

Former Les Enseignants de FLE à Évaluer selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)

Recherche présentée par

Dina Mahmoud Essawy

Maître de conférences

Département des curricula et méthodologie

Faculté d'études supérieures en pédagogie

Université du Caire.

Résumé:

Avec l'adoption du CECR comme cadre de référence de l'enseignement/apprentissage du français en tant que LV2, les enseignants éprouvent le besoin d'une formation sur mesure afin de pouvoir évaluer selon le CECR. Évaluer selon le CECR c'est passer de la logique du programme à une logique du référentiel, évaluer les compétences et pas les connaissances et c'est aussi adopter les critères de qualité d'un test tels que conçus par les concepteurs du CECR. Pour ce faire, la présente étude propose un programme de formation visant doter un groupe d'enseignants, en formation continue de compétences qui les rendent capables d'évaluer selon le CECR. Le programme est conçu à partir d'une liste de compétences qui prescrit les compétences nécessaires aux enseignants de FLE pour pouvoir évaluer leurs apprenants selon le CECR. Afin d'évaluer l'efficacité du programme, on a conçu un pré/post-test qui évalue le progrès réalisé par les enseignants dans les susdites compétences après l'application du programme en comparant les scores des étudiants dans les deux applications (pré-test et post-test). Le pré/post-test se compose de deux volets : test de connaissances qui vise le contrôle de connaissances et test pratique qui consiste à concevoir un test selon les critères de qualité du CECR mettant en œuvre les savoir-faire acquis au cours du programme.

Les résultats de la recherche démontrent l'efficacité du programme pour développer les compétences nécessaires aux enseignants de FLE pour pouvoir évaluer leurs apprenants selon le CECR. Les résultats pointent un certain nombre de recommandations relatifs au milieu éducatif, institutionnel et permettent de formuler des suggestions relatives à la poursuite des recherches similaires dans les différentes langues étrangères

et la démultiplication de recherches testant l'usage du CECR dans le milieu éducatif égyptien soit pour enseigner, apprendre ou évaluer.

Introduction

L'évaluation occupe une place essentielle dans le processus d'enseignement-apprentissage. Si enseigner consiste à se fixer des objectifs en tenant compte de la situation de départ des apprenants, à mettre ensuite en œuvre des stratégies didactiques appropriées pour atteindre ces objectifs, il est évident que sans l'évaluation, ou le feed-back, ces actions n'auront pas de sens, d'où, l'importance de l'évaluation dans le processus d'apprentissage et l'évolution apparentée dans les deux domaines. Plusieurs changements qui surviennent dans le domaine l'évaluation pendant la dernière décennie résultent d'un intérêt accru pour l'apprentissage.

Parmi les nouveautés qui marquent l'histoire de la didactique et de l'évaluation, on pourrait citer celle du passage d'une logique d'enseignement basée uniquement sur l'acquisition du savoir, à une logique d'apprentissage qui vise l'acquisition de compétences avec les conséquences que représente cet état de fait sur les modes d'évaluation. Cette évolution oriente l'évaluation en langues vivantes à la description des degrés de réussite des apprenants dans les tâches qu'on leur demande d'effectuer en utilisant la langue cible. *“Cette perspective est au cœur des modèles constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage ont également exercé une influence indéniable Ils ont provoqué un déplacement du centre d'intérêt de l'évaluation du produit vers des pratiques qui impliquent davantage l'élève et de ses pairs dans le processus de prise d'information et d'évaluation”* (D. Laveault, 2013, 32)

Ce passage est marqué par un évènement qui représente une tournée dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues à savoir la conception du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). (Conseil de L'Europe, 2001)

Le CECR est un outil conçu à l'intention des enseignants, des formateurs, des jurys d'examens et de concepteurs de manuels, dans le but d'améliorer l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. L'objectif du CECR était de fournir aux états membres du conseil de l'Europe, un point de départ commun pour la réflexion et les échanges entre les différents partenaires du terrain. Il propose un descriptif qui permet aux utilisateurs de réfléchir à leurs pratiques au profit des apprenants de différents contextes. C'est un outil flexible qui propose des contenus d'enseignement en termes de compétences et propose des stratégies d'enseignement pour mettre en vigueur ces contenus.

Une des conséquences majeures de l'entrée en vigueur du CECR dans l'enseignement des langues, a été la place centrale accordée à l'évaluation des compétences. « *Apprendre, enseigner, évaluer* » sont les éléments du titre du CECR et sont révélateurs de son objet et de sa raison d'être. Il fait de l'apprenant un acteur social qui se trouve dans la situation d'accomplir des tâches liées à l'utilisation des langues étrangères.

Ces tâches varient selon l'échelle des niveaux proposées dans le cadre du CECR (A1 introductif ou de suivi, A2 intermédiaire, B1 niveau seuil, B2 avancé indépendant, C1 autonome et C2 maîtrise). Ces échelles inspirent les objectifs d'apprentissage des langues partout dans le monde et met en œuvre de nouveaux modes d'évaluation qui permettent de donner à chaque apprenant une idée sur son niveau en langue vivante.

L'autre outil mis à la disposition des enseignants et des apprenants par le conseil de l'Europe, et qui permet d'ancrer cette nouvelle culture d'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, est le *Portfolio européen des langues (PEL)* qui est un outil d'auto-évaluation qui fournit des descripteurs pour chaque niveau plus détaillés que ceux du CECR. (Conseil de l'Europe, 2011c)

Le PEL avec le CECR peut inspirer les enseignants dans l'élaboration efficace et valide de tests d'évaluation. "*L'utilisation par les enseignants du CECR et des niveaux de compétences qu'il propose dans l'évaluation des connaissances de leurs élèves sert à aider l'apprenant à se former une image de soi réelle, à se repérer et à se situer dans le continuum que représente la compétence de communication*" (A. Curta, 2010, 171). Cette utilisation met en relief une nouvelle tendance qui relie "évaluation" et "enseignement" : le feedback de l'analyse des résultats des apprenants aide l'enseignant à réguler ses stratégies d'enseignement à travers la prise de conscience des effets de ses choix sur les résultats.

La publication du CECR a engagé le conseil de l'Europe dans plusieurs projets et enquêtes afin d'aider les acteurs du domaine à mettre en vigueur l'esprit du cadre et à en évaluer l'impact.

Parmi ces projets on peut citer : *les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, Le Cadre européen commun de référence pour les langues Et le Portfolio européen des langues* (Fr. Goullier, 2005). L'objectif de ce texte est d'examiner dans quelle mesure ces outils peuvent contribuer à une rénovation de l'enseignement des langues vivantes et aider les enseignants de langue à mettre en œuvre progressivement les objectifs. L'auteur met

l'accent sur l'élaboration d'une évaluation tenant compte des niveaux du CECR.

La deuxième publication liée à notre objet d'étude : *le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. "Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues, est un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il invite à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, aide à évaluer vos propres compétences didactiques et permet de suivre vos progrès et d'enregistrer les expériences pratiques d'enseignement tout au long de la formation d'enseignant." (Conseil de l'Europe, 2007, 5).

Les descripteurs y sont regroupés en sept catégories générales. Elles représentent les domaines dans lesquels les enseignants doivent avoir des connaissances et des compétences diverses et sont amenés à prendre des décisions relatives à l'enseignement : contexte, méthodologie, ressources, préparation du cours, faire cours, apprentissage autonome et évaluation de l'apprentissage. Ces descripteurs pointent la place distinguée qu'occupe l'évaluation dans le parcours d'un enseignant de langues.

Un troisième projet est : *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ce manuel a pour principal objectif d'aider les concepteurs d'examens à élaborer des procédures transparentes et concrètes pour situer leurs examens par rapport au CECR. L'approche développée dans le manuel propose des conseils pour décrire ce que recouvre l'examen ainsi que les procédures de passation et d'analyse. Tout de même, cette approche propose de mettre en relation les résultats de l'examen et les niveaux communs de référence du CECR et

d'apporter des preuves rendant compte des procédures suivies. Cette publication offre une introduction à la mise en relation d'examens avec le CECR de façon valide. (Conseil de l'Europe, 2009)

Un quatrième projet fut la création en 2011 du consortium *SurveyLang* (www.surveylang.org) qui regroupe des institutions spécialistes de l'évaluation linguistique, il a été choisi pour développer une enquête pour évaluer les compétences en langues des adolescents européens de 14 à 18 ans selon les niveaux du CECR. Le travail entrepris pour mettre au point les indicateurs de compétences linguistiques a permis à *SurveyLang* de développer des approches et des procédures innovantes et motivantes. Les résultats constituent une base de réflexion commune sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues en Europe pour que les gouvernements européens améliorent l'apprentissage des langues.

En cinquième, le conseil de l'Europe publie en 2011 un guide pour accompagner et aider les professionnels à tout niveau à se familiariser avec la philosophie de l'évaluation, de l'enseignement et de l'apprentissage des langues selon le Cadre européen commun de référence intitulé : *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. (Conseil de l'Europe, 2011b).

Le sixième projet et qui est en rapport direct avec l'objet de recherche est le projet RELANG (relang.ecml.at) (2013 -2015). L'initiative *RELANG* propose une formation aux autorités éducatives dans les États membres de l'Union européenne et du Centre européen pour les langues vivantes, afin de relier les examens de langues aux niveaux de compétence définis dans le CECR de manière reconnue et équitable. Dans le long terme, l'objectif de cette initiative est de proposer des examens de langues dans les états

participants qui garantissent aux apprenants une évaluation valide et équitable et qui permettent d'exprimer les résultats des épreuves en termes de niveaux du CECR qui sont valides, compris et largement reconnus.

Outre ces projets adoptés par le Conseil de l'Europe qui ont enrichi la recherche en didactique des langues, une multitude d'études menées et des conférences tenues dans les pays adoptant le CECR afin d'évaluer son entrée en vigueur dans leurs pays, soit pour "enseigner" ou "apprendre" ou "évaluer". Parmi ces travaux, on va choisir celles qui touchent de près notre objet d'étude.

Le premier est un ouvrage destiné à l'enseignant, au responsable d'institution éducative ou au concepteur d'épreuves en recherche de dispositifs d'évaluation pertinents. Après avoir évoqué la place et le rôle de l'évaluation et explicité la notion, les auteurs traitent la démarche qualité en évaluation et dans sa troisième partie explique comment concevoir une approche évaluative d'après un modèle en prenant exemple du CECR. (P. Patrick et B. Merge, 2015)

B. North (2014) dans son ouvrage *The CEFR in Practice* offre une vue d'ensemble de l'impact du CECR sur l'enseignement et l'évaluation et rappelle le vaste débat entourant le cadre. Il couvre les quatre principaux domaines traités par le CECR : son rôle en tant que cadre commun, les niveaux communs de référence, son implication dans la planification et l'enseignement des langues, et l'évaluation des niveaux du CECR. Une distinction est faite entre les informations pratiques et les questions d'ordre académique. En conclusion, l'auteur énonce les priorités pour le

développement du curriculum et les développements possibles du cadre dans l'avenir.

En 2013 le CIEP en coopération avec l'Institut Français du Caire a conçu *le référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français des établissements bilingues* qui pointe les composantes des compétences professionnelles des enseignants de français (savoir, savoir-faire et savoir-être). Côté savoir, on trouve les savoir administratifs, culturels, disciplinaires et didactiques qu'on glose comme suit : théories de l'éducation, méthodologies et approches en didactique des langues étrangères et les orientations du CECR. Les savoir-faire se résument comme suit : savoir planifier son enseignement, préparer son cours, animer sa classe et on retient le savoir-faire intime à l'objet de recherche, à savoir « *savoir évaluer les apprentissages* » et les détails de cette composante guident la conception du programme de formation et qui sont les suivantes :

- Identifier les objectifs de l'évaluation
- Élaborer des épreuves d'évaluation correspondante aux objectifs.
- Identifier les critères d'évaluation.
- Construire une grille d'évaluation à partir de ces critères.
- Déterminer un barème de notation adapté à l'épreuve et aux objectifs évalués.

(CIEP et Institut Français /Égypte, 2013)

M. Bento (2012) présente le CECR comme document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe et confirme qu'il se situe dans une perspective actionnelle. Mais, l'auteur voit que les didacticiens, tout en se référant au Cadre, préconisent des démarches

méthodologiques diverses. L'article examine les démarches recommandées en France par la communauté scientifique en faveur de la perspective actionnelle. Il conclut sur la nécessité de la cohérence entre les suggestions de la communauté scientifique et le CECR.

L'alliance française de SÃO PAULO a tenu un colloque pédagogique en 2011 ayant pour objectif de montrer comment le CECR a contribué à rendre l'évaluation un outil plus clair et plus exacte à partir de la définition et de la description des niveaux de capacités des apprenants. Vanilda Teixeira qui tient l'atelier intitulé : « *Évaluation et CECR : un lien de succès pour évaluer en français langue étrangère* » constate que le CECR est un outil de référence très important pour la conception de l'évaluation en raison des descripteurs de compétences précis et formulés qu'il a définis comme pouvant couvrir l'apprentissage d'une langue. L'auteur constate qu'on ne compare pas ce que l'apprenant est capable de faire en langue cible à ce qu'un autre apprenant sait. On procède à une comparaison entre ce qu'il sait faire aux objectifs prévus par le niveau.

Pour conclure, l'auteur recommande que, pour évaluer, il faut mettre en place des dispositifs d'évaluation adaptés aux besoins des différents utilisateurs, proposer des tâches proches de celles de la vie réelle, se baser sur des outils de référence comme ceux du CECR et enfin satisfaire aux différents critères de qualité. (V. Teixeira, 2011).

Le Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Göteborg a initié en 2006 une étude nationale, financée par le Conseil suédois de la Recherche Scientifique, sur l'évaluation chez les professeurs de langues modernes : le projet LUB. L'auteur a tenu à connaître les attitudes des enseignants à l'égard de la notation et de l'évaluation en général et voulu

savoir selon quels critères ils notaient les élèves. À cette fin, elle a adressé un questionnaire à 800 professeurs de langues modernes enseignant au collège et au lycée. Elle a constaté que les enseignants ayant testé de nouvelles pratiques évaluatives sont très favorables vis-à-vis de ces méthodes, même s'ils ont trouvé difficile de « démarrer ». Les enseignants pensent qu'ils ont acquis de nouvelles connaissances et mieux atteints les objectifs, tant explicites qu'implicites, de leur enseignement. Ils se sentent également capables de s'initier de nouvelles formes de travail ayant à leur tour enrichi leur enseignement. (M.M. Beyer, 2012).

Les études présentées ci-dessus pointent la montée en audience de l'utilisation du CECR dans les différentes dimensions de l'enseignement/apprentissage des langues : apprendre, enseigner et évaluer. Si l'utilisation du CECR était au début limitée aux pays membres, cette utilisation s'est admirablement étendue partout dans le monde. Parmi ces pays, on peut citer l'Égypte où Le ministère de l'Éducation a décidé de se référer au CECR pour définir les compétences à atteindre par les lycéens dans la langue étrangère choisie (Allemand, Espagnol, Italien ou Français) (langues vivantes étrangères LV2) au terme du cycle secondaire. Ces étudiants commencent l'enseignement de la LV2 à la première année du secondaire et devraient atteindre selon cette décision le niveau A2 sur l'échelle des niveaux du CECR. Les manuels de langues, à l'exemple du manuel de FLE "Club @dos"¹, affichent le niveau de langues auquel on forme l'étudiant. L'adoption de l'échelle des niveaux du CECR par le ministère place la problématique de l'évaluation au centre des

Éditions Maison des Langues, adapté pour le Ministère Égyptien de L'Éducation à partir de l'année scolaire 2015/2016

préoccupations des acteurs : décideurs, enseignants, concepteurs, formateurs ...

1. Contexte du problème (sensibilisation au problème)

Suite à l'adoption du CECR comme cadre de référence dans l'enseignement des langues en Égypte, les activités scientifiques commencent afin de soutenir les acteurs du terrain dans la mise en œuvre du cadre. Un des premiers séminaires tenus à ce sujet, est celui du séminaire tenu au Caire (31/03/2015 au 02/04/2015) sous la direction du Ministère Égyptien de l'Éducation avec la participation de l'institut Goethe du Caire, l'institut Français, les centres culturels de l'ambassade d'Espagne et d'Italie, où les quatre langues respectives sont équitablement représentées et les acteurs du domaine regroupés (étudiants, décideurs, chercheurs et enseignants) afin d'unifier les spécifications de la feuille d'examen du BAC (Thanawya) pour s'harmoniser avec l'entrée en vigueur du CECR, et pour concevoir un plan de travail afin de mettre cette décision en vigueur.

Ce plan met en priorité la formation des enseignants surtout avec la montée en audience de la nécessité d'une formation solide des enseignants pour enseigner et évaluer selon le CECR et c'est cet état qui a donné l'idée de la présente recherche.

Afin de faire le point sur les modalités d'évaluation et sur l'expérience, les pratiques et les représentations des enseignants de FLE dans les lycées gouvernementaux, on a procédé comme suit : on a mené une étude exploratoire à deux volets, le premier volet constitue une analyse d'un corpus de sujets d'examens de BAC (Thanawya) et le deuxième volet porte

sur les représentations des enseignants et leurs pratiques en matière d'évaluation et leurs connaissances du CECR.

Le dépouillement du corpus de sujets d'examens de BAC (Thanawya) d'après la typologie utilisée : questions à réponses ouvertes et courtes¹, questions à choix multiples², exercices d'appariement, exercices à trous. Les QROC sont les plus utilisées, elles sont pointues et exigent en général une réponse courte se limitant à un mot ou à une expression en relation avec des informations explicites du texte. C'est le cas pour les questions du genre "qui parle dans le texte ?", "où se passe la scène ?", "relever les personnages du texte" dont la réponse demande une opération de prélèvement direct du texte ou une restitution de connaissances déclaratives, quant à l'effort de lecture et de recherche d'informations, il est assez limité.

L'analyse a aussi démontré que des compétences restent non-évaluées telles que la compréhension et la production orale, ce qui ne donne pas une idée réelle des niveaux des apprenants. La compréhension des écrits se présente en général sous forme d'un seul processus comportant un seul support ne correspondant dans la plupart des cas, ni à l'âge ni aux centres d'intérêts des apprenants (accident de voiture en Algérie ...) Quant aux consignes, elles ne donnent aucune information sur le document.

La production écrite est évaluée en introduisant une situation artificielle où l'apprenant est invité à s'exprimer : un texte à produire, une situation figée à décrire, même pour les débutants, sans propositions de grille d'évaluation pour interpréter la performance. Par contre, l'évaluation des structures grammaticales est présente dans toutes les procédures, ce qui prouve que le

Désormais QROC¹
Désormais QCM²

contrôle des connaissances occupe une place importante, un état à reformuler après l'adoption du CECR comme outil de référence pour l'enseignement des langues en Égypte.

Avant de commencer à élaborer le programme de formation, il s'avère primordial de tenir compte du profil des enseignants, cet intérêt est manifesté par ce deuxième volet de l'étude exploratoire à savoir l'analyse des représentations et des pratiques en matière d'évaluation liée au CECR des enseignants via un questionnaire portant sur la définition du processus de formation, les moments de l'évaluation, la fréquence de la conception de sujets d'évaluation, le recours au CECR (descripteurs, grilles d'auto-évaluation, barèmes de notation ...). Ce questionnaire a permis de constater que la plupart des enseignants (un échantillon de 23 enseignants) utilisent les sujets de tests des années qui précèdent pour évaluer le niveau des élèves, et qu'une partie d'entre eux ne connaît qu'un seul type d'évaluation « la sommative » qu'il nomme « examens de fin d'année », le questionnaire affirme qu'aucune initiation à l'utilisation du CECR ne leur a été dispensée soit comme outil d'enseignement ou d'évaluation.

Ces lacunes peuvent être interprétées par le manque de formation de ces enseignants, faute de budget. Ainsi, ces derniers reproduisent-ils les pratiques de l'enseignement dans lequel ils exercent également, rappelons que dans les établissements publics où les effectifs sont très importants, ces enseignants sont débordés, n'ont pas de temps à consacrer à d'autres activités à part les cours. Les enseignants manifestent une certaine réticence à changer leurs pratiques, l'évaluation chez eux reste synonyme de « note » et de « sanction ». Cet état rejoint cette image « *Rares sont les pays où l'enseignant reçoit dans sa formation initiale, ne serait-ce qu'une*

information sur les différentes façons d'évaluer les progrès en langues de ses élèves. Démuni, il reproduit souvent les procédures par lesquelles il a lui-même été évalué au cours de ses études." (Ch. Tagliante, 2005, 8).

Par conséquent, l'évolution des pratiques et des connaissances des enseignants en matière d'évaluation s'avère importante pour assurer l'évaluation des compétences réelles des apprenants en les formant à l'utilisation du CECR tant qu'il entre en vigueur dans l'enseignement des langues étrangères en Égypte. Cette recherche s'inscrit dans la logique du changement doux dont les partisans voient que l'essentiel est de s'approprier les changements plutôt que de les appliquer. Dans cette vision, la participation des acteurs du domaine est essentielle, encore faut-il les accompagner pour ce faire.

Problématique

L'absence ou le peu d'expérience laissent les enseignants démunis devant la nouvelle perspective d'évaluer selon le CECR, le besoin de mettre en place ce type de formation pour mettre en œuvre les décisions relatives à l'adoption du niveau A2 à la fin des études secondaires dans les lycées publics égyptiens permet de définir La problématique de la recherche comme suit: les compétences des enseignants du FLE à évaluer selon la perspective du CECR souffrent d'insuffisance due à l'absence d'un programme de formation explicite pour le développement de ces compétences afin d'adhérer à la nouvelle perspective.

Vu cette absence, la présente recherche vise à répondre à la question principale suivante :

Comment former les enseignants de FLE à évaluer selon le CECR

De cette question principale émanent les questions secondaires suivantes :

1. Quels sont les compétences nécessaires aux enseignants de FLE afin qu'ils soient capables d'évaluer selon le CECR ?
2. Dans quelle mesure les enseignants sont-ils dotés de ces compétences ?
3. Quel est le programme proposé, pour développer les compétences nécessaires pour évaluer selon le CECR ?
4. Quelle est l'efficacité du programme proposé, pour développer les savoirs liés aux compétences nécessaires pour évaluer selon le CECR ?
5. Quelle est l'efficacité du programme proposé, pour développer les savoir-faire liés aux compétences nécessaires pour évaluer selon le CECR ?

Objectifs de la recherche :

La présente recherche vise à former des enseignants de FLE capables d' :

- Identifier les concepts essentiels de l'évaluation selon le CECR.
- Identifier les critères de qualité de l'évaluation préconisés par le CECR.
- Élaborer des épreuves d'évaluation correspondantes aux échelles de niveaux du CECR, spécialement niveaux A1 et A2 en respectant les étapes suivantes
 - a. Rechercher des supports

- b. Élaborer des consignes
- c. Mettre en situation des tâches
- d. Élaborer un corrigé
- e. Mettre au point une grille d'évaluation.
- f. Concevoir un barème de notation adapté à l'épreuve et aux objectifs selon le niveau des étudiants.

Délimitation de la recherche :

1. Délimitation du sujet :

- a. La présente recherche vise former les enseignants de FLE dans le cadre de leur formation continue.
- b. Le programme proposé se limite à développer les compétences professionnelles liées à l'évaluation sans s'attarder aux autres compétences liées au métier d'enseignant.
- c. Le présent programme propose un panorama des 6 niveaux proposés par le CECR mais va se focaliser et consacrer plus d'espace aux niveaux A1 et A2 ; niveaux à atteindre dans l'enseignement secondaire dans les lycées publics égyptiens.

2. Délimitation spatio-temporelle : Le programme va être appliqué pendant 30 heures, au laboratoire multimédia, faculté d'études supérieures en pédagogie, Université du Caire.

Hypothèses de la recherche :

Les études antérieures et les projets multiples mettant l'accent sur l'importance de la formation des enseignants au CECR ont permis de formuler les hypothèses de la recherche comme suit :

1. Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon de la recherche dans la partie théorique du pré/post-test en faveur du post-test.
2. Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon de la recherche dans la partie pratique du pré/post-test en faveur du post-test.
3. Le programme proposé a un effet positif sur le développement des savoir liés aux compétences nécessaires aux enseignants pour évaluer selon le CECR.
4. Le programme proposé a un effet positif sur le développement des savoir-faire liés aux compétences nécessaires aux enseignants pour évaluer selon le CECR

Procédure de la recherche :

1. Pour répondre à la première question de la recherche : Quels sont les compétences nécessaires aux enseignants de FLE afin qu'ils soient capables d'évaluer selon le CECR ? On va procéder comme suit :
 - Consulter référentiels et études antérieures portant sur les compétences professionnelles relatives à l'évaluation selon le CECR dans le domaine de la didactique du FLE.
 - Dresser une liste de compétences professionnelles d'évaluation
 - Recenser les savoirs, savoir-faire qui composent chaque compétence.

-
- Adresser un questionnaire aux professeurs, directeurs de thèse et experts pédagogiques afin de valider la liste sur une échelle Likert afin de déterminer les priorités par suite en élaborer la liste des compétences.
2. Pour répondre à la deuxième question : Dans quelle mesure les enseignants sont-ils dotés de ces compétences ? On va procéder comme suit :
- Élaborer un pré/post-test pour évaluer le degré de la maîtrise de ces compétences chez les enseignants.
 - Vérifier sa validité en le présentant à un jury et sa fiabilité statistiquement.
 - L'appliquer auprès des stagiaires.
3. Pour répondre à la troisième question : Quel est le programme proposé, pour développer les compétences nécessaires pour évaluer la compréhension selon le CECR ? On va élaborer les objectifs du programme, le contenu du programme, les supports didactiques utilisés et les méthodes d'évaluation du programme.
4. Pour répondre à la quatrième question et à la cinquième question concernant l'efficacité du programme proposé, pour développer les savoirs et les savoir-faire liés aux compétences nécessaires pour évaluer selon le CECR, on va procéder comme suit :
- Appliquer le programme proposé auprès de l'échantillon de la recherche.
 - Appliquer le pré/post-test auprès de l'échantillon de la recherche.

-Analyser les résultats du post-test et les comparer avec ceux du pré-test.

Terminologie :

Évaluation :

L'évaluation est définie par dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE comme suit : *“en didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer ou juger de leurs performances les compétences orales et écrites des apprenants places dans des situations de communication, puisque l'objectif de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer”*. (J.-P. Robert, article « Évaluation », 2008)

Le CECR le définit comme suit *“On entend « Évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue”* (Conseil de l'Europe, 2001, 134). C'est cette définition qu'on adopte dans le cadre de la présente recherche pour plusieurs raisons: la première est qu'elle lie entre l'acte d'évaluer et l'acte d'apprendre, la deuxième est qu'elle va dans le même sens de l'approche actionnelle prônée par le cadre en mettant l'apprenant au cœur de l'action “mise en œuvre”, la troisième est l'accent mis sur le développement des “compétences” comme objectif d'apprentissage pour mettre fin à des décennies où le contrôle des connaissances avait la mainmise dans l'enseignement des langues et par la suite l'évaluation.

CECR (Cadre Européen commun de référence pour les langues) :

Le CECR est défini par ces concepteurs comme suit : *“Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), résultat de deux décennies de recherches, est comme son*

nom l'indique clairement, un cadre de référence. Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères". (Conseil de l'Europe, 2001, 9)

Le ministère de l'Éducation nationale française¹ le définit comme suit *"il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats"*.

Dans la présente recherche on le définit comme étant une norme internationale, publiée par le conseil de l'Europe en 2001 permettant de décrire la compétence linguistique et de définir des niveaux de maîtrise des langues étrangères en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétences. Il est utilisé dans le monde entier pour apprendre, enseigner et évaluer les compétences en langue.

Cadre conceptuel

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a été élaboré par le Conseil de l'Europe en vue de promouvoir la transparence et la cohérence de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes en Europe. Le document a pour mérite d'avoir présenté une réflexion sur

¹ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

les fondements et les pratiques en enseignement, en apprentissage et en évaluation des langues

Indéniablement, l'introduction du CECR dans l'enseignement des langues a eu un impact sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, ne serait-ce que par sa volonté d'harmoniser l'enseignement des langues, non seulement au niveau des différents pays européens mais aussi au niveau des différentes langues enseignées.

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous rappellerons les fondamentaux du CECR, ensuite on fera un inventaire des points forts du CECR relatifs à l'objet de recherche à savoir la formation et l'évaluation.

I. La genèse du CECR

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc... Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. Le CECR définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Dans cette section, l'accent est mis sur les aspects clés des chapitres du CECR :

Le chapitre 1 situe le CECR dans son contexte politique et éducatif et présente les buts et les objectifs poursuivis. On y mentionne que le CECR veut répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle.

Le chapitre 2 présente l'approche d'apprentissage privilégiée dans le CECR, soit une approche actionnelle (Cf. infra). Cette perspective d'une approche actionnelle est décrite comme considérant l'utilisateur et l'apprenant d'une langue en tant qu'acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches pertinentes à leur vécu.

Le chapitre 3 présente les critères pour définir les descripteurs des compétences langagières et des niveaux communs de compétence répartis en trois niveaux d'utilisateurs (élémentaire, indépendant et avancé) chacun sur deux échelons pour un total de six niveaux.

Quant au chapitre 4, il présente le contexte de l'utilisation de la langue (domaines et thèmes de communication), des activités de communication et des tâches communicatives pour les habiletés de production, de réception, d'interaction et de médiation de même que les opérations rattachées à la communication langagière.

Le chapitre 5 présente les compétences langagières que l'utilisateur/apprenant doit acquérir ou développer.

Le chapitre 6 porte sur la différenciation entre l'apprentissage et l'acquisition, les variations dans les objectifs d'apprentissage, les utilisateurs visés, les options méthodologiques, et les fautes et les erreurs.

Le chapitre 7 définit ce qu'est une tâche d'apprentissage et aborde l'exécution d'une tâche en termes de compétences, de conditions et de contraintes. Il aborde également les stratégies en lien avec le degré de difficulté d'une tâche et des facteurs cognitifs, affectifs et linguistiques qui peuvent en entraver la réalisation par l'apprenant.

Le chapitre 8 présente des options pour des constructions et des scénarios curriculaires.

Le chapitre 9 présente le CECR comme une ressource nécessaire dans l'évaluation. Il décrit les différents types d'évaluation et les critères d'évaluation des apprentissages. En ce qui concerne le CECR, l'évaluation des apprentissages repose sur les concepts de validité, fidélité et faisabilité et doit satisfaire les exigences et les normes définies par le Conseil de l'Europe en termes de niveaux communs de référence.

II. Les nouveautés introduites par le CECR dans l'enseignement des langues :

1. Le cadre définit trois niveaux généraux distincts A, B ou C : A1- A2 : niveau de découverte ou de survie, B1 – B2 : utilisateur indépendant, C1- C2 : Maîtrise.
2. Le cadre introduit l'approche actionnelle comme approche privilégiée : l'un des principaux apports du Cadre réside dans sa définition de la perspective didactique qu'il privilégie et qu'il nomme actionnelle :

« *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* ». (Conseil de l'Europe, 2001, 15). Le Cadre ne propose pas de nouvelle méthodologie à mettre en place. Il propose de poursuivre et développer la méthode communicative : à l'heure

actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses, on l'aura compris le CECR n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix.

3. Le cadre introduit la notion de la tâche : le CECR recommande qu'on doit mettre l'apprenant dans des situations proches de situations de perception, de production et d'échange concrètes pour qu'il puisse par la suite être performant. Cela implique son action dans des tâches qui lui permettront de travailler des activités langagières et développer des compétences. Définition de la tâche : *“Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but que l'on s'est fixé.”* (Conseil de l'Europe, 2001, 16)

“L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière”. (Ch. Tagliante, 2005, 36)

4. Le cadre différencie entre les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant qui repose notamment sur les savoir, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre, et les compétences à communiquer langagièremment

qui peuvent être considérées comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. Il s'adresse surtout à la compétence à communiquer langagièrement qu'il tend à développer et évaluer. Le cadre différencie entre compétences générales et compétences linguistiques et définit les deux types de compétences, générales et communicatives. Ces définitions permettent d'évaluer plus finement les compétences : « *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.* » (Conseil de l'Europe, 2001, 15). La compétence à communiquer langagièrement est subdivisée par le CECR en trois composantes à évaluer la composante linguistique, la composante pragmatique et la composante socioculturelle. Ch. Tagliante trouve une relation étroite entre cette approche et l'évaluation qu'elle

formule comme suit “*elle permet d’élaborer des évaluations qui traitent de la compétence langagière générale (interaction, production, réception, médiation), dans des domaines précis (personnel, public, éducationnel, professionnel), en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des évènements*”. (Ch. Tagliante, 2005, 36).

III. Les apports du CECR en matière d’évaluation :

1. Le CECR donne une place privilégiée à l’auto-évaluation en introduisant les fiches d’auto-évaluation incluses dans les annexes, dont l’objectif est d’encourager chacun à apprendre plus de langues, même à de modestes niveaux et de continuer tout au long de la vie et d’améliorer l’apprentissage et la capacité à évaluer ses propres compétences.
2. L’abandon de toute référence à la compétence du locuteur natif comme modèle pour évaluer le savoir-faire d’une personne dans une langue étrangère ou pour fixer les objectifs de l’enseignement lui-même, ce qui constitue une des avancées essentielles du **CECR**. Il s’agit, pour les apprenants, d’arriver à acquérir une performance efficace qui lui permet de comprendre et de se faire comprendre et non pas une maîtrise de la langue comparable à celle d’un natif. Goullier constate une certaine rupture se produit de la sorte avec la tradition selon laquelle on évaluait le niveau de compétences des apprenants en comparaison avec l’idéal représenté par le parler du locuteur natif, elle va jusqu’à qualifier l’évaluation traditionnelle comme négative « *Force est de constater, hélas, que, souvent, cette*

évaluation tend à marquer au rouge, au propre comme au figuré, essentiellement les erreurs dans la maîtrise du code linguistique. L'évaluation traditionnellement opérée en langues vivantes est plutôt une évaluation négative qui consiste à ôter d'une note potentielle un nombre de points correspondant au nombre où à la « gravité » des erreurs commises ». (Fr. Goullier, 2005, 48)

3. Le cadre comme instrument d'évaluation : c'est certainement dans le domaine de l'évaluation des langues que l'influence du CECR a été la plus rapidement visible, d'ailleurs il y consacre tout un chapitre. Il a permis d'un côté un travail sur les représentations et d'un autre un travail sur les pratiques : Il offre en effet la possibilité, pour l'ensemble des langues, de se référer aux mêmes six niveaux de compétences, présentant ainsi l'avantage de pouvoir comparer entre eux les résultats des évaluations. Ainsi il avance des normes communes d'évaluation des compétences langagières et culturelles, ce qui rend plus aisée la reconnaissance effective des acquis et la mobilité dans les apprentissages : *« En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers ». (Conseil de l'Europe, 2001, 9)*

4. Le CECR en présentant et en distinguant les différents types d'évaluation a permis de montrer que l'évaluation sommative servant à sanctionner, à classer les élèves ou l'évaluation des savoirs ne sont plus les seules existantes, que désormais d'autres types existent aussi et permettent d'optimiser l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en le facilitant et en le rendant plus utile et plus profitable à l'apprenant. Alors que l'on avait traditionnellement l'habitude de parler de 3 grands types d'évaluation, l'évaluation diagnostique, la formative et la sommative, le cadre en propose 13, ou plus exactement 26. (Conseil de l'Europe, 2001, 139).
5. Le CECR peut être utilisé à plusieurs niveaux en matière d'évaluation : la définition des contenus des tests et des examens, la détermination des critères d'évaluation et du niveau des compétences des apprenants en augmentant ainsi le degré de validité, fiabilité et faisabilité des procédures.
6. Le CECR réduit la subjectivité dans l'évaluation grâce à des critères que l'évaluateur définit auparavant en fonction des objectifs d'apprentissage, le CECR présente dans ce cas une aide précieuse grâce aux données qu'apportent les échelles et qui facilitent l'établissement de ces critères.
7. L'évaluation de la capacité à utiliser la langue en situation est la plus grande nouveauté que le cadre apporte. Car, ce qui prédominait jusqu'ici en classe de langue, c'était l'évaluation du savoir, centrée sur les contenus, et portant sur ce qui a été enseigné. Il s'agit d'une centration didactique qui privilégie l'apprenant par rapport à l'objet enseigné. *“Ce qui a changé, cependant, c'est la conception que nous*

nous faisons de l'apprentissage et avec elle, notre conception même de l'enseignement et de l'évaluation. Dans une certaine mesure, l'évaluation scolaire a suivi cette tendance alimentée par les recherches dans le domaine cognitif qui démontrent le rôle actif joué par l'apprenant dans la construction du savoir et du sens". (D. Laveaut, 2013, 32)

8. Le CECR met en lumière la complexité de l'acte de communication et donne, tant pour l'enseignement que pour l'évaluation, des entrées qui ne sont pas purement linguistiques mais aussi socioculturelles et pragmatiques. Il propose un inventaire très précis des composantes de chacune des compétences (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) que l'apprenant doit maîtriser à chaque niveau, des situations de communication, des tâches et des objectifs de communication.
9. L'introduction de l'évaluation positive : Il est à noter que la définition que le CECR donne aux niveaux de compétence est exclusivement positive, ce qui n'est pas sans influence sur la nature de l'évaluation de ces niveaux. Le CECR ne fait pas de mention négative dans la définition des six niveaux de compétence, par contre, ce qu'on y trouve ce sont des descriptions des degrés de réussite des apprenants dans les tâches qu'on leur propose d'effectuer en utilisant la langue cible. Dans cette perspective, l'apprenant n'est jamais disqualifié, mais placé dans le niveau qui convient.
10. Le CECR marque le passage du paradigme du programme à celui de la compétence : Dans la logique actionnelle, ce qui importe, ce n'est

plus la quantité de savoirs transmis par l'enseignant et appris par l'apprenant par rapport à un programme, mais la construction d'un projet autour d'une tâche qui permet, à la fois l'appropriation des savoirs et, leur utilisation pertinente en lien avec un objectif à atteindre, basé sur les niveaux de compétence qui constituent un référentiel. Avant de poursuivre, il paraît important de faire un rappel sur les différences essentielles entre un programme et un référentiel. Un programme est lié à un contenu qui constitue le cœur de l'enseignement, l'enseignant construit ses cours de telle sorte qu'à la fin d'un temps déterminé le programme soit terminé. Ce qui importe, c'est que l'ensemble des savoirs du programme ait fait l'objet d'un apprentissage et la quantité de connaissances apprises. L'enseignant vérifiera ensuite ce que l'apprenant a retenu de tout ce qu'il a appris. En revanche, avec un référentiel, nous nous situons sur le paradigme de la compétence. Le référentiel est défini en termes d'objectifs à faire atteindre. Ces objectifs sont classés par rapport à des niveaux sur une échelle. La logique n'est donc plus quantitative mais qualitative. Ce qui compte, ce n'est pas tant que l'apprenant accumule des connaissances mais plutôt qu'il soit capable de les utiliser de manière pertinente.

11. Le CECR propose dans son chapitre 5 un inventaire très précis des composantes de chacune des compétences (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) que l'élève en langue doit maîtriser à chaque niveau. Cet inventaire s'accompagne pour la production écrite et orale, de la formulation de *critères qualitatifs* qui permettent de déclarer qu'un objectif d'apprentissage est atteint ou non. Parmi

ces critères on peut citer : l'étendue du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise du système phonologique, de l'orthographe, la souplesse, la capacité à interagir, la cohérence et la cohésion du discours, la précision, etc. Ces critères étant nombreux, les concepteurs et rédacteurs du CECR invitent les praticiens de l'évaluation en langue à faire des choix, en fonction des divers contextes d'apprentissage et des cultures pédagogiques et de la finalité de l'apprentissage.

IV. Les apports du CECR en matière de formation des enseignants :

1. En distinguant les différentes activités langagières et en proposant un choix de critères pertinents pour en évaluer les divers niveaux, le CECR propose un découpage qui devrait aider les enseignants à mieux structurer l'apprentissage, à choisir documents, tests et tâches d'évaluation, et donc à mieux répondre aux objectifs des programmes. En introduisant les composantes de la compétence communicative langagière (compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique), le CERC permet aux enseignants d'avoir une idée claire de ce qu'ils sont censés enseigner/évaluer.
2. Grâce au CECR, l'enseignant est stimulé à réfléchir à sa pédagogie et incité à reconsidérer ses méthodes. Une partie des enseignants ne connaît pas le CECR lui-même, et ceux qui le connaissent ont souvent procédé à une lecture linéaire qui s'est révélée très lourde à poursuivre jusqu'à la fin. Pour véritablement comprendre le CECR, il est nécessaire de faire toute une série de va et vient d'un chapitre à un autre pour pouvoir mettre en rapport les divers passages et faire des liens entre les idées. L'enseignant s'interrogera sur les manières

de mettre en œuvre les concepts et les nouveautés introduits par le CECR. Une telle vision de la profession enseignante est très valorisante d'un côté, mais elle demande engagement et disponibilité au changement.

3. Le CECR exige de la part de l'enseignant une familiarisation avec un ensemble de notions et de paramètres qui influencent le dispositif d'évaluation qu'il veut mettre en place : 13 types d'évaluation sont ainsi présentés dans le chapitre consacré à l'évaluation, ainsi que les critères nécessaires à la conception des tests (fidélité, validité et objectivité). La mise en œuvre de ces concepts demande de la part de l'enseignant une auto-formation en permanence
4. Le CECR devrait permettre aux enseignants d'avoir une idée claire de ce qu'ils sont censés enseigner. En décrivant des stratégies d'apprentissage et de communication dont l'importance est soulignée dans les programmes, le CECR rend possible le développement et l'évaluation de ces stratégies. Enfin, le CECR offre aux professeurs une base théorique très rigoureuse, un ensemble de critères qualitatifs qui leur permettent d'apprécier la qualité de la langue produite.

Conclusion :

Au fil des années depuis sa rédaction et sa publication, le CECR a suscité des critiques relatives à ses objectifs, à son accessibilité, à la description et la classification des compétences linguistiques, au nombre de niveaux de compétences et à son application dans les tests de langues. Ces critiques sont relativement peu nombreux si on les compare au nombre d'utilisateurs. Le CECR n'étant pas directement

utilisable pour évaluer les apprenants en classe de langue, il a fallu aider les enseignants à concevoir, pour chacun des six niveaux de l'apprentissage, des activités évaluatives de type actionnel, basées sur des tâches communicatives, langagières ou non, à faire réaliser aux apprenants dans le but d'en évaluer la maîtrise. Le CECR ne représente pas une révolution mais s'inscrit dans une évolution des pratiques. Initiant une nouvelle période dans l'enseignement des langues, il représente un outil innovant et précieux. Le CECR ne doit pas être considéré comme une méthode car il offre des choix possibles. Il est important de ne pas confondre la rigueur des grilles des descripteurs de niveaux du CECR avec l'esprit même du CECR qui se veut ouvert et dynamique.

Cadre pratique

Dans cette partie on présentera la procédure qui a permis de répondre aux questions de la recherche commençant par la description de l'échantillon, passant les outils de la recherche pour terminer par les étapes de la construction et de l'application du programme proposé avant de terminer par la discussion des résultats.

I. Échantillon

L'échantillon de la recherche est constitué de 20 enseignants de FLE au cycle secondaire dans des lycées privés qui suivent le curricula du Ministère Égyptien de l'éducation. Ces enseignants trouvent qu'ils sont censés concevoir des tests en harmonie avec le CECR sans pour autant être formés à une telle tâche. Ils ont soumis une demande auprès du « Centre du développement des

programmes de formation professionnelle de l'enseignant »¹ afin de mettre à jour leurs compétences professionnelles, surtout avec l'adoption de nouveaux curricula d'enseignement de FLE, basés sur les principes du CECR. Ce groupe a le profil suivant : enseignant de FLE depuis au moins 5 ans, ayant certaines compétences dans l'utilisation des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), le certificat ICDL est exigé².

II. Outils de la recherche

1. Une liste de compétences

a. Objectif : La conception de liste a pour objectif le recensement des compétences nécessaires pour rendre les enseignants de FLE capables d'évaluer les compétences langagières des apprenants selon le CECR.

b. Étapes :

b1. Conception de la liste :

Pour élaborer la liste de compétences nécessaires aux enseignants pour pouvoir évaluer selon le CECR, on a procédé comme suit :

- passer en revue les études antérieures sur les compétences professionnelles des enseignants, le descriptif des programmes de formation, les référentiels de compétences professionnelles relatifs au métier d'enseignant, surtout le référentiel des compétences professionnelles pour les enseignants de français des établissements bilingues en Égypte (2013) et Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale, Conseil de l'Europe (2007).

¹Affilié à la faculté d'études supérieures en pédagogie, université du Caire.

²International Computer Driving License), littéralement le Permis International de Conduite/Maîtrise de l'Ordinateur

- classer les compétences vues comme pertinentes par rapport à l'objectif. La liste dans sa forme initiale comportait 13 compétences réparties sous quatre axes.

b. 2. Validité de la liste :

La liste dans sa forme initiale a été présentée aux spécialistes de l'enseignement de FLE, professeurs d'universités, examinateurs DELF/DALF à l'institut français afin de juger l'importance accordée par ces spécialistes à chacun des compétences dans chacun des axes proposés.

Les compétences sont présentées sur une échelle Likert afin de permettre aux experts d'exprimer leur degré d'adhésion en six points allant de "tout à fait d'accord" (codé 6) à "pas du tout d'accord" (codé 1). L'analyse des résultats a permis d'apporter des modifications à la liste, en reformulant certaines compétences ou en omettant d'autres. Comme exemple de reformulation, on peut citer l'exemple suivant : les experts ont recommandé la séparation des compétences incluses dans la formulation suivante "*évaluer la capacité à comprendre des textes oraux et écrits*", pour être remplacée par deux phrases distinctes qui apparaissent sur la liste finale comme suit "*évaluer la capacité à comprendre des textes oraux*", *évaluer la capacité à comprendre des textes écrits*".

Comme exemple de compétences qui ne figurent pas sur la liste finale, suite aux recommandations des experts, on peut citer celle-ci "Respecter les critères de validité et de fidélité des tests". Les experts argumentent ceci par le fait que l'application des susdits critères dépassent le cadre des institutions scolaires et a besoin d'une formation spécifique en

docimologie et en statistique que le programme ne pourra pas l'assurer. Les experts ajoutent qu'une simple initiation à ces notions suffirait pour les enseignants étant donné que seul les examens du BAC (Thanawya) sont sensés répondre à ces critères, les spécialistes du Centre de l'Évaluation pédagogique assure cette mission.

c. Description de la liste : La liste dans sa forme finale comporte 14 compétences classées sous quatre axes : différencier entre les différents types d'évaluation, élaborer des tâches d'évaluations selon l'échelle des niveaux du CECR, concevoir des tests pour évaluer les activités langagières décrites dans le CECR et corriger selon les critères du CECR.

2. Un pré/post-test :

a. Objectifs : Le pré/post-test est élaboré afin d'évaluer le degré de maîtrise des compétences à développer chez l'échantillon de la recherche avant et après la mise en application du programme afin de mesurer son efficacité.

Le pré/post-test est composé de deux volets : une partie théorique (test de connaissances) et une partie pratique qui évalue les savoir-faire didactiques liés à l'évaluation selon le CECR.

Objectif de la première partie :

Ce pré/post-test est conçu afin de tester les connaissances des stagiaires en matière d'évaluation liée au CECR.

Objectif de la deuxième partie :

L'objectif de la partie pratique est de s'assurer que le programme proposé a réussi à développer chez les stagiaires des savoir-faire nécessaire pour concevoir des tests évaluant les différentes activités communicatives selon l'échelle des niveaux et les critères du CECR. Cette partie est justifiée par

le fait que l'un des principes du programme (infra) est « l'alternance des synthèses théoriques et pratiques », ce qui implique une évaluation du côté pratique de la formation en alternance avec les connaissances théoriques, contrôlées par le test de connaissances.

b. Description

Description du test de connaissances :

Ce test se compose de soixante questions à choix multiples, portant sur les connaissances générales liées au CECR : mission, approche, notions essentielles, descriptifs et tâches relatives aux différentes échelles de niveau (A, B et C) en se focalisant sur les niveaux (A1 et A2), niveaux visés en LV2 au cours des études secondaires dans les lycées égyptiens.

Pour ce test, on a choisi les questions à choix multiples (QCM), vue leur conformité aux critères d'un bon test : objectivité, validité et fiabilité. Pour ce faire, on a révisé la liste des compétences afin de définir les savoirs liés à ces compétences puis formuler les items en tenant compte des éléments suivants :

- Sous forme de situation pédagogique.
- La clarté et la précision de la formulation.
- Les distracteurs doivent être vraisemblables
- Les distracteurs ne doivent pas se ressembler
- Les distracteurs doivent être indépendants
- Les distracteurs doivent avoir la même longueur.
- Les distracteurs doivent être mis dans un ordre alphabétique

La note maximum accordée à cette partie du test est 60 points, soit un point par item.

Description de la deuxième partie :

Le test consiste à demander aux enseignants stagiaires de concevoir un test évaluant les activités communicatives pour les niveaux A1/A2 en respectant les critères de choix du support, les critères de qualité des différents types de questions et les critères de qualité de la formulation d'une consigne ainsi que des barèmes de notation pour l'expression écrite et orale. La note maximum accordée à cette partie du test est 180 point, vue l'importance du côté pratique de la formation et vue le nombre de critères dont on exige la prise en considération lors de la conception d'un test d'évaluation.

Le test est corrigé en fonction d'une fiche d'évaluation critériée élaborée par la chercheuse.

c. Calcul de la durée :

La pré-application du test sur 10 enseignants permet de calculer la durée attribuée au pré/post-test. Le temps moyen est calculé à l'aide de la formule suivante :

$$D = \frac{T1 + T2}{2}$$

D = La durée du test

T1 = Le temps pris par le premier étudiant.

T2 = Le temps pris par le dernier étudiant.

D = minutes.

Pour la première partie :

$$D = \frac{20 + 40}{2} = 30 \text{ minutes.}$$

Pour la deuxième partie :

En appliquant la même équation citée supra pour le calcul de la durée de la deuxième partie du test qui atteint 2 heures.

d. Validité :

La première partie : Afin de garantir la validité de la première partie du pré/post-test, on l'a présentée, accompagnée des objectifs, à des spécialistes de l'enseignement de FLE afin d'évaluer les éléments suivants :

- La clarté et la précision de la consigne.
- La clarté et la précision des items.
- La concordance avec les objectifs

Le test a été modifié selon les recommandations des spécialistes qui varient entre la longueur de quelques distracteurs, la non-clarté de certaines situations.

La deuxième partie : Pour assurer la validité de la partie pratique du pré/post-test on l'a soumis, accompagnés des objectifs du programme et des objectifs de chaque séquence à un jury d'experts dans le domaine de la didactique afin de les évaluer de point de vue : pertinence par rapport aux objectifs du programme, les notes attribuées à chaque partie et la clarté des consignes. Leurs recommandations ont été prises en considérations dans la forme finale du test

e. Fidélité :

La première partie : la fidélité du pré/post-test de connaissance a été testé en le pré-applicant sur un échantillon d'enseignants, outre que l'échantillon de la recherche, qui compte 10 enseignants. Les résultats ont

été analysés statistiquement en calculant le coefficient Alpha de Cronbach qui a atteint 0.87 ce qui prouve la fidélité du test.

La deuxième partie : afin de tester la fidélité de la deuxième partie du test, on l'a pré appliquée à l'échantillon de 10 enseignants, puis on a calculé le coefficient de corrélation (Pearson) entre la note totale obtenue par l'échantillon dans l'ensemble du test et les notes obtenues dans chacune dimensions du test. Le coefficient de corrélation est en moyenne 0.75. Cette corrélation fait preuve de la consistance interne entre les composantes du test d'où sa fidélité comme elle est significative à partir de 0.005.

3. Une Grille d'évaluation.

a. Objectif : La grille d'évaluation est parmi les outils les plus fréquemment utilisés pour évaluer la réalisation de tâches complexes. La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, et de réduire la subjectivité lors de l'interprétation de la production rendue. Cet outil d'évaluation peut être mis à profit pour inciter les stagiaires à analyser ce qu'ils ont appris et leur façon de faire. Ainsi, la grille d'évaluation peut être exploitée pour l'auto-évaluation ou la co-évaluation, elle est utile pour mettre en question ses propres pratiques et par la suite mettre en examen ses représentations. Dans la présente étude, on a conçu la grille d'évaluation pour un triple objectif :

1. Évaluer la deuxième partie du pré/post-test afin d'évaluer le progrès réalisé par les stagiaires et de juger par la suite l'efficacité du programme.

2. Évaluer les tests que les enseignants ont l'habitude de concevoir (test mensuel, Thanaweya) et les confronter à ceux qu'ils rencontrent dans les manuels conçus selon le CECR afin de les inciter à remettre en question leurs pratiques d'évaluation et par la suite les changer. Cet objectif est en harmonie avec les principes du programme proposé qui part du familier vers l'inconnu et l'alternance entre théorie et pratique.

3. Intérioriser les critères et les indicateurs d'un bon test : tâche, support, items de façon à les rendre automatique dans leurs pratiques d'évaluation.

b. Source de la grille : La grille puise ses sources dans les objectifs généraux et spécifiques du programme, ces objectifs représentent les sous-compétences à mobiliser pour concevoir un test pour évaluer les activités langagières selon les critères du CECR. Elle puise aussi dans les documents conçus par le conseil de l'Europe : Relang (relang.ecml.at) et SurveyLang (www.surveylang.org) dont l'objectif est de relier les examens de langues aux niveaux européens de références et présentent des critères de qualité pour chacune des composantes des tests de langues (consignes, tâches, items ...)

c. Étapes de la construction de la grille :

Pour construire la grille d'évaluation, on s'est basé sur "Atelier Pédagogique, Élaboration d'une Grille d'Évaluation". (R. Côté et J. Tardif, 2011). On en retient les étapes suivantes :

1. Choisir les critères d'évaluation.
2. Préciser les éléments observables
3. Pondérer les critères.
4. Assembler la grille en tenant compte des éléments suivants :

- Soigner la présentation
- Présenter les critères dans l'ordre d'apparition des comportements.
- Prévoir une espace pour les données personnelles.

d. Description :

La grille se compose de cinq axes : présenter le test, évaluer la compréhension de l'écrit, évaluer la compréhension de l'oral, évaluer la production écrite, évaluer la production orale. Ces axes sont subdivisés en critères qualitatifs qui représentent les sous-compétences mises en œuvre pour concevoir un test d'évaluation. Ces critères qualitatifs sont évalués en fonction d'éléments observables ou indicateurs dont la note est calibrée en fonction de l'importance de l'élément observable.

e. Validité :

La validité de la grille d'évaluation est assurée en les présentant à un jury de professeurs d'université en didactique du FLE afin de juger : la validité à évaluer les compétences proposées, la compatibilité avec les objectifs du programme et des différentes séquences pédagogiques, la hiérarchisation des critères et les notes attribuées à chaque critère. La grille a été modifiée selon les recommandations du jury, il a estimé que les critères étaient beaucoup trop nombreux, ce qui rendrait la correction extrêmement lourde et complexe. On a alors passé d'une évaluation avec un nombre élevé de critères à une évaluation beaucoup plus globale centrée sur des éléments précis

f. Fidélité : Afin de mesurer la fidélité de la grille, on a choisi la méthode inter-juges. Cette méthode consiste à évaluer la deuxième partie du test pré-appliquée sur l'échantillon de 10 enseignants, en utilisant les grilles d'évaluation par la chercheuse et une collègue.

Par la suite, on a calculé le coefficient de corrélation Copper entre les notes attribuées par les deux correcteurs selon l'équation suivante :

$$\frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre d'accords} + \text{Nombre de désaccords}} \times 100$$

Nombre d'accords+Nombre de désaccords

Le taux de concordance est 84% ce qui assure la fidélité de la grille.

IV. Le programme :

1. Les principes du programme :

a. L'alternance des synthèses théoriques et pratiques qui permettent aux participants de mettre à jour leurs connaissances et de remettre en question leur pratique et de réduire le divorce entre théorie et pratique.

b. Partir du familier pour aboutir à ce qui est nouveau et ceci afin de surmonter chez eux la résistance au changement et de les rendre plus réceptifs ex. les enseignants étaient invités à donner les dix mots qui leur venaient à l'esprit en entendant le terme « évaluation ». Nous avons essayé ensuite de classer ces mots dans un tableau selon des catégories que nous avons analysées. Quant à la troisième activité, ils devaient tous attribuer une note à la même production.

Après l'analyse des trois activités, les participants se sont rendu compte que l'image qu'ils avaient de l'évaluation était toujours négative puisqu'elle était encore associée aux termes « stress », « corvée », « note » et « sanction ». Par conséquent, ils ont pris conscience du décalage important entre les notes attribuées à la même production. Pour justifier ces notes, les raisons étaient différentes d'un participant à un autre.

c. Confronter les sujets d'évaluation proposés dans les examens du BAC et ceux proposés par les organismes du Conseil de l'Europe comme modèles

(SurveyLang, Relang ...) afin de développer une attitude critique et constructive envers leurs propres pratiques et les procédés en vigueur.

2. Les objectifs du programme :

Le programme a des objectifs généraux qu'on cite ci-dessous qui s'ajoutent aux objectifs opérationnels de chaque séance de formation, ils se divisent en objectifs relatifs au développement des savoirs et d'autres relative aux savoir-faire.

a. Objectifs relatifs aux savoir :

1. Identifier les concepts-clés de l'évaluation, inclus dans le CECR (acquérir le vocabulaire de base)
2. Se familiariser avec le CECR : qui, où, quand, quoi
3. Identifier les échelles de niveaux du CECR.
4. Maîtriser les descripteurs A1/A2
5. Identifier les critères d'évaluation.
6. Définir les critères de choix d'un document pour évaluer l'oral ou l'écrit (compréhension)
7. Définir les critères de choix de l'élément déclencheur de la production (orale, écrite)
8. Identifier les thèmes propres à chaque niveau.

b. Objectifs relatifs aux savoir-faire :

1. Créer des situations authentiques permettant d'introduire des tâches d'évaluation.
2. Concevoir un test respectant les critères de qualité du CECR afin d'évaluer les différentes activités langagières
3. Concevoir un barème de notation.

4. Développer et utiliser les outils de jugement (grilles d'évaluation, liste de vérification, échelles descriptives).
5. Concevoir des tâches censées évaluer les niveaux A1/A2 selon le CECR.

3. Étapes de la construction du programme :

- a. Le choix des thèmes de la formation qui traduisent les objectifs généraux en compétences.
- b. Choisir les supports adaptés à chaque thème : extraits du CECR, tests de FLE (thanaweya), tests A1/A2 couvrant toutes les activités langagières....
- c. Répartir les séances entre théoriques et pratiques.
- d. Élaborer des présentations Power Point glosant les points essentiels des différentes séances.
- e. Élaborer une fiche pédagogique décrivant le déroulement de chaque séance expliquant les objectifs opérationnels, les activités, le déroulement de la séance, le temps consacré à chaque phase.

4. Le contenu du programme:

Le contenu du programme est essentiellement fondé sur le contenu du CECR : descripteurs, échelle de niveaux, portfolio, types d'évaluation ... ainsi que les documentations des projets du conseil de l'Europe : SurveyLang¹ et Relang² qui se focalisent sur les critères de qualité des tests de langue et proposent des tests types afin de familiariser les praticiens de langues avec les types de questions

<http://www.surveylang.org>¹

<http://relang.ecml.at>²

privilégiés par le CECR. Les thèmes étudiés dans le cadre du programme sont : introduction au CECR (objectifs, genèse, nouveautés), notions essentielles dans le CECR, échelle des niveaux (A1/A2 en détails), activités langagières et types de tâches, évaluation des examens de Thanaweya selon la fiche d'évaluation, étapes et critères de qualité de la conception de tests.

5. Application du programme:

a. Durée et lieu : Le programme s'est déroulé pendant 30 heures réparties en 6 journées, soit 5 heures par journée, dont 5 heures consacrées à la pré-application et la post-application du test, soit 2 heures et demie par application (2 heures pour la partie pratique et une demi-heure pour le test de connaissances.

b. Déroulement du cours :

On a effectué une recherche approfondie pour choisir un déroulement de la séance de formation du programme qui soit en harmonie avec les principes du programme et qui permettent la réalisation des objectifs. Cette recherche a mené au choix des étapes d'animation d'une séance d'animation recommandées par l'AFPA¹ (www.afpa.fr). Cette modalité de formation a été choisie pour mettre en œuvre l'objectif général du programme ainsi que les objectifs opérationnels des différentes sessions de formation tout en tenant compte que cette formation est un lieu tentant d'aider les professeurs stagiaires à effectuer la liaison théorie – pratique.

Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.¹

1. Présentation du thème, de l'objectif et des étapes de la séance

Cette présentation permet aux enseignants en formation de développer leur capacité à s'auto-évaluer et facilite l'acquisition des savoir et des savoir-faire prévus pour la séance.

2. Phase d'acquisition de connaissances et/ou savoir-faire

Dans cette phase, le formateur part de ce que les stagiaires savent déjà et engage une confrontation fructueuse des idées des stagiaires avec les nouveaux concepts et savoir-faire que le formateur présente. Cette méthode active permet le changement des représentations et la remise en question des pratiques. Le travail pendant cette phase alterne travail collectif, individuel et travail de groupe selon l'objectif de la séance.

3. Exercices d'application.

C'est la phase où les stagiaires mettent en application les notions ou les savoir-faire acquis en cours d'apprentissage. Le travail pendant cette période est coopératif, en plénière, le rapporteur de chaque sous-groupe présente la production finale liée au sujet de la séance : proposer une tâche d'évaluation pour une activité langagières, traduire un descripteur en tâche d'évaluation... La prise de parole devant un groupe permet à la personne en formation de prendre conscience de la place et du poids de sa propre réflexion, ce qui donne lieu à une auto-correction.

6. Évaluation du programme

Le contenu de cette évaluation a pour objectif la vérification de l'atteinte des objectifs. On doit s'assurer que les formés utilisent leurs acquis dans d'autres situations et permet ainsi la transposition

des acquis dans d'autres contextes, condition nécessaire au transfert des apprentissages. L'évaluation pendant cette phase est individuel afin de tester l'efficacité du programme.

V. Les résultats :

Après l'application du programme sur l'échantillon de la recherche, et la post-application du test, et afin de vérifier les hypothèses de la recherche, on a procédé à l'analyse statistique pour calculer la différence entre les scores des étudiants au pré-test et au post-test avec ces deux parties : théorique et pratique.

Tableau 1 : La partie théorique du pré/post-test

N	Nombre	É	cart typeÉ
MA	Moyenne Arithmétique	DL	Degrés de liberté
T	Valeur de "T" test	S	Signification

Test	N	MA		DL	T	S
Pré-test	20	17.90	2.25	19	51.76	Au niveau 0.001
Post-test	20	45.05	3.85			

(Tableau 1)

Ce tableau montre qu'il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des stagiaires dans la partie théorique (test de

connaissances) du pré/post-test en faveur du post-test puisque la valeur de (T) atteint (51.76) et (T) est significatif à partir de (0.001). Par suite, la première hypothèse de la recherche est validée : Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon de la recherche dans la partie théorique du pré/post-test en faveur du post-test.

Tableau 2 : La partie pratique du pré/post-test

Test	N	MA	É	DL	T	S
Pré-test	20	74.30	9.58	9	48.82	Au niveau 0.001
Post-test	20	159.50	13.08			

(Tableau 2)

Ce tableau montre qu'il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des stagiaires dans la partie pratique du pré/post-test en faveur du post-test puisque la valeur de (T) atteint (48.82) et (T) est significatif à partir de (0.001). Par suite, la deuxième hypothèse de la recherche est validée : il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon de la recherche dans la partie pratique du pré/post-test en faveur du post-test.

Tableau 3 : Efficacité du programme pour développer les savoir liés aux compétences nécessaires aux enseignants de FLE en Égypte pour évaluer selon le CECR

Afin d'évaluer l'efficacité du programme, on a utilisé la formule de Black comme suit :

$$E = \frac{Y-X}{D-X} + \frac{Y-X}{D}$$

D	Note maximale
X	Moyenne des notes au pré-test
Y	Moyenne des notes au post-test

	Moyenne	Note maximale	Efficacité
Pré-test	17.9	60	1.38
Post-test	45.05		

(Tableau 3)

Le tableau montre que l'efficacité (E) atteint (1.38) cette valeur est statistiquement significative (E est significative entre 1 et 2) et prouve que le programme proposé a un effet positif sur le développement des savoir liés aux compétences nécessaires aux enseignants pour évaluer selon le CECR. Ce résultat valide la troisième hypothèse de la recherche : le programme proposé a un effet positif sur le développement des savoir liés aux compétences nécessaires aux enseignants pour évaluer selon le CECR

Tableau 4 : Efficacité du programme pour développer les savoir-faire liés à l'évaluation selon le CECR chez les enseignants de FLE en Égypte :

Afin d'évaluer l'efficacité du programme, on a utilisé la formule de Black comme suit :

$$E = \frac{Y-X}{D-X} + \frac{Y-X}{D}$$

D	Note maximale
X	Moyenne des notes au pré-test
Y	Moyenne des notes au post-test

	Moyenne	Note maximale	Efficacité
Pré-test	74.30	180	1.42
Post-test	159.50		

(Tableau 4)

Le tableau montre que l'efficacité (E) atteint (1.42) cette valeur est statistiquement significative (E est significative entre 1 et 2) et prouve que le programme proposé a un effet positif sur le développement des savoirs liés aux compétences nécessaires aux enseignants pour évaluer selon le CECR. Ce résultat valide la quatrième hypothèse de la recherche : le programme proposé a un effet positif sur le développement des savoir-faire liés aux compétences nécessaires aux enseignants pour évaluer selon le CECR.

VI. Interprétation des résultats :

1. L'efficacité du programme, comme l'indiquent les résultats de la recherche, pourrait être interprétée comme suit :

a. La forte motivation des enseignants-stagiaires ; demandeurs de la formation afin de combler les lacunes dans leur formation initiale et afin d'être apte à mettre en œuvre les nouvelles directives.

b. L'alternance des synthèses théoriques et pratiques qui crée un certain équilibre et permet la mise en application des connaissances théoriques.

c. La prise en compte de ce qu'ils connaissent déjà afin de leur permettre de se mettre en question.

d. Le travail coopératif- incarné par le travail en groupe, la présentation des synthèses de travail effectuées à la fin de chaque séance de formation et les discussions fructueuses des travaux présentés-permet l'auto-évaluation et l'autocorrection.

2. Les enseignants -stagiaires ont réalisé un progrès remarquable dans les savoir plus que dans les savoir-faire. Ces données ont permis d'arriver à cette interprétation : la valeur de (T) dans la partie théorique du test (test de connaissances) atteint (51.76), valeur plus élevée que la partie pratique où la valeur de (T) est (48.82). Ajoutant à ceci que la moyenne du progrès réalisé au niveau des savoir équivaut à 44% tandis que celui réalisé au niveau des savoir-faire équivaut à 50%.

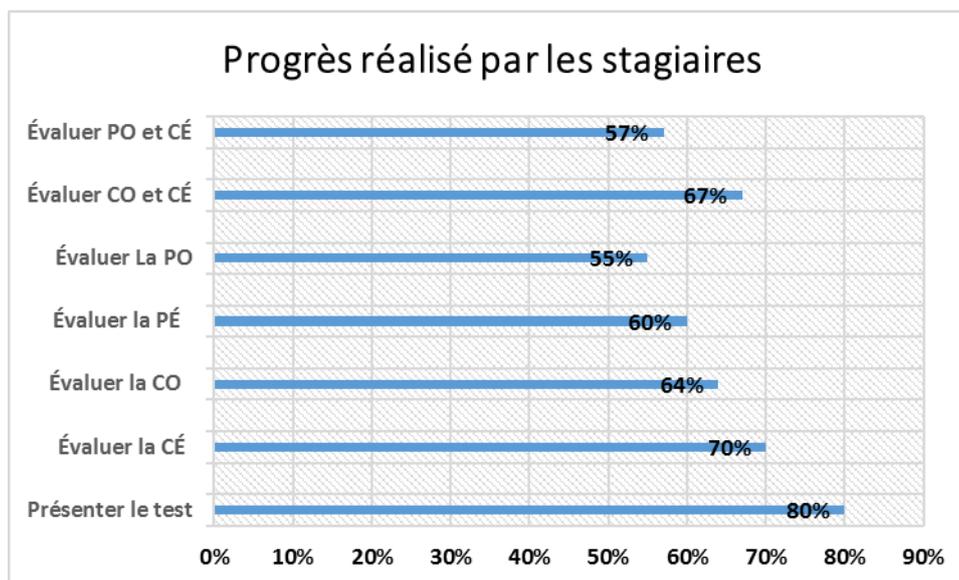
Ces résultats peuvent être interprétés comme suit : le changement des pratiques a besoin de plus de temps que l'acquisition des connaissances, la pratique dans le terrain aura pour vocation de mettre en œuvre les savoir-faire afin de permettre aux enseignants d'évoluer. Une autre interprétation paraît pertinente, c'est celle du fait que les enseignants en cours de l'application du programme travaillaient en groupe, et dans l'évaluation finale, ils travaillent individuellement afin de pouvoir contrôler le travail effectué par chaque stagiaire. Il est certain que le travail en équipe sera plus enrichissant de retour dans leurs lycées respectifs.

3. Le tableau 5 indique le progrès moyen réalisé par les stagiaires en comparant leur moyenne dans chaque axe avant et après l'application du programme. On y remarque :

a. La présentation du test est l'axe où les enseignants ont marqué plus de progrès et ceci est dû au fait de leur expérience professionnelle qui avec la formation leur permettent de présenter rigoureusement leurs tests.

b. L'axe qui suit « Présenter le test » est celui d'« Évaluer la compréhension » où ils progressent en moyenne 67% (pour l'écrit et l'oral), soit 10% de plus que le progrès réaliser la production (écrite et orale). Ceci pourrait être interprété comme étant le fruit d'une longue tradition chez les enseignants des langues en Égypte, ils n'ont pas l'habitude de corriger la production selon un barème de notation, ceci a été bien remarqué au cours de la formation.

c. On remarque une légère différence entre la moyenne des notes des axes « Évaluer l'oral en compréhension et production » et « Évaluer l'écrit en compréhension et production » (en compréhension et en production) en faveur de l'écrit (une différence de 10%). Ceci pourrait être dû aux représentations héritées par les enseignants du système éducatif égyptien qui bannit toute évaluation de l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et maternelle. Un état des choses qui laisse une grande partie des activités langagières sans évaluation avec les retombées que représente cet état sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Un fait qui doit changer après l'adoption du CECR comme cadre de référence.



(Tableau 5)

Conclusion :

Cette expérience de formation, malgré les résultats obtenus nécessite une auto-évaluation afin d'insister sur les points forts et d'améliorer les points faibles dans les prochains projets.

On se questionnait sur l'utilité de l'action, les modalités pédagogiques, l'intérêt des contenus et des supports, et les conditions du travail. Quant à l'utilité de l'action, on a ressenti de près le vrai besoin qu'éprouvent les enseignants pour de telle formation ; le CECR on en parle beaucoup sans le connaître. Les modalités de travail se sont montrées difficiles au début ; le travail en groupe pour des enseignants habitués à travailler chacun dans son coin n'était pas une mission possible. Par contre, après la première journée de formation, ils reconnaissent l'intérêt d'une telle modalité.

Pour les contenus et les supports, sans un effort de vulgarisation de la part de la chercheuse en élaborant les présentations des différents sujets, seraient probablement inabordables pour les enseignants chez qui le jargon méthodologique et didactique n'est pas familier. Après la formation, ils ont

manifesté leur satisfaction d'appréhender certains termes : approche, descripteurs, échelles...jusque lors méconnus.

Je termine avec les conditions de travail, convenables dans l'ensemble concernant l'équipement et l'accessibilité des lieux de formation. Pourtant, les stagiaires trouvent le contenu intéressant, mais très dense pour une formation de 25 heures. Dans cette formation, on a essayé de respecter le planning déjà déterminé. Cela a parfois demandé une certaine mobilisation notamment à cause des travaux pratiques qui prenaient plus de temps que prévu et de certaines synthèses théoriques qui nécessitaient plus d'explication et d'échange pour que les enseignants puissent se les approprier.

Les résultats encourageant de cette formation permettent de formuler des suggestions assurant la continuité de l'action. Sur le plan éducatif, la présente recherche pourrait avoir des retombées sur la diffusion d'une nouvelle culture de l'évaluation adoptant différents types d'évaluation : diagnostique, formative Et adoptant une nouvelle conception de l'évaluation en mettant en relief l'évaluation des compétences non le contrôle des connaissances.

Sur le plan de la formation, la présente étude met l'accent sur l'importance de la mise en relation entre théorie et pratique et la nécessité de conduire des formations qui vont de pair avec les nouveautés adoptées par les décideurs pour préparer le terrain à les accepter.

Sur le plan institutionnel, un effort est à envisager afin de mettre en place des évaluations mettant sur un même pied d'égalité toutes les activités langagières (orales et écrites). Sur le même plan, la conception d'une

banque de données qui met à disposition des enseignants des outils pertinents d'évaluation qu'ils enrichissent par leurs expériences.

Sur le plan de la recherche en didactique, cette expérience permet de formuler des suggestions qui ont pour vocation d'enrichir le domaine de la didactique en général et le domaine de la didactique de FLE en particulier. Parmi les études à envisager dans le futur proche, on pourrait proposer la conception d'un cadre égyptien pour l'enseignement des langues vivantes basé sur l'approche actionnelle sur des bases scientifiques bien fondées. D'autres recherches sont à prévoir dans le domaine de la formation à l'évaluation selon le CECR des enseignants de FLE et des autres langues afin de semer la culture de la formation et de changer les représentations sur l'évaluation. D'autres études peuvent être utiles concernant l'efficacité de l'utilisation du portfolio dans l'évaluation en contexte égyptien.

Bibliographie

Beyer, M.M. (2012). Évaluation des compétences langagières au collège et au lycée.- Quelles alternatives ?. *Synergies Pays Scandinaves n° 7 – 2012*. En ligne <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves7/Paysscandinaves7.htm> pp. 125-138.

Bento, M. (2012). L'évaluation des langues dans une perspective actionnelle. *Les Langues modernes, n° 1 mars 2012*, 12-17. Paris : APLV.

Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) et Institut Français /Égypte. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles pour les enseignants de français des établissements bilingues*, en ligne <http://www.calameo.com/read/0032335172cc9c23722e3>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Conseil de l'Europe. Gratz : Centre européen pour les

langues. En ligne

<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/16/language/fr-FR/Default.aspx>

Conseil de l'Europe. (2009). *Manuel pour Relier les Examens de Langues au cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Éditions Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2011a). *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2011b). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Strasbourg : Éditions Conseil de l'Europe. En ligne

http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_09_19_ecep_FR.pdf

Conseil de l'Europe. (2011c). *Portfolio européen des langues*. Paris : Didier.

Côté, R. et Tardif, J. (2011). *Atelier pédagogique, élaboration d'une grille d'évaluation*. En ligne,

http://pedagogie.uquebec.ca/portail/sites/ptc.uquebec.ca.pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/grilles_eval_cahier_participant.pdf.

Canada : Edition ECEM.

Curta, A. (2010). La classe de langue vivante étrangère : nouvelles apparences, anciens fonds. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education (JoLIE)*, n°3. En ligne http://www.uab.ro/jolie/2010/11_curta_adina.pdf

Goullier, Fr. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langues. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.

Laveault, D. (2013). Plus de convergences que de divergences : rencontre des conceptions francophone et anglo-saxonne de l'évaluation des apprentissages. *Le français dans le monde/ Recherches et Applications*, n°53, 31-39. Paris: CLE International.

-
- Ministère Égyptien de l'Éducation. 2015. *Manuel Club @dos*. Le Caire : Ministère de l'Éducation.
- North, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge : Cambridge university press.
- Riba P., Megre, B. (2015). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette FLE.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Collection l'essentiel français, Paris : OPHRYS.
- Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international, coll. « Techniques et pratiques de classe ».
- Teixeira, V. (2011). Évaluation et CECR : un lien de succès pour évaluer en français langue étrangère. *L'Enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet : Actes du XIIème colloque pédagogique de l'alliance française de São Paulo*. Alliance française de São Paulo. En ligne http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2/actes/Acte_Atelier_VANILDA_T_EIXEIRA.pdf
- Sitographie :**
- <http://www.afpa.fr>
- <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>
- <http://relang.eceml.at>
- <http://www.surveylang.org/>

تدريب معلمي اللغة الفرنسية على التقويم وفقا للاطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

ملخص البحث

هدف البحث إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التقويم باستخدام الاطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات لدى عينة قوامها (٢٠) معلما من معلمي اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية، ويأتي اقتراح هذا البرنامج بعد اعتماد وزارة التربية والتعليم المصرية لهذا الإطار كمرجع لتدريس اللغات الأجنبية الثانية في المرحلة الثانوية. وتم جمع البيانات عن طريق: قائمة مهارات التقويم التي يجب أن تتوافر لدى المعلمين للتقويم وفقا للإطار المرجعي المشترك للغات ، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التقويم واختبار أداء لتقويم الجانب العلمي، وبطاقة تقويم لقياس الجانب الأدائي لتلك المهارات. وبعد التطبيق على المعلمين ومعالجة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، تبين فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التقويم لدى عينة البحث وذلك في الجانبين: المعرفي والمهاري. وهذه النتائج مكنت الباحثة من تقديم بعض التوصيات التي من شأنها تطوير استخدام الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تدريس وتعلم وتقويم مهارات الطلاب في اللغات الأجنبية ومنها وضع إطار مرجعي لتدريس اللغات في المنطقة العربية وفي مصر ليتناسب مع احتياجات الطلاب الثقافية والمهنية كما أوصت أيضا بالتوسع في تدريب معلمي اللغات الأجنبية على استخدام الإطار المرجعي الأوروبي المشترك على صعيدي التدريس والتقويم. كما أوصت الدراسة بإجراء بحوث متعددة في مجال طرق تدريس اللغات بصفة عامة وطرق تدريس اللغة الفرنسية بصفة خاصة ومنها دراسات حول استخدام البورتفوليو لتنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب، ودراسات عن علاقة التدريب بتغيير الصورة الذهنية للتقويم لدي المعلمين.