonore ou d'un message enregistré court et clair (par exemple au téléphone ou à la gare) | | | | |
| Je peux comprendre des expressions, des questions et des informations simples se rapportant à mes besoins personnels immédiats (achats, sorties au restaurant, consultation médicale) | | | | |

Figure 3 - exemple de liste de repérage d'auto-évaluation

La Figure 3 montre une liste de repérage d'auto-évaluation. Les listes de repérage existent pour que les apprenants puissent se fixer des objectifs et s'auto-évaluer. Les listes de repérage ont été élaborées en fonction des descripteurs du tableau d'auto-évaluation. Comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessus, les apprenants les remplissent en marquant leurs prochains objectifs et en notant ensuite les dates auxquelles ils en ont atteint certains, c'est-à-dire qu'ils les remplissent de

la manière suivante : les apprenants ont des étoiles qui marquent les points suivants : je peux faire cela *avec beaucoup d'aide, **avec peu d'aide, ***toute seule et lorsque les apprenants ont atteint certains de ces points, ils notent à côté de cette étoile la date à laquelle ils ont atteint cet objectif. (COE, 2022)

La dernière partie du Portfolio européen des langues est le Dossier. Cette partie du portfolio permet aux apprenants de choisir les matériaux qu'ils souhaitent pour présenter leurs réalisations et expériences énumérées dans les sections précédentes du PEL, Biographie langagière et Passeport de langues. Dans cette partie du portfolio, les apprenants peuvent mettre diverses images, dessins, photographies, billets de concert, billets de théâtre, billets de cinéma ou par exemple leurs résultats d'examen, les essais qu'ils ont écrits en classe, les certificats, etc. Cette partie du portfolio donne aux apprenants la liberté de s'exprimer de manière créative et de montrer comme ils le souhaitent tout ce qu'ils ont accompli jusqu'à présent dans leur processus d'apprentissage, ce qui peut les motiver à poursuivre leur travail, leurs efforts et leurs progrès (COE, 2022).

2.3 Les méthodes d'évaluation en langues étrangères

Dans l'évaluation en langues étrangères, les formes d'examen qui donnent lieu à une évaluation sommative sont les épreuves orales et les épreuves écrites. L'évaluation de l'expression orale n'est pas une tâche simple car il y a de nombreuses composantes à évaluer. C'est pourquoi l'évaluation de l'expression orale doit être claire et précise, avec des composantes d'évaluation prédéterminées, afin que l'enseignant puisse objectivement évaluer les apprenants. Certaines des composantes de l'évaluation de l'expression orale sont : la compréhension et le respect des consignes, la phonétique, la morphosyntaxe, le lexique, la cohérence et la cohésion, la correction sociologique et l'interaction. Toutes les composantes énumérées doivent être adaptées à l'âge de l'apprenant (Oussadi, 2014).

Les épreuves orales ont leurs avantages, mais bien sûr, elles ont aussi leurs inconvénients. Les épreuves orales donnent à l'enseignant la possibilité de réagir aux réponses de l'apprenant, de remarquer les différences qualitatives dans les connaissances de l'apprenant et d'évaluer les réponses qui sont approximativement correctes. D'un autre côté, les tests oraux prennent beaucoup plus de temps que d'autres types d'évaluation, comprennent moins de matériel pédagogique et sont très souvent subjectifs. (Manichander, 2016). Le plus gros problème des examens oraux est le fait

que l'instrument de mesure des examens oraux est l'enseignant. Pour cette raison, certains problèmes peuvent survenir, que nous appelons les "effets évaluateurs". Le problème de la sévérité ou du laxisme se produit lorsque l'évaluateur sous-estime ou surestime les connaissances des apprenants. Le problème de l'utilisation de l'éventail des notes se produit lorsque l'évaluateur utilise un éventail étroit de notes, principalement des notes du milieu de l'échelle, et de cette façon les apprenants ne sont pas bien notés en fonction de leurs connaissances et la différence entre les bonnes et les mauvaises connaissances n'est pas exprimée. Le problème de l'effet de halo peut survenir lorsque plusieurs apprenants sont testés au cours d'une même séance de cours, car il existe un risque que les enseignants soient influencés par les apprenants précédemment testés. Ainsi, il sera plus facile ou plus difficile pour un apprenant qui le suit d'obtenir une certaine note, en fonction du résultat de l'apprenant qui l'a précédé. Pour que les épreuves orales soient aussi équitables que possible et que les apprenants soient mieux préparés, il est extrêmement important que l'enseignant informe les apprenants en début d'année de ce qu'il attend d'eux lors des épreuves orales et détermine un barème afin que les tests puissent être effectués de manière plus objective (Alte, 2011).

Un autre type de test fréquent est l'épreuve écrite. Dans l'épreuve écrite, on peut trouver différents types d'exercices tels que les questionnaires, les exercices à trous ou textes lacunaires, les exercices de reconstitution ou puzzles, les exercices de remise en relation et les exercices d'analyse et de synthèse. Les questionnaires peuvent être des questionnaires ouverts dans lesquels l'apprenant construit sa propre réponse à une certaine question, des questionnaires à choix multiples dans lesquels l'apprenant doit reconnaître la bonne réponse tandis que les autres réponses servent de distracteurs, des questionnaires fermés dans lesquels les apprenants choisissent entre vrai-faux ou oui-non et des questionnaires guidés dans lesquels l'apprenant doit choisir une réponse et expliquer son choix. Dans les exercices à trous ou textes lacunaires les apprenants doivent remplir les trous dans les phrases du texte avec les éléments trouvés dans les consignes.

Les exercices de reconstitution ou les puzzles concernent la dimension logique et chronologique des textes et les apprenants doivent reconstituer un texte divisé en phrases ou en paragraphes. Dans les exercices de remise en relation, les apprenants doivent relier des éléments de deux colonnes différentes, en les reliant deux par deux avec des flèches, des lettres ou des chiffres. Les exercices d'analyse et de synthèse consistent à résumer, synthétiser, expliquer et commenter un texte

spécifique. Ces exercices sont destinés aux apprenants de niveau intermédiaire et avancé (Uwizeye, 2011).

Dans les épreuves écrites on peut aussi trouver des exercices de rédaction. Les exercices de rédaction / de type essai sont un très bon moyen pour l'enseignant de vérifier plusieurs éléments à la fois, mais il est aussi extrêmement important que les apprenants sachent quels éléments seront évalués et ce qu'ils doivent faire exactement dans la tâche. Les exercices de type essai ont leurs avantages, mais aussi leurs inconvénients. Ils sont plus faciles à rédiger et leur création prend beaucoup moins de temps, ils permettent de tester la capacité de l'apprenant à composer sa propre réponse cohérente et permettent de mesurer les niveaux cognitifs supérieurs de connaissance tels que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Certains des inconvénients des exercices à la rédaction sont qu'ils ne peuvent pas couvrir une grande quantité de matériel pédagogique ou de résultats d'apprentissage multiples, la lecture et l'évaluation d'un exercice à la rédaction prennent beaucoup plus de temps que la lecture et l'évaluation de tout autre type d'exercice, et ils ne fournissent pas toujours une mesure objective des capacités des apprenants car ils sont sujets à la subjectivité pendant l'évaluation. Cependant, certains des inconvénients des exercices de type essai ne s'appliquent pas à l'enseignement des langues étrangères, comme par exemple : "*Les exercices de type essai ne peuvent pas couvrir une grande quantité de matériel pédagogique ou de multiples résultats d'apprentissage.*" Alors que cet inconvénient des exercices de type essai s'applique, par exemple, à la biologie, dans l'enseignement des langues étrangères, une grande quantité de matériel pédagogique peut réellement être couverte par une seule question sous forme d'essai, comme, par exemple: "*Décrivez vos vacances d'hiver en utilisant le passé composé*". La réponse de l'apprenant à cette question nous donnera un aperçu de sa connaissance du vocabulaire lié à la saison "*hiver*" et un aperçu de sa connaissance et de l'utilisation correcte du temps verbal "*passé composé*". C'est pour cette raison que les exercices de type essai sont très courants dans les cours de langues étrangères (Manichander, 2016).

L'avantage évident des épreuves écrites est qu'ils laissent moins de place à la subjectivité, mais cela dépend aussi du type d'épreuve écrite dont il s'agit. Parmi les avantages de cette méthode d'examen, on peut citer le fait que les tâches sont les mêmes pour tous les apprenants, ce qui rend leurs connaissances plus faciles à comparer, la même manière et le même temps de réponse pour tous

les apprenants, une plus grande objectivité, la possibilité de couvrir plus de matière que l'examen oral et le fait qu'elle prend moins de temps.

L'évaluation des examens écrits peut se faire selon un critère relatif, où les résultats des apprenants à l'examen sont divisés selon la distribution normale en catégories auxquelles sont attribuées des notes appropriées (10% le plus mauvais insuffisant, le suivant 20% suffisant, le suivant 40% bon, le suivant 20% très bon, le dernier 10% excellent) et selon le critère absolu : l'enseignant détermine à l'avance quelle quantité de connaissances correspond à quelle note, de sorte que le résultat ne dépend pas de sa position dans la classe (suffisant 61% -70%, bon : 71% -80%, très bon : 81% -90% , excellent : 91% -100%). Dans les écoles croates, on utilise toujours le critère de notation absolu.

3. L'évaluation en classe de FLE: contexte croate

L'évaluation dans les classes de langues étrangères dans les écoles en Croatie a beaucoup changé en 2019, lorsque le nouveau curriculum national est entré en vigueur. Avant le nouveau curriculum, il était enseigné et évalué selon le curriculum de 1994, qui était sensiblement différent. Le programme pour chaque langue étrangère était assez court et ne comportait que quelques pages, environ une page pour chaque année de lycée. Au début du programme, il y avait une brève description des tâches du sujet, suivie des contenus pour chaque niveau de l'école secondaire, qui consistaient en des compétences linguistiques et des contenus linguistiques.

Les compétences linguistiques étaient divisées en compréhension écrite et orale et en production écrite et orale. Par exemple, certaines des compétences linguistiques pour la première année de l'école secondaire étaient « l'apprenant doit savoir » : « comprendre un message sonore simple et le prouver en répondant à des questions », « dire des informations de base sur lui-même, sa famille, les autres », « après avoir lu un texte être capable de répondre à des questions à son sujet » et « compléter la phrase et le texte simple » (Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 1994). Ce qui n'était pas écrit dans le programme de 1994, et qui est extrêmement important, c'était une explication de la manière d'évaluer les compétences linguistiques, et il n'y avait pas non plus de recommandations et de suggestions pour les atteindre, mais seulement des contenus linguistiques écrits qui devaient être utilisés pour atteindre les compétences linguistiques. Ce sont là quelques-unes des nouveautés apparues avec la nouvelle réforme curriculaire, qui visait à moderniser et à améliorer l'enseignement et l'évaluation dans les écoles de la République de Croatie. La nouvelle réforme curriculaire, entrée en vigueur en 2019, a modifié les éléments d'évaluation des langues étrangères. Les éléments d'évaluation en langue étrangère jusqu'à l'année 2019 étaient le discours, la compréhension, les connaissances grammaticales, l'écriture et l'activité. La nouvelle réforme curriculaire a supprimé l'élément de légalité linguistique, c'est-à-dire les contenus linguistiques font partie intégrante de toutes les activités, et leur adoption est évaluée de manière intégrée, en d'autres termes les structures lexicales et grammaticales ne sont pas évaluées par elles-mêmes mais par les résultats obtenus dans le domaine de la compétence linguistique communicative. La nouvelle réforme curriculaire met l'accent sur l'aspect fonctionnel de la langue, ce qui représente un grand changement pour les enseignants et les apprenants. La réforme curriculaire encourage le développement de l'esprit critique, de la réflexion, de l'indépendance des apprenants, de l'autoréflexion dans l'apprentissage, de l'utilisation des connaissances acquises dans

des situations réelles, etc. (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

3.1 Les programmes (curricula) de langues étrangères pour les écoles secondaires en Croatie (2019)

Avec la nouvelle réforme curriculaire de 2019, de nouveaux programmes de matières ont été adoptés pour chaque matière de l'école primaire et secondaire dans le système éducatif croate. Les programmes des matières adoptés par la nouvelle réforme sont beaucoup plus étendus et détaillés que les programmes en vigueur avant les nouveaux programmes. Les programmes de langues étrangères pour les écoles primaires et les lycées se composent des parties suivantes :

- a) Objectif et description de la matière
- b) Objectifs pédagogiques et éducatifs de l'apprentissage et de l'enseignement
- c) Structure - domaines du curriculum de la matière - domaine de la compétence linguistique communicative, compétence en communication interculturelle, domaine de l'autonomie dans l'acquisition de la langue
- d) Résultats pédagogiques et éducatifs de l'enseignement, contenus et niveaux d'adoption par classes et domaines
- e) Lien avec d'autres matières et sujets interdisciplinaires
- f) L'apprentissage et l'enseignement de la matière
- g) L'évaluation de l'adoption des résultats de l'enseignement

Chacune de ces parties est importante pour l'évaluation, et nous devons bien les connaître pour être capable d'évaluer correctement les capacités, les connaissances et les résultats des apprenants (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

3.2 Le programme de la matière Langue française pour les écoles secondaires (2019)

L'objectif de la matière Langue française est de permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances nécessaires pour communiquer avec succès dans les diverses situations de la vie dans lesquelles ils peuvent se trouver, que ce soit dans la vie sociale, économique et culturelle en République de Croatie ou à l'étranger, étant donné qu'il y a plus de 200 millions de francophones dans le monde. La connaissance du français et la capacité à communiquer en français peuvent

permettre aux apprenants de s'intégrer avec succès dans la communauté francophone et de créer de meilleures opportunités sur le marché international du travail (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

L'apprentissage ne peut être réalisé avec succès sans avoir préalablement fixé des objectifs, et les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage du français sont les suivants : compréhension orale et écrite, production orale et écrite, faire de la médiation linguistique, acquérir des connaissances socioculturelles, développer des compétences et des attitudes interculturelles et prendre conscience de l'importance de sa propre culture et des autres cultures et développer des connaissances, des compétences et des attitudes qui permettront aux apprenants d'être indépendants et de poursuivre avec succès l'apprentissage de la langue française tout au long de la vie (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

3.2.1 Les domaines de la matière Langue française

Le programme d'études de la matière Langue française énumère 3 domaines - la compétence linguistique communicative, la compétence en communication interculturelle et l'autonomie dans la maîtrise de la langue.

Pour qu'un apprenant acquière la compétence langagière communicative, il doit être capable d'utiliser le répertoire linguistique acquis dans différentes situations, et pour cela il doit être capable de comprendre et d'échanger oralement et par écrit des informations, des idées, des sentiments, etc. selon le contexte qu'il rencontre, c'est-à-dire qu'il doit être capable de s'exprimer. Compte tenu des compétences énumérées qu'un apprenant doit acquérir pour acquérir une compétence langagière communicative, les résultats qui découlent de ce domaine sont basés sur la connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la sémantique, de la pragmatique, de la phonologie, de l'orthographe, de l'orthoépie et des règles sociolinguistiques. Ces connaissances sont extrêmement nécessaires pour que les apprenants puissent communiquer correctement et avec succès avec des locuteurs francophones. Outre ces connaissances, ce domaine donne lieu à des résultats liés à l'écoute et à la compréhension de messages oraux, à l'expression orale, à la lecture, à la compréhension et à l'écriture de textes, aux interactions orales et écrites et à la médiation linguistique, autant d'éléments extrêmement importants pour l'intégration dans le monde des locuteurs francophones.

Pour qu'un apprenant acquière la compétence en communication interculturelle, il doit être capable de comprendre des locuteurs et de communiquer avec des francophones de différentes origines culturelles. Le développement de cette compétence aide l'apprenant à acquérir des connaissances sur les différentes cultures et coutumes, afin de rejeter les préjugés et de prendre conscience du fait que les gens sont différents et qu'il faut avoir une compréhension de ces différences. Le développement de la compétence en communication interculturelle aidera finalement l'apprenant à élargir sa vision du monde et lui permettra ainsi de participer avec succès à diverses communautés et au monde, en fonction des situations dans lesquelles il se trouve, dans un environnement réel et numérique, et d'augmenter ses chances de réussite ultérieure, de fonctionnement dans les communautés et d'emploi.

Le domaine de l'autonomie dans l'acquisition d'une langue signifie que l'apprenant prend la responsabilité de son propre apprentissage de la langue, ce qui lui permettra d'acquérir avec succès des compétences de communication et de les développer ultérieurement. Les résultats qui découlent de ce domaine mettent l'accent sur le développement affectif et cognitif de l'apprenant et sur son rôle dans le processus d'apprentissage de la langue. L'apprenant doit progressivement développer son indépendance dans l'apprentissage, pour pouvoir finalement appliquer les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent le mieux afin d'améliorer ses aptitudes et compétences linguistiques, de développer son éducation aux médias et ses compétences en communication et en langue. Un apprenant indépendant est capable de planifier, d'organiser, de contrôler et d'évaluer son propre apprentissage. Lorsqu'il est capable de faire tout ce qui précède, l'apprenant sera en mesure d'atteindre ses objectifs avec succès et à temps, de trouver les informations dont il a besoin et de savoir comment les utiliser pour élargir et compléter ses connaissances et de développer des compétences de communication et de présentation. L'apprenant indépendant joue un rôle actif dans le processus d'apprentissage (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

3.2.2 Les résultats d'apprentissage

Pour chacun des trois domaines du curriculum de la matière, les résultats d'apprentissage et leur élaboration sont décrits en détail, ainsi que les contenus pour la réalisation des résultats d'apprentissage et les recommandations pour leur réalisation. Les trois domaines du programme d'études sont entrelacés et inséparables les uns des autres. De plus, les résultats sont étendus,

complétés et améliorés au fil des années, de sorte que les résultats des années supérieures incluent ceux des années inférieures. Les résultats sont divisés par domaines de la manière suivante : le domaine Compétence en communication linguistique est marqué par la lettre A, le domaine Compétence en communication interculturelle par la lettre B et le domaine Autonomie dans la maîtrise de la langue par la lettre C. Les chiffres d'un à huit indiquent les classes de l'école primaire et secondaire. Pour chacun des résultats, il y a une description du niveau d'adoption "bon" qui sert de cadre aux enseignants pour évaluer l'atteinte des résultats.

Les résultats d'apprentissage du domaine A (compétence linguistique communicative) sont basés sur le terme texte, qui inclut tous les types de textes, c'est-à-dire les textes parlés, écrits, visuels et multimodaux. La longueur des textes varie en fonction de l'année d'études, donc il y a des textes très courts, des textes courts, des textes de longueur moyenne et des textes longs. Ainsi, par exemple, le résultat A.1.2. lit « l'apprenant comprend un texte écrit court et simple », et l'élaboration de résultat se lit comme suit : « l'apprenant démontre sa compréhension d'un texte écrit ou multimodal court et simple et met en évidence le message principal du texte et les informations de base et spécifiques dans le texte » (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

Les résultats du domaine B (compétence en communication interculturelle) se composent de trois éléments : connaissances, aptitudes et attitudes. Les connaissances impliquent des connaissances culturelles, les aptitudes impliquent l'interprétation de contenus culturels et l'interaction dans des contacts interculturels, tandis que les attitudes représentent la suppression des préjugés et des pensées stéréotypées et l'ouverture à d'autres cultures. Ainsi, par exemple, le résultat B.1.1 se lit « l'apprenant compare des faits de base sur sa propre culture et la culture francophone », et l'élaboration des résultats d'apprentissage se lit comme suit : « l'apprenant observe, distingue et décrit des faits de base spécifiques à la culture francophone et à sa propre culture » et « l'apprenant établit des liens entre ses connaissances et ses expériences avec des faits de base sur la francophonie et sa propre culture »

Les résultats du domaine C (autonomie dans l'acquisition de la langue) sont divisés en deux domaines : les stratégies d'apprentissage et l'éducation aux médias et la pensée critique. Ainsi, par exemple, le résultat C.1.1 se lit comme suit : « l'apprenant applique des stratégies d'écoute et de lecture très simples et faciles », et l'élaboration du résultat d'apprentissage se lit comme suit : «

l'apprenant perçoit le but de l'utilisation des stratégies d'écoute et de lecture, planifie l'utilisation des stratégies d'écoute et de lecture en fonction des besoins et il explore, évalue, combine et sélectionne les stratégies d'écoute et de lecture appropriées à son propre style d'apprentissage. »

Pour chaque niveau de l'école primaire et secondaire sont écrits les contenus pour la réalisation des résultats d'apprentissage et les recommandations pour leur réalisation. La partie avec contenus pour la réalisation des résultats d'apprentissage énumère divers sujets, types de textes, grammaire, etc. que l'enseignant peut utiliser pour atteindre les résultats d'apprentissage. Par exemple, pour la première année du lycée des langues, les sujets recommandés sont : la famille, moi et mes amis, la nourriture, les vacances et les célébrations, le contenu linguistique recommandé est : se présenter et présenter les autres, nommer et décrire les gens, poser des questions et y répondre, etc. et les types de textes recommandés sont : carte de vœux, invitation, poster, message court, bande dessinée et chanson. La section recommandations pour la réalisation des résultats fournit des conseils et des lignes directrices sur la manière d'enseigner la langue avec plus de succès (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

3.2.3 Le sujets transversaux

Dans le programme de la matière Langue française, ainsi que de toutes les autres matières, il est souligné que le lien avec d'autres matières et des sujets interdisciplinaires est également extrêmement important. Le lien avec d'autres matières, en particulier les matières du domaine socio-humaniste et artistique, peut être réalisé de différentes manières, et il est préférable de le réaliser de manière intégrée, de sorte que la langue et le contenu soient enseignés en même temps, ce qui donne une valeur ajoutée à l'apprentissage. Le français, comme d'autres langues, offre de grandes possibilités de relier le contenu de l'enseignement à d'autres matières, ce qui peut varier de la connexion à l'histoire - par l'apprentissage de divers événements historiques liés à la culture française, à la géographie - par l'apprentissage de monuments français, de rivières ou de pays, par exemple, dans lesquels le français est la langue officielle, à la biologie - par l'apprentissage des parties du corps ou, par exemple, des habitudes de vie saines, aux beaux-arts - par l'apprentissage de diverses œuvres d'art et monuments de la culture française et l'apprentissage du vocabulaire par lequel les apprenants peuvent décrire ces œuvres, etc. (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

3.2.4 L'évaluation des résultats d'apprentissage

L'avant-dernière partie du programme d'études de la Langue française concerne l'apprentissage et l'enseignement d'une matière, avec plusieurs sous-titres : expériences d'apprentissage et d'enseignement, rôle des enseignants, matériel et ressources, environnement d'apprentissage, temps nécessaire pour atteindre les résultats éducatifs et regroupement des apprenants (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

La dernière partie du programme de la matière Langue française, également la plus importante pour le sujet de cette thèse, est l'évaluation des résultats d'apprentissage. En français, les connaissances et les compétences définies par les résultats de l'enseignement dans le domaine de la compétence linguistique communicative sont évaluées, tandis que les deux autres domaines, la compétence en communication interculturelle et l'autonomie dans l'acquisition de la langue, sont évalués indirectement, par l'évaluation des résultats du domaine de la compétence linguistique communicative.

Les éléments qui sont évalués dans le premier domaine sont la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale et écrite et la médiation linguistique. Ces éléments diffèrent selon les niveaux scolaires car ils dépendent de l'âge de développement des apprenants. Ainsi, par exemple, en première et deuxième année du primaire, l'expression orale et la compréhension de l'oral sont évaluées, et à partir de la troisième année, la lecture et l'écriture le sont également, ce qui est logique puisque les apprenants doivent d'abord maîtriser la lecture et l'écriture dans leur langue maternelle. Afin de permettre aux enseignants d'évaluer plus facilement le degré d'adoption d'un résultat particulier par les apprenants, le texte du programme décrit le niveau d'adoption "bon", mais une description détaillée de tous les niveaux - satisfaisant, bon, très bon et exceptionnel se trouve dans le manuel du programme (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

Les contenus linguistiques font partie intégrante de toutes les activités, et leur adoption est évaluée de manière intégrée, c'est-à-dire que les structures lexicales et grammaticales ne sont pas évaluées par elles-mêmes mais par les résultats obtenus dans le domaine de la compétence linguistique communicative. Auparavant, les structures lexicales et grammaticales étaient évaluées de manière indépendante et représentaient une part très importante de la note finale, mais avec la nouvelle

réforme des programmes, l'aspect fonctionnel de la langue a pris le pas sur le formel, de sorte que la compréhension des messages et l'interaction linguistique sont devenues plus importantes que la précision absolue.

La raison pour laquelle le contenu linguistique n'est plus évalué séparément est le fait que dans l'évaluation du nouveau curriculum, on considère que la maîtrise des lois de la langue n'est pas une fin en soi, mais un outil qui permet une communication réussie, ainsi les erreurs d'apprentissage sont considérées comme des phénomènes acceptables et attendus dans l'acquisition de la langue (Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

4. Recherche sur la représentation des différentes approches et types d'évaluation dans l'enseignement du français au secondaire et leur impact sur les résultats des apprenants

4.1 Description de l'objet de la recherche

La nouvelle réforme curriculaire souligne clairement qu'il existe trois approches de l'évaluation - l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de ce qui a été appris, et chacune d'entre elles a son propre objectif. L'évaluation pour l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage ont un objectif formatif, tandis que l'évaluation de ce qui a été appris a un objectif sommatif.

Ces trois approches de l'évaluation sont extrêmement importantes pour la réussite des apprenants, et si nous n'utilisons que l'approche "évaluation de ce qui a été appris ", les apprenants n'obtiendront probablement pas d'aussi bons résultats que nous le souhaiterions et leur potentiel ne s'exprimera pas pleinement parce que nous ne leur avons pas fourni tous les outils à notre disposition pour que les apprenants puissent progresser et combler les lacunes de leurs connaissances. De plus, il existe de nombreux types d'évaluation de ce qui a été appris tels que les tests oraux et les tests écrits - questions à choix multiples, vrai-faux, appariement de termes, essais, réponses textuelles, écriture de mots supprimés, etc. et nous ne devrions pas utiliser seulement un ou deux types d'exercices, mais nous devons utiliser des exercices diversifiés et utiles afin de tester les connaissances des apprenants aussi efficacement que possible.

Pour que les apprenants réussissent le mieux possible, il faut leur fournir tous les outils, les superviser et leur apprendre à apprendre avec succès. Pour y parvenir, il est nécessaire de réaliser plusieurs types d'évaluation pour l'apprentissage, d'apprendre aux apprenants à s'auto-évaluer, c'est-à-dire à appliquer correctement l'évaluation en tant qu'apprentissage, et enfin d'utiliser plusieurs types d'évaluation de ce qui a été appris, pour évaluer les connaissances des apprenants de la manière la plus précise possible.

4.2 Objectif de la recherche

Cette recherche vise à déterminer la représentation de différentes approches et types d'évaluation dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires et à déterminer s'il existe un lien entre

cela et les résultats des apprenants. La recherche vise également à déterminer dans quelle mesure les apprenants connaissent les différents types d'évaluation et leur objectif.

4.3 Question de recherche fondamentale et questions de recherche spécifiques

Sur la base de l'objectif de la recherche et de la partie théorique du document, la question fondamentale de ce travail de recherche est la suivante :

Les apprenants pensent-ils que toutes les approches et méthodes d'évaluation sont suffisamment représentées dans le système éducatif et pensent-ils que cela affecte leur réussite ?

Compte tenu de la question de recherche fondamentale, les questions de recherche spécifiques sont réparties dans les groupes suivants :

Dans quelle mesure les différentes approches et objectifs d'évaluation sont-ils représentés dans l'enseignement du français ?

Les enseignants procèdent-ils à des évaluations formatives modernes et interactives et les apprenants les trouvent-ils utiles ?

Les apprenants connaissent-ils les techniques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, à quelle fréquence les utilisent-ils en classe et dans quelle mesure les trouvent-ils utiles ?

Qu'est-ce qui est représenté dans les tests de connaissances écrits et oraux, tout est-il représenté de manière égale et les apprenants pensent-ils que ces tests sont un bon indicateur de leurs connaissances ?

4.4 Participants

Cette recherche a été menée auprès de 28 apprenants de deux lycées de la ville de Zagreb, le 6e lycée et le 16e lycée. Parmi les répondants, 10 apprenants étaient en première année de lycée, 10 apprenants étaient en deuxième année et 8 apprenants étaient en troisième année.

4.5 Méthode et procédures de collecte des données

Compte tenu de l'objectif de la recherche, de la question de recherche de base, des questions de recherche spécifiques et du fait que les répondants sont des lycéens, et compte tenu des

circonstances de la pandémie de coronavirus, une enquête fournie par la plateforme en ligne Google Forms a été choisie pour cette méthode de recherche, car les apprenants peuvent facilement et simplement remplir l'enquête et le chercheur peut obtenir des réponses claires dès que les apprenants remplissent l'enquête.

La recherche est basée sur les approches quantitatives et qualitatives, et un questionnaire d'enquête a été utilisé comme instrument de collecte des données. Le questionnaire a été créé pour les besoins de cette recherche et se compose de quatre groupes de questions. Le premier groupe de questions se rapportait aux examens initiaux et deux types de questions ont été utilisés pour évaluer les réponses des répondants - des questions dans lesquelles les apprenants devaient choisir entre l'une des réponses suivantes : Toujours, Parfois ou Jamais, et des questions auxquelles les apprenants devaient répondre de manière à choisir sur l'échelle de Likert de 1 (Jamais) à 5 (Toujours) dans quelle mesure une certaine affirmation s'appliquait à eux. Le premier groupe de questions se référait aussi aux objectifs et aux approches de l'évaluation dans les cours de français, et ici les apprenants devaient indiquer sur une échelle de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent) à quelle fréquence ils rencontraient certains objectifs et approches de l'évaluation dans les cours de français. Le deuxième groupe de questions se référait à l'évaluation formative, et deux types de questions ont été utilisés pour évaluer les réponses des répondants - des questions dans lesquelles les apprenants devaient indiquer sur une échelle de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent) ou sur une échelle de 1 (Pas du tout) à 5 (Extrêmement) dans quelle mesure l'affirmation s'appliquait à eux ou à leur enseignant, et des questions où les apprenants devaient choisir parmi l'une des réponses suivantes : Oui, Non et Ça m'est égal et Oui, Non et Je ne suis pas sûr(e). Le troisième groupe de questions concernait l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. Ici, en plus des groupes de questions mentionnés précédemment, il y avait également deux questions ouvertes pour lesquelles les apprenants devaient écrire une courte réponse de manière indépendante. Le quatrième groupe de questions se référait à des tests oraux et écrits de connaissances, et ici, en plus des trois types de questions mentionnées précédemment, il y avait aussi des questions dans lesquelles des réponses étaient proposées, et les apprenants devaient marquer laquelle des réponses proposées s'applique à eux ou à leur professeur et une question où, sur une échelle de 1 à 6, les apprenants devaient classer les options proposées selon leur fréquence dans les cours de français.

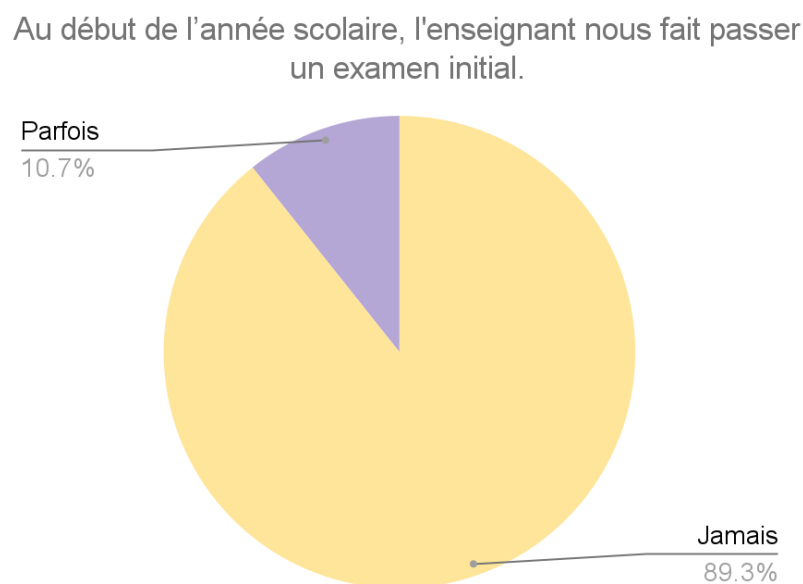
Pour traiter les données collectées, on a utilisé JASP (Jeffreys's Amazing Statistics Program), un programme gratuit de traitement des données statistiques soutenu par l'Université d'Amsterdam.

4.6 Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche sont divisés en quatre questions de recherche spécifiques qui regroupent les questions en quatre groupes.

4.6.1. Dans quelle mesure les différentes approches et objectifs d'évaluation sont-ils représentés dans l'enseignement du français ?

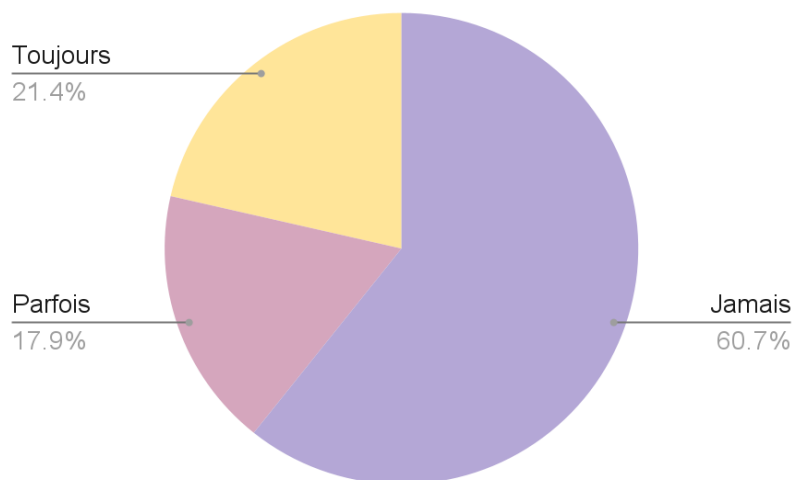
Les quatre premières questions de ce groupe de questions étaient liées aux examens initiaux, c'est-à-dire au contrôle diagnostique des connaissances.



Graphique 1 - représentation des examens initiaux

À l'affirmation *Au début de l'année scolaire, le professeur nous fait passer un examen initial* 89,3% des apprenants ont répondu *Jamais* et pas un seul apprenant a répondu *Toujours*, d'où il peut être constaté que la plupart des apprenants n'ont presque jamais rencontré d'examens initiaux en cours de français.

Après l'examen initial, nous reprenons avec l'enseignant la matière que nous avons le moins bien réussie.



Graphique 2 - la pratique après l'examen initial

Cependant, à l'affirmation *Après l'examen initial, nous reprenons avec l'enseignant la matière que nous avons le moins bien réussie* la majorité des apprenants (60.71 %) ont répondu *Jamais*, mais 17.85 % ont répondu *Parfois*, et 21.42 % ont répondu *Toujours*, ce qui signifie qu'une partie des élèves ont quand même une certaine forme de reprise de la matière avec l'enseignant au début de l'année.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M (moyenne arithmétique) | SD (écart type) |
|---|-----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|--------------------------|-----------------|
| Après l'examen initial, je répète à la maison la matière dans laquelle j'ai le moins bien réussi. | 53.57% F=15 | 17.85% F=5 | 21.42% F= 6 | 7.14% F= 2 | 0% F= 0 | 1.821 | 1.020 |
| Je trouve que les examens initiaux sont utiles pour ma progression. | 46.42% F= 13 | 25% F= 7 | 14.28% F= 4 | 10.71% F= 3 | 3.57% F= 1 | 2.000 | 1.186 |

Tableau 1 - la pratique après l'examen initial et l'utilité des examens initiaux

Pour l'affirmation *Après l'examen initial, je répète à la maison la matière dans laquelle j'ai le moins bien réussie*, la moyenne arithmétique était de 1.821 sur 5 et l'écart type était de 1.020, ce qui montre que plus de la moitié des apprenants (53,57%) ne répètent jamais la matière à la maison, certains le font *Rarement* ou *Parfois*, très peu le font *Souvent*, tandis qu'aucun apprenant n'a répondu à l'affirmation par *Très souvent*. Des résultats similaires sont également visibles dans les réponses à l'affirmation *Je trouve que les examens initiaux sont utiles pour ma progression*, où la moyenne arithmétique était de 2,00 sur 5 et l'écart type était de 1.18, c'est-à-dire que les apprenants ne considèrent pas que les examens initiaux sont très utiles pour leur progression.

La deuxième partie des questions de ce groupe portait sur les objectifs et les approches de l'évaluation dans l'enseignement du français.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|----------------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------|------|
| L'évaluation formative | 7.14% (f= 2) | 10.71% (f= 3) | 25.00% (f= 7) | 42.85% (f= 12) | 14.28% (f= 4) | 3.46 | 1.10 |
| L'auto- évaluation | 14.28% (f= 4) | 7.14% (f= 2) | 32.14% (f= 9) | 35.71% (f=10) | 10.71% (f=3) | 3.21 | 1.19 |
| L'évaluation par les pairs | 28.57 % (f= 8) | 10.71% (f= 3) | 28.57% (f= 8) | 25.00% (f= 7) | 7.14% (f= 2) | 2.71 | 1.32 |
| L'évaluation sommative | 0.00% (f= 0) | 3.57% (f=1) | 14.28% (f= 4) | 25.00% (f=7) | 57.14% (f=16) | 4.35 | 0.87 |

Tableau 2 - la représentation des objectifs et des approches de l'évaluation

En regardant le tableau avec les résultats de la recherche, nous pouvons voir que, selon les apprenants, l'évaluation sommative est la plus représentée (M= 4.35, SD = 0.87), mais l'évaluation formative (M=3.46, SD=1.10) et l'auto-évaluation (M=3.21, SD=1.19) sont également assez présentes en classe, et certains apprenants ont également rencontré l'évaluation par les pairs (M=2.71, SD=1.32), c'est-à-dire que toutes ces évaluations sont au moins partiellement représentées en classe.

4.6.2 Les enseignants procèdent-ils à des évaluations formatives modernes et interactives et les apprenants les trouvent-ils utiles ?

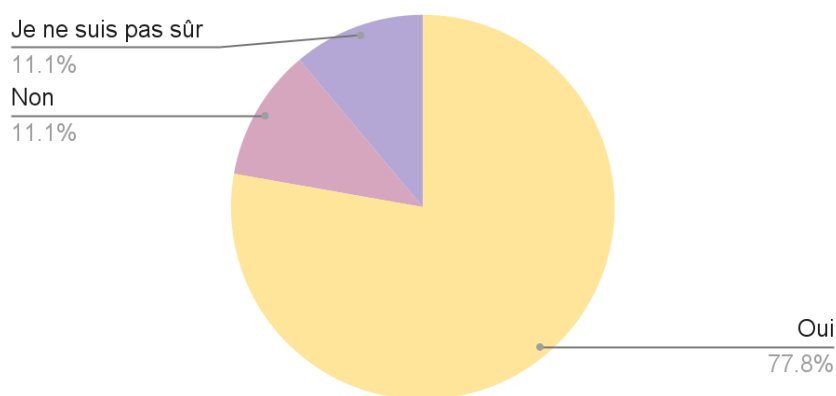
Le deuxième groupe de questions concernait l'évaluation formative.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|-----------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|------|------|
| Mon enseignant utilise des tests formatifs interactifs et modernes (par exemple, des quiz en ligne, des enquêtes, des jeux). | 0.00% | 14.28% (f= 4) | 14.28% (f= 4) | 25.00% (f= 7) | 46.42% (f= 13) | 4.03 | 1.10 |
| Je trouve ces tests utiles. | 0.00% | 0.00% | 17.85% (f= 5) | 42.85% (f= 12) | 39.28% (f=11) | 4.21 | 0.73 |
| L'évaluation formative m'aide à progresser. | 3.57% (f= 1) | 3.57% (f= 1) | 28.57% (f=8) | 35.71% (f=10) | 28.57% (f=8) | 3.82 | 1.02 |

Tableau 3 - la représentation et l'utilité de l'évaluation formative

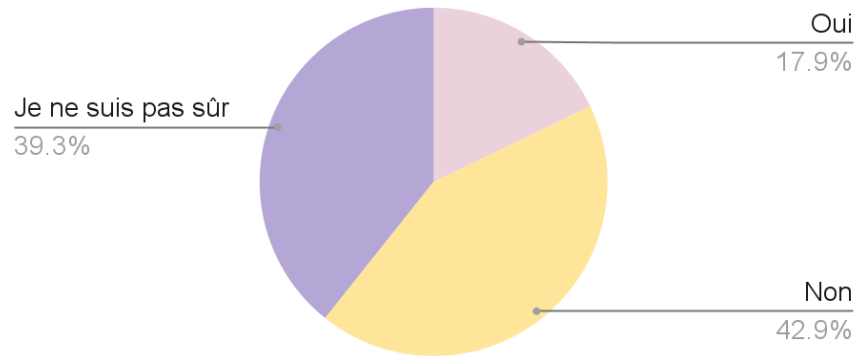
La plupart des apprenants ($M= 4.03$, $SD= 1.10$) ont déclaré que leur enseignant utilise des tests formatifs interactifs et modernes et qu'ils trouvent ces tests utiles ($M = 4.21$, $SD= 0.73$) et qu'ils les aident dans leur progression ultérieure ($M= 3.82$, $SD= 1.02$). En ce qui concerne la fréquence de ces contrôles, presque la moitié des apprenants (46.42%) ont dit que leur enseignant utilise de tels contrôles *Très souvent*, certains des apprenants (25%) ont choisi l'option *Souvent*, peu d'entre eux ont répondu *Parfois*, peu d'entre eux ont répondu *Rarement*, et aucun des apprenants n'a choisi l'option *Jamais*, d'où il est évident que les contrôles formatifs sont fréquents en classe de français. Pour l'affirmation *Je trouve ces tests utiles*, la moyenne arithmétique était de 4.2 sur 5 et l'écart-type de 0.73, ce qui indique que les apprenants trouvent ces tests très utiles.

Je pense que mon enseignant donne suffisamment de tests formatifs avant le test de connaissances sommatif.



Graphique 3 - le point de vue des apprenants sur l'évaluation formative

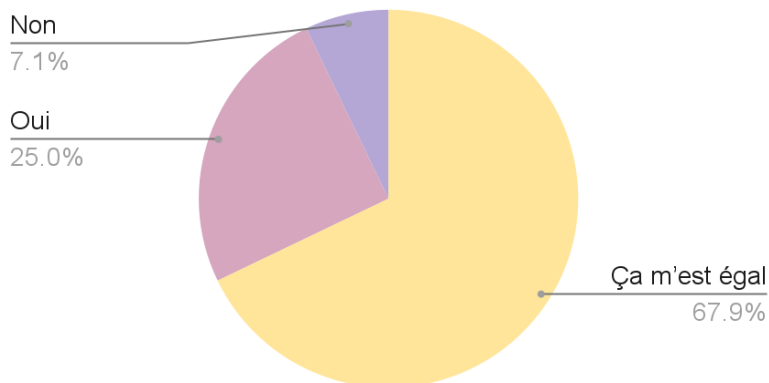
Je pense que j'obtiendrais le même succès au test final si l'enseignant ne nous donnait pas de devoirs et de petits tests avant le test final.



Graphique 4 - le point de vue des apprenants sur l'évaluation formative

Par ailleurs, la grande majorité des apprenants (78%) ont déclaré qu'ils pensent que leur enseignant utilise suffisamment de tests formatifs avant le test de connaissances final, tandis que pour l'affirmation *Je pense que j'aurais obtenu le même succès au test final si le professeur ne nous donnait pas de devoirs et de petits tests avant les examens finaux*, près de la moitié des apprenants (42.85%) ont choisi la réponse *Non*, un peu moins d'apprenants (39,28%) ont déclaré qu'ils n'étaient pas sûrs, et seulement quelques apprenants (17,85%) ont déclaré qu'ils pensaient qu'ils auraient obtenu le même succès sans les tests formatifs, ce qui signifie que la moitié des apprenants pensent que les tests formatifs sont essentiels pour leur réussite et leurs progrès.

J'aimerais que de tels contrôles soient plus fréquents dans les classes.



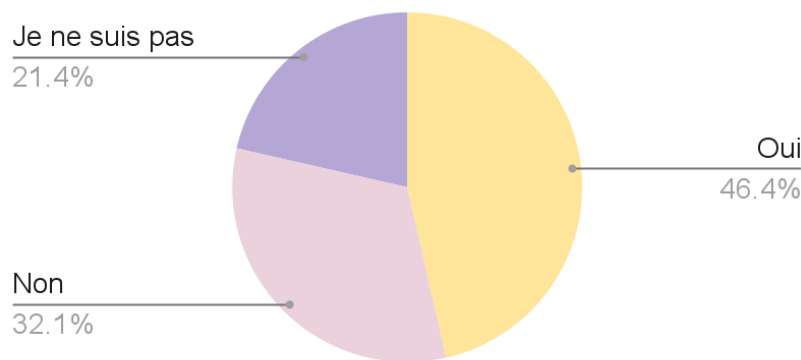
Graphique 5 - le point de vue des apprenants sur l'évaluation formative

Cependant, à l'affirmation *J'aimerais que de tels tests soient plus présents dans les classes*, la majorité des apprenants (67.85%, f=19) ont répondu *Ça m'est égal*.

4.6.3. Les apprenants connaissent-ils les techniques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, à quelle fréquence les utilisent-ils en classe et dans quelle mesure les trouvent-ils utiles ?

Le troisième groupe de questions concernait l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

L'enseignant m'a familiarisé avec les techniques d'auto-évaluation.



Graphique 6 - la représentation de l'auto-évaluation

À la première affirmation de ce groupe de questions, qui se lit comme suit : "*Le professeur m'a familiarisé avec les techniques d'auto-évaluation*", le plus grand pourcentage d'apprenants a répondu *Oui* (46.42%), 32.14% des apprenants ont répondu *Non*, et 21.42% des apprenants ont répondu *Je ne sais pas*, de quoi on peut conclure que seulement la moitié des élèves sont sûrs que leur enseignant leur a montré les techniques d'auto-évaluation en cours de français.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|------|------|
| J'utilise des techniques d'auto-évaluation pour améliorer mon apprentissage. | 14.28% (f= 4) | 17.85% (f= 5) | 7.14% (f=2) | 42.85% (f=12) | 17.85% (f=5) | 3.32 | 1.36 |
| Je pense que l'auto-évaluation m'a aidé à améliorer mes compétences / connaissances. | 14.28% (f= 4) | 17.85% (f=5) | 32.14% (f=9) | 10.71% (f=3) | 25.00% (f= 7) | 3.14 | 1.38 |

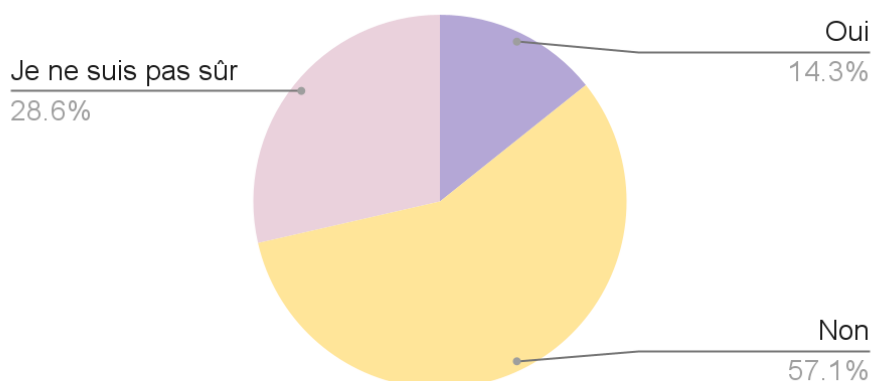
Tableau 4 - le point de vue des apprenants sur l'autoévaluation

Les deux affirmations suivantes étaient *J'utilise les techniques d'auto-évaluation pour améliorer mon apprentissage* et *Je pense que l'auto-évaluation m'a aidé à améliorer mes connaissances*. Pour ces deux affirmations, les résultats étaient très partagés, ce que l'on peut constater par la moyenne arithmétique et l'écart-type. La moyenne arithmétique de la première affirmation était de 3,321 et l'écart-type de 1,362, tandis que pour la deuxième affirmation, la moyenne arithmétique était de 3,143 et l'écart-type de 1,380. D'après les réponses à ces trois affirmations, nous constatons qu'environ la moitié des répondants ont des enseignants qui les ont initiés à la méthode d'auto-évaluation et qu'environ 60% des répondants utilisent *Souvent* ou *Très souvent* la méthode d'auto-évaluation, ce qui nous indique que même les apprenants qui n'ont pas rencontré l'auto-évaluation en classe (ou qui ne sont pas sûrs de l'avoir rencontrée) utilisent la méthode d'auto-évaluation.

À la question ouverte *Décrivez brièvement comment vous mettez en œuvre la méthode d'auto-évaluation*, les réponses sont variées et peuvent être classées en plusieurs groupes :

- 8 apprenants ont laissé la question vide
- 6 apprenants ont écrit qu'ils ne mettaient pas en œuvre l'auto-évaluation
- 1 apprenant a écrit qu'il ne savait pas comment l'expliquer
- 2 apprenants ont écrit qu'ils pensaient qu'ils réalisaient très bien l'auto-évaluation
- les autres apprenants ont écrit qu'après le cours, ils réfléchissaient à ce qu'ils connaissaient le moins et qu'ils s'y concentraient davantage à la maison ou qu'ils parcouraient le matériel à la maison, qu'ils s'évaluaient et qu'ils voyaient dans quel domaine ils étaient les plus faibles et qu'ils le pratiquaient ensuite

Je suis familier avec le Portfolio européen des langues.



Graphique 7 - la familiarité des apprenants avec le Portfolio européen des langues

En regardant la représentation graphique de l'affirmation *Je suis familier avec le Portfolio européen des langues*, nous voyons que la majorité des apprenants (57.14%) ne savaient pas ce qu'est le Portfolio européen des langues, quelques-uns des apprenants (14.28%) ont rencontré le Portfolio européen des langues, tandis que 28.57% des apprenants n'étaient pas sûrs.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|----------|------|
| Je l'utilise | 60.71% (f=17) | 7.14% (f=2) | 21.42% (f= 6) | 10.71% (f=3) | 0.00 | 1.8 2 | 1.12 |
| Nous utilisons la méthode d'évaluation par les pairs dans les cours de français. | 25.92% (f= 7) | 29.62% (f=8) | 33.33% (f= 9) | 3.70% (f=1) | 7.40% (f= 2) | 2.3 7 | 1.14 |
| Je trouve la méthode d'évaluation par les pairs utile. | 10.71% (f= 3) | 28.57% (f= 8) | 42.85% (f=12) | 14.28% (f= 4) | 3.57% (f= 1) | 2.6 3 | 0.88 |

Tableau 5 - l'utilisation et l'utilité du portfolio des langues européennes

Les réponses à cette affirmation sont également liées aux résultats de la question suivante, où la majorité des apprenants (60,714%) ont déclaré qu'ils n'utilisent jamais le Portfolio européen des langues, tandis que les autres pourcentages sont répartis entre *Rarement*, *Parfois* et *Souvent* et aucun apprenant n'a décidé de répondre *Très souvent*.

Les questions liées à la méthode d'évaluation par les pairs ont montré que la majorité des apprenants (1+2+3 = 88.887%) utilisent *Jamais*, *Rarement* ou *Parfois* la méthode d'évaluation par

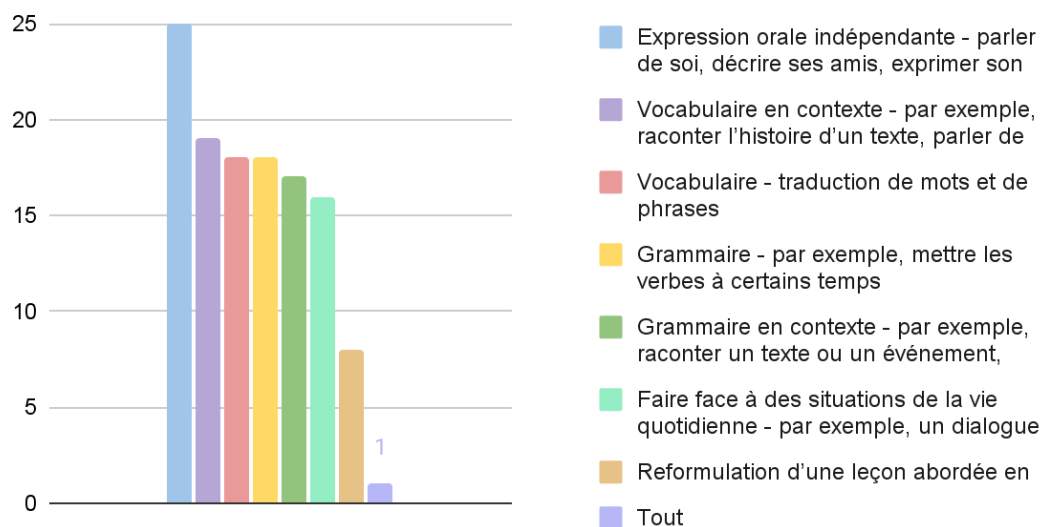
les pairs dans les cours de français, tandis qu'un seul apprenant a répondu *Souvent* et deux apprenants ont répondu *Très souvent*. À la question concernant l'utilité de la méthode d'évaluation par les pairs, le plus grand pourcentage d'apprenants (42,857 %) a répondu *Moyennement*, c'est-à-dire on peut conclure qu'ils la considèrent utile, mais pas trop.

À la question ouverte *Expliquez brièvement votre réponse à l'énoncé précédente (Je pense que la méthode d'évaluation par les pairs est utile)*, les réponses des apprenants peuvent être regroupées en deux groupes. Une partie des apprenants a écrit qu'ils pensaient que ce n'était pas très utile parce que leurs pairs ne sont pas objectifs et diront que tout était bien pour que leur ami obtienne une bonne note, tandis qu'une autre partie des apprenants a répondu qu'ils pensaient que c'était utile car ils pouvaient obtenir un retour de qualité qui pouvait les aider à améliorer leurs connaissances et à être le plus performant possible à l'avenir.

4.6.4 *Qu'est-ce qui est représenté dans les tests de connaissances écrits et oraux, tout est-il représenté de manière égale et les apprenants pensent-ils que ces tests sont un bon indicateur de leurs connaissances ?*

Le quatrième groupe de questions concernait les tests de connaissances oraux et écrits.

Marquez ce que l'enseignant teste lors du test de connaissances orales



Graphique 8 - les éléments des tests de connaissances orales

Dans la première question de ce groupe de questions, les apprenants devaient marquer ce que l'enseignant a testé pendant le test de connaissances orales, et ils pouvaient marquer plusieurs éléments.

Les éléments suivants étaient proposés :

- Expression orale indépendante
- Vocabulaire - traduction de mots et de phrases
- Vocabulaire en contexte - par exemple, raconter l'histoire d'un texte, parler de situations et de sujets discutés en classe, etc.

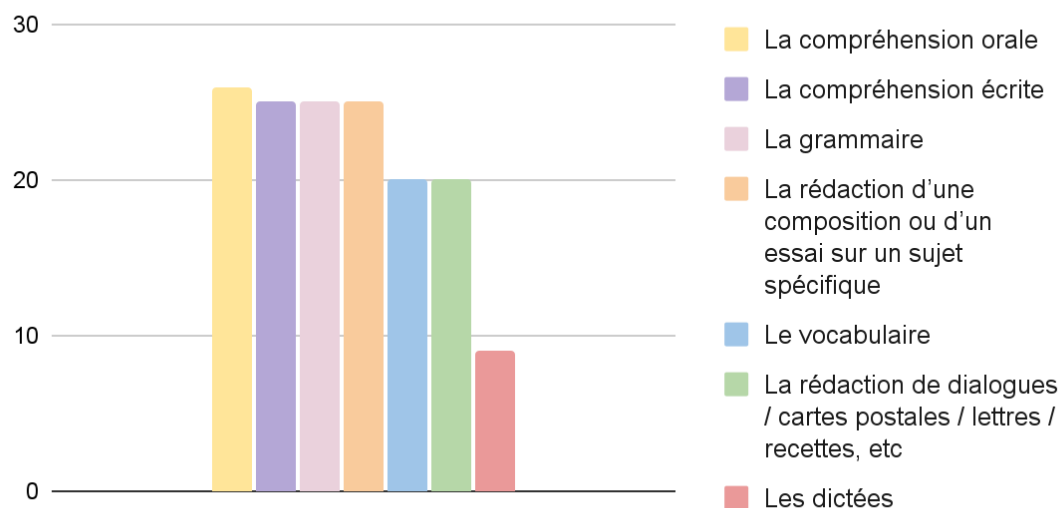
- Grammaire - par exemple, mettre les verbes à certains temps
- Grammaire en contexte - par exemple, raconter un texte ou un événement, raconter à nouveau une leçon abordée en classe
- Faire face à des situations de la vie quotidienne - par exemple, un dialogue entre deux personnes dans la rue, dans un magasin, dans un restaurant, etc.
- Reformulation d'une leçon abordée en classe
- Tout

En regardant le diagramme des résultats, on constate que les apprenants étaient surtout testés sur l'expression orale indépendante, puis sur le vocabulaire et la grammaire, en contexte et hors contexte, la reproduction de situations de la vie quotidienne était juste un peu moins représentée, tandis que la reformulation d'une leçon abordée en classe n'était pas si fréquente, et un seul apprenant a déclaré que son professeur testait tout cela.

À la question ouverte *Pensez-vous que l'enseignant a un bon aperçu de vos connaissances avec cette méthode de contrôle? Expliquez brièvement votre réponse*, la plupart des apprenants ont répondu par *Oui*, et l'ont expliqué de la manière suivante :

- Oui, je pense que l'enseignant a un bon aperçu de nos connaissances parce que nous ne pouvons pas tricher lors du test oral et il peut nous tester sur beaucoup de choses.
- Oui, parce que le but de la langue est de parler, ce que nous ne pourrions pas faire si l'enseignant ne nous testait pas en parlant de situations réelles.
- Oui, parce qu'il examine des situations quotidiennes dans lesquelles nous pouvons nous trouver un jour.
- Oui, si la grammaire et le vocabulaire sont testés en contexte, les connaissances des apprenants peuvent être vues et notées bien mieux.
- Un apprenant a répondu à la question par "Oui et non, le stress a un effet", tandis qu'un autre a répondu par "Peut-être".

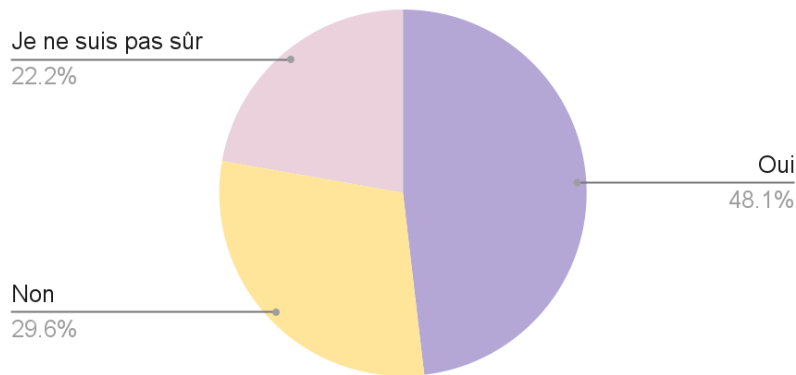
Marquez lequel des éléments suivants était présent dans les tests écrits de connaissance



Graphique 9 - les éléments des tests de connaissance écrits

Si l'on observe la représentation graphique des résultats à la question *Marquez lequel des éléments suivants était présent dans les tests écrits de connaissance*, il est évident que les éléments les plus fréquemment représentés dans les tests écrits de connaissances étaient la compréhension orale, la compréhension écrite, la grammaire et la rédaction d'une composition ou d'un essai sur un sujet spécifique, suivis du vocabulaire et de la rédaction de dialogues / cartes postales / lettres / recettes, etc., tandis que les dictées étaient beaucoup moins fréquentes.

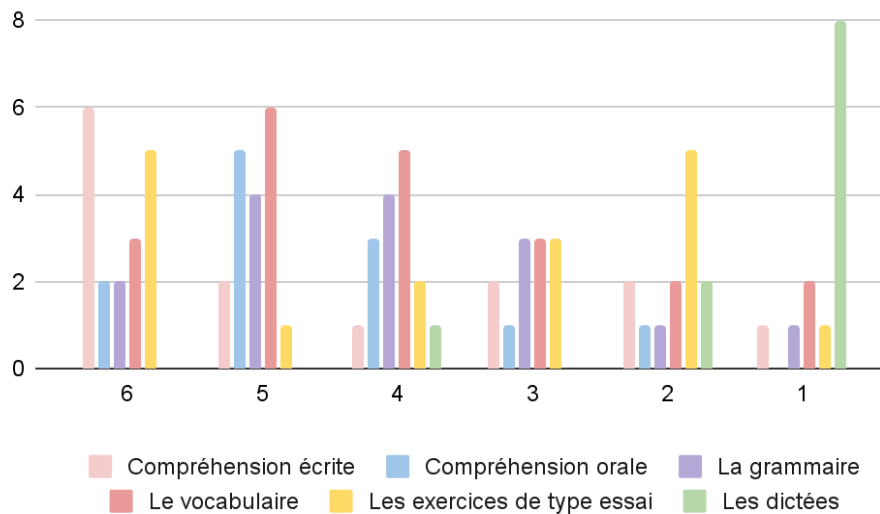
Tous les éléments ci-dessus étaient-ils représentés de manière égale dans les tests de connaissance?



Graphique 10 - la représentation des éléments dans les tests de connaissances écrites

À la question *Tout ce qui a été mentionné ci-dessus a-t-il été également pris en compte dans les tests de connaissances ?*, la majorité des apprenants (46,429%, f = 13) ont répondu *Oui*, 28,571%, f = 8 apprenants ont répondu *Non*, et 21,429%, f = 6 ont répondu *Je ne suis pas sûr*.

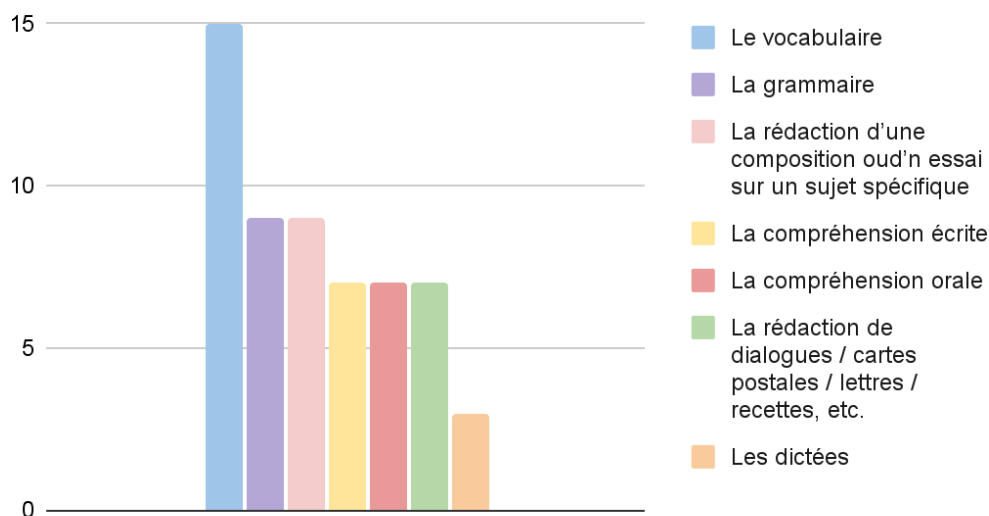
Si non, indiquez sur une échelle de 1 à 6 ce qui était le plus courant et ce qui était le moins courant.



Graphique 11 - la représentation de certains éléments dans les tests de connaissances écrites

À la question qui était liée à la question précédente et qui se lit comme suit : *Si non, indiquez sur une échelle de 1 à 6 ce qui était le plus courant et ce qui était le moins courant*, la majorité des apprenants ont déclaré que la compréhension écrite était la plus courante, et que la compréhension orale, le vocabulaire et la grammaire étaient également très courants. La représentation des exercices de rédaction est difficile à évaluer car un grand nombre d'apprenants ont déclaré qu'elles étaient assez représentées, mais aussi un grand nombre d'apprenants ont déclaré qu'elles n'étaient pas très représentées, et quelques apprenants ont placé la représentation des exercices de rédaction quelque part au milieu. Si l'on regarde la représentation graphique des résultats, on voit clairement que les dictées étaient les moins représentées, ce que l'on peut corrélérer avec la question *Indiquez lequel des éléments suivants était présent dans les tests de connaissances écrites*, où les apprenants ont également accordé le moins de voix aux dictées.

Indiquez ce qui, à votre avis, devrait être davantage représenté dans les tests de connaissance écrites

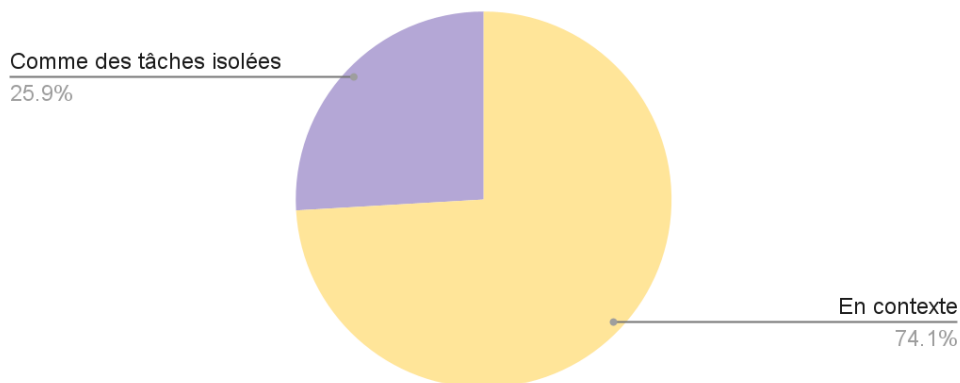


Graphique 12 - l'opinion des apprenants sur ce qui devrait être davantage représenté

Les apprenants pouvaient répondre à la question *Indiquez ce qui, à votre avis, devrait être davantage représenté dans les tests de connaissances écrites* en choisissant plusieurs réponses, par exemple le vocabulaire et la compréhension écrite. Le vocabulaire a reçu le plus grand nombre de réponses (15), suivi de la grammaire et de la rédaction de compositions / essais sur un sujet

spécifique (9), puis de la lecture, de la compréhension orale et de la rédaction de dialogues / cartes postales / lettres / recettes, etc. (7), tandis que les dictées étaient les moins importantes aux yeux des apprenants.

Dans les épreuves écrites, la grammaire et le vocabulaire sont-ils vérifiés en contexte (par exemple, à travers les tâches de rédaction de dialogues, d'essais, de cartes postales, etc) ou apparaissent-ils comme des tâches isolées (par exemple, la traduction des mots, placement des verbes dans des temps verbaux spécifiques, etc)



Graphique 13 - la manière dont la grammaire et le vocabulaire sont vérifiés

À la question *Dans les épreuves écrites, la grammaire et le vocabulaire sont-ils vérifiés en contexte (par exemple, à travers les tâches de rédaction de dialogues, d'essais, de cartes postales, etc.) ou apparaissent-ils comme des tâches isolées (par exemple, la traduction de mots du croate au français ou l'écriture de verbes dans certains temps verbal) ?*, la majorité des apprenants (74,074%) ont répondu que la grammaire et le vocabulaire sont examinés en contexte.

La dernière question de cette recherche était la question ouverte *Pensez-vous que la note obtenue à l'examen est le reflet de votre connaissance réelle de la matière ? Justifiez votre réponse*. Les réponses des apprenants ont été les suivantes:

- 11 apprenants ont répondu uniquement "Oui"
- Un apprenant a répondu "Oui, parce qu'il est évalué de manière équitable".
- Un apprenant a répondu "Oui, grâce aux examens, je peux voir ce que je dois encore travailler et ce à quoi je dois faire attention".

- Un apprenant a répondu "Non, j'apprends la langue pour pouvoir l'utiliser tous les jours, mais cette connaissance ne peut pas être évaluée".
- Un apprenant a répondu : "Pas vraiment, parce que parfois je n'ai pas envie de préparer le test, donc dans la plupart des cas je ne sais pas ce qu'il y a dans le test, donc j'ai une mauvaise note, mais je suis toujours actif en classe et je sais vraiment comment parler et lire."
- Un apprenant a répondu : "Non, le stress affecte parfois mes résultats."
- Un apprenant a répondu : "Ce n'est pas forcément le cas, mais une grande partie l'est."
- Un apprenant a répondu : "Parfois, ça l'est, mais parfois, il y a des tâches qui sont déroutantes."
- Un apprenant a répondu "Cela dépend du test".
- 8 apprenants ont laissé la question en blanc

4.7 Discussion sur la recherche

Comme mentionné précédemment, l'objectif de cette recherche était de déterminer dans quelle mesure certains types et démarches d'évaluation étaient présents dans l'enseignement de la Langue française en contexte croate, et dans quelle mesure les apprenants étaient familiers avec certains types et démarches d'évaluation et s'ils les considéraient utiles pour leur progression et leur réussite. Le premier groupe de questions visait à déterminer dans quelle mesure certaines approches et certains objectifs de l'évaluation étaient représentés dans l'enseignement de la Langue française à l'école. Les premières questions portaient sur les examens initiaux, c'est-à-dire l'évaluation diagnostique. Les résultats ont montré que la majorité des apprenants n'ont pas passé l'examen initial au début de l'année scolaire, mais une partie des apprenants ont déclaré qu'après l'examen initial, ils reprenaient avec l'enseignant la matière qu'ils avaient le moins bien maîtrisée. Etant donné que presque tous les apprenants ont déclaré que l'enseignant ne leur a pas fait passer d'examen initial au début de l'année, beaucoup moins d'apprenants auraient dû choisir cette option, et ils avaient également la possibilité de ne pas répondre à la question puisque l'enseignant ne leur a pas fait passer d'examen initial, mais nous pouvons supposer que les apprenants voulaient dire qu'ils ont toujours eu une sorte de test avec l'enseignant ou qu'ils discutaient avec l'enseignant au début de l'année scolaire de la matière qu'ils maîtrisaient le moins bien et qu'ils le répétaient. On a également demandé aux apprenants s'ils répétaient la matière dans laquelle ils étaient les plus

faibles à la maison après l'examen initial, et la moitié des apprenants ont déclaré qu'ils ne le faisaient pas, ce qui est logique puisqu'ils n'ont même pas passé l'examen initial, mais certains d'entre eux ont quand même déclaré qu'ils répétaient la matière dans laquelle ils étaient les plus faibles à la maison, même s'ils n'ont pas passé l'examen initial. Une situation similaire est visible dans la dernière question relative aux tests initiaux, où la moitié des apprenants ont déclaré qu'ils pensaient que les tests initiaux n'étaient pas du tout utiles pour leur progression, mais cela peut aussi être dû au fait qu'ils n'ont pas rencontré de tests initiaux et ne pouvaient donc pas reconnaître leur potentiel. Les données obtenues sur les questions concernant les examens initiaux ne peuvent pas être analysées particulièrement bien, étant donné que la plupart des apprenants n'ont pas passé l'examen initial, donc les données obtenues sur les trois déclarations qui suivent la première déclaration ne sont pas très confidentielles.

La deuxième partie des questions de ce groupe portait sur les objectifs et les approches de l'évaluation - évaluation sommative, évaluation formative, auto-évaluation et évaluation par les pairs. Sur une échelle de 1 à 5, les apprenants devaient indiquer laquelle des évaluations mentionnées précédemment ils rencontraient en classe et à quelle fréquence. En examinant les résultats, nous constatons que les apprenants ont le plus souvent rencontré l'évaluation sommative, mais l'évaluation formative et l'auto-évaluation étaient également assez courantes, et certains apprenants ont parfois utilisé l'évaluation par les pairs en classe. Ces résultats nous indiquent que les différentes approches de l'évaluation sont au moins partiellement présentes dans les classes, ce qui est extrêmement important, car dans la nouvelle réforme du curriculum elles occupent une place extrêmement importante dans l'apprentissage et l'enseignement.

Le deuxième groupe de questions visait à déterminer la fréquence à laquelle les enseignants de français utilisaient des types interactifs et modernes d'évaluation formative, à quel point les apprenants les considéraient utiles et essentiels pour leur progression, et s'ils pensaient qu'ils auraient obtenu le même succès au test final, sommatif, sans les tests formatifs précédents. Les résultats ont montré que les apprenants pensaient que leurs enseignants utilisent souvent des tests formatifs modernes tels que des quiz, des enquêtes, des jeux éducatifs, etc. En effet, la plupart des apprenants ont déclaré que leur professeur utilisait de tels contrôles très souvent ou souvent. Lorsqu'on leur a demandé dans quelle mesure ils considéraient ces tests comme utiles, la majorité des apprenants ont déclaré qu'ils les considéraient comme extrêmement utiles ou très utiles, ce qui

montre que les apprenants reconnaissent l'importance des tests formatifs et les considèrent utiles. Il est aussi évident, d'après les résultats, que les apprenants pensent que ces tests les aident à progresser. Les résultats ont également montré que la majorité des apprenants pensaient que leur professeur leur fait passer suffisamment de tests formatifs avant le test final, ce qui est un pourcentage très élevé. La majorité des apprenants ont déclaré qu'ils ne se souciaient pas de savoir si les tests formatifs seraient plus répandus dans les classes ou non, ce qui est surprenant, étant donné qu'ils ont déclaré qu'ils considéraient ces tests comme utiles et les aidaient dans leur progression ultérieure, mais peut-être pensaient-ils qu'ils avaient déjà suffisamment de contrôles de ce type et qu'ils n'avaient pas besoin de contrôles supplémentaires. Une preuve supplémentaire du fait que les apprenants considèrent les tests formatifs de connaissances extrêmement utiles est le fait qu'une très petite partie des apprenants a répondu qu'ils pensaient qu'ils auraient obtenu le même succès à l'examen si l'enseignant ne leur avait pas donné moins de tests et de devoirs avant l'examen final, alors que le reste des apprenants a déclaré qu'ils pensaient qu'ils n'auraient pas obtenu le même succès.

Le troisième groupe de questions concernait l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. L'objectif était de déterminer dans quelle mesure les apprenants connaissaient les techniques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, à quelle fréquence ils les utilisaient et s'ils les trouvaient utiles. Les résultats de la recherche ont montré que la moitié des apprenants ont été initiés aux techniques d'auto-évaluation par les enseignants, bien que les autres apprenants ne les connaissaient pas ou n'étaient pas sûrs. D'autres résultats sur l'utilisation des techniques d'auto-évaluation sont liés à ces résultats, puisque la moitié des apprenants ont déclaré qu'ils utilisaient souvent des techniques d'auto-évaluation, et le point de vue des apprenants sur la mesure dans laquelle les méthodes d'auto-évaluation les aident à améliorer leurs connaissances se situe également quelque part au milieu, c'est-à-dire que les apprenants pensent que l'auto-évaluation les aide, mais modérément. À la question ouverte, où les apprenants devaient expliquer brièvement comment ils mettent en œuvre la technique d'auto-évaluation, 8 apprenants ont laissé la question en blanc, probablement parce qu'ils n'utilisaient pas la méthode d'auto-évaluation, 6 apprenants ont écrit qu'ils n'utilisaient pas la méthode d'auto-évaluation, tandis que les autres ont écrit qu'après la leçon, ils réfléchissaient à ce qu'ils maîtrisent le moins, à la façon dont ils pouvaient améliorer leurs connaissances, ils répétaient la matière qu'ils maîtrisent le moins à la maison, ils faisaient des exercices à la maison pour voir ce qu'ils maîtrisaient le moins, afin de pouvoir étudier cette matière

et travailler à mieux l'apprendre. Les résultats ont également montré que la plupart des apprenants ne connaissaient pas le Portfolio européen des langues et qu'ils ne l'utilisaient presque jamais.

Les résultats relatifs à l'utilisation de l'évaluation par les pairs en classe ont montré que la majorité des apprenants n'utilisaient jamais, rarement ou parfois la méthode d'évaluation par les pairs en classe, tandis que seule une petite partie d'entre eux l'utilisait souvent ou très souvent, ce qui est un pourcentage extrêmement faible et les enseignants devraient encourager les apprenants à utiliser ces méthodes d'évaluation plus souvent. Les résultats obtenus à la question sur l'utilité de la méthode d'évaluation par les pairs ont montré que les apprenants considéraient la méthode d'évaluation par les pairs comme moyennement utile, ce qui vient probablement du fait qu'ils ne la connaissent pas suffisamment et ne savent pas comment l'utiliser correctement. Afin de recueillir des données plus détaillées sur le point de vue des apprenants sur la méthode d'évaluation par les pairs, les apprenants ont été invités à répondre à une question ouverte à laquelle ils devaient expliquer brièvement leur point de vue sur l'utilité de la méthode d'évaluation par les pairs. Dans cette question, les réponses des apprenants étaient divisées en deux groupes. Une partie des apprenants a écrit qu'ils pensaient que la méthode d'évaluation par les pairs n'était pas utile parce que leurs camarades de classe ne seraient pas objectifs et ne donneraient toujours que de bons commentaires et de bonnes notes, tandis qu'une autre partie des apprenants a écrit qu'ils pensaient que la méthode était utile parce qu'elle nous permet de connaître l'opinion des autres et de savoir ce que nous devrions travailler pour améliorer nos compétences.

Les données de ce groupe de questions montrent que certains apprenants sont familiers avec les méthodes d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, mais d'autres ne le sont pas, et pour cette raison ils ne peuvent probablement pas reconnaître le potentiel de ces méthodes d'évaluation. Les apprenants devraient certainement se familiariser davantage avec ces méthodes qui sont également très importantes pour leur progrès et leur avenir, car une fois qu'ils auront quitté l'école, ils devront compter sur les compétences acquises en matière d'auto-évaluation pour assurer leur progression ultérieure, et ils seront également entourés des évaluations par les pairs dans l'environnement de travail dans lequel ils se trouveront et il est important qu'ils sachent comment recevoir et donner des commentaires objectifs sur le travail de quelqu'un. Pour toutes les raisons mentionnées, les enseignants devraient accorder plus d'attention à ces types d'évaluation et enseigner aux apprenants ce que signifie s'évaluer objectivement et évaluer objectivement les autres.

Le dernier groupe de questions concernait les tests de connaissances oraux et écrits et visait à déterminer quels éléments étaient présents dans les tests de connaissances, si tous étaient également présents et si les apprenants pensaient que les notes de ces tests reflétaient bien leurs connaissances. Presque tous les apprenants ont déclaré que l'élément d'expression orale indépendante était examiné lors des tests de connaissances oraux, par exemple en parlant d'eux-mêmes, de leurs amis, de leur famille, des coutumes, etc., ce qui est extrêmement positif car l'objectif de l'examen oral est de déterminer comment les apprenants se comportent lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes et des sujets quotidiens que nous utilisons le plus souvent lorsque nous utilisons n'importe quelle langue. Les résultats ont montré qu'en plus de l'expression orale, les éléments qui ont été fréquemment interrogés étaient le vocabulaire en contexte et hors contexte, la grammaire en contexte et hors contexte, l'adaptation dans des situations de la vie quotidienne comme aller au magasin, au restaurant, donner des instructions, exprimer son opinion sur un certain sujet, etc. et ce qui a été le moins examiné était la narration d'un certain texte traité en classe. Le fait que la grammaire et le vocabulaire soient examinés en contexte est extrêmement positif, car la nouvelle réforme des programmes scolaires encourage la vérification de la grammaire et du vocabulaire en contexte et pas seulement hors contexte, afin que l'accent soit mis sur les connaissances fonctionnelles et non sur les connaissances factuelles. Afin d'avoir un aperçu plus détaillé de l'attitude des apprenants envers l'examen oral, on leur a demandé s'ils pensaient que l'enseignant obtient un bon aperçu de leurs connaissances avec cette méthode d'examen. La plupart des apprenants ont répondu à la question par l'affirmative et ont écrit qu'ils pensaient que lors des examens oraux de connaissances, l'enseignant avait un bon aperçu de leurs connaissances, qu'il pouvait les tester sur de nombreux points et donc bien évaluer leurs connaissances réelles, qu'il pouvait déterminer comment ils se débrouillent dans les situations quotidiennes qui sont le but de l'apprentissage d'une langue et qu'il pouvait examiner la grammaire et le vocabulaire de manière naturelle dans le contexte de la conversation avec l'apprenant. Un apprenant a souligné qu'il pensait que ce type d'examen oral pourrait parfois donner un bon aperçu des connaissances de l'apprenant, mais parfois non, car le stress pourrait être l'un des facteurs qui pourraient affecter l'apprenant et sa présentation de ses connaissances réelles. D'après les résultats obtenus sur l'examen oral dans la classe de français, nous pouvons conclure que divers éléments sont examinés de diverses manières, ce qui est positif car il est possible de déterminer beaucoup mieux les connaissances de l'apprenant, et cela est également prouvé par l'attitude des apprenants, car la

question ouverte a établi que les apprenants pensaient que l'examen oral leur donne l'occasion de montrer ce qu'ils savaient vraiment en français et d'utiliser la langue pour communiquer, ce qui est le but de l'apprentissage des langues.

Les dernières questions de la recherche portaient sur les examens de connaissance écrits. Dans la première question de ce groupe, les apprenants devaient indiquer ce qui était présent dans les tests de connaissances écrites. Selon les apprenants, la compréhension orale était la plus représentée, puis la compréhension écrite, la grammaire et la rédaction d'une composition ou d'un essai sur un certain sujet, puis le vocabulaire et la rédaction de dialogues, de cartes postales, de lettres, etc. étaient un peu moins représentés, et les dictées étaient les moins représentées. Considérant qu'avant de mener la recherche, on ne savait pas comment les réponses des apprenants seraient distribuées, on a également demandé aux apprenants si tout était représenté de manière égale dans les tests de connaissances écrits, ce à quoi environ la moitié des apprenants ont répondu par l'affirmative, tandis que le reste des réponses se répartissait entre Non et Je ne suis pas sûr. À partir de ces données, nous constatons que, bien que les résultats de la première question montrent la représentation de nombreux éléments dans les tests de connaissances écrits, selon certains apprenants, tous les éléments n'étaient pas représentés de manière égale. Afin d'obtenir les résultats les plus précis, dans la question suivante, les apprenants ont eu la possibilité de marquer sur une échelle de 1 à 6 l'élément le moins représenté et l'élément le plus représenté. Les résultats ont clairement montré que la compréhension de la lecture, la compréhension de l'écoute, le vocabulaire et la grammaire étaient les plus représentés, tandis que les dictées étaient les moins représentées.

En regardant les résultats de la première question, il n'a pas été possible d'affirmer avec certitude si les dictées sont vraiment moins représentées dans les tests de connaissances écrites, mais si nous prenons en compte les résultats de cette question où les apprenants devaient marquer la représentation de certains domaines sur une échelle, nous pouvons arriver à la conclusion que les dictées n'étaient pas très présentes en classe de français. Le seul problème avec les résultats statistiques de cette question est qu'il y avait trop de réponses à la question, si l'on considère que seuls les apprenants qui ont répondu à la question précédente en affirmant que tout n'était pas représenté de manière égale dans les tests de connaissances écrites auraient dû répondre, ou éventuellement aussi les apprenants qui ont répondu qu'ils n'étaient pas sûrs que tout fût représenté de manière égale. Afin de connaître l'opinion des apprenants sur ce qui devrait être plus représenté

dans les tests de connaissances écrites, on leur a posé une question dans laquelle ils pouvaient marquer un ou plusieurs éléments qui, selon eux, devraient être plus représentés, et pas moins de 15 apprenants ont marqué le vocabulaire comme un élément qui devrait être plus représenté, 9 apprenants ont également marqué la grammaire et la rédaction de compositions ou d'essais sur un sujet spécifique, tandis que les dictées arrivaient à nouveau en dernière position avec 3 votes. À partir des résultats de cette question, nous pouvons conclure que les apprenants pensent que le plus important est ce qui leur permettra de s'exprimer le mieux possible en Langue française et qu'il faut le représenter autant que possible, tandis qu'ils ne considèrent pas les dictées comme importantes car ils pensent probablement que c'est pour eux le moins important pour fonctionner avec succès parmi les francophones. Une autre donnée extrêmement importante est que la majorité des apprenants ont déclaré que la grammaire et le vocabulaire dans les tests de connaissances écrites étaient examinés en contexte, et non comme des tâches isolées, ce qui est une information extrêmement importante si l'on considère que le nouveau curriculum stipule que la vérification de l'acquisition des constructions lexicales doit se faire en contexte car l'objectif est d'apprendre aux apprenants à parler et à maîtriser la langue, et pas seulement ses régularités linguistiques.

La dernière question de cette enquête était une question ouverte qui visait à déterminer l'attitude des apprenants sur la question si la note qu'ils ont reçue au test de connaissances écrites était un bon reflet de leurs connaissances et pourquoi. Huit apprenants n'ont pas répondu à cette question, et 11 apprenants ont seulement répondu *Oui*, mais quelques apprenants ont expliqué leur réponse. On peut trouver différentes opinions parmi les répondants, telles que *Oui*, *Non* et *Parfois*. Les apprenants qui ont déclaré qu'ils pensaient que la note qu'ils recevaient au test était un reflet réaliste de leurs connaissances ont écrit que leur professeur notait de manière équitable et que grâce aux examens, ils pouvaient voir ce qu'ils devaient encore travailler et ce à quoi ils devaient faire attention. Les apprenants qui ont déclaré qu'ils pensaient que la note qu'ils recevaient ne reflétait pas bien leurs connaissances réelles ont écrit qu'ils apprenaient à être capables d'utiliser la langue dans des situations réelles et quotidiennes, mais que ces connaissances ne pouvaient pas être évaluées à l'examen et que le stress pouvait affecter leurs résultats. Les apprenants qui ont déclaré que la note qu'ils recevaient à l'examen reflétait parfois leurs connaissances réelles et parfois non, ont expliqué qu'ils pensaient cela parce que certains exercices de l'examen étaient parfois déroutants et parce que parfois ils n'apprenaient pas tout le matériel qui était censé être dans

l'examen et ils obtenaient une note faible, mais ils étaient toujours actifs en classe et pouvaient parler et lire correctement.

Conclusion

L'évaluation dans un environnement didactique est un processus complexe qui comporte de nombreuses composantes telles que l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative ainsi que l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de ce qui a été appris. Pour que les apprenants réussissent le mieux possible, il est nécessaire d'utiliser toutes les formes d'évaluation énumérées, et pour que les apprenants en langues étrangères maîtrisent la langue le mieux possible, il est également nécessaire d'accorder une attention égale aux quatre compétences linguistiques. Dans la partie théorique de cette thèse, l'évaluation est présentée dans un contexte didactique, l'importance de chaque type d'évaluation est mise en évidence, et l'accent est mis sur le contexte de la langue française, dans lequel les quatre compétences linguistiques jouent un rôle extrêmement important dans l'apprentissage de la langue, et le Programme de la matière Langue française pour les écoles secondaires fournit des instructions supplémentaires sur la manière de bien enseigner la matière. Concernant la partie théorique du travail, la recherche a été effectuée, ce qui était essentiel pour obtenir des informations supplémentaires, à savoir si tous les types d'évaluation qui sont prescrits en théorie comme essentiels pour l'acquisition et l'apprentissage de la langue française sont réellement réalisés dans la pratique. La question principale de cette recherche était la suivante : " Les apprenants pensent-ils que tous les objectifs et approches d'évaluation sont suffisamment représentés dans les cours de français et pensent-ils que cela affecte leur réussite ? " Si l'on prend en compte l'ensemble des résultats obtenus dans la recherche menée, on peut arriver à la conclusion que la majorité des apprenants pensent que tous les objectifs et démarches d'évaluation sont suffisamment représentés (l'exception étant les examens initiaux et le Portfolio européen des langues, que la majorité des apprenants n'ont pas rencontrés en classe et ont déclaré qu'ils ne les trouvent pas très utiles) et qu'ils contribuent à leur réussite, facilitent leur acquisition de la matière et leur permettent de progresser davantage. Néanmoins, les résultats de la recherche montrent que les apprenants considèrent les formes d'évaluation avec lesquelles ils sont le plus familiers comme les plus utiles, tandis que les formes d'évaluation avec lesquelles ils sont moins familiers sont considérées comme moins utiles, probablement parce qu'ils ne les utilisent pas ou ne savent pas

comment les utiliser et ne peuvent pas reconnaître leur plein potentiel. Par conséquent, les enseignants devraient s'efforcer d'utiliser plus souvent les formes d'évaluation qui, selon la recherche, sont représentées dans les classes dans un plus petit pourcentage, comme les examens initiaux, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. La recherche fait également ressortir deux éléments extrêmement positifs : la grammaire et le vocabulaire sont examinés en contexte lors des épreuves orales et écrites (ce qui est très important car la nouvelle réforme des programmes et l'enseignement moderne mettent l'accent sur les connaissances fonctionnelles et non sur les connaissances factuelles), et les apprenants pensent que la note qu'ils obtiennent à l'examen est le reflet de leurs connaissances réelles. Pour conclure, il est important de préciser que les résultats de cette recherche doivent être pris avec une certaine prudence, étant donné qu'il s'agit d'un petit nombre de répondants et considérant que les répondants sont des apprenants, et qu'il est possible que leur jugement sur la représentation de certains types d'évaluation dans les classes ne soit pas nécessairement une vérité absolument objective. Afin d'obtenir des résultats de meilleure qualité dans les recherches futures, il faudrait mener une recherche similaire dans laquelle les répondants seront des enseignants et une recherche similaire dans laquelle un plus grand nombre d'apprenants sera examiné.

Bibliographie

Apprendre au XXIe siècle: recherche, innovation et politiques, Orientations formulées à l'issue des analyses récentes de l'OCDE (2008)., Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXIe siècle » Les 15 et 16 mai 2008., EDU/CERI/CD n°14 (disponible sur [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD\(2008\)14&docLanguage=Fr](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD(2008)14&docLanguage=Fr))

Bais, Robin (2017)., *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève*, Mémoire de master (disponible sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749/file/BAIS-Robin-SPC.pdf>)

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_auto-évaluation.pdf)

Boissard, Paule (2016)., *L'évaluation formative : un outil de progression*, in *Synergies France* n° 10, pp. 123 à 132 (disponible sur <https://gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf>)

Bouras, Zahia (2012/2013)., *L'évaluation de l'expression écrite en FLE Cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM cheikh Mohamed Labeled à Biskra*, Mémoire de master (disponible sur <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5276/1/sf240.pdf>)

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001).
Conseil de l'Europe et Les Éditions Didier, Paris

Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Cadre de référence européen (2007)., Commission européenne, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes (disponible sur https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf)

Conseil de l'Europe (en ligne), Portfolio européen des langues (disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/>)

Dierendonck, Christophe / Cavaco, Carmen (2017). *Evaluer : pour contrôler ou pour apprendre ?* in *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, n°3(1-2), pp. 99 à 100

Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019)., Ministarstvo znanosti i obrazovanja (disponible sur <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Francuski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>)

Leroy, Charlotte (2016)., *La compréhension orale en français langue étrangère L'oreille de l'apprenant : quelle(s) perception(s), quelle(s) restitution(s) ?* Mémoire de master (disponible sur https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/271/928/RUG01-002271928_2016_0001_AC.pdf)

Little, David / Perclová, Radka (2001)., *Le portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Manolescu, Camelia (2013)., *L'expression orale en milieu universitaire* in *Synergies Roumanie* n°8, pp. 109 à 121 (disponible sur <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Manolescu.pdf>)

Manichander, T (2016)., *Evaluation in Education*, Laxmi Book Publication, Solapu

Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens et langue (2011)., ALTE, pour le Conseil de l'Europe, Strasbourg

Marcoux, Géry et al. (2014)., *L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire*, in Christophe Dierendonck et al., *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, De Boeck Supérieur, pp. 117 à 125

Martin, Jérôme (2002). *Aux origines de la « science des examens » (1920-1940)*, in *Histoire de l'éducation*, n°94 (disponible sur <http://journals.openedition.org/histoire-education/817>)

Mrkonjić, Anđelko / Vlahović, Jelena (2008). *Vrednovanje u školi* in *Acta Iadertina*, n°5, pp. 27 à 37

Nastavni programi za gimnazije (1994)., Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, Zagreb

Oussadi, Dahbia (2013/2014)., *Évaluation de la compétence d'expression orale en FLE : cas des apprenants de première année LMD de l'université de Bejaia*, Mémoire de master

Petitjean, Brigitte (1984)., *L'évaluation*. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44, pp. 5 à 20

Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama (2019)., Ministarstvo znanosti i obrazovanja (disponible sur https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html)

Roy, Martin / Michaud, Nathalie (2018)., *L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis*, in *Formation et profession* n°26(2), pp. 54 à 65 (disponible sur <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>)

Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (prosinac 2019)., Ministarstvo znanosti i obrazovanja

Stobart, Gordon (2011)., « *L'évaluation pour les apprentissages* » : *d'une expérimentation locale à une politique nationale*, in *Revue française de pédagogie* (en ligne), n°174, mis en ligne le 15 mars 2015 (disponible sur <http://journals.openedition.org/rfp/2657>)

Tatah, Nabila (2011)., *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE*, in *Synergies Algérie* n° 12, pp. 123 à 130 (disponible sur https://gerflint.fr/Base/Algerie12/nabila_tatah.pdf)

Uwizeye, Marie-Louisa (2011)., *Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative : une typologie*, Mémoire de master (disponible sur <https://core.ac.uk/download/pdf/30854698.pdf>)

Annexe

Questionnaire

- 1) Au début de l'année scolaire, l'enseignant nous fait passer l'examen initial.

Toujours Parfois Jamais

- 2) Après l'examen initial, nous reprenons avec l'enseignant la matière que nous avons le moins bien réussie.

Toujours Parfois Jamais

- 3) Après l'examen initial, je répète à la maison la matière dans laquelle j'ai le moins bien réussi. (1 - jamais, 2 - rarement, 3 - parfois, 4 - souvent, 5 - toujours)

1 2 3 4 5

- 4) Je trouve que les examens initiaux sont utiles pour ma progression. (1 - pas du tout, 2 - un peu, 3 - moyennement, 4 - fort, 5 - extrêmement)

1 2 3 4 5

Sur une échelle de 1 à 5, indiquez la fréquence à laquelle vous avez rencontré certaines objectives et approches d'évaluation dans les cours de français :

- 5) Évaluation formative (évaluation qui ne donne pas lieu à une note, mais à un retour d'information, par exemple, examens blancs, devoirs, essais, cartes heuristiques).

1 2 3 4 5

- 6) Auto-évaluation (évaluation qui ne donne pas lieu à une note, s'évaluer soi-même, par exemple en réfléchissant à ce que l'on fait de moins bien, s'évaluer soi-même et enregistrer ses progrès)

1 2 3 4 5

- 7) Évaluation par les pairs (lorsque d'autres apprenants vous évaluent, par exemple, après une présentation orale, les autres apprenants disent leurs impressions sur votre présentation, ce qu'ils pensent que vous avez bien fait, ce qui pourrait être mieux, etc.)

1 2 3 4 5

8) Évaluation sommative (évaluation qui donne lieu à une note, par exemple des examens oraux ou écrits)

1 2 3 4 5

9) Mon enseignant utilise des tests formatifs interactifs et modernes (par exemple, des quiz en ligne, des enquêtes, des jeux). (1 - jamais, 2 - rarement, 3 - parfois, 4 - souvent, 5 - très souvent)

1 2 3 4 5

10) Je trouve ces tests utiles. (1 - pas du tout, 2 - peu, 3 - moyennement, 4 - fort, 5 - extrêmement)

1 2 3 4 5

11) J'aimerais que de tels contrôles soient plus fréquents dans les classes.

Oui Non ça m'est égal

12) L'évaluation formative (par exemple les corrections des devoirs et les commentaires donnés par l'enseignant) m'aide à progresser. (1 - pas du tout, 2 - un peu, 3 - moyennement, 4 - beaucoup, 5 - extrêmement)

1 2 3 4 5

13) Je pense que mon enseignant donne suffisamment de tests formatifs avant le test de connaissances sommatif.

Oui Non Je ne suis pas sûr(e)

14) Je pense que j'obtiendrais le même succès au test final si l'enseignant ne nous donnait pas de devoirs et de petits tests avant le test final.

Oui Non Je ne suis pas sûr(e)

15) L'enseignant m'a familiarisé avec les techniques d'auto-évaluation.

Oui Non Je ne suis pas sûr(e)

16) J'utilise des techniques d'auto-évaluation pour améliorer mon apprentissage. (1 - jamais, 2 - rarement, 3 - parfois, 4 - souvent, 5 - très souvent)

1 2 3 4 5

17) Je pense que l'auto-évaluation m'a aidé à améliorer mes compétences / connaissances. (1 - pas du tout, 2 - un peu, 3 - moyennement, 4 - beaucoup, 5 - extrêmement)

1 2 3 4 5

18) Décrivez brièvement comment vous mettez en œuvre la méthode d'auto-évaluation.

19) Je suis familier avec le Portfolio européen des langues.

Oui Non Je ne suis pas sûr(e)

20) Je l'utilise (1 - jamais – 5 - très souvent)

1 2 3 4 5

21) Nous utilisons la méthode d'évaluation par les pairs dans les cours de français (1 - jamais, 2 - rarement, 3 - parfois, 4 - souvent, 5 - très souvent)

1 2 3 4 5

22) Je trouve la méthode d'évaluation par les pairs utile (1 - pas du tout, 2 - peu, 3 - moyennement, 4 - fort, 5 - extrêmement)

1 2 3 4 5

23) Expliquez brièvement votre réponse à l'énoncé précédente

24) Marquez ce que l'enseignant teste lors du test de connaissances orales

- Expression orale indépendante - parler de soi, décrire ses amis, exprimer son opinion sur un sujet, etc.
- Vocabulaire - traduction de mots et de phrases

- Vocabulaire en contexte - par exemple, raconter un texte, parler de situations et de sujets
- Grammaire - par exemple, mettre les verbes à certains temps
- Grammaire en contexte - par exemple, raconter un texte ou un événement
- Faire face à des situations quotidiennes - par exemple, un dialogue entre deux personnes dans la rue, dans un magasin, dans un restaurant, etc.
- Raconter la leçon faite en classe
- Tous

25) Pensez-vous que l'enseignant a un bon aperçu de vos connaissances avec cette méthode de contrôle ? Expliquez brièvement votre réponse.

26) Marquez lequel des éléments suivants était présent dans les tests écrits de connaissance :

- Écouter avec compréhension
- Grammaire
- Vocabulaire
- Dictée
- Compréhension écrite
- Rédaction de compositions / essais sur un sujet spécifique
- Rédaction de dialogues / cartes postales / lettres / recettes de cuisine

27) Tous les éléments ci-dessus étaient-ils représentés de manière égale dans les tests de connaissance ?

Oui Non Je ne suis pas sûr

28) Si non, indiquez sur une échelle de 1 à 6 ce qui était le plus courant et ce qui était le moins courant.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Écouter avec compréhension | | | | | | |
| Grammaire | | | | | | |
| Vocabulaire | | | | | | |
| Dictée | | | | | | |
| Compréhension écrite | | | | | | |
| Rédaction de compositions / essais / dialogues ... | | | | | | |

29) Indiquez ce qui, à votre avis, devrait être davantage représenté dans les tests de connaissance écrites

- Écouter avec compréhension
- Grammaire
- Vocabulaire
- Dictée
- Compréhension écrite
- Rédaction de compositions / essais / dialogues / cartes postales ...
- Traduction

30) Dans les épreuves écrites, la grammaire et le vocabulaire sont-ils vérifiés en contexte (par exemple, à travers les tâches de rédaction de dialogues, d'essais, de cartes postales, etc.) ou apparaissent-ils comme des tâches isolées (par exemple, la traduction de mots du croate au français ou l'écriture de verbes dans certains temps verbales) ?

- Dans le contexte
- Comme des tâches isolées

31) Pensez-vous que la note obtenue à l'examen est le reflet de votre connaissance réelle de la matière ? Justifiez votre réponse.
