

Izazovi vrednovanja u nastavi francuskog jezika na daljinu

Baljak, Valentina

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:131:400311>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



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

Izazovi vrednovanja u nastavi francuskog jezika na
daljinu
Diplomski rad

Studentica: Valentina Baljak

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

Zagreb, rujan 2023

Université de Zagreb
Faculté de Philosophie et Lettres
Département d'études romanes

Les défis de l'évaluation en classe de FLE en ligne

Le mémoire de maîtrise

Présenté par : Valentina Baljak

Sous la direction de : doc. dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septembre 2023

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj diplomski rad isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

U Zagrebu, 25.09.2023.

Student/ica:

A handwritten signature in black ink, written over a horizontal line. The signature is stylized and appears to be 'J. Buj'.

Table de matières

1. Introduction	4
2. Évaluation	5
2.1. L'objectif de l'évaluation.....	7
2.1.1. L'évaluation diagnostique	8
2.1.2. L'évaluation formative	9
2.1.3. L'évaluation sommative.....	9
2.2. Les approches de l'évaluation.....	12
2.2.1. L'évaluation de l'apprentissage	12
2.2.2. L'évaluation en tant qu'apprentissage	14
2.2.3. L'évaluation des apprentissages.....	15
3. Évaluation en matière de langue	17
3.1. CECR	18
3.1.1. Les Diplômes DELF et DALF	21
3.2. École pour la vie - Concept de base de l'évaluation en contexte croate.....	22
3.3. Les quatre compétences linguistiques.....	23
3.3.1. Évaluation dans la compréhension orale et écrite	23
3.3.2. Évaluation dans la production orale et écrite	25
4. Évaluation en ligne.....	28
4.1. Les avantages et désavantages de l'enseignement en ligne	30
4.2. Le processus de l'évaluation à distance	32
4.3. Les méthodes et outils d'évaluation en ligne.....	34
5. Les recherches antérieures	40
6. Recherche sur l'évaluation en classe de FLE en ligne	43
6.1. Objectif de la recherche	43
6.2. Questions de recherche	44
6.3. Participants.....	44
6.4. Méthodologie	46
6.5. Résultats de la recherche.....	47
6.5.1. <i>Qu'est-ce que les enseignants ont-ils évalué en ligne?</i>	47
6.5.2. <i>De quelle manière les enseignants ont-ils évalué? Quelles méthodes et outils ont-ils utilisé?</i>	48
6.5.3. <i>Quelles sont les avantages et inconvénients d'enseignement en ligne d'après les enseignants?</i>	51
6.6. Discussion sur la recherche.....	55
7. Conclusion.....	60
Bibliographie.....	62
Annexe	67

Résumé

Le sujet de cette thèse est lié à l'évaluation de la langue française en enseignement à distance dans les écoles primaires et secondaires. Le travail définit les objectifs généraux de l'évaluation et des approches d'évaluation, en mettant l'accent sur l'évaluation dans l'enseignement de la langue française, les 4 compétences linguistiques et le programme national croate de langue française. En citant le programme, le thème de la planification et de l'emploi de l'évaluation des objectifs pédagogiques dans les cours de français est approfondi. Pour les besoins de cette thèse, une enquête a été menée auprès de 21 enseignants de français ayant rempli un questionnaire sur les enjeux de l'évaluation de l'enseignement de FLE en ligne. Les données recueillies ont montré que même quand on applique toutes les approches d'évaluation en classe, il est évident que les compétences écrites ne sont pas fiables. Le manque de contrôle dans l'enseignement à distance permet aux apprenants de tricher de diverses manières lors d'examens ou lors de la rédaction de devoirs. Les résultats ont également montré que presque tous les professeurs sont d'avis que l'évaluation en ligne ne peut pas être réalisée de la même manière que dans l'enseignement direct.

L'idée de cette thèse de master est qu'elle serve de base pour le développement de l'évaluation en ligne ainsi que pour son futur succès dans l'enseignement du français en ligne.

Les mots-clés : Évaluation, en ligne, FLE, enseignant, apprenant

Sažetak

Predmet ovog diplomskog rada odnosi se na vrednovanje francuskog jezika u nastavi na daljinu u osnovnoj i srednjoj školi. U radu se iznose opći ciljevi vrednovanja i pristupi vrednovanju, s fokusom na vrednovanje u nastavi francuskog jezika, 4 jezične kompetencije i hrvatski nacionalni kurikulum francuskog jezika. Navođenjem kurikuluma produbljuje se tema planiranja i provedbe vrednovanja odgojno-obrazovnih ciljeva u nastavi francuskoga jezika.

Za potrebe ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje u kojem je sudjelovao 21 profesor francuskog jezika koji su ispunili upitnik o izazovima vrednovanja nastave francuskog jezika na daljinu. Prikupljeni podaci pokazali su da su svi pristupi ocjenjivanju primijenjeni u nastavi na daljinu, ali je brzo postalo jasno da je vrednovanje pismene kompetencije nepouzđano. Nedostatak kontrole u nastavi na daljinu omogućuje učenicima varanje na razne načine prilikom rješavanja ispita ili zadaće. Rezultati su također pokazali da su gotovo svi profesori mišljenja da se vrednovanje u nastavi na daljinu ne može provoditi na isti način kao u nastavi uživo.

Ovaj diplomski rad služi kao temelj za razvoj i uspjeh u budućnosti za vrednovanje u nastavi francuskog jezika na daljinu.

Ključne riječi: vrednovanje, na daljinu/online, francuski kao strani jezik, profesor, učenik

1. Introduction

Dans le système scolaire croate, le passage à l'enseignement à distance s'est réalisé du jour au lendemain à tous les niveaux de l'enseignement - de l'enseignement primaire et secondaire à l'enseignement supérieur. La décision du gouvernement de suspendre l'enseignement dans les écoles et les universités a été prise le vendredi 13 mars 2020 et mise en œuvre dans tout le système à partir du lundi 16 mars 2020, avec un passage immédiat à l'enseignement à distance. Un soutien technique a été fourni à tous les établissements d'enseignement au niveau national, sous la forme de plateformes de soutien dans l'environnement d'apprentissage virtuel, mais aussi un soutien sous la forme de création du contenu pédagogique pour les cours, ainsi que des conseils sur l'organisation du travail des élèves pendant l'apprentissage à distance.

On travaillait à domicile, on n'avait aucun contact avec d'autres personnes, on ne sortait presque pas de chez soi et les enfants n'avaient cours qu'en ligne. Pour les élèves de l'école primaire jusqu'à la CM1 (Cours moyen 1) c'est-à-dire quatrième année dans le système croate), un programme scolaire a été introduit sur la radio-télévision croate (HRT), où des vidéos de cours étaient diffusées par les enseignants. Les élèves plus âgés ont reçu des cours en ligne via différentes plates-formes. Le gouvernement a défini la manière dont les cours devaient se dérouler et chaque enseignant a encore adapté personnellement son enseignement. Les enseignants, les élèves et les parents ont dû faire face à de nombreux défis. L'un d'entre eux était l'évaluation des élèves dans le cadre de l'enseignement en ligne.

Dans ce travail, nous nous penchons sur le thème des défis de l'évaluation dans l'enseignement en ligne. Une enquête a été menée auprès des enseignants du français dans des écoles primaires et dans des lycées à l'aide d'un questionnaire qui portait sur le sujet des pratiques de l'évaluation.

Le chapitre suivant donne des informations générales sur l'évaluation. Le troisième chapitre porte sur l'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères. Par la suite, le quatrième chapitre aborde l'évaluation dans l'enseignement en ligne. Dans l'avant-dernier chapitre, les résultats de l'enquête sont élaborés en détail et discutés par la suite. Le dernier chapitre est dédié à la conclusion.

2. Évaluation

Une partie du travail de l'enseignant consiste à évaluer et à mesurer les connaissances et les progrès des apprenants. Ces activités, ainsi que les notes qui en découlent, ont des conséquences différentes pour les apprenants et leurs parents, ainsi que pour les enseignants et l'école.

De nombreuses objections sont formulées à l'encontre de l'évaluation et de la mesure des connaissances. Il est souvent affirmé que les évaluations déshumanisent le processus d'enseignement et créent une méfiance entre les apprenants et les enseignants. Les critiques de l'évaluation des performances affirment que cela crée de l'anxiété chez les apprenants et que les enfants qui n'obtiennent pas de bons résultats développent une faible estime de soi et une mauvaise image d'eux-mêmes. Les plaintes portent également sur la création d'une atmosphère excessivement compétitive dans la classe, qui a un impact négatif sur les déroulements sociaux et la satisfaction des enfants vis-à-vis de l'école en général. Une plainte importante est que l'évaluation entraîne des conséquences à long terme pour l'apprenant, et que les caractéristiques métriques de l'évaluation sont faibles, de sorte que l'on peut se demander si la note est un indicateur réel des connaissances de l'apprenant.

Malgré les nombreuses et légitimes objections à l'encontre de l'évaluation, la mesure et l'évaluation des connaissances ont leur raison d'être et constituent une partie inévitable du travail scolaire. Avant d'aborder en détail l'objectif de l'évaluation des connaissances, nous expliquons les différences entre les termes mentionnés (évaluation, mesure, notation).

Christine Tagliante définit l'évaluation « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves » (Tagliante, 1991 : 6), celle-ci s'est révélée être un des moyens utilisés pour construire les cours et suivre la progression des apprenants. Louis Porcher la définit comme « L'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis » (Porcher, 1993). L'évaluation dans ce cas est le résultat d'une série d'objectifs définis préalablement. Selon Hadji, l'évaluation renvoie toujours à un référent : « Évaluer n'est pas peser un objet que l'on aurait pu isoler sur un plateau de balance, c'est apprécier un objet par rapport à un autre chose que lui » (Hadji, 1989).

L'évaluation des connaissances est un processus systématique par lequel l'enseignant recueille, analyse et interprète des données afin de déterminer dans quelle mesure les apprenants ont maîtrisé les objectifs d'apprentissage. L'évaluation est un terme large qui englobe à la fois la mesure des connaissances et les techniques non quantitatives (par exemple l'observation).

La mesure désigne le processus de détermination d'une mesure numérique de sa propre performance ou propriété. Elle se limite à la quantification et n'implique pas de description qualitative des connaissances ou d'évaluation de sa propre réussite (Filip a résolu correctement 13 exercices sur 15). Si une note est attribuée à la performance mesurée, il s'agit déjà d'évaluer le savoir mesuré.

L'évaluation comprend l'appréciation des connaissances de l'apprenant par rapport à certains critères prédéfinis ou par rapport à d'autres apprenants. Lors de l'évaluation, les connaissances mesurées sont exprimées par une note correspondante, qui donne une indication sur la quantité et la valeur des connaissances mesurées. Dans le système scolaire croate, il peut s'agir d'une note insuffisante (1), suffisante (2), bonne (3), très bonne (4) ou excellente (5) (MZO, 2019).

Le contrôle des connaissances des apprenants peut avoir différents objectifs (retour, sélection, motivation, évaluation) et les données issues du contrôle peuvent être destinées à de nombreux utilisateurs (apprenants, enseignants, parents, autorités éducatives).

L'évaluation est la dernière étape du processus d'enseignement. Pour qu'une évaluation puisse avoir lieu, il faut s'assurer de savoir pourquoi on évalue, qui évalue, quand on évalue, qui est évalué et comment on évalue. Afin de trouver de bonnes réponses aux questions posées précédemment et afin de mieux mettre en œuvre le processus d'évaluation, il est important de commencer par se renseigner sur la matière, sa finalité, ses objectifs, ses domaines et ses résultats, tels qu'ils sont définis dans le programme d'études national et dans le programme de la matière.

Selon le Ministère de l'éducation, l'objectif fondamental de toutes les formes d'évaluation est d'améliorer l'apprentissage et le développement des apprenants. L'évaluation donne lieu à un retour clair, précis, opportun et positif qui aide les apprenants à poursuivre leur apprentissage, les motive à travailler et permet aux éducateurs de planifier davantage les processus éducatifs. L'évaluation repose sur une approche globale du suivi et de la promotion du développement individuel de chaque apprenant et vise à reconnaître les réussites et à encourager les modèles positifs de

motivation et d'apprentissage. L'accent est mis sur l'apprenant en tant que participant actif au processus éducatif et sur le développement de la métacognition et de l'autorégulation, la définition d'objectifs d'apprentissage, la planification et la gestion de l'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation de l'apprentissage. Les évaluations sont menées en continu tout au long du processus éducatif et sont de nature variée afin de permettre aux apprenants de démontrer les progrès de l'apprentissage et du développement à différentes occasions. L'utilisation d'approches d'évaluation et d'exigences différentes pour les apprenants, ainsi que l'intégration de différents types et sources de données d'apprentissage, permettent de recueillir des preuves de qualité, valables et fiables sur l'ensemble de leurs réalisations (MZO, 2019).

Un échange d'informations clair et opportun entre les apprenants, les professionnels de l'éducation et les parents sur le contenu, le déroulement, le calendrier, les critères et les résultats de l'évaluation harmonise la compréhension des exigences imposées aux apprenants. Des critères, des éléments et des composantes d'évaluation clairement définis guident l'apprentissage et la réalisation des activités et aident à comprendre le processus d'apprentissage. Les procédures d'évaluation de l'atteinte des résultats ne favorisent pas certains apprenants et ne les discriminent pas. Les procédures d'évaluation incitent tous les apprenants à réaliser leur propre potentiel et leurs aspirations éducatives personnelles (MZO, 2019).

2.1. L'objectif de l'évaluation

Une fois que les enseignants se sont familiarisés avec le programme, le but, les objectifs et les résultats d'apprentissage d'une matière, ils peuvent entamer le processus d'enseignement appelé évaluation. Pour faire une bonne évaluation, il faut d'abord déterminer l'objectif de l'évaluation. Selon Boissard l'objectif principal de l'évaluation est de fournir aux apprenants des informations continues sur leurs connaissances et leurs progrès. Cela leur permet de savoir s'ils disposent d'une bonne stratégie d'apprentissage ou s'ils doivent changer quelque chose pour obtenir de meilleurs résultats. Dans ce but précis, il est très important que les apprenants reçoivent un retour écrit avec leur note, afin d'avoir une vue d'ensemble de leur travail et de les motiver à doubler leurs efforts si nécessaire. Les apprenants ne sont pas les seuls à recevoir un retour, les enseignants le reçoivent aussi. Dans la plupart des institutions actuelles,

certaines données sont fournies sur la base de l'évaluation, parmi lesquelles nous distinguons trois objectifs - diagnostique, formatif et sommatif (Boissard, 2015 : 124).

2.1.1. L'évaluation diagnostique

La première grande fonction (Boissard, 2015 : 125), *l'évaluation diagnostique*, sert de repère aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant. On veut savoir à quel niveau se trouve l'apprenant, s'il a déjà appris la langue auparavant. Nous obtenons un résultat réel grâce à ce que l'on appelle des tests de niveau. Ce ne sont pas seulement les connaissances qui sont évaluées, mais aussi les compétences. Dans une large mesure, cela sert de guide pour les enseignants et les apprenants afin d'atteindre d'autres objectifs d'apprentissage. En plus dans certaines institutions de formation professionnelle, des tests d'aptitudes psychologiques ou psycho-techniques sont effectués pour tester la capacité éducative de l'apprenant.

En d'autres termes, l'évaluation diagnostique sert de guide à l'apprenant lorsqu'il doit être placé dans un groupe de son niveau. En outre, l'apprenant reçoit également des informations sur ses connaissances qui concernent sa formation continue. Ces informations renseignent aussi bien sur les objectifs atteints jusqu'à présent que sur ceux qui restent à atteindre. Les prévisions permettent à l'enseignant d'organiser au mieux les cours et d'établir des objectifs d'apprentissage supplémentaires pour les apprenants. Les résultats de l'évaluation servent d'information principale pour l'enseignant. Le niveau de connaissance de l'apprenant permet à l'enseignant non seulement de s'enquérir des connaissances de l'apprenant mais aussi de mesurer les progrès à venir dans un temps donné. Pendant la période d'apprentissage, l'enseignant peut également modifier le programme d'enseignement si les apprenants ont de mauvaises notes ou ne font pas preuve de motivation. L'objectif est de stimuler l'apprenant et il est donc très important que l'apprenant et l'enseignant sachent à quel niveau de connaissances l'apprenant se trouve.

La caractéristique de l'évaluation diagnostique est que les épreuves sont standardisées ce qui veut dire que l'on peut l'effectuer sur un grand nombre de candidats. Les épreuves sont appelées « normatives » parce qu'elles répondent à une norme précise, convenue au préalable par une institution ou par l'enseignant-élaborateur. Les apprenants sont comparés et classés les uns par rapport aux autres grâce aux résultats. Les résultats donnent des informations importantes pour l'orientation. En cela,

l'évaluation diagnostique est un rapprochement de l'évaluation formative (Boissard, 2015 : 125).

2.1.2. L'évaluation formative

La deuxième grande fonction principale de l'évaluation (Boissard 2015 : 125, *l'évaluation formative*, sert à vérifier. La deuxième fonction intervient juste après l'évaluation diagnostique, et ce tout au long de la période d'apprentissage. Le rôle principal est d'analyser le niveau d'apprentissage d'un individu à un moment précis. Elle permet de porter un jugement sur le niveau de l'apprenant et de continuer à créer des voies pour combler les éventuelles lacunes. Sans un diagnostic concret, l'enseignant et l'apprenant ne peut que spéculer sur le niveau de connaissances de l'apprenant. Il n'est pas non plus possible d'établir un diagnostic général, car chaque apprenant doit être considéré individuellement. Chaque individu apprend à un rythme et selon des méthodes qui lui sont propres.

Pour pouvoir établir un bon diagnostic, il est important de se référer à des objectifs d'apprentissage concrets. Tout ne peut pas être évalué en même temps, car cela conduit à une moins bonne image globale. Des plus petits objectifs d'apprentissage peuvent être mieux diagnostiqués, ce qui permet de trouver de meilleurs chemins de guérison. L'apprenant et l'enseignant peuvent à nouveau obtenir un double retour : l'apprenant est conscient de ses prochaines étapes et l'enseignant découvre les points faibles et décide de la suite de l'enseignement. Cela correspond à nouveau à l'évaluation formative : elle aide et soutient l'apprentissage et améliore la pratique pédagogique.

L'évaluation continue ne s'appelle pas « normative ». Elle est dans une forme de tests fréquents, appelés tests de progrès. Ici on ne compare pas l'apprenant aux autres. La fonction de l'évaluation formative est pédagogique, elle laisse place à des constatations et fournit des informations sur l'évaluation. Les épreuves sont élaborées par l'enseignant progressivement, en fonction d'objectifs opérationnels qu'il voudrait évaluer (Tagliante, 2005 : 17).

2.1.3. L'évaluation sommative

La troisième et dernière fonction de l'évaluation d'après Boissard s'appelle *l'évaluation sommative*. Sa fonction est de certifier tout ce qui a été appris à la fin de la phase d'apprentissage. Elle teste le domaine cognitif, en termes de connaissances et de compétences. L'objectif principal est d'établir un certificat pour le niveau atteint.

Le meilleur exemple de ce type d'évaluation serait *le baccalauréat*. Cet examen permet d'évaluer la matière apprise pendant des années. La réussite ou l'échec à l'examen donne un aperçu de la valeur sociale d'un individu. Si l'on réussit l'examen, on ouvre une nouvelle voie sur le plan professionnel et social. Mais si l'on échoue l'examen, cela signifie que l'on doit encore se pencher un peu sur la matière afin d'élargir ses connaissances et ses compétences. Ce type d'évaluation est exigé pour les inscriptions dans les écoles supérieures ou les universités. Un contrôle d'inventaire est le dernier point d'une phase d'apprentissage. En même temps, il représente aussi le point de départ de la phase d'apprentissage suivante, car on a évalué les connaissances et les compétences les plus récentes et l'enseignant peut y accéder. Dans des situations précises des pré-tests et des post-tests, il y a deux fonctions dans l'évaluation, formative et sommative (Tagliante, 2001).

Les examens DELF (Diplôme Élémentaire de Langue Française) présentent un autre exemple de ce type d'évaluation. Ils se concentrent sur l'enseignement du français comme langue étrangère. Chacune des six unités (A1, A2, A3, A4, A5, A6) est évaluée par l'institution et l'apprenant reçoit donc une évaluation détaillée et un certificat officiel. De plus, l'apprenant peut s'inscrire à l'examen DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Les examens DALF ou DELF permettent de tester les connaissances personnelles car les apprenants ont souvent acquis le français en dehors de l'institution. L'examen prend la fonction d'un inventaire, les connaissances et les compétences de chaque individu étant examinées.

Les enseignants n'élaborent pas toujours les épreuves d'inventaire. C'est peut-être possible par une institution ou un groupe d'élaborateurs. Les épreuves sont normatives, sommatives et standardisées. Les enseignants peuvent introduire cet examen comme troisième évaluation, en n'évaluant pas tous les objectifs mais seulement ceux qui sont importants pour l'apprentissage ultérieur.

Dans la fonction pronostic on diffère trois types de tests : les tests d'aptitudes psychologiques ou psychotechniques (1), qui sert dans des institutions professionnelles ou pré-professionnelles. Le deuxième type (2) correspond aux tests de niveaux, qui permettent de déterminer le niveau des candidats à partir duquel ils sont répartis dans

les classes. Le troisième et dernier type (3) décrit les tests nommés « pré-tests » et « post-tests ». Les « pré-tests » s'appliquent au début d'apprentissage et les « post-tests » à la fin. Les tests sont identiques et sont composés des mêmes questions et du même contenu. L'objectif des « post-tests » est de mesurer le progrès à l'aune de la connaissance de début d'apprentissage et les connaissances acquises à la fin du cursus (Tagliante 2005 : 19).

Il s'ensuit un tableau avec des questions pourquoi, quoi, quand et qui est évalué, ainsi que les caractéristiques et les fonctions que l'on souhaite obtenir lors de l'évaluation.

Fonction Principale	Pourquoi ?	Quoi ?	Quand ?	Qui ?	Caractéristiques	Fonctions annexes
PRONOSTIQUE	1 Pour prédire si l'apprenant sera capable de suivre	Tester des aptitudes et des capacités	Avant le cursus	L'apprenant	Sommative, normative, et souvent standardisée	Informers Situer
	2 Pour pouvoir orienter	Vérifier les pré-requis	Avant	L'apprenant	1 ^e étape de l'évaluation formative	Motiver
	3 Pour pouvoir réajuster le cursus	Tester les progrès	Avant et après	L'apprenant	Souvent standardisée	Mesurer un écart
DIAGNOSTIQUE	Pour faciliter l'apprentissage de l'apprenant et pour réguler son propre enseignement	Obtenir des informations sur les difficultés rencontrées par l'apprenant	Pendant le cursus	Le professeur et l'apprenant	2 ^e étape de l'évaluation formative. Évaluation continue. Critériée ou sommative	Guider Corriger Remédier Renforcer Aider Vérifier

INVENTAIRE	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'apprenant sur un cycle complet	Tester les connaissances Donner une certification socialement significative	À la fin du cursus	L'apprenant	3 ^e étape de l'évaluation formative Évaluation sommative, normative ou critériée	Classer
------------	---	---	--------------------	-------------	--	---------

Tableau 1 - Tableau de classement des fonctions de l'évaluation (Tagliante 2005 : 19)

Ce tableau donne un aperçu des trois phases de l'évaluation. En réponse aux questions « Pourquoi ? », « Quoi ? », « Quand ? » et « Qui ? », ainsi qu'aux caractéristiques et fonctions qui en découlent, le tableau donne des informations sur l'orientation de la question posée. Chaque question a une direction concrète, ce qui a déjà été mentionné plus haut dans le texte. Avant d'évaluer quelque chose, nous devons savoir quel objectif d'apprentissage devrait être atteint. Chaque situation d'enseignement est individuelle et doit être considérée comme telle. La situation est beaucoup plus complexe que ce que l'on peut noter dans un tableau. C'est un bon support pour l'enseignement, car on a une vue d'ensemble de ce qui est exactement évalué.

2.2. Les approches de l'évaluation

En février 2020, le Ministère des sciences et de l'éducation en Croatie a publié un document, qui explique trois approches d'évaluation. Les deux premières approches, l'évaluation pour l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage, relèvent de ce qui était auparavant interprété comme une évaluation formative, tandis que la troisième approche, l'évaluation des acquis, correspond à une approche sommative de l'évaluation. Par conséquent, une évaluation formative peut être menée aussi bien par les enseignants (évaluation pour apprendre) que par les apprenants (évaluation en tant qu'apprentissage).

2.2.1. L'évaluation de l'apprentissage

La première approche, l'évaluation de l'apprentissage, a lieu pendant l'apprentissage et l'enseignement et est définie comme « le processus de collection d'informations sur le processus d'apprentissage et d'interprétation de ces informations afin que les apprenants améliorent le processus d'apprentissage et que les enseignants améliorent l'enseignement » (MZO, 2020 : 25). L'évaluation de l'apprentissage permet aux apprenants de voir, pendant le processus d'apprentissage, comment ils peuvent améliorer leur propre apprentissage afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. L'accent est mis sur le processus et non pas sur les résultats de l'apprentissage (MZO, 2020 : 25).

L'évaluation de l'apprentissage a une triple utilité : Elle fournit des informations sur l'acquisition des connaissances aux apprenants eux-mêmes, à leurs enseignants et à leurs parents. Les enseignants recueillent des informations sur les connaissances initiales des apprenants, sur les lacunes qui apparaissent au cours du processus d'apprentissage, sur le degré d'acquisition des connaissances et des compétences, sur les styles d'apprentissage, sur les croyances, sur la motivation à apprendre, sur les professions des apprenants, etc. Toutes ces informations les aident à fixer des objectifs en fonction des besoins de chaque apprenant et à adapter les stratégies d'enseignement aux apprenants. L'aspect positif de l'évaluation de l'apprentissage est que l'enseignant a un aperçu de l'efficacité de son propre travail, qu'il a la possibilité d'améliorer continuellement le processus d'enseignement et que, grâce à la transparence de l'ensemble du processus, il gagne la confiance tant des apprenants que des apprenants et de leurs parents. En outre, les apprenants se rendent compte de l'efficacité de leur apprentissage et améliorent la compétence « apprendre à apprendre » en définissant des objectifs d'apprentissage clairs et en développant des compétences pour gérer leur apprentissage. En recevant un retour continu sur leurs progrès, les apprenants améliorent leurs performances et leur motivation à apprendre, tout en renforçant leur confiance en eux et en créant une image positive d'eux-mêmes. Les parents reçoivent non seulement un retour sur les performances de l'enfant, mais aussi des lignes directrices pour aider leur enfant, et le suivi permanent du processus éducatif permet de mieux comprendre le processus lui-même, ce qui contribue à la création d'un partenariat entre la famille et l'établissement d'enseignement (MZO, 2020 : 25-26).

En effet, le processus d'évaluation de l'apprentissage fait généralement appel à des méthodes qui permettent à l'apprenant de savoir où il en est par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés et comment il peut améliorer son apprentissage. Voici quelques

exemples de ces méthodes : Rubriques, anecdotes, dossiers d'apprenants, questionnements ciblés pour vérifier la compréhension, observations d'apprenants lors des travaux individuels ou en groupe, discussions en groupe et autres. Il est important que les erreurs soient acceptées comme une opportunité d'apprentissage, c'est-à-dire que l'on s'efforce de les corriger à temps et d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. En développant une telle culture dans la classe, les apprenants deviennent plus sûrs d'eux lorsqu'ils veulent dire qu'ils ne savent pas et/ou ne comprennent pas quelque chose et lorsqu'ils reçoivent ou doivent donner un *feedback* des autres. En développant une telle communication, les apprenants et les enseignants abandonnent leurs rôles traditionnels et développent une relation de partenariat. L'évaluation de l'apprentissage n'aboutit pas à une note, mais à un échange d'informations sur l'apprentissage et les résultats de l'apprentissage. En d'autres termes, le retour doit se concentrer sur le processus d'apprentissage et pas seulement sur ses résultats. Il est nécessaire non seulement de découvrir les difficultés auxquelles l'apprenant est confronté, mais aussi d'en identifier les causes et d'aider l'apprenant à les surmonter (MZO, 2020 : 27-28).

2.2.2. L'évaluation en tant qu'apprentissage

La deuxième approche de l'évaluation implique l'évaluation en tant qu'apprentissage. Elle implique « la participation active des apprenants au processus d'évaluation, avec le soutien des enseignants, afin de favoriser au maximum le développement d'une approche indépendante et autoréglée de l'apprentissage chez les apprenants » (MZO, 2020 : 28). Les apprenants devraient être pleinement impliqués dans le processus de prise de décision concernant les étapes ultérieures de l'apprentissage après l'évaluation. Cela réduit le stress et les risques liés au processus lui-même. En acquérant de l'expérience dans l'évaluation de leur propre processus d'apprentissage et de celui des autres, les apprenants régulent moins leur apprentissage sur la base des commentaires des enseignants et des autres, mais utilisent les informations auxquelles ils sont parvenus par eux-mêmes dans le cadre de l'auto-évaluation (MZO, 2020 : 29).

L'évaluation en tant que processus d'apprentissage est utile à la fois pour les apprenants et pour les enseignants. Elle aide les apprenants à développer leurs capacités à gérer leur propre apprentissage, à fixer leurs propres objectifs et à développer des

compétences d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, le sens des responsabilités et la confiance en soi, ainsi que l'esprit critique. L'utilisation de ce type d'évaluation donne à l'enseignant un aperçu de la pensée de l'apprenant et, compte tenu du fait que les apprenants deviennent plus indépendants et plus motivés, facilite la conception d'un enseignement plus efficace. L'évaluation en tant qu'apprentissage est basée sur des méthodes d'auto-évaluation (réflexion personnelle) et d'évaluation par les pairs. Cela peut se faire, par exemple, à l'aide de rubriques, de journaux d'apprentissage, d'entretiens de conseil avec l'enseignant et autres (MZO, 2020 : 29-30). Étant donné que « le processus d'adoption d'un retour externe est nécessaire pour développer la capacité de suivre et d'évaluer son propre processus d'apprentissage, le retour devrait être immédiat et opportun, et l'apprenant devrait être informé de l'efficacité de son auto-évaluation à cet égard, conformément aux critères prédéfinis (...) » (MZO, 2020 : 31).

2.2.3. L'évaluation des apprentissages

La dernière approche d'évaluation est l'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'une « évaluation sommative dont le but est d'apprécier l'atteinte des résultats après une période donnée d'apprentissage et d'enseignement » (MZO, 2020 : 31). L'évaluation de ce qui a été appris se fait généralement à l'aide de notes, qui constituent le principal instrument. Une telle évaluation vérifie l'efficacité d'un programme éducatif donné, atteste les résultats des apprenants à la fin d'une période éducative donnée et sert principalement à la sélection pour l'inscription à un niveau d'enseignement supérieur. L'évaluation des acquis se subdivise en évaluation interne, hybride et externe, selon qu'elle est planifiée et réalisée par l'enseignant ou par une institution externe (centre d'examen) (MZO, 2020 : 31-32).

Selon le ministère des sciences et de l'éducation (MZO, 2020 : 33), l'évaluation interne est planifiée et réalisée par un enseignant - une personne qui a participé au travail pédagogique direct avec les apprenants et qui est guidée par l'objectif de l'évaluation et les résultats définis dans les programmes d'études des matières. Les méthodes peuvent être les suivantes : contrôles écrits de connaissances et d'aptitudes, examens oraux, observation des performances des apprenants dans le cadre d'une activité ou d'un travail pratique, analyse de dossiers d'apprenants (appelés portfolios), évaluation de discussions auxquelles les apprenants participent, analyse de rapports

d'apprenants, exercices de rédaction, travaux divers et autres (MZO, 2020 : 33). Pour évaluer les résultats des apprenants, l'enseignant utilise l'échelle des notes scolaires (MZO, 2020 : 34).

En outre, l'évaluation hybride désigne « une forme d'évaluation de l'apprentissage qui doit être conçue et planifiée par le centre d'examen en collaboration avec des experts, et réalisée par l'enseignant ». Les experts et le centre d'examen sont responsables de la composition d'épreuves dont le contenu et la méthode ont été vérifiés, ainsi que d'examens issus de différentes unités spécialisées. L'enseignant a la possibilité d'utiliser des épreuves individuelles ou des examens entiers et d'obtenir ainsi un retour sur les performances des apprenants (MZO, 2020 : 37).

La dernière évaluation, l'évaluation externe, de l'atteinte des résultats éducatifs « comprend les formes d'évaluation standardisée qui sont planifiées et préparées en dehors de l'école, généralement dans un centre d'examen » et sert à « évaluer les performances des apprenants à l'issue d'une formation donnée ». Elle est utilisée au cours du 3e cycle à des fins de certification ou de sélection, mais aussi pour contrôler l'obtention de résultats éducatifs au niveau national et pour garantir la qualité du système éducatif » (MZO, 2020 : 40). Sa principale caractéristique est l'utilisation de procédures standardisées pour l'élaboration, la réalisation, l'évaluation des examens ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats, ce qui permet d'évaluer le niveau des apprenants de manière transparente, fiable et objective (MZO, 2020 : 40). Les examens d'inscription organisés par l'État, qui exigent le respect des documents du programme d'études, sont un exemple d'évaluation externe (MZO, 2020 : 41).

Ce chapitre a donné un aperçu des principaux points de l'évaluation, des objectifs de l'évaluation et des trois approches de l'évaluation selon le curriculum croate. Dans le chapitre suivant, nous aborderons l'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères de manière plus détaillée, en commençant par des extraits du curriculum sur l'évaluation.

3. Évaluation en matière de langue

Une certification représente officiellement un « passeport social » à tous les niveaux (Noël-Jothy/Sampsonis, 2006). *Au niveau familial*, les parents attendent des résultats dès que l'enfant est scolarisé. Les parents peuvent contrôler les résultats scolaires de leurs enfants. Les résultats scolaires peuvent rendre les parents fiers, mais aussi les déstabiliser. Les bons résultats sont félicités et les erreurs sont corrigées. Le plus important est que, quels que soient les résultats de l'enfant, il reçoive toujours le soutien de ses parents et de ses enseignants. *Au niveau du groupe social*, une certification permet de s'élever dans la société. La vie professionnelle commence généralement avec des certificats acquis et des études achevées. Un certificat permet à une personne d'obtenir une reconnaissance nationale, voire internationale. En fait, cela permet non seulement d'être reconnu, mais aussi d'accroître sa propre valeur. *Le baccalauréat*¹, par exemple, est un passage vers les études supérieures qui ouvre des portes vers le monde des adultes. *Au niveau professionnel*, le diplôme peut véritablement différencier les candidats à l'emploi. L'évaluation des compétences fait partie intégrante dans le monde de l'entreprise, en dehors du fait qu'il s'agisse d'une formation, d'une promotion ou d'un recrutement. Un diplôme sert à mettre en valeur ses compétences. Aujourd'hui, il ne suffit pas de savoir parler une langue étrangère, il faut aussi pouvoir présenter un diplôme reconnu. Dans le CV (Curriculum Vitae), il ne suffit plus d'indiquer une auto-évaluation en matière de compétences linguistiques. En plus, la mobilité croissante des Européens a permis à de nombreuses personnes de trouver un emploi au sein de l'Union européenne, ce qui a entraîné une forte augmentation de l'apprentissage des langues. C'est pourquoi l'Union européenne doit mettre sur pied d'égalité les niveaux d'apprentissage et d'évaluation afin d'assurer l'harmonie et l'équivalence. C'est à quoi s'emploient ALTE (Association of Language Testers in Europe), plus précisément le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et le *Cadre de référence des examens de langues*.

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/baccalaur%C3%A9at>

3.1. CECR

Le *Cadre* se définit par trois titres : apprendre, enseigner et évaluer. Le *Cadre* est décrit à travers trois faces différentes qui forment un ensemble. Le *Cadre* est donc créé pour donner un établissement d'éléments communs à tous les apprenants. Il permet aux apprenants de savoir quel niveau de compétence il faut maîtriser et également les différentes opérations pour acquérir un certain niveau.

Le deuxième point à définir est le terme *enseigner*. Le *CECR* définit six niveaux de compétences en langue, de A1 (utilisateur élémentaire) à C2 (utilisateur expérimenté). Les niveaux sont les éléments essentiels de l'ouvrage qui favorisent la disparation de différentes appellations selon différents systèmes éducatifs. Ils facilitent l'organisation des cours et des programmes de langues ainsi que l'évaluation du niveau d'un apprenant. C'est pourquoi le *CECR* décrit les compétences de langue en production, en réception et en interaction.

Le troisième point parle d'évaluation. En vue de l'évaluation, le *CECR* compare les résultats des évaluations en langue. Il décrit les critères qui permettent d'évaluer un certain degré de maîtrise. Grâce au *CECR* les apprenants, les enseignants ainsi que les évaluateurs peuvent chercher comment se pencher sur les objectifs de l'apprentissage ou de l'enseignement. La mise en place des manuels donne une aide comment rédiger et élaborer un cursus scolaire.

Il est important de souligner que le *Cadre* ne veut ni dicter aux praticiens ce qu'ils doivent faire, ni leur imposer une façon d'élaborer le moment d'apprentissage. « La construction d'un Cadre exhaustif, transparent et cohérent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système unique et uniforme. Au contraire, le Cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent » (CECR 2001 : 13). Le *Cadre* doit être à usage multiple, souple, ouvert, dynamique, convivial et non dogmatique (CECR 2001 : 13).

Dans les années 70 le premier de ces niveaux ont été défini par le professeur John Trim pour l'apprentissage de l'anglais. Selon la définition du professeur, l'apprenant doit être : « capable de se débrouiller en voyage dans le pays de la langue cible, dans toutes les situations de la vie quotidienne et – surtout – de lier des relations avec autrui, en échangeant des informations et des idées » (Tagliante 2005 : 25).

Plusieurs niveaux ont été défini dans les années suivantes. À cause des raisons de commodité et pour éviter des difficultés de traduction en différentes langues, le Conseil de l'Europe a introduit six niveaux qui ont été nommés des chiffres et des lettres. Le *Cadre* considère qu'il y a trois niveaux d'utilisateurs qui sont divisés chacun en deux profils d'utilisation (CECR 2001 : 25) :

A - élémentaire correspondant aux niveaux : A1 – introductif, A2 – de suivre

B - indépendant correspondant aux niveaux : B1 – seuil, B2 - avancé

C - expérimenté correspondant aux niveaux : C1 – autonome, C2 – de maîtrise.

Utilisateur indépendant :

A1 – Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

A2 – Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Utilisateur élémentaire :

B1 – Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

B2 – Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif, ne comportent pas de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer d'une façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Utilisateur expérimenté :

C1 – Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher des mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

C2 – Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes (CECR 2001 : p. 25).

Le CECR a été créé pour soutenir l'enseignement du français dans le monde entier. En Europe, où de nombreuses langues sont parlées et apprises, il est utile d'obtenir un certificat de langue pour pouvoir utiliser cette compétence comme un atout dans le monde du travail. Le CECR n'impose pas de règles aux enseignants, il leur donne

simplement la possibilité de diversifier leur travail. Les niveaux de A1 à C2 donnent aux enseignants et aux apprenants un aperçu des attentes des uns et des autres. L'enseignant sait ce que ses apprenants doivent atteindre, ou plutôt il doit ordonner les objectifs d'apprentissage de manière que les apprenants maîtrisent ces compétences à la fin de leur cours. L'apprenant, quant à lui, voit déjà l'objectif d'apprentissage qu'il atteindra à la fin. Il ne sait toutefois pas à quoi ressemblera et comment sera organisé son parcours d'apprentissage.

3.1.1. Les Diplômes DELF et DALF

L'anglais s'est largement répandu pendant des années. Le nombre de locuteurs de l'anglais comme langue seconde surpasse le nombre de parleurs natifs. L'anglais est utilisé par plus de 450 millions de personnes et il est défini comme langue de communication internationale. Il domine toutes les autres langues étrangères et « constitue la langue la plus utile et la plus rentable socialement et professionnellement » (Noël-Jothy/Sampsonis, 2006 : p. 9). Dans l'Union européenne on peut s'attendre à ce que presque tout le monde soit bilingue. On parle la langue maternelle et dans la plupart des cas l'anglais comme langue seconde. Pour se distinguer de la foule, il faut maîtriser une autre langue étrangère. La connaissance d'une troisième langue ouvre plusieurs portes dans une sélection. Avoir la compétence de comprendre multiples langues européennes permet à chacun de les parler. Dans l'enseignement, il est utile de connaître par exemple des rudiments de chinois lorsqu'on enseigne le français. L'enseignant peut éviter les difficultés et adapter son enseignement précisément à ce groupe d'apprenants.

L'Europe est déclarée comme un monde singulier, enrichi par de nombreuses cultures et langues. On ne considère les langues effectivement utiles seulement pour leur usage mais plutôt nécessaires et essentielles pour accéder à une profondeur culturelle d'appréhender le monde.

Les diplômes DELF (Diplôme d'études de langue français) et DALF (Diplôme approfondi de langue français) sont créés dans les années 1980 et ont marqué la volonté de redonner la certification au français. En 1983, la création de diplômes officiels français a été approuvée à la reconnaissance de différents niveaux de connaissance et de pratique de la langue par Louis Porcher, qui était responsable de ce projet auprès du

ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) (Noël-Jothy/Sampsonis 2006 : p. 11). Grâce à la création de ces diplômes, l'apprentissage et l'enseignement de la langue et de la culture française ont été renforcés. Malheureusement, le français est de moins en moins étudié comme langue étrangère dans les écoles publiques, ce qui n'est peut-être pas visible au premier abord. Les certificats servent ici de volonté et de motivation. D'une part, on soutient la langue et d'autre part, cela nous donne la possibilité d'obtenir un diplôme reconnu dans le monde entier. L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes ont été fortement influencés par les concepts et les méthodes développés, l'évaluation étant très importante.

3.2. École pour la vie - Concept de base de l'évaluation en contexte croate

L'objectif principal des cours de langues étrangères est de préparer les apprenants à des études autonomes, acquérir les connaissances et développer les compétences nécessaires pour être efficace et adapté au contexte de communiquer en langue étrangère dans différentes situations de la vie (MZO, 2019a : 5). Par l'apprentissage du français, l'apprenant acquiert des connaissances et développe des compétences et des attitudes qui lui permettent de mieux comprendre sa propre culture et celle de la francophonie, de respecter la diversité et de prendre conscience de sa propre identité culturelle et nationale. Finalement, l'enseignement et l'apprentissage du français permettent à l'apprenant de s'intégrer plus facilement et avec plus de succès dans la communauté des 200 millions de francophones, d'apprendre d'autres langues romanes et d'être mieux placé en tant que concurrent sur le marché du travail (MZO, 2019a : 5). Ils favorisent des valeurs fondamentales telles que la connaissance, l'identité, le respect des autres, l'esprit d'entreprise et la responsabilité. La connaissance de la langue française permet à l'apprenant de mieux se comprendre et de réfléchir de manière critique sur lui-même et sur son environnement. L'expérience stimulante de l'apprentissage du français est réalisée en associant les connaissances et les compétences, en utilisant différentes formes d'apprentissage actif centrées sur l'apprenant et en harmonisant les méthodes et les contenus d'enseignement avec les intérêts et les besoins de l'apprenant. Une telle approche de l'enseignement du français

garantit à l'apprenant une transition réussie d'une classe à l'autre et souligne la valeur de ce qu'il apprend et son importance pour la croissance et le développement personnel tout au long de la vie (MZO, 2019a : 5).

En Croatie, le français est enseigné dans toutes les classes, soit comme matière obligatoire, soit comme matière à option, soit comme langue facultative (MZO, 2019a _ 6).

Avec des objectifs d'apprentissage définis différemment selon les classes, l'apprenant atteint une acquisition de connaissances et de compétences de A1 à B2 selon CECR, en fonction de l'horaire de chaque programme et des capacités de l'apprenant (MZO, 2019a).

3.3 Les quatre compétences linguistiques

On fait la part dans des situations pratiques entre les compétences langagières en fonction de la réception, la production, l'interaction et la médiation. Les apprenants développent peu la réception, la compréhension orale (écouter) et la compréhension écrite (lire), alors que pour la production on accentue l'expression orale et écrite. Les apprenants communiquent avec leurs camarades, s'expriment oralement en continu et par écrit. Pendant une interaction, on privilégie des échanges à deux ou plus dans la réalité. À la fin, les apprenants joignent des activités de médiation telles que traduire, reformuler, résumer, à l'oral ou à l'écrit (Veltcheff et Hilton, 2003 : 60-61).

3.3.1. Évaluation dans la compréhension orale et écrite

En Croatie, le français langue étrangère (FLE) est enseigné à partir de la première ou quatrième année dans l'école primaire correspondant à la Classe préparatoire (CP) et Cours Moyen 1(CM1) dans le système français, ou à partir de la neuvième année ce qui correspond à la classe du troisième dans le système français.² L'objectif de son enseignement est d'amener l'apprenant à acquérir cette langue en maîtrisant les quatre compétences langagières : l'évaluation dans la compréhension orale et écrite et l'évaluation dans la production orale et écrite (MZO, 2019a).

² https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_140.html

Évaluer la compréhension écrite et orale est un défi majeur. Ces deux compétences impliquent des processus internes qui ne peuvent être mesurés que par des tests de comportement externes, verbaux (productions orales et écrites) et/ou non verbaux. Il est extrêmement difficile de concevoir des tâches qui fournissent des preuves pertinentes de la compréhension des processus complexes en question.

Chronologiquement, on a toujours parlé avant de savoir parler. L'écriture n'existe que depuis quelques milliers d'années, alors que l'oralité existe depuis toujours. Elle n'était pas utilisée comme à l'époque actuelle, mais une forme de communication existait. Contrairement à la communication orale, la communication écrite a une fonction plus épanouissante. Elle est considérée comme un nouvel outil culturel qui exerce une forte influence sur la cognition, la communication, l'éducation et le développement social et culturel. Grâce aux progrès rapides des technologies de l'information, la production écrite en ligne est aujourd'hui mise sur un pied d'égalité avec la communication orale en face à face (Veltcheff et Hilton, 2003 : 80).

La compréhension orale, en face à face ne peut pas être séparée de la production orale. La compréhension orale et la compréhension écrite présentent des caractéristiques communes, bien qu'il s'avère qu'en raison d'un défi spécifique, l'évaluation de la compréhension orale est plus difficile que celle de la compréhension écrite. Au cours des 50 dernières années, de nombreuses taxonomies ont été créées pour répertorier différentes compétences qui jouent un rôle important dans l'évaluation. En compréhension orale, les points suivants doivent être pris en compte : le contenu du discours (types de discours), l'auditeur (capacités et connaissances), le contexte (domaines d'utilisation de la langue) et le but de la compréhension orale. Compte tenu du contenu, il convient également de tenir compte de la durée, de la vitesse du discours, des préférences de l'auditoire et du type de langue utilisé (type de discours, accent, etc.) (CECR 2001).

L'évaluation soulève la question de la meilleure façon d'exercer cette compétence (conversation/discussion interactive ou écoute d'un enregistrement). Il faut être conscient, en ce qui concerne la compréhension orale, que la difficulté des tâches peut varier, car elles ne sont pas « fixe » et que les caractéristiques des tâches et du discours changent.

3.3.2. Évaluation dans la production orale et écrite

Pour commencer, selon Tagliante il est nécessaire d'annoncer qu'il n'existe pas de grille « universelle » d'évaluation de la production orale. Aucune grille contient toutes les rubriques d'une évaluation qui peut s'appliquer à tout le monde. Quand on veut réaliser des tâches simples, on cherche à faire un test de la capacité précise (capacité à dialoguer, à présenter son point de vue, à lire à haute voix...). En l'occurrence il est possible d'avoir une grille d'évaluation comme un guide pour l'examineur. Il s'agit des éléments de jugement sur la compréhension et le respect de la consigne, la forme et le contenu. Tous ces éléments seront détaillés recueillis en particules des performances qui n'auraient plus à voir avec la capacité à tester. Il est difficile d'avoir en tête l'ensemble des critères d'évaluation au moment où on écoute un apprenant parler. Le plus simple est d'évaluer en même temps que l'on écoute un apprenant s'exprimer et de lui donner une note correspondante au global. La performance d'un apprenant est plus détaillée et notre fonction est d'englober tous les éléments dans une évaluation détaillée. Il est possible de faire usage d'une grille qui regroupe les éléments dans des catégories comme énoncé ci-dessus (la consigne, la forme, le contenu). Il est plus facile à un examinateur d'évaluer dans une grille et cerner un chiffre que d'écrire une réponse à ce qu'il a entendu. Les chiffres forment un barème de notation et peuvent apparaître comme cela (Tagliante, 1991 : 112) :

Consigne						
Compréhension de la consigne-à	0	1	2	3	4	5
Respect de la consigne	0	1	2	3	4	5
Forme						
Phonétique : aucune erreur	0	1	2	3	4	5
Erreurs qui gênent un peu la compréhension	0	1	2	3	4	5
Erreurs qui gênent beaucoup la compréhension	0	1	2	3	4	5
Erreurs qui empêchent la compréhension	0	1	2	3	4	5
Prosodie	0	1	2	3	4	5
Langue : Morphologie	0	1	2	3	4	5
Langue : Syntaxe	0	1	2	3	4	5

Lexique	0	1	2	3	4	5
Contenu						
Pertinence des actes de parole	0	1	2	3	4	5
Pertinence du point de vue présenté	0	1	2	3	4	5
Cohérence du discours présenté	0	1	2	3	4	5
Spontanéité dans l'expression personnelle	0	1	2	3	4	5
Comportement non verbal	0	1	2	3	4	5
Originalité	0	1	2	3	4	5

Tableau 2 - Grille de l'évaluation de la production orale (Tagliante, 1991 : 112)

La grille proposée peut être adaptée à des niveaux taxonomique des apprenants. On ne l'en a pas besoin à chaque fois mais l'évaluateur doit l'impliquer dans son évaluation. La grille d'évaluation des tâches simples offre un guide du jugement professionnel sur les performances d'un apprenant.

L'écriture est définie comme « le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases isolées permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit » (Dumont, 2006 : 176). Donc on ne peut pas comprendre le sens de l'écrit sans connaître le code de la langue d'écriture. C'est pour cette raison c'est difficile d'écrire en langue étrangère car il demande de connaître à la fois ses signes graphiques et le sens véhiculé.

Afin de maîtriser ces deux aspects (graphique et sémantique), les enseignants préparent leurs apprenants à écrire en français dès les premières années. Certains éducateurs, comme Dolz, soulignent l'importance du travail de production écrite dans les écoles : « l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues » (Dolz, 2009 : 2).

L'évaluation dans la production écrite permet aux enseignants de juger du degré d'appropriation de ces notions par les apprenants et de leur capacité à progresser. L'écriture joue un rôle crucial dans la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignement de la production écrite est devenu la préoccupation majeure des enseignants. Ils se donnent pour mission de bien enseigner l'écriture aux apprenants.

L'objectif est d'identifier les difficultés d'écriture à l'aide d'une pratique éventuelle et d'aider les apprenants à apprendre différents moyens d'amélioration qu'ils peuvent mettre en œuvre dans la production écrite afin de produire des textes pour eux-mêmes ou pour les autres à la fin du processus d'apprentissage.

L'un des défis fondamentaux de l'école est la maîtrise de la langue écrite. L'écriture sert à communiquer, à exprimer des idées et à conserver des connaissances. Les apprenants apprennent à écrire de manière autonome en cherchant et en organisant des idées, en sélectionnant du vocabulaire, en construisant et en juxtaposant des phrases, en faisant attention à l'orthographe. En d'autres termes, ils développent des compétences en écriture qui les aident à acquérir les compétences et les connaissances en question. Il faut donc le mettre en situation de vouloir et de pouvoir écrire. La progression en didactique de l'écriture est liée à l'intérêt porté au texte dans sa phase d'élaboration et non au produit final.

Il ressort de ce passage que l'écriture englobe toutes les activités entreprises à l'école. Les activités enseignées à l'école, à commencer par la lecture, qui comprend généralement les activités, l'écriture, l'orthographe, etc. Jean Pierre Robert précise que « en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc. » (Robert, 2008 : 36). L'écriture est subordonnée à la lecture, la lecture contribue au développement de l'imagination du scripteur. Selon le dictionnaire de didactique l'écrit « désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu ... » (Cuq, 2003 : 78-79). L'écriture est donc une manière de concrétiser la langue sur un support dans le but de la lecture. Jean Pierre Robert dit aussi qu'« ... un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, ... » (Cuq, 2003 : 78-79), où la personne qui écrit partage ses mots, ses sens, ses soucis et ses idées avec le lecteur. Et puisque l'oral et l'écrit sont les deux faces de la communication, nous allons définir la seconde par rapport à la première.

4. Évaluation en ligne

Dans ce travail, l'enseignement à distance est considéré comme une forme organisée d'enseignement à laquelle les enseignants de toute la République de Croatie ont été contraints d'adapter la méthode de travail utilisée jusqu'alors dans les salles de classe, en raison de la nouvelle situation créée par la pandémie de Covid-19. Cet enseignement inclut le travail à domicile à l'aide de technologies modernes, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Pour interpréter le concept d'enseignement à distance, ses caractéristiques, ses avantages et ses inconvénients, on utilise de nombreux termes différents, courants dans les textes spécialisés et dans la communication : l'enseignement à distance, l'enseignement en ligne, e-éducation, apprentissage en ligne (distance learning), enseignement en ligne (distance teaching), l'éducation sur Internet et d'autres termes similaires.

A la fin du 20e siècle, Lasić-Lazić (1998) parle de la notion de *distance education*, qui se traduit par enseignement à distance. L'enseignement à distance est défini comme « un processus de transmission planifiée de connaissances, d'aptitudes et de compétences à distance ». Dans le processus d'apprentissage, on s'efforce de permettre aux participants à l'enseignement à distance de jouir d'une relative autonomie, de choisir la manière et le rythme d'apprentissage, de choisir le lieu et le moment du travail pédagogique et de progresser en fonction de leurs possibilités personnelles » (Lasić-Lazić, 1998 : 87).

En ce qui concerne l'enseignement à distance de ces derniers temps, les éléments clés de toutes les définitions sont le support informatique, l'Internet comme canal de communication et le matériel pédagogique sous forme numérique (Čubrić, 2021 : 12).

Pour mieux comprendre ce qu'est l'enseignement à distance, il est important d'établir une parallèle avec l'enseignement classique. L'élément le plus important de la distinction est précisément la salle de classe dans laquelle se déroule l'enseignement, et les technologies de l'information et de la communication ne sont pas utilisées dans ce type d'enseignement dans le même sens que dans le véritable enseignement à distance (Čubrić, 2021 : 12). Par enseignement à distance, on entend « une forme d'apprentissage et d'enseignement sans présence physique ni contact entre les apprenants et les enseignants », dans laquelle « le processus d'apprentissage et d'enseignement lui-même se déroule dans un environnement virtuel avec le soutien des technologies numériques » (Čubrić, 2021 : 12.). De la même manière, Simonson (2003, Simonson, Smaldino,

Albright, Zvacek, 2006 : 32) interprète le terme d'enseignement à distance comme une éducation formelle institutionnalisée dans laquelle le groupe d'apprentissage est physiquement séparé et où des systèmes de télécommunication interactifs sont utilisés dans la mise en relation des apprenants, des enseignants et des ressources nécessaires.

En outre, il convient de tenir compte de la séparation des enseignants et des apprenants dans le temps et dans l'espace tout au long du processus éducatif, ainsi que de l'utilisation de différents médias éducatifs qui leur permettent d'entrer en contact les uns avec les autres et de partager des contenus éducatifs. Ils sont capables de communiquer dans les deux sens, l'enseignant avec l'apprenant et l'apprenant avec l'enseignant.

De même, le processus d'apprentissage des apprenants a été renforcé. Bien que l'apprenant ait un plus grand contrôle sur le processus d'apprentissage, il doit en même temps faire preuve d'un plus grand degré d'autodiscipline, d'une meilleure organisation du temps, d'indépendance dans son travail, de patience, de persévérance et de motivation. Le rôle du professeur est d'aider et de soutenir l'apprenant afin de maintenir sa motivation et sa persévérance (Čubrić, 2021 : 13).

À part les concepts mentionnés, le concept d'apprentissage en ligne est également répandu dans la littérature. Dans son ouvrage, Tomaš (2013) interprète en effet l'apprentissage en ligne comme un lien entre la technologie et l'éducation, qui englobe l'ensemble des applications et des processus tels que l'apprentissage basé sur le web et l'ordinateur, les classes virtuelles, la collaboration numérique, la présentation de contenus pédagogiques via Internet, les réseaux informatiques, les enregistrements audios, les vidéos, la transmission par satellite, les médias interactifs (Tomaš, 2013 : 303). Un tel apprentissage peut être divisé en apprentissage synchrone et asynchrone. Le synchrone comprend l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant en temps réel selon un scénario et un lieu prédéfini, tandis que l'asynchrone se réfère à une interaction occasionnelle entre l'enseignant et l'apprenant avec un décalage dans le temps, une communication occasionnelle et des activités non synchronisées dans le temps. L'apprentissage se fait à son propre rythme et le contenu de l'enseignement est accessible à tout moment et de n'importe où. Dans leur travail, les auteures Hannah Solomon et Beth Verrilli parlent également d'apprentissage synchrone et asynchrone et citent des exemples pour une meilleure compréhension (2020 : 15). Un exemple d'apprentissage asynchrone est celui où les apprenants résolvent un problème que l'enseignant a mis en ligne et le lui envoient par courriel une fois terminé. Ce qui suit

est un exemple de situation dans laquelle un enseignant enregistre un cours pour les apprenants, qu'ils peuvent ensuite regarder à leur propre rythme. Au contraire, un exemple d'apprentissage synchrone peut être un cours magistral organisé via *Zoom*, *Google Meet* et d'autres plateformes similaires.

4.1. Les avantages et désavantages de l'enseignement en ligne

Les avantages de l'enseignement à distance soulignés par Čubrić (2021 : 13) sont les suivants : Flexibilité de travailler à son propre rythme et à son propre horaire ; éviter les déplacements (la raison pour laquelle ce type d'enseignement a été introduit ; particulièrement important pendant la pandémie) ; développement de la responsabilité personnelle dans l'apprentissage ; développement des capacités de traitement des informations disponibles ; plus grande sécurité des apprenants lorsqu'ils participent aux cours derrière l'écran, car, comme le note Hoić-Božić (2015 ; Jandrić, Tomić et Kralj, 2016 : 9), l'interaction entre les apprenants et les enseignants via l'ordinateur est plus directe et plus intense que dans la salle de classe, car les apprenants sont plus à l'aise avec l'ordinateur qu'avec l'enseignant. C'est-à-dire que les apprenants sont plus libres et ne craignent pas l'autorité de l'enseignant. Ils posent des questions, ce qui permet aux plus timides de s'exprimer. En outre, la possibilité d'enregistrer les cours et de les revoir est citée comme un avantage. En outre, il est plus favorable pour la communauté sociale que l'éducation soit accessible à tous, et le fait que l'absentéisme diminue est également un facteur positif, car les apprenants malades peuvent également participer aux cours (Čubrić, 2021 : 13). L'avantage suivant concerne la communication et le travail de groupe sur des projets communs, ce qui permet aux apprenants de développer des compétences sociales et de communication et de mettre en évidence le principe constructiviste de l'apprentissage (Hoić-Božić, 2015 ; Jandrić, Tomić i Kralj, 2016 : 9).

En outre, un avantage majeur à souligner est la vitesse des nouvelles technologies, qui offre la possibilité d'une connexion, d'une communication, d'une transmission et d'une disponibilité plus rapides des informations et des connaissances. Les cours magistraux peuvent être suivis en étant physiquement absent, mais il est également possible d'apprendre et d'utiliser l'ordinateur d'une manière qui convient à chacun. La disponibilité de moyens de communication et d'interaction nouveaux et moins coûteux peut faire de l'accès à l'enseignement à distance une alternative aux

mécanismes éducatifs traditionnels, et le fait qu'il soit accessible à un plus grand nombre de personnes est un avantage majeur (Lasić-Lazić, 1998 : 87-88). En outre, l'individualisation de l'enseignement à distance ouvre aux apprenants la possibilité de progresser à leur propre rythme, et le contact fréquent avec les sources d'information les rend plus actifs (Kostović-Vranješ, Bulić et Periša, 2021 : 116). En se demandant pourquoi l'enseignement à distance est nécessaire, les auteurs Moore et Kearsley (2012 : 8 ; Sun et Chen, 2016 : 160) citent les avantages suivants : L'enseignement à distance offre un meilleur accès à l'apprentissage et à la formation pour des raisons d'équité ; permet de développer les compétences de la main-d'œuvre ; offre un meilleur rapport coût-efficacité des ressources éducatives ; améliore la qualité des structures éducatives existantes ; augmente les capacités du système éducatif ; compense les inégalités entre les groupes d'âge ; offre une formation d'urgence pour des destinations clés ; élargit les capacités de formation dans de nouvelles disciplines ; offre des possibilités de concilier l'éducation, le travail et la vie de famille ; confère une dimension internationale à l'expérience éducative.

Cependant, l'enseignement à distance présente de nombreux inconvénients sur lesquels il faut encore travailler. Čubrić (2021 : 13) met en évidence les points suivants : le caractère irremplaçable du contact en direct, en particulier dans les groupes d'âge plus jeunes, tant avec l'enseignant qu'avec les autres apprenants ; le mauvais support technique lié aux circonstances matérielles ; les difficultés techniques ; la faible motivation due aux connaissances insuffisantes des enseignants et des apprenants en matière de technologies de l'information ; le rôle pédagogique classique réduit des enseignants ; le coût de la technologie ; la plus grande difficulté à obtenir une approche individuelle des apprenants ; la multiplicité des plateformes et le besoin constant de formation supplémentaire, ainsi que la mise en œuvre difficile ou presque impossible de l'enseignement à distance dans les premières années de scolarité.

Lasić-Lazić (1998 : 88) souligne également les problèmes que pose l'enseignement à distance. Ils vont des obstacles techniques au temps supplémentaire nécessaire à la préparation de tels cours, en passant par le temps nécessaire à la maîtrise de la technique. Un autre inconvénient de l'enseignement à distance est le grand nombre d'abandons de ce type d'enseignement, car il exige beaucoup de persévérance et de compétences de la part des apprenants, et l'isolement physique lui-même requiert un niveau élevé d'activité, d'autonomie et d'autodiscipline (Kostović-Vranješ, Bulić et Periša, 2021 : 116). En outre, parmi les problèmes que Lemov et Woolway qualifient

de défis de la « nouvelle normalité », on trouve : un mauvais Internet ; un bon stagiaire, mais certains enfants manquent d'équipement pour accéder à Internet ; certains enseignants donnent des cours pendant qu'ils s'occupent de leurs propres enfants à la maison (Lemov et Woolway, 2020 : 3-4).

Comme mentionné, l'enseignement en ligne s'accompagne de nombreux défis et obstacles. Considérant que ce type d'enseignement n'était pas un choix mais la seule façon d'enseigner pendant la pandémie, beaucoup ont bien réussi pendant cette période. Beaucoup ont vu l'enseignement en ligne comme un moyen d'orienter l'enseignement dans cette direction, car une grande partie, sinon la totalité, est passée au numérique au cours des 50 dernières années. Les enseignants ont exploré de nouveaux types d'options d'évaluation qu'ils pourraient tester sur leurs apprenants. Cette expérience a enrichi les connaissances et les compétences des enseignants, que la plupart d'entre eux utilisent encore aujourd'hui dans les classes classiques. Pendant ce temps, chacun a pu déterminer quels types de tâches et de tests sont plus difficiles à réaliser dans les cours en ligne si des notes authentiques sont attendues des apprenants. Les participants ont porté leur engagement à un nouveau niveau et ont exploré leurs options. Mais malheureusement on ne peut pas dire ça pour tout le monde, car « tout le monde » n'a jamais la même opinion dans une catégorie. Beaucoup ont eu de grandes difficultés avec la numérisation et ont eu du mal à s'y retrouver, devenant très frustrés, ce qui a eu un impact majeur sur leur travail. Le manque de contrôle rendait l'enseignement difficile, ce à quoi les enseignants n'étaient pas habitués. En classe, l'enseignant est attentif et peut immédiatement contenir n'importe quelle situation, mais cela est impossible dans les cours en ligne (Lasić-Lazić, 1998 : 87-88).

Nous constatons que les enseignants et les apprenants sont tous deux confrontés à de grands obstacles qu'ils ne peuvent franchir sans l'autre. On s'attend à beaucoup d'engagement et c'est là que les problèmes surgissent souvent, car une partie a choisi la voie la plus simple : tricher. C'est le plus gros inconvénient de l'enseignement en ligne, car cette option est simplement offerte et la plupart des apprenants l'utilisent (Lasić-Lazić, 1998 : 87-88).

4.2. Le processus de l'évaluation à distance

Le début de l'enseignement à distance en 2020, imposé par la pandémie de Covid-19, a été une excellente occasion de concevoir et de mettre en œuvre de nouvelles méthodes et de nouveaux moyens d'évaluation. Avec le passage à l'enseignement à distance, le ministère des sciences et de l'éducation a publié des instructions sur l'évaluation et le jugement dans l'environnement en ligne à l'intention des enseignants, des professeurs et des parents/tuteurs. Il est clair que l'évaluation et la notation pendant l'enseignement à distance sont différentes de celles effectuées dans une salle de classe ordinaire. En effet, l'enseignement en direct et la rencontre physique entre les apprenants et les professeurs permettent une communication directe et donc une vérification plus facile de la crédibilité des réponses des apprenants, ainsi qu'une protection contre les actes illégaux, tels que la fraude aux examens. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'évaluer l'apprentissage et de l'évaluer en tant qu'apprentissage (évaluation formative), l'accent est mis sur un retour de qualité qui aide l'apprenant à améliorer son propre apprentissage, de sorte qu'il n'est pas nécessaire de contrôler strictement l'environnement. En outre, l'évaluation contrôlée se réduit souvent à l'interrogation de faits et à la réalisation de tâches de routine, c'est-à-dire exclusivement à une évaluation sommative, qui ne permet certainement pas d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires dans la vie et le travail modernes. L'évaluation devrait donc se concentrer sur la fourniture d'un retour à l'apprenant quant à la réalisation des résultats éducatifs, mais aussi sur la manière d'améliorer son apprentissage, de limiter le contenu à l'essentiel et de libérer l'apprenant des détails secondaires (MZO, 2020 : 5-6).

Le moyen le plus simple d'organiser un examen oral est la vidéoconférence. Il n'est toutefois pas recommandé d'utiliser cette méthode d'examen pendant l'enseignement à distance, car elle représente une charge supplémentaire pour les apprenants, les enseignants et les systèmes d'enseignement à distance eux-mêmes (MZO, 2020 : 7).

L'évaluation doit se concentrer sur le processus d'apprentissage et la conscience de l'apprentissage. Il est donc important que l'enseignant fournisse un soutien et un retour d'information aux apprenants tout au long du processus. Il est également nécessaire d'expliquer aux apprenants les critères et les éléments d'évaluation afin qu'ils comprennent ce que l'on attend d'eux (MZO, 2020 : 9-11).

En outre, le guide fait explicitement référence à la nécessité de l'activité des apprenants dans le processus d'apprentissage, qui leur permet d'acquérir les

compétences nécessaires à la vie au 21^e siècle. On entend par là la gestion de son propre apprentissage ou l'autorégulation et le développement d'une conscience de ses propres connaissances, ce que l'on appelle la métacognition. Les activités et les travaux des apprenants doivent être évalués de manière positive, et il est particulièrement important de distribuer des devoirs et de les évaluer en tenant compte de leur qualité et de leur régularité, mais aussi de donner un feedback. Il est important de procéder à une auto-évaluation, car elle motive l'apprenant à apprendre. Le rôle de l'enseignant est de superviser le processus d'auto-évaluation, de guider et de corriger l'apprenant, et il est souhaitable d'impliquer les parents/tuteurs dans l'ensemble du processus (MZO, 2020 : 13-14).

Lors de l'évaluation finale à la fin de l'année scolaire, la situation est similaire à celle de l'enseignement en classe : tous les éléments d'évaluation et la performance globale de l'apprenant tout au long de l'année scolaire sont pris en compte, ainsi que le niveau de performance des résultats éducatifs et des connaissances, des compétences, des aptitudes, de l'indépendance et de la responsabilité vis-à-vis du travail (MZO, 2020 : 18).

4.3. Les méthodes et outils d'évaluation en ligne

L'évaluation de l'apprentissage peut faire appel à des méthodes très diverses pour collecter des informations provenant de sources très variées, une part importante de ces informations étant obtenue par interaction (apprenant et enseignant, apprenant et apprenant). Dans le processus d'évaluation de l'apprentissage, les méthodes les plus fréquemment utilisées sont les rubriques, les notes anecdotiques, les fiches d'apprenants, les questions ciblées pour vérifier la compréhension, les observations des apprenants pendant le travail individuel ou en groupe, les discussions de groupe, etc. (MZO, 2019)

Leur utilisation permet à l'apprenant de savoir où il en est sur le chemin de la réalisation du résultat par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés et comment il peut améliorer son apprentissage.

L'enseignement doit développer une culture dans laquelle les erreurs sont acceptées comme des opportunités d'apprentissage, afin de les corriger à temps et d'atteindre, voire de dépasser, les objectifs d'apprentissage fixés. La culture d'enseignement doit être telle que les apprenants se sentent en sécurité lorsqu'ils veulent

dire qu'ils ne savent pas et/ou ne comprennent pas quelque chose, et lorsqu'ils doivent recevoir ou donner un retour des autres. Dans une telle culture, les enseignants et les apprenants développent une nouvelle forme de communication qui leur permet d'abandonner leurs rôles traditionnels et d'établir une relation de partenariat. Contrairement à l'approche dans laquelle l'enseignant est avant tout celui qui évalue les connaissances et les compétences maîtrisées par l'apprenant et celui qui décide de manière autonome avec qui et comment partager ces informations, l'hypothèse principale de l'évaluation de l'apprentissage repose sur la disponibilité d'informations sur les connaissances et les compétences acquises, tant pour l'enseignant que pour les apprenants, la participation commune et active à l'interprétation de ces informations et à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage futurs dans le but premier de les améliorer (MZO, 2019).

L'évaluation en tant qu'apprentissage repose sur des méthodes d'auto-évaluation, c'est-à-dire l'autoréflexion et l'évaluation par les pairs (par exemple à l'aide de rubriques, de journaux d'apprentissage, en accord avec l'enseignant). Même dans la pratique actuelle, les apprenants ont parfois la possibilité de participer à l'évaluation en corrigeant leurs propres travaux ou ceux d'autres apprenants conformément aux instructions de l'enseignant ou en indiquant la note qui leur est attribuée. La plupart du temps, ils ne discutent pas non plus des critères sur lesquels ils se sont basés pour prendre leur décision, de sorte qu'un tel retour n'améliore pas efficacement le processus d'apprentissage lui-même. Pour que l'évaluation soit efficace en tant qu'effet d'apprentissage et que les succès de leur propre apprentissage soient analysés, les apprenants doivent savoir à l'avance exactement où ils vont, c'est-à-dire quels objectifs d'apprentissage seront atteints pour une heure de cours donnée, un sujet donné, une semaine donnée, etc. En plus des résultats d'apprentissage, les apprenants doivent se familiariser avec les critères d'évaluation qui permettent de répondre clairement à la question de savoir comment ils peuvent identifier différents niveaux de leurs propres performances. Au cours du processus d'auto-évaluation, l'apprenant a la possibilité d'évaluer son travail en utilisant les mêmes critères prédéfinis que son enseignant.

L'évaluation par les pairs est une forme de régulation collaborative de l'apprentissage. L'apprenant participe activement à l'évaluation de l'apprentissage et des performances de ses camarades et, grâce à ses commentaires, les aide à observer, à surveiller et à réguler le processus d'apprentissage. L'évaluation par les pairs peut faire suite à l'auto-évaluation. Leurs propres évaluations peuvent par exemple être suivies de

celles d'autres apprenants, ce qui devrait encourager les apprenants à se concentrer sur les aspects positifs du travail des autres, puis sur les possibilités d'améliorer ce même travail (plutôt que sur les aspects négatifs) (MZO 2019).

Pour obtenir une bonne évaluation, il faut évaluer les apprenants aux niveaux et compétences différents. Chaque exercice apprécie les quatre compétences qui peuvent être évaluées de façon différente. Les différents types d'exercices utilisées en classe donnent des réponses différentes. Voici un tableau qui vous permettra d'y voir plus clair (Veltcheff, 2003 : 46-47) :

Type d'exercice	Type de réponse	Compétences concernées
		<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre (lire, écouter) • Parler (prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu) • Écrire
QCM (questionnaire à choix multiple)	Fermée	<i>Écouter, lire</i>
Tableau	Fermée	<i>Écouter, lire</i>
Test d'appariement ou discrimination auditive	Fermée	<i>Écouter, lire</i>
Test de classement	Fermée	<i>Écouter, lire</i>
Exercice à trous	Fermée	<i>Écouter, lire, écrire, s'exprimer oralement en continu</i>
Test de closure (reconstitution de texte)	Semi-ouverte	<i>Lire, écrire</i>
Exercice de transformation	Semi-ouverte	<i>Prendre part à une conversation, écrire</i>
QROC (questionnaire à réponse ouverte courte)	Semi-ouverte	<i>Prendre part à une conversation, écrire</i>
Production guidée ou jeux	Ouverte	<i>Prendre part à une</i>

de rôles		<i>conversation, écrire</i>
Résumé	Ouverte	<i>Écouter, lire, écrire, s'exprimer oralement en continu</i>
Analyse	Ouverte	<i>Lire, s'exprimer oralement en continu, écrire</i>
Synthèse	Ouverte	<i>Écrire, s'exprimer oralement en continu</i>
Commentaire	Ouverte	<i>Lire, écrire, s'exprimer oralement en continu</i>
Dissertation ou production orale continue (discours, argumentation, description) ou production d'invention	Ouverte	<i>Écrire, s'exprimer oralement en continu</i>

Tableau 3 - Tableau des types d'exercices (Veltcheff, 2003 : 47)

Pour obtenir une bonne évaluation détaillée, il est nécessaire de faire différents types d'exercices. Chaque type d'exercice a ses spécificités et ne peut pas être convenable pour chaque type de compétence. Dans la pratique, il est bon d'avoir une bonne vue d'ensemble et d'utiliser toujours différents exercices dans l'évaluation. La toute première chose à faire est de décider quelle réponse est importante pour nous et quel objectif nous visons. Il est ensuite plus facile de choisir le bon type d'exercice. Certaines compétences sont plus facilement évaluées avec certains types d'exercices qu'avec d'autres. Les exercices peuvent être utilisés à différents niveaux, en augmentant ou en diminuant le degré de difficulté. Par exemple, le texte peut être plus exigeant ou, dans le cas du QCM, comporter plusieurs réponses. C'est pourquoi la liste suivante est très utile, car elle permet de voir en un coup d'œil les types d'exercices, de réponses et de compétences. Indépendamment des types d'exercices, l'évaluation consiste à tester l'apprenant et à lui montrer qu'il progresse et qu'il reçoit un retour sur ce qu'il a appris. Il est bien sûr beaucoup plus facile d'évaluer un seul apprenant qu'une classe entière. L'évaluateur doit trouver le juste milieu en se référant à nouveau à l'objectif

d'apprentissage que les apprenants devraient atteindre après une phase d'apprentissage (Veltcheff, 2003 : 46-47).

Avec l'avènement de l'enseignement en ligne, plusieurs questions se sont posées sur les méthodes et les outils à maîtriser en un minimum de temps. Comment s'y prendre pour que ce soit le plus efficace possible pour les apprenants ? Le passage à l'enseignement à distance nécessite tout d'abord une salle de classe virtuelle. Au lieu de murs, de bancs et de chaises, nous utiliserons du matériel et des logiciels. Afin de créer un espace d'apprentissage intégré, c'est-à-dire d'unifier les comptes utilisateurs des apprenants et des enseignants, le tout dans le but de simplifier la gestion des cours en ligne et de l'enseignement en ligne en général, des systèmes de gestion de l'apprentissage (LMS) et différentes plateformes seront créés. Ils facilitent la distribution de matériel pédagogique, encouragent la collaboration entre les apprenants, facilitent la communication entre les apprenants et les enseignants et permettent de suivre facilement les progrès et d'établir des rapports. Ils permettent également d'effectuer des évaluations (Rigler, 2020). Il existe différents systèmes de gestion de l'apprentissage, dont *Moodle*, *Canvas Instructure*, *Chamilo* et d'autres. Outre les LMS, il existe également des plateformes de communication et de collaboration, dont *Microsoft Teams* est un exemple. Les systèmes de gestion de l'apprentissage et les plateformes mentionnés nous permettent de mettre en œuvre des vérifications de connaissances qui ne sont pas effectuées en temps réel. L'enseignant est chargé de préparer et de donner des instructions détaillées, à la suite de quoi l'apprenant effectue la tâche. Dans ce cas, il s'agit d'une vérification asynchrone des connaissances (Rigler, 2020). Le contrôle des connaissances synchrone s'effectue en temps réel. Ces tests de connaissances peuvent être résolus individuellement ou en groupe. Outre de nombreux LMS et plateformes, il est possible d'utiliser différents outils numériques de manière autonome pour évaluer les apprenants dans le cadre de l'enseignement en ligne (Rigler 2020).

En outre, l'utilisation d'outils numériques dans le processus d'évaluation présente à la fois certaines caractéristiques négatives et positives. Parmi les avantages, on peut certainement citer la flexibilité due à la réduction du temps nécessaire, la rapidité du retour, l'évaluation automatique, la possibilité d'avoir un aperçu de ses propres résultats (*self-insight*), une plus grande motivation des apprenants, l'acquisition de compétences et d'expériences numériques en travaillant sur ordinateur, la possibilité d'une évaluation formative en raison de l'exigence d'un retour permanent et de critères

d'évaluation identiques, ce qui évite la présence d'un facteur subjectif. En outre, les tests conçus dans des outils numériques sont plus interactifs et plus intéressants pour les apprenants. De nombreux outils d'évaluation numériques sont basés sur des jeux, ce qui favorise l'esprit de compétition des apprenants. Les outils numériques stockent les données de manière permanente et fournissent des statistiques de rapport complètes et détaillées. L'utilisation d'outils numériques dans le processus d'évaluation incite les apprenants à surveiller et à évaluer eux-mêmes leur propre apprentissage et à en prendre le contrôle (Tomaš, 2018).

D'autre part, il convient de tenir compte de l'existence de certaines lacunes dans l'utilisation des technologies numériques. Tout d'abord, les outils numériques ne peuvent pas être utilisés sans un soutien technique suffisant et une bonne connexion Internet. Étant donné qu'il est difficile de contrôler la communication en ligne entre les enseignants et les apprenants, un contrôle oral des connaissances ne peut pas être effectué correctement et efficacement. Comme nous l'avons déjà mentionné, les examens en ligne ouvrent la porte à la copie en raison de la possibilité rapide et facile de trouver les bonnes réponses, mais aussi en raison du contrôle plus difficile des apprenants. En outre, certains enseignants peuvent ne pas être suffisamment informés des possibilités d'utilisation des technologies numériques dans le processus d'enseignement, de sorte qu'il leur est plus difficile de s'impliquer dans leur modernisation (Tomaš, 2018 : 92-93).

5. Les recherches antérieures

Dans ce travail de diplôme, d'autres recherches sur ce thème sont mentionnées. Les résultats de toutes les recherches présenteront des points communs et des différences qui pourront servir à la recherche future dans ce domaine.

Au printemps 2022, les auteurs Vanek, Maras et Matijašević ont mené une recherche sur l'évaluation en ligne dans l'enseignement à distance pendant la pandémie de *Covid-19*, du point de vue des enseignants du primaire. L'accent a été mis sur « les difficultés rencontrées, les voies, les approches et les composantes de l'évaluation, ainsi que la pertinence de l'évaluation en ligne ».

Seize enseignants du primaire ont participé à cette étude, dont 11 enseignants de classe et 5 enseignants spécialisés de cinq écoles primaires au total dans les régions d'Osijek et de Zagreb (Vanek et al., 2022 : 167). Les chercheurs voulaient examiner « si les enseignants considéraient les possibilités de mise en œuvre de l'évaluation dans un environnement virtuel comme un avantage ou un inconvénient de l'enseignement à distance » (Vanek et al., 2022 : 168). Les résultats ont montré qu'aucun des participants n'a cité le processus d'évaluation lui-même comme un avantage de l'enseignement à distance, mais plutôt comme son inconvénient, ce qui a prouvé la légitimité de mener ce type de recherche (Vanek et al., 2022 : 168).

La codification des résultats de la recherche a permis de distinguer trois unités thématiques liées à l'évaluation en ligne pendant la pandémie de *Covid-19* : la mise en œuvre, les facteurs limitants et les idées d'amélioration. En ce qui concerne la mise en œuvre, nous pouvons souligner la présentation de l'évaluation tant formative que sommative, l'évaluation fréquente des activités des apprenants et des travaux qu'ils soumettent à l'évaluation, ainsi que la mise en œuvre de différentes méthodes d'auto-évaluation, ce qui indique le respect des exigences des instructions du ministère des sciences et de l'éducation. En outre, les participants ont souligné la présence de toutes les composantes de l'évaluation. La plus fréquente était la surveillance, l'évaluation étant réalisée malgré les difficultés, et la moins fréquente était la révision, les enseignants ayant essayé de réduire les contrôles de connaissances conformément aux instructions (Vanek et al., 2022 : 169-171). Les résultats indiquent la présence des trois approches d'évaluation dans l'enseignement à distance : Évaluation de l'apprentissage, évaluation en tant qu'apprentissage et évaluation de ce qui a été appris. L'évaluation en tant que méthode d'apprentissage était la plus représentée, tandis que l'auto-évaluation

des apprenants était la plus fréquente. Les répondants ont expliqué leur orientation vers l'évaluation de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage en mettant l'accent sur le processus d'acquisition et pas seulement sur l'acquisition finale du contenu (Vanek et al., 2022 : 171).

En ce qui concerne les facteurs limitants pour une mise en œuvre réussie et pertinente de l'évaluation en ligne, c'est-à-dire les difficultés rencontrées par les enseignants, il convient de souligner les éléments suivants : « l'évaluation du travail autonome des apprenants, la correction des travaux en ligne soumis par les apprenants, l'absence de nouvel envoi pour vérifier les exercices précédemment mal résolus et les difficultés liées à la connexion Internet » (Vanek et al., 2022 : 171), et la difficulté la plus fréquemment rencontrée est liée à l'évaluation de l'autonomie du travail des apprenants, qui est également liée au soutien des parents avec le travail des apprenants (Vanek et al., 2022 : 171). Un autre facteur limitant important dans la mise en œuvre de l'évaluation en ligne est précisément sa non-pertinence - les répondants ont indiqué qu'« ils considèrent que l'évaluation en ligne est moins pertinente dans l'enseignement à distance par rapport à sa mise en œuvre dans l'enseignement en contact dans des conditions de travail normales ». Les raisons en sont multiples : implication inadéquate des parents ou d'autres personnes proches, impossibilité d'une véritable évaluation des connaissances, indications sur l'attribution de notes encourageantes, appropriation non équivalente du contenu de l'enseignement par les apprenants et manque de contrôle sur le travail des apprenants (Vanek et al., 2022 : 172).

La dernière unité thématique de la recherche concerne les idées d'amélioration : « Les enseignants suggèrent d'effectuer des contrôles de connaissances par appel vidéo, de se concentrer sur l'évaluation des compétences des apprenants et l'évaluation de l'apprentissage, de mettre l'accent sur la communication asynchrone et l'enseignement à distance en temps réel, tout en améliorant les compétences des apprenants et des parties prenantes du système éducatif et en investissant dans les infrastructures » (Vanek et al., 2022 : 175).

Ce chapitre devrait se terminer par un aperçu d'un autre travail de recherche et de conseils sur la manière de devenir un enseignant en ligne efficace. En effet, les auteurs Bailey et Card (2009) ont mené une enquête auprès de 15 enseignants en ligne sur les éléments essentiels à la réussite de l'enseignement à distance et ont souligné, entre autres, l'importance de fixer des objectifs d'apprentissage et des attentes claires. Les enseignants ont mis en avant huit composantes de l'enseignement en ligne qui, selon

eux, sont très efficaces dans la pratique : (1) entretien des relations ; (2) engagement ; (3) actualité ; (4) communication ; (5) organisation ; (6) technologie ; (7) flexibilité et (8) attentes élevées (Bailey i Card, 2009 : 154 ; Sun et Chen, 2016 : 166). Selon eux, le maintien de bonnes relations et d'une bonne communication entre les enseignants et les apprenants est essentiel et peut être obtenu par l'empathie envers les apprenants, la passion pour l'enseignement et la volonté d'aider les apprenants. Il est important de donner un retour en temps utile sur les tâches terminées, de répondre aux questions, de communiquer avec les apprenants sur les exigences des enseignants et d'informer les apprenants des moments où ils seront absents (Sun et Chen, 2016 : 166). Il est nécessaire d'impliquer les apprenants par le biais de courriels, de discussions en ligne, de réponses rapides aux questions de discussion, d'encouragements à partager leurs propres expériences et de la réalisation de projets de groupe.

En outre, les enseignants à distance doivent être très bien organisés et fournir aux apprenants du matériel d'apprentissage ainsi que des liens vers des sites et des ressources pertinents dès le début du cycle d'enseignement. Les apprenants devraient être bien informés sur l'utilisation des plateformes d'apprentissage en ligne. En outre, ils ont constaté que la flexibilité était un autre élément clé pour un enseignement en ligne efficace - la technologie n'est pas toujours parfaite et fiable et les enseignants doivent être préparés à gérer les problèmes techniques. Les enseignants en ligne qui réussissent sont donc ceux qui ont les connaissances et les compétences nécessaires pour utiliser et adapter les nouvelles technologies, qui sont disponibles en ligne à tout moment, qui consultent fréquemment les courriels et les messages textes, qui répondent rapidement aux questions et aux préoccupations, qui évaluent les devoirs et qui les renvoient avec un retour en temps voulu (Sun et Chen, 2016 : 166).

Ce chapitre nous a donné un aperçu des recherches menées jusqu'à présent sur l'évaluation dans l'enseignement en ligne. Le chapitre suivant présente une autre recherche sur ce sujet, qui devrait servir d'aide à l'organisation et à l'approfondissement de l'enseignement en ligne.

Commented [JB1]: A l'organisation et a l'approfondissement de quoi?

6. Recherche sur l'évaluation en classe de FLE en ligne

L'enquête sur l'évaluation dans l'enseignement en classe de FLE en ligne a été réalisée en ligne en mai 2023 via la plateforme *Google Forms*. L'objectif de l'enquête était d'interroger les professeurs de français de l'école primaire et du lycée sur leurs expériences en matière d'évaluation dans l'enseignement en ligne.

Dans ce travail, nous nous référons principalement à l'enseignement du FLE en ligne en Croatie. Ce domaine d'enseignement n'a pas encore été suffisamment étudié, d'où l'idée de réaliser cette enquête

6.1. Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche était d'explorer les défis de l'évaluation dans l'enseignement du FLE pendant la pandémie de Covid-19. Par les réponses des participants, ils révèlent des problèmes potentiels qui peuvent être contournés à l'avenir par une meilleure organisation ou une meilleure approche. Des questions sur les méthodes et les différents outils ont été posées afin d'obtenir une image plus large des approches d'évaluation qui peuvent être mises en œuvre avec succès dans l'enseignement en ligne. L'enquête apporte des preuves concrètes du (manque de) succès de l'approche de l'évaluation dans l'enseignement du français en Croatie, qui peut être comparée à d'autres pays pour obtenir une image plus globale. Un autre objectif de cette recherche est de poursuivre l'enseignement du français en ligne à l'avenir afin de diversifier l'enseignement et d'introduire de nouvelles approches numériques. A cet égard, il est très important que tous les points concernant l'évaluation soient bien étudiés et adaptés au même niveau dans l'enseignement en ligne. Les avantages doivent être soutenus et les inconvénients doivent être étudiés plus en détail.

6.2. Questions de recherche

En accord avec les objectifs de la recherche et en tenant compte des facteurs objectifs pouvant influencer les opinions et les réponses des enseignants, les questions de recherche suivantes ont été posées :

Qu'est-ce que les enseignants ont-ils évalué en ligne ? Est-ce que toutes les compétences ont-ils évalué ?

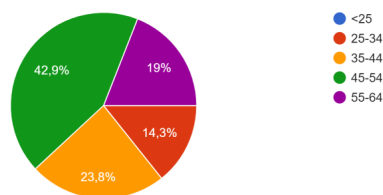
De quelle manière les enseignants ont-ils évalué ? Quelles méthodes et outils ont utilisé ?

Quelles sont les avantages et inconvénients d'enseignement en ligne d'après les enseignants ?

Les réponses aux questions sont données successivement par les résultats de l'enquête. En outre, différents tableaux et diagrammes sont listés, ce qui devrait permettre d'avoir une vue d'ensemble plus simple.

6.3. Participants

L'enquête a été envoyée à l'Association des professeurs de français en Croatie. 21 d'entre eux ont répondu aux questions de l'enquête. L'âge des participants varie. Près de la moitié d'entre eux ont entre 45 et 54 ans et il n'y a personne de moins de 25 ans.

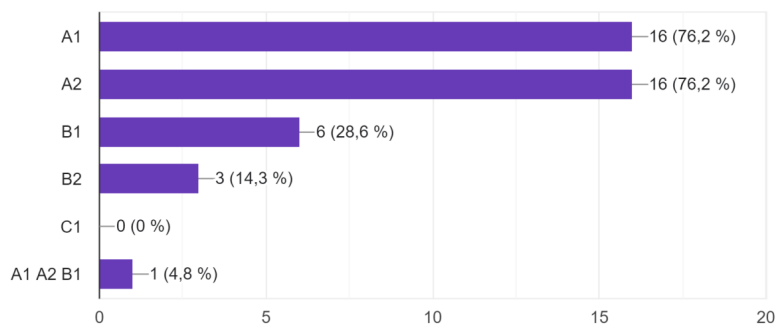


Graphique 1 – l'âge des participants

L'âge des participants joue un rôle important. De nombreux professeurs connaissent bien la technologie et utilisaient déjà les devoirs en ligne dans leurs cours avant la pandémie. Cependant, certains professeurs plus âgés ne connaissent pas aussi bien le monde en ligne et peuvent rencontrer des problèmes. Dans l'enquête, les

professeurs sont interrogés sur le temps qu'ils consacrent à la planification des cours et à l'évaluation. Nous y reviendrons plus tard dans le travail.

La moitié des participants habitent à Zagreb (8) ou dans les environs (2), tandis que les autres enseignants viennent de Split (4), Zadar (2), Rijeka (1), Osijek (1), Imotski (1) et Dubrovnik (1). Ils sont presque deux fois plus nombreux à travailler dans une école primaire. 62% des participants (13) ont plus de 45 ans, enseignent depuis plus de 15 ans et enseignent les niveaux A1 à B2.



Graphique 2 - les niveaux de l'apprentissage

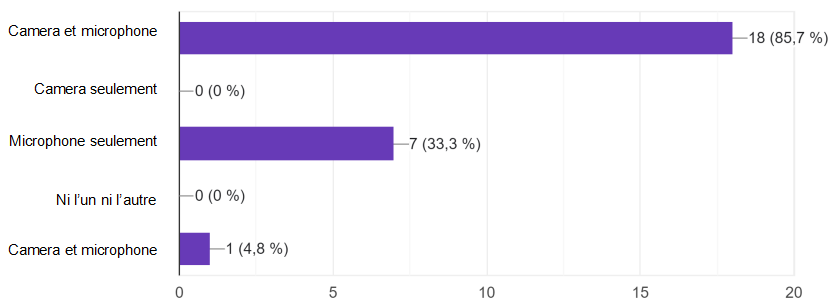
Comme nous pouvons le constater, plus de trois quarts enseignent les premiers niveaux de connaissances A1 et A2. Cela signifie que les élèves ont commencé à apprendre le français ou qu'ils l'apprennent depuis deux ans au maximum. Cela joue un rôle important dans le choix des tâches, car les connaissances des apprenants sont limitées.

Certaines questions de l'enquête portaient sur les méthodes et les outils d'évaluation dans l'enseignement en ligne. Nous en parlerons plus en détail dans la deuxième question.

85,7% des participants (18) ont enseigné en temps réel comme avant la pandémie. Les autres ont envoyé des supports vidéo à leurs élèves (1), ont combiné les cours avec plus de tâches (1) ou les ont donnés à un autre moment convenu (1). Plus de 65% utilisent la plateforme *Microsoft Teams* (14) pour l'échange de matériel et la moitié utilise également *Zoom* (11) pour l'enseignement en ligne. Les moins nombreux sont ceux qui utilisent *Google Classroom* (3), *Edmodo* (3), *Skype* (2), *Cisco Webex* (1) et *Blue Jeans* (1). *Wordwall* arrive en tête (90%), suivi par *Learning Apps* (67%) et

Kahoot (57%). *Scribble*, *Wizer*, *La Quizinière*, *Padlet*, etc. ont également été mentionnés par certains.

En outre, ils ont été interrogés sur la manière dont les élèves étaient présents lors de l'enseignement vidéo.



Graphique 3 - Participation au cours avec la caméra et le microphone

Les élèves ont eu la possibilité de participer au cours avec la caméra et le microphone. Compte tenu des circonstances, tous n'avaient pas leur propre ordinateur ou ordinateur portable à disposition, ce qui leur aurait permis de participer pleinement aux cours. Il est également important de mentionner que beaucoup d'entre eux n'avaient pas de chambre personnelle où ils pouvaient se concentrer tranquillement sur les cours. Certains élèves utilisaient des pièces communes avec le reste de la famille et avaient donc éteint le microphone et la caméra.

6.4. Méthodologie

L'enquête a été réalisée sur la plateforme *Google Forms*. Au total, 21 professeurs de français y ont participé. Il y avait un total de 41 questions dans l'enquête. Les premières questions portaient sur les répondants eux-mêmes, où et combien de temps ils enseignent, quel âge ils ont et à quels niveaux se situent leurs élèves. Des questions leur ont été posées sur les cours. Font-ils les cours en ligne en même temps que dans les cours en classe ou à un moment différent ?, Ont-ils échangé les cours contre du matériel (résoudre des tâches au lieu de suivre des cours) ?. Des questions ont été posées telles que : Quelle plateforme avez-vous utilisée pour enseigner ?, Quels outils et méthodes avez-vous utilisés pour enseigner ?. Des questions ont été posées

pour évaluer les étudiants : Quelles méthodes ont été utilisées ? Quelles non ? et pourquoi?. Quels avantages et inconvénients les enseignants de français ont-ils trouvés lors de l'évaluation ? Combien de temps supplémentaire ont-ils investi dans l'évaluation ? Ensuite des questions sur les défis de l'évaluation dans l'enseignement en ligne. Quelles méthodes recommanderiez-vous ?, Qu'avez-vous d'autre pris en compte dans l'évaluation ?, Les étudiants bénéficient-ils des cours en ligne ?

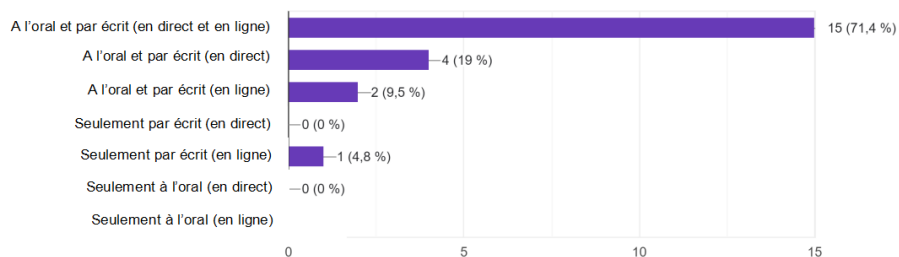
La plupart des questions étaient ouvertes et les répondants rédigeaient leurs propres réponses. Aux questions restantes les participants pouvaient cocher la réponse.

6.5. Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche sont répartis en trois questions de recherche spécifiques qui regroupent les questions en trois groupes. Les graphiques ont été téléchargés à partir de *Google Forms* et traduits en français.

6.5.1. Qu'est-ce que les enseignants ont-ils évalué en ligne ?

Dans cette première partie de l'enquête, nous nous penchons sur la première question, qui concerne l'approche de l'enseignement. Les questions ne sont pas listées dans l'ordre. Les participants ont été interrogés à la question numéro 13 sur la manière dont ils avaient été évalués.



Graphique 4 - la manière de l'évaluation

La grande majorité a évalué les connaissances des élèves oralement et par écrit, en ligne et directement (15), c'est-à-dire qu'ils ont évalué directement les élèves ainsi que le travail qu'ils ont envoyé ou résolu. Quatre ont déclaré n'avoir évalué que

directement en ligne et en réel. Deux répondants ont répondu avoir évalué oralement et par écrit uniquement en ligne. Seulement un participant a évalué en ligne par écrit. La moitié des participants ont répondu sur la question *Si vous avez évalué en ligne par écrit, de quelle manière l'avez-vous implémenté ?* que leurs élèves avaient rédigé les examens via une plateforme, la seconde moitié ayant reçu un document *Word* de la part des élèves.

En ce qui concerne les types de tâches, tous ont déclaré avoir utilisé différentes tâches : QCM, relier les mots corrects, écrire le mot qui manque, écrire une phrase complète, écrire une rédaction, etc.

La dernière question portait sur les méthodes d'évaluation mises en œuvre. La question était de type ouvert, ce qui explique la diversité des réponses. Les participants ont évalué les élèves de manière formative et sommative, ainsi qu'à l'écrit et à l'oral. Lors de l'entretien oral, les élèves devaient allumer leur caméra. Courts projets, dialogues, discussions, enregistrements, descriptions orales d'images, présentations, projets, travail individuel et travail d'équipe faisaient partie de l'entretien oral.

Pour les tests écrits, il y avait de nombreux répondants qui envoyaient leur test dans *Word* ou via une autre plate-forme. Les tests écrits et les tâches d'évaluation ont été réalisés plus souvent pour des raisons de temps. Les élèves ont écrit d'autres tests écrits sous la forme d'une courte rédaction, d'une courte histoire, d'un courriel, d'un SMS, d'un quiz, de questions sur un sujet réalisé, de devoirs d'évaluation, d'auto-évaluation, d'évaluation par les pairs.

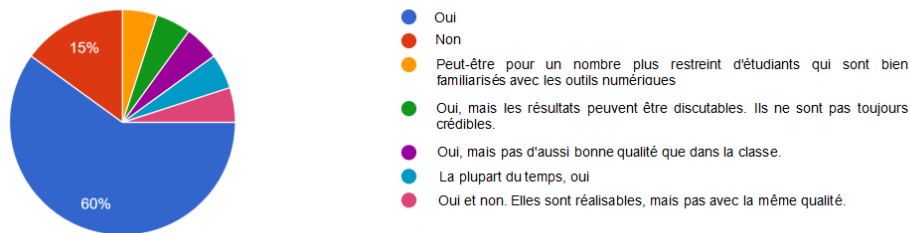
6.5.2. De quelle manière les enseignants ont-ils évalué ? Quelles méthodes et outils ont-ils utilisé ?

Cette question devait permettre des réponses ouvertes. Les nombreux types d'exercices réalisés montrent précisément comment les participants se sont efforcés d'évaluer les apprenants en leur proposant une variété d'exercices.

Sur la question *Comment réagissez-vous si vous vous êtes rendu compte que quelqu'un a recopié ?* les participants ont répondu qu'ils ont donné une note insuffisante (5), ils ont répété l'examen (8) ou ils ont prévenu les apprenants (10).

L'une des questions portait sur les méthodes d'évaluation. *Toutes les méthodes peuvent-elles être utilisées comme évaluation dans l'enseignement en ligne ?* Les

participants ont majoritairement répondu par l'affirmative. Les autres ont également répondu par l'affirmative, mais avec un « mais ». Seuls 15% ont répondu qu'il n'était pas possible d'utiliser toutes les méthodes.

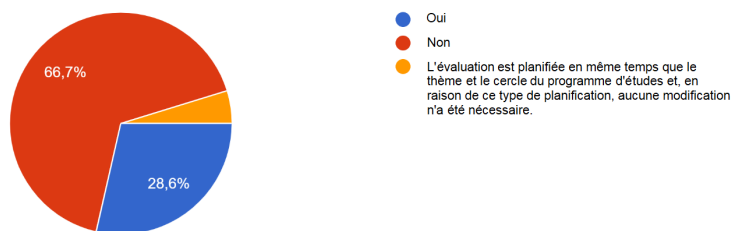


Graphique 5 - la possibilité de l'utilisation de toutes les méthodes

Comme on peut le constater, la majorité (17) s'accorde à dire que les méthodes d'évaluation peuvent être utilisés, mais on peut se demander dans quelle mesure la qualité correspond à celle de l'enseignement classique. De plus, les participants ont déclaré qu'il n'était pas possible d'interroger un grand groupe d'apprenants et que l'interaction linguistique ne pouvait pas être évaluée complètement.

Tous étaient d'accord pour dire qu'ils ne pouvaient pas évaluer en ligne de la même manière que dans un cours classique.

Une question a été posée sur la planification des cours, à savoir si les participants pouvaient effectuer une évaluation plus simple à l'aide de plusieurs types de tâches. Une personne interrogée a fait remarquer que l'évaluation avait lieu en même temps que la planification du cours, ce que le pourcentage ne confirme pas entièrement.



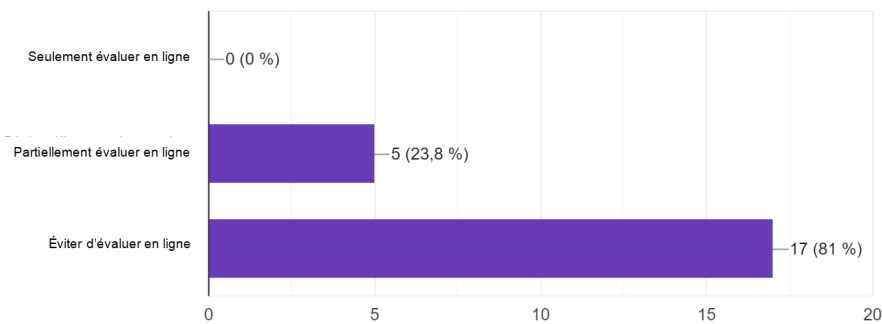
Graphique 6 - la planification des cours et l'évaluation en même temps

C'est pourquoi presque tous ont mentionné l'examen oral comme solution idéale pour cet exemple concret de plagiat. Les élèves sont directement interrogés et sont donc limités dans le temps et la façon dont ils pourraient éventuellement tricher. Lorsqu'on leur a demandé quelles méthodes il était préférable de ne pas utiliser, beaucoup ont indiqué que l'évaluation des examens écrits était plus difficile. D'une part, les élèves n'écrivaient pas dans *Word*, ce qui a souvent entraîné l'envoi d'images incomplètes ou floues aux enseignants, ce qui a encore compliqué l'évaluation et rallongé l'ensemble du processus. D'autre part, les examens avec des réponses courtes ne devraient pas être utilisés comme type d'exercice, car ce n'est qu'une question de secondes lorsque les élèves peuvent chercher les réponses dans leurs cahiers ou sur *Google*. Une personne interrogée a indiqué que toutes les méthodes peuvent être utilisées, il suffit de les adapter à la situation. Les enseignants doivent également s'impliquer s'ils veulent préparer un examen plus difficile pour les élèves et obtenir des réponses réelles et personnelles. Les résultats des examens n'ont pas été les seuls pris en compte, des obstacles imprévisibles ont également été rencontrés lors de l'évaluation, comme en témoignent les exemples suivants : mauvaise connexion d'internet (18), pas d'ordinateur (7), pas de place pour participer en cours (9), méconnaissance de la technique (6), bruit (6), etc.

Les participants (13) affirment que les élèves ne font pas assez d'activités en ligne. Il convient également de noter que les élèves qui se soucient de leurs résultats font des efforts. Cela dépend donc toujours d'élève.

En ce qui concerne les résultats des élèves, les avis sont partagés. La moitié (11) indique que les élèves ont amélioré leurs notes, mais que la justesse des notes peut être discutée. L'enquête a également montré que les élèves préféreraient l'évaluation en ligne, car ils avaient beaucoup plus de possibilités pendant les tests.

La majorité des participants (17) se sont prononcées contre l'enseignement en ligne, ce qui était prévisible dans le graphique.

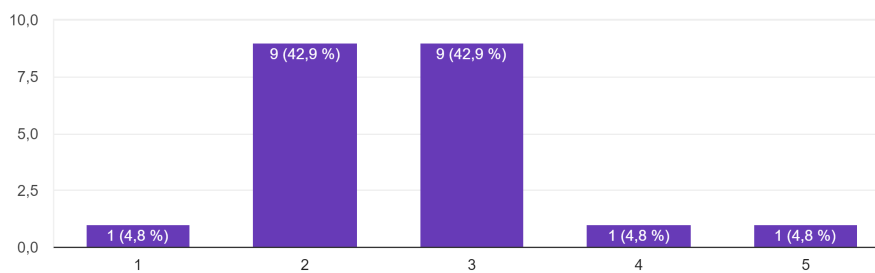


Graphique 7 - Utilisation de l'évaluation en ligne

Aucun des participants ne souhaite seulement évaluer en ligne. 5 le prendraient même partiellement en considération, mais seulement parfois. 17 participants sur 21 éviteraient l'évaluation en ligne.

6.5.3. *Quelles sont les avantages et inconvénients d'enseignement en ligne d'après les enseignants ?*

À la fin de l'enquête, on a demandé aux participants quelle note ils attribueraient à l'enseignement en ligne.



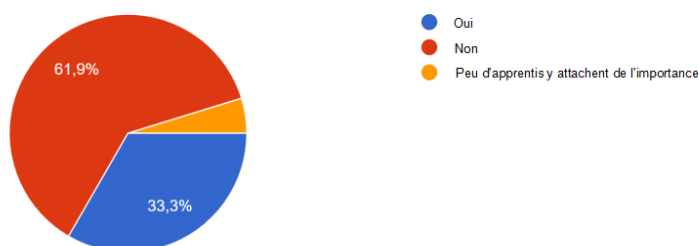
Graphique 8 - L'évaluation de l'enseignement en ligne par les participants

Cette évaluation des professeurs de français a montré à quel point ils étaient satisfaits. La majorité d'entre eux ont donné une note de 2 (9) et 3 (9), ce qui était également évident dans les commentaires.

L'ensemble de l'enquête a indiqué que ce n'était pas seulement l'évaluation qui représentait un grand défi, mais l'enseignement en ligne dans son ensemble. Tout le monde a dû faire face aux mêmes problèmes. Certains y sont parvenus mieux que d'autres.

L'enquête comportait une question sur les avantages de l'évaluation en ligne, et là encore, les réponses étaient diverses. 30 % des participants ont déclaré que cela permettait de gagner du temps (6), 40 % que cela donnait de meilleures notes (8). 20% ont affirmé qu'il n'y avait aucun avantage (4), qu'il fallait juste s'habituer à la nouvelle situation.

À la question si les élèves profitent de l'enseignement en ligne, 2/3 (13) ont affirmé que les apprenants ne bénéficiaient pas de l'enseignement en ligne. Une personne interrogée a déclaré que cela dépendait des élèves. Si les élèves étaient très engagés et intéressés par les cours, ils en profiteraient bien sûr.



Graphique 9 - Le bénéfice de l'enseignement en ligne

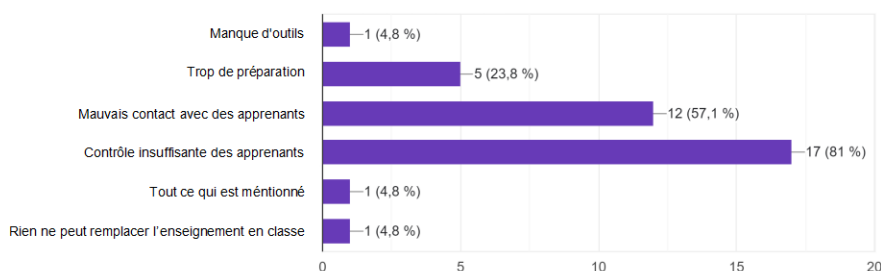
La prochaine question était de quelle façon ils (ne) profitent (pas) et ceux sont les réponses du type ouvert.

Les réponses variaient, mais la grande majorité s'entendait à dire que les élèves en profitaient moins ou pas du tout dans de nombreuses situations. Les réponses positives concernent le rythme des tâches et des travaux. Les élèves se sentent responsables de leur apprentissage et de leur travail. Ils ont le sentiment qu'il y a moins de pression pour les devoirs et qu'ils ont plus de temps pour les faire.

Mais la majorité des réponses sont plutôt négatives. La plupart des personnes interrogées se sont mises d'accord sur le fait que les excellentes notes obtenues par les élèves sont la preuve que l'apprentissage en ligne n'est pas réaliste. Les élèves trichent et se copient mutuellement les devoirs, ce qui signifie plus de travail pour l'enseignant et pour les élèves. La motivation des élèves diminue de plus en plus, car c'est justement cette pression qui leur manque pour faire leurs devoirs. Ils n'ont presque aucun contact avec leurs camarades de classe et leurs professeurs, ce qui est très important. De nombreux élèves motivés sont moins actifs à long terme qu'en classe. En résumé, la majorité n'a pas profité de l'enseignement en ligne et les notes positives n'ont été qu'un prétexte pour tricher et copier. Les élèves qui s'engagent également dans les cours en direct s'engageront également dans les cours en ligne.

Nous pouvons confirmer que tous les participants sont d'avis que les élèves ne profitent pas de l'enseignement en ligne et que beaucoup n'en sont pas conscients.

Cependant, en ce qui concerne les inconvénients de l'enseignement en ligne, les avis étaient nombreux et identiques, comme nous pouvons le voir dans le graphique suivant.

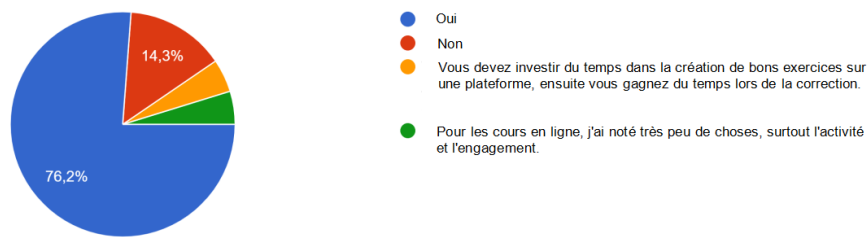


Graphique 10 - Les inconvénients de l'enseignement en ligne

Presque tous (17) indiquent ne pas avoir de contrôle sur les élèves. Ils déclarent avoir eu un moins bon contact avec les élèves (12). Bien que beaucoup aient vu la préparation des cours comme un avantage en raison du gain de temps, cinq participants affirment le contraire. La préparation prend beaucoup de temps. Plus les enseignants s'impliquent, plus ils consacrent de temps à la préparation. De nombreux enseignants ont également dû se familiariser avec la technologie, ce qui leur a donné encore plus de

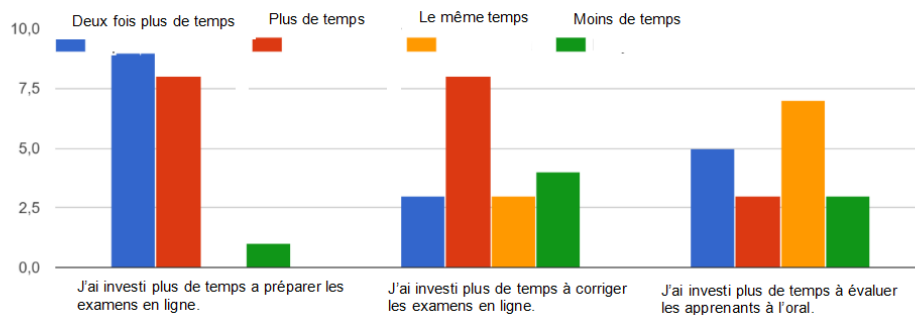
travail. Mais la réponse est intéressante : rien ne peut remplacer l'enseignement classique. Ce serait un autre point à traiter.

Une question importante posée relative à un inconvénient était de savoir si les enseignants avaient investi plus de temps pour l'évaluation en ligne. Il faut tenir compte du fait que les types de tâches jouent un rôle important dans l'évaluation ultérieure.



Graphique 11 - Plus de temps investi pour l'évaluation en ligne

Pour ceux (16) qui ont la réponse OUI, la question suivante était de déterminer à quoi ils avaient consacré plus de temps. Les réponses suivantes ont été données :



Graphique 12 - Temps investi à la préparation, à la correction et à l'évaluation à l'oral

En ce qui concerne le temps consacré à la préparation des cours, beaucoup (9) ont investi deux fois plus de temps que d'habitude, plus de temps (8) et moins de temps (1). Pour la correction, les participants ont investi deux fois plus de temps (3), plus de temps (8), autant de temps (3) et moins de temps (4). Pour l'évaluation, les participants ont investi deux fois plus de temps (5), plus de temps (3), autant de temps (7) et moins de temps (3).

Ce que nous intéresse le plus était la question *Quel est le plus grand défi d'évaluation d'enseignement en ligne ?*. Le questionnaire était aussi un type de réponse ouverte.

Les réponses se sont répétées à plusieurs reprises. Presque tous les participants ont indiqué que le plus grand problème serait de « copier ». Ils indiquent qu'il serait difficile de confirmer si quelqu'un a copié ou rendu un travail qui pourrait ne pas être le sien. L'enseignant connaît ses apprenants et donc leurs compétences. Il sait combien quelqu'un peut donner de lui-même et comment le travail est effectué. Il est extrêmement difficile pour l'enseignant d'évaluer les apprenants s'il n'est pas lui-même sûr de l'authenticité du travail. De plus, le manque de contrôle est également un problème majeur. Les enseignants ne peuvent que faire des suppositions, car ils n'ont pas de preuves solides.

L'enquête s'est ensuite penchée sur la question de savoir si tout avait été pris en compte lors de l'évaluation dans l'enseignement en ligne. Tous les aspects ont-ils été évalués ? Les 2/3 de l'ensemble ont répondu que tout n'avait pas été évalué, ce qu'une personne interrogée a encore argumenté en disant que tout le contenu ne pourrait jamais être évalué. A cela s'ajoute la perte de contact avec des apprenants déjà timides qui ne veulent en aucun cas être ridiculisés dans un cours en ligne et qui se retirent donc très vite. Toutes les réponses ont été unanimes. Il était toujours difficile d'évaluer, car on n'était jamais absolument sûr que l'apprenant avait fait la tâche tout seul. Si l'on considère la manière dont les apprenants s'engagent pendant les cours en ligne, on constate très souvent que leur travail était meilleur que pendant les cours classiques. Cela crée des doutes qui rendent difficile une évaluation objective par les enseignants.

6.6. Discussion sur la recherche

Comme mentionné précédemment, l'objectif de cette recherche était d'explorer les défis de l'évaluation dans l'enseignement du FLE en contexte croate pendant la pandémie de Covid-19. Selon la première question de recherche, les participants ont indiqué qu'ils ont évalué leurs apprenants à l'écrit et à l'oral. Le temps faisant souvent défaut, les apprenants ont plus souvent été évalués par écrit, ce qui remet en question l'autonomie du travail et l'authenticité des notes. Les apprenants ont rédigé des notes

différentes, des tests, alors que leurs caméras étaient allumées. Cela ne nie toutefois pas la possibilité qu'ils n'aient pas travaillé de manière autonome. Lors de l'évaluation orale, les professeurs avaient donné des notes plus précises, car la tricherie était moins possible. Ils ont noté toutes les performances des élèves, même pendant le cours.

Bien que les réponses des enseignants indiquent que les approches d'évaluation sommative et formative étaient toutes deux présentes dans l'enseignement à distance, il apparaît que les enseignants préféreraient cette dernière approche (lorsqu'il s'agissait d'évaluer eux-mêmes les performances des apprenants) et qu'ils s'en tenaient donc à ce qui a été dit plus haut. La moitié des participants ont répondu que leurs apprenants avaient rédigé les examens via une plateforme, la seconde moitié ayant reçu un document *Word* de la part des apprenants.

En ce qui concerne les types de tâches, tous ont déclaré avoir utilisé différentes tâches : QCM, relier les mots corrects, écrire le mot qui manque, écrire une phrase complète, écrire une rédaction, etc. Les problèmes potentiels liés à l'évaluation étaient évidents avant même la mise en œuvre et ont également été constatés plus tard lors de l'évaluation. Les résultats de recherche de Vanek et al. (2022) soulignent les difficultés rencontrées. Il faut améliorer les contrôles des connaissances par appel vidéo, de se concentrer sur l'évaluation des compétences des apprenants et l'évaluation de l'apprentissage.

Selon la deuxième question de recherche, il se pose beaucoup de questions concernant la manière d'évaluation. L'une des questions portait sur l'utilisation des méthodes d'évaluation. Les participants ont majoritairement répondu que les méthodes peuvent être utilisées mais pas d'aussi bonne qualité que dans la classe. De plus, les participants ont déclaré qu'il n'était pas possible d'interroger un grand groupe d'apprenants et que l'interaction linguistique ne pouvait pas être évaluée complètement. Tous étaient d'accord pour dire qu'ils ne pouvaient pas évaluer en ligne de la même manière que dans un cours classique. Les méthodes ont été appliquées dans le cadre de l'enseignement classique. Pour que les méthodes puissent également être appliquées dans l'enseignement en ligne, elles doivent donc être adaptées.

Les participants évaluent aussi avec une note insuffisante quand quelqu'un a recopié, organisent un repassage de l'examen ou ils préviennent les apprenants. Les participants se sont mis d'accord sur le fait que l'entretien oral serait la solution à de nombreux problèmes. La tricherie lors des travaux écrits et des examens pourrait ainsi être évitée. Les apprenants doivent répondre immédiatement, ce qui permet de voir rapidement qui

s'est bien préparé. Comme les personnes interrogées n'ont pas eu assez de temps pour faire que des interrogations orales, elles profitent de chaque occasion pour noter les apprenants dans de nombreuses situations pendant les cours. Les participants ont également pris en compte les perturbations telles que le bruit, les mauvaises connexions Internet, l'absence de salle de classe isolée, etc.

Les résultats ont montré que les apprenants ne font pas assez d'activités en ligne. Il convient également de noter que les apprenants qui se soucient de leurs résultats font des efforts. Les élèves ont perdu le sens de responsabilités et de la pression du temps, car ils n'étaient pas dans leur vraie salle de classe avec leurs camarades, mais tout le temps chez eux. Il est difficile pour la plupart d'entre eux de se concentrer sur leur travail et de créer une atmosphère de travail, étant donné que nous parlons d'élèves âgés de 7 à 18 ans.

En ce qui concerne les résultats des apprenants, les avis sont partagés. La moitié des participants indique que les apprenants ont amélioré leurs notes, mais que la justesse des notes peut être discutée. L'enquête a également montré que les apprenants préféraient l'évaluation en ligne, car ils avaient beaucoup plus de possibilités pendant les tests.

Selon la troisième question de recherche, les participants ont évalué l'évaluation en ligne. Il était évident que les notes seraient mauvaises, car le niveau de satisfaction des personnes interrogées était très insuffisant. Il convient de mentionner que tous les participants n'avaient pas les compétences informatiques nécessaires pour mener à bien une évaluation en ligne. De nombreuses personnes interrogées ont appris pendant la préparation des cours et l'évaluation, tandis que d'autres n'ont perçu des omissions qu'après l'évaluation.

En ce qui concerne les avantages de l'enseignement en ligne, les réponses sont peu nombreuses. La plupart de réponses font référence à un gain de temps pour la préparation et l'évaluation, d'autres mentionnent de meilleures notes pour les élèves, mais cela pose un problème plus important car la justesse est remise en question. Certains n'ont mentionné aucun avantage de l'évaluation en ligne et l'ont noté d'une note insuffisante. Cependant, les répondants ont également indiqué qu'il s'agissait simplement d'une question d'adaptation. Si l'on adapte l'enseignement à la situation et que l'on met tout en ligne, l'évaluation devrait également être plus réussie.

Presque tous se sont mis d'accord sur le fait que les apprenants ne tirent pas profit de l'enseignement en ligne. Les apprenants qui sont actifs et engagés dans les cours

classiques le sont également dans les cours en ligne. La motivation des élèves diminue avec le temps si le cours n'est pas bien planifié, si les élèves ne peuvent pas être concentrés dans leur environnement et si le cours en ligne n'a pas de fin. Les participants ont investi beaucoup plus de temps à la préparation, la correction et l'évaluation des examens d'apprenants. C'est une raison pour laquelle l'engagement des enseignants a diminué au fil du temps, car ils n'étaient pas non plus motivés par de nombreux obstacles et défis auxquels ils devaient faire face, l'évaluation n'étant qu'une petite pierre sur le chemin.

En outre, certains éléments de l'évaluation dans l'enseignement à distance présentent des similitudes dans les réponses des enseignants, tandis que certains d'entre eux suscitent des avis partagés. Ainsi, un grand nombre d'enseignants expriment leur insatisfaction quant à l'effort et au temps à consacrer à l'évaluation de la qualité de l'enseignement à distance. Ils considèrent également comme un problème l'accent insuffisant mis sur l'évaluation formative par les apprenants et leurs parents. Beaucoup d'entre eux s'accordent à dire que les notes attribuées aux apprenants à distance ne sont pas objectives. D'un autre côté, ils évaluent systématiquement leur propre travail de manière très positive.

Parmi les avantages et les inconvénients de l'évaluation en ligne mentionnés par les enseignants, il convient de souligner les points suivants : Outre les problèmes techniques, l'équipement technique insuffisant et les conditions générales pour le travail à domicile, les enseignants désignent le facteur humain comme le plus grand problème de l'évaluation de l'enseignement à distance - surtout les apprenants et ensuite leurs parents. Les problèmes mentionnés concernent surtout l'attitude des apprenants vis-à-vis de l'enseignement, du travail et de leur propre apprentissage. Ils évoquent les problèmes de tricherie aux examens et de trouver les moyens les plus simples d'obtenir la meilleure note possible, ce qui conduit à un succès global plus élevé, mais à une acquisition de connaissances moindre que dans l'enseignement en direct. Ils considèrent également l'aide d'autrui pour les devoirs comme un problème. Vanek et al. (2022) la mentionnent aussi comme une difficulté de l'évaluation du travail autonome des apprenants.

Une parallèle peut être établie avec la réponse concernant les notes non objectives attribuées aux apprenants dans le cadre de l'enseignement à distance. C'est pourquoi les enseignants ont parlé de l'absurdité de l'évaluation dans l'enseignement à distance, c'est-à-dire de la non-pertinence de sa mise en œuvre, et ont exprimé le souhait

que ce type d'enseignement ne se reproduise jamais, ce qui peut faire écho à des recherches antérieures qui ont abouti à des résultats similaires.

Compte tenu de la rapidité avec laquelle l'enseignement à distance a dû être mis en place sans préavis et de la préparation des acteurs du processus éducatif à la « nouvelle normalité » (Lemov et Woolway, 2020), l'apparition de certaines difficultés d'ordre technique est attendue, logique et probable, et l'on s'attend également à ce que certains apprenants, lorsqu'ils sont créés pour ces conditions, profitent des imperfections du système pour obtenir les meilleurs résultats possibles.

En outre, il convient de noter que l'échantillon de répondants ne comprend que des enseignants du primaire et du secondaire. Pour obtenir des résultats plus complets et plus exhaustifs, il est nécessaire d'inclure et d'étudier les opinions et les comportements des apprenants ainsi que de leurs parents dans les recherches futures afin d'obtenir une image plus large et plus réaliste de la mise en œuvre de l'évaluation dans l'enseignement à distance, ses avantages et ses inconvénients.

Maintenir de bonnes relations et une bonne communication entre les enseignants et les étudiants est très important pour Sun et Chen (2016), et cela passe par l'empathie et la serviabilité envers les étudiants.

L'important pour la pratique future est que tous les acteurs du processus éducatif s'efforcent d'éliminer autant que possible les problèmes mentionnés. Les enseignants ont besoin d'un soutien permanent et de qualité de la part du ministère, de l'école, du directeur, du service professionnel et d'autres enseignants, mais c'est à eux d'aborder leur travail de manière consciencieuse et autocritique. Ce sont les apprenants qui sont au centre du processus éducatif et qui, outre les efforts que les enseignants consacrent à leur éducation, sont également responsables de leur propre apprentissage et de leurs progrès, qu'ils suivent des cours en ligne ou en direct. Toutefois, l'évaluation doit être organisée et menée de manière à promouvoir le processus lui-même et non son résultat final. De cette manière, tant les apprenants que leurs parents peuvent déplacer l'accent des notes vers l'acquisition de compétences. Il est important de cultiver les bonnes valeurs de vie chez les apprenants, quelle que soit la manière dont l'enseignement est organisé.

7. Conclusion

Il existe de grandes différences entre l'enseignement en présence et l'enseignement en ligne. Les enseignants transmettent des informations aux apprenants, communiquent avec eux et les évaluent de différentes manières. Bien que la technologie joue un rôle important dans l'enseignement en ligne, l'apprenant est toujours au centre du processus éducatif et sa tâche consiste à atteindre les résultats qui lui sont fixés à l'aide de stratégies et des méthodes d'apprentissage individuelles. La technologie doit donc être considérée comme un outil de développement des compétences des apprenants. L'évaluation de l'enseignement en ligne est une nouveauté pour les apprenants et les enseignants, car les examens oraux et écrits doivent être remplacés en peu de temps par des tâches en ligne, des quiz en ligne et des tests de connaissances oraux. Les apprenants effectuent ces tâches de manière autonome ou en équipe. Pour choisir la méthode appropriée, puis les outils d'évaluation en ligne, nous partons donc de ce que nous voulons atteindre, des résultats d'apprentissage et de ce que l'apprenant doit savoir, comprendre et/ou démontrer après un certain temps d'apprentissage. Il est nécessaire de réfléchir sur les fonctions et quel est le potentiel des méthodes et des outils et à quoi nous pouvons les utiliser pour améliorer l'apprentissage. Pour que la technologie ne soit pas un obstacle à la réussite des apprenants, les enseignants doivent investir beaucoup de temps dans l'initiation des apprenants à différents outils, systèmes et plateformes. Parallèlement, ils doivent être motivés et désireux d'apprendre, et considérer la technologie comme un avantage.

Nous pouvons encourager et motiver les apprenants à participer activement à l'enseignement grâce à de nombreuses méthodes et outils. Les possibilités sont nombreuses et c'est à nous de nous familiariser avec les caractéristiques des méthodes et des outils et de les utiliser au mieux.

Lorsqu'il s'agit des aspects négatifs de l'évaluation dans l'environnement en ligne, les enseignants soulignent, outre les obstacles techniques, la difficulté d'évaluer l'indépendance du travail de l'apprenant, c'est-à-dire la tricherie des apprenants lors des examens et l'aide excessive des parents ou d'autres personnes lors de la résolution des tâches. Par conséquent, l'évaluation dans l'enseignement à distance est considérée comme inutile par de nombreux enseignants.

On peut en conclure que, dans la pratique future, il est important d'organiser à la fois l'enseignement en direct et l'enseignement à distance de manière à promouvoir

l'ensemble du processus d'apprentissage et non son produit final. En mettant l'accent sur une approche d'évaluation formative, il est possible de sensibiliser les apprenants et leurs parents à l'importance de l'acquisition de compétences vitales. Par conséquent, l'évaluation doit se dérouler tout au long du processus d'apprentissage et comprendre de nombreux éléments en plus de l'évaluation proprement dite de l'apprentissage.

Bibliographie

ABERNOT, Yves, 1988 : *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas

BARLOW, Michel, 1989 : *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Chronique sociale, Lyon, 3ème tirage

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), 2001 : *Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, Disponible à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, consulté le : 01.07.2023

Čubrić, M., 2021 : *Nastava na daljinu*. Dans : *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, [online], 8(1), p. 12–14. Disponible à : <https://hrcak.srce.hr/clanak/370991>, consulté le : 01.07.2023

CUQ, Jean pierre, 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international

DELORME, Charles, 1987 : *L'évaluation en question*, ESF éditeur, 2ème édition, Paris

DOLZ J. 2009 : « Production écrite et difficultés d'apprentissage », http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/?wpfb_dl=40, consulté le : 01.07.2023

DUMONT, D., 2006 : *Le geste d'écriture-méthode d'apprentissage-cycle1-cycle2*, Paris, Hatier

HADJI, C., 1989 : *L'évaluation, règles du jeu*, ESF éditeur, Paris

JANDRIĆ, P., Tomić, V., Kralj, L., 2016 : *E-učitelj – Suvremena nastava uz pomoć tehnologije [online]*. Zagreb : Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet. Disponible à : https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2016/12/Prirucnik_e-Ucitelj.pdf, consulté le : 01.07.2023

KOSTOVIĆ-VRANJEŠ, V., Bulić, M., Periša, V., 2021 : *Stavovi studenata učiteljskog studija i učitelja razredne nastave o nastavi na daljinu*. Dans : *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, [online], 70(2) p. 111–133.
Disponible à : <https://hrcak.srce.hr/clanak/385594>, consulté le : 01.07.2023

De LANDSHEERE, Viviane et Gilbert, 1984 : *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris

Lasić-Lazić, J., 1998 : *Učenje na daljinu i mogućnosti permanentnog stručnog usavršavanja preko interneta*. Dans : *Prolječna škola školskih knjižničara, Crikvenica 1997 : zbornik radova*. Rijeka : Ministarstvo prosvjete, kulture i športa, p. 85–92.

LEMOV, D., Woolway, E., 2020 : *Remote Teaching and the New Normal*. Dans : Lemov, D. *Teaching in the Online Classroom : Surviving and Thriving in the New Normal*. Hoboken, New Jersey : Jossey-Bass, p. 1–14.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO), 2019a : *Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije*, Zagreb, disponible à : <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Francuski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>, consulté le : 01.07.2023

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO), 2019 : *Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Disponible à : <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Smjernice/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesu%20ucenja%20i%20ostvarenosti%20ishoda%20u%20osnovnoskolskome%20i%20srednjoskolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf>, consulté le : 01.07.2023

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO), 2020 : *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu: Za učitelje, nastavnike i profesore, ali dijelom i za roditelje/staratelje i učenike [online]*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i

obrazovanja. Disponible à :

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Upute-za-68vrednovanje/Upute%20za%20vrednovanje%20i%20ocjenjivanje%20tijekom%20nastave%20na%20daljinu.pdf>, consulté le : 01.07.2023

MOIRAND, S, 1982 : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette

NOËL-JOTHY, Françoise, SAMPSONIS, Béatrix 2006 : *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette

PIOLAT, ANNIE 1982 : *L'écrit et l'oral comme système de production verbal. Thèse de troisième cycle*, Université de Provence, Aix-en-Provence

ROBERT, Jean Pierre 2008 : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition

SCHEUWLY, Bernard 1988 : *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé

SIMON, Jean-Pascal, 1999 : « *La didactique du français, entre modélisation et concepts* », collectif, *pratiques langagières et didactique de l'écrit*, Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble

SIMONSON, M., Smaldino, S., Albright, M., Zvacek, S., 2006 : *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall

SUN, A., & Chen, X. (2016). *Online education and its effective practice: A research review*. Dans : *Journal of Information Technology Education: Research*, [online], 15, p. 157–190. Disponible à : <http://www.informingscience.org/Publications/3502>, consulté le : 01.07.2023

TAGLIANTE, Christine 1991 : *L'évaluation*, Paris, Clé international

TAGLIANTE, Christine 2005 : *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé international

TOMAŠ, S. (2013) *Primjena sustava e-učenja u nastavnom okruženju*. U: Ljubetić, M., Zrilić, S. ur., *Pedagogija i kultura: znanstvena monografija. Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum*, Zagreb : Hrvatsko pedagoško društvo, p. 302–310.

VANEK, K., Maras, A., Matijašević, B., 2022 : *E-vrednovanje u nastavi na daljinu tijekom pandemije COVID-19 iz perspektive učitelja*, Dans : Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 163 (1–2), str. 161–179.
Disponible à : https://hrcak.srce.hr/279090?fbclid=IwAR1Ok-Vo_18paPKnGluHRDv-yGmm1f2AJyyNu61o0l-3u_oFRCb5110fOkk, consulté le : 01.07.2023

VELTCHEFF, Caroline et HILTON, Stanley 2003 : *L'évaluation en FLE*, évaluation en FLE, Paris, Hachette

VIZEK Vidović, Vlasta and Rijavec, Majda and Vlahović-Štetić, Vesna and Miljković, Dubravka, 2003 : *Psihologija obrazovanja*, Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu = Manualia Universitatis studiorum Zagrabiensis. IEP, Zagreb. ISBN 953-7057-06-2

VYGOTSKY, L. S, 1985 : *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales

Site internet

<https://www.cnrtl.fr/definition/baccalaur%C3%A9at>, consulté le : 13.06.2023

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_140.html, consulté le : 13.06.2023

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/listening-comprehension>, consulté le : 13.06.2023

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20proces%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf>, consulté le : 13.06.2023

https://www.unil.ch/coronavirus/files/live/sites/coronavirus/files/vademecum_for_the_remote%20assessment_of_students-2.pdf, consulté le : 01.07.2023

<http://www.mathos.unios.hr/~mdjumic/uploads/diplomski/NEM05.pdf>, consulté le : 01.07.2023

<https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:2995>, consulté le : 01.07.2023

http://gerflint.fr/Base/France10/numero_complet.pdf#page=125 consulté le : 26.08.2023

Annexe

Le sondage

Le sondage pour l'élaboration de la mémoire de maîtrise sur le sujet : Les défis de l'évaluation en classe de FLE en ligne.

1. Dans quelle ville enseignez-vous le français ?

2. Dans quelle école enseignez-vous ?
 - o L'école primaire
 - o Le lycée

3. Quel âge avez-vous ?
 - o < 25
 - o 25-34
 - o 35-44
 - o 45-54
 - o 55-64

4. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

5. A quel niveau correspondent les connaissances de vos apprenants ?
 - o A1
 - o A2
 - o B1
 - o B2
 - o C1
 - o C2
 - o Divers

6. À quel point êtes-vous satisfait(e) de l'enseignement en ligne ?
 - o 1 Je ne suis pas satisfait(e) du tout
 - o 2
 - o 3

- o 4
- o 5 Je suis très satisfait(e)

7. Avez-vous enseigné en temps réel ?

- o Oui
- o Non
- o Divers

8. Si la réponse à la question précédente est NON, je vous prie de préciser de quelle manière vous avez enseigné.

- o J'ai envoyé les matériaux.
- o Nous avons arrangé des cours à d'autre rendez-vous.
- o J'ai combiné les cours.
- o Divers

9. Si vous avez combiné les cours, de quelle façon l'avez-vous abordé ?

- o Plus d'exercices
- o Plus des cours en ligne
- o Moitié-moitié
- o Divers

10. Quelles plateformes avez-vous utilisé pour l'enseignement en ligne ?

- o Microsoft Temas
- o Edmodo
- o Google Classroom
- o Zoom
- o Skype
- o Diverse

11. Quelles plateformes/outils avez-vous utilisé lors du cours en ligne pour la rédaction d'exercices et l'organisation d'activités ?

- o Wordwall
- o Kahoot
- o La Quiziniere

- o Scribble
- o Diverse

12. Comment étaient les apprenants connectés en cours en ligne ?

- o Caméra et microphone
- o Seulement la caméra
- o Seulement le microphone
- o Ni l'un ni l'autre
- o Diverse

13. De quelle manière avez-vous évalué vos apprenants ?

- o A l'oral et par écrit (en direct et en ligne)
- o A l'oral et par écrit (en direct)
- o A l'oral et par écrit (en ligne)
- o Seulement par écrit (en direct)
- o Seulement par écrit (en ligne)
- o Seulement à l'oral (en direct)
- o Seulement à l'oral (en ligne)
- o Divers

14. Si vous avez évalué en ligne par écrit, de quelle manière l'avez-vous implémenté ?

- o Examen écrit en Word (Les apprenants envoient les réponses après coup)
- o Examen écrit sur une plateforme
- o Divers

15. À quoi ressemblaient les examens écrits ?

- o Cocher la bonne réponse.
- o Écrire la bonne réponse sur une ligne.
- o Écrire la bonne réponse dans une phrase complète.
- o Divers

16. Quelle méthode d'évaluation avez-vous utilisé le plus dans vos cours en ligne ?

17. Pouvons-nous utiliser toutes les méthodes d'évaluation en ligne ?

- Oui
- Non
- Divers

18. Si la réponse à la question précédente est NON, ce seraient quelles méthodes ?

19. Est-ce que vous pouvez évaluer de la même manière en ligne comme en direct ?

- Oui
- Non
- Divers

20. Quelles sont les avantages d'évaluation en ligne ?

- Économiser le temps
- Moins de travail
- Meilleures notes
- Ambiance plus agréable
- Plus d'outils
- Divers

21. Quelles sont les désavantages d'évaluation en ligne ?

- Manque d'outils
- Trop de préparation
- Mauvais contact avec les apprenants
- Contrôle insuffisante des apprenants
- Divers

22. Avez-vous investi plus de temps dans l'évaluation en ligne que dans l'évaluation en direct ?

- Oui

- o Non
- o Divers

23. Si la réponse à la question précédente est OUI, de quoi et dans quelle mesure avez-vous investi plus de temps dans l'évaluation en ligne ?

- o J'ai investi plus de temps à préparer les examens en ligne.
 - Deux fois plus de temps
 - Plus de temps
 - Le même temps
 - Moins de temps
- o J'ai investi plus de temps à corriger les examens en ligne.
 - Deux fois plus de temps
 - Plus de temps
 - Le même temps
 - Moins de temps
- o J'ai investi plus de temps à évaluer les apprenants à l'oral.
 - Deux fois plus de temps
 - Le même temps
 - Moins de temps

24. Pensez-vous que les apprenants profitent d'enseignement en ligne ?

- o Oui
- o Non
- o Divers

25. De quelle façon ils (ne) profitent (pas) ?

26. Comment évaluez-vous l'inactivité des apprenants ?

- o Note mauvaise
- o L'inscription dans l'E-journal
- o Mail d'alerte aux parents
- o Je n'évalue pas l'inactivité
- o Divers

27. Est-ce que vous récompensez l'activité des apprenants ?

- Oui, avec une bonne note.
- Oui, l'inscription dans l'E-journal
- Oui, avec un cadeau
- Quelquefois
- Non
- Divers

28. Comment réagissez-vous si vous vous êtes rendu compte que quelqu'un a recopié ?

- Note insuffisante
- Repassage d'examen
- L'avertissement
- Mail aux parents
- Je néglige la copie
- Divers

29. Quel est le plus grand défi d'évaluation d'enseignement en ligne ?

30. Est-ce que vous avez changé le plan de la leçon pour évaluer plus facilement
p. ex. Introduit plus d'exercices pour la notation des examens oraux ou écrits ?

- Oui
- Non
- Divers

31. Pensez-vous que tout le travail et l'effort de l'apprenant est (correctement)
évalué en enseignement en ligne ?

- Oui
- Non
- Divers

32. Si la réponse à la question précédente est NON, expliquez ce que n'était pas
évalué ?

33. Quelles-méthodes préférez-vous en évaluation en ligne ?
34. Quelles méthodes faut-il éviter valuation en ligne ?
35. Quelles situations supplémentaires avez-vous prises en compte dans l'évaluation ?
- o Mauvaise connexion d'internet
 - o Pas d'ordinateur
 - o Pas de place pour participer en cours
 - o Méconnaissance de la technique
 - o Bruit
 - o Divers
36. Est-ce que vous pensez que les apprenants font peu ou plus en cours en ligne ?
- o Ils font peu
 - o Ils font plus
 - o Ils font également
 - o Divers
37. Remarquez-vous une amélioration ou une détérioration de notes des élèves en enseignement en ligne ?
- o Je remarque une amélioration
 - o Je remarque une détérioration
 - o Je ne remarque pas de changement
 - o Divers
38. Pensez-vous que les apprenants préfèrent l'évaluation en ligne ?
- o Oui
 - o Non
 - o Ils sont indifférents
 - o Divers
39. Si vous pouviez choisir d'évaluer en ligne, quelle approche choisiriez-vous ?
- o Seulement évaluer en ligne

- Partiellement évaluer en ligne
- Éviter d'évaluer en ligne
- Divers

40. Selon vous, quel est le plus grand défi de l'évaluation dans l'enseignement en ligne ?

41. Quelle note donneriez-vous à l'évaluation en ligne ?

- 1 mauvais
- 2
- 3
- 4
- 5 excellente