



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉVALUATION DANS LES
MANUELS DU FLE

YASEMİN BODUROĞLU KARAYİĞİT

İzmir
2019

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉVALUATION DANS LES
MANUELS DU FLE**

Yasemin BODUROĞLU KARAYİĞİT

**Danışman
Dr.Öğr.Üyesi Hanife GÜVEN**

İzmir

2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Le Développement De L'évaluation Dans Les Manuels Du FLE ” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

13/06/2019


Yasemin BODUROĞLU KARAYİĞİT

Tarih: 12.07.2019

Tez Başlığı:

**LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉVALUATION DANS LES MANUELS
DU FLE**

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 92 sayfalık kısmına ilişkin, 12/07/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 18'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Yasemin Boduroğlu
Öğrenci No : 2011950116
Anabilim Dalı : Yabancı Diller Eğitimi
Programı : Fransızca Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒

Doktora ☐

ÖĞRENCİ
Yasemin BODUROĞLU KARAYİĞİT
12.07.2019

DANIŞMAN
Dr.Öğr.Üyesi Hanife GÜVEN
12.07.2019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Yüksek Lisans 2011950116 numaralı Yasemin Boduroğlu tarafından Dr. Öğretim Üyesi Hanife Güven yönetiminde hazırlanan “Le Développement de l'évaluation Dans Les Manuels Du FLE” başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “**Yüksek Lisans Tezi**” olarak kabul edilmiştir.



Dr. Öğretim Üyesi Hanife GÜVEN

Danışman



Dr. Öğretim Üyesi Özge SÖNMEZ

Jüri Üyesi



Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

Jüri Üyesi

12.07.2019



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

À la mémoire de ma grand-mère Fadime Akarı et pour ma mère Şenay Boduroğlu
qui rêve encore de l'école dont elle a été privée.



REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier tout d'abord ma directrice de mémoire Madame Hanife Güven, assistante professeure à la filière de français de la Faculté de Buca de l'Université de Dokuz Eylül pour ses orientations précieuses, sa patience et ses relectures tout au long du travail. Je tiens à remercier Monsieur Sadık Türkoğlu, professeur associé à l'Université Atatürk pour sa générosité et sa disponibilité et Madame Özge Sönmez, assistante professeure pour avoir accepté de faire partie de mon jury.

Je remercie également Madame Nalan Akkuzu Güven, professeure associée à la filière de chimie et Madame Emine Çavdar, chargée de recherche à la filière de français et tous mes collègues du Collège Marmara de Bodrum pour leurs soutiens, en particulier Madame Canan Baba qui m'a encouragée pendant ce travail.

Enfin, je tiens à adresser un grand merci à mon mari Mustafa Karayiğit, à mes parents Muhsin et Şenay Boduroğlu et mon frère Hüseyin Boduroğlu pour leur compréhension et leur encouragement.

F:\S22C-6e19071216240_0001.jpg

Yasemin BODUROĞLU

KARAYİĞİT

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
ÖZET.....	viii
RÉSUMÉ	ix
ABREVIATIONS	x
PREMIER CHAPITRE : INTRODUCTION	1
1.1 Problématique et objet de la recherche	1
1.2 Objectifs et importance de la recherche	3
1.3 Question de la recherche et les sous – questions.....	4
1.4 Limites de la recherche	5
1.5 Hypothèses de la recherche	5
1.6 Notions et concepts	6
1.6.1 L'évaluation	6
1.6.2 La mesure et le contrôle	7
1.6.3 La validité.....	7
1.6.4 La fiabilité	7
1.6.5 La faisabilité ou praticabilité.....	9
1.6.6 La faute et l'erreur.....	9
1.6.7 Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant	10
1.6.8 Le feedback	11
DEUXIEME CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	13
2. 1 Cadre conceptuel.....	13
2.1.1 Les types d'évaluation en général	15
2.1.2 Les types d'évaluation selon le CECR.....	17

2.1.3 Évaluer la performance	24
2.1.4 Évaluer la compétence	25
2.1.5 L'évaluation de l'oral	25
2.1.6 Niveaux commun de compétences en langue	28
2.2. Revue de la littérature	29
TROISIEME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	32
3.1 Le modèle de la recherche.....	32
3.2 L'univers et l'échantillon	32
3.3 La collecte des données.....	32
3.4 La validité et la fiabilité de la recherche	33
QUATRIEME CHAPITRE: LES TENDANCES ACTUELLES.....	34
4.1 L'auto-évaluation	34
4.2 Le plurilinguisme	34
4.3 L'évaluation partielle	35
4.4 L'évaluation positive.....	36
4.5 Les portfolios	36
CINQUIEME CHAPITRE: RESULTATS	38
SIXIEME CHAPITRE : DISCUSSION, CONCLUSION ET PROPOSITIONS	56
6.1 Discussion	56
6.2 Conclusion et propositions.....	65
BIBLIOGRAPHIE	67
ANNEXE	70
ANNEXE 1. Niveaux communs de compétences- Échelle globale.....	70
ANNEXE 2. Niveaux communs de compétences- Grille pour l'auto-évaluation	71
ANNEXE 3. Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée	73
ANNEXE 4. Curriculum vitae	75

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.....	10
Tableau 2.....	20
Tableau 3.....	20
Tableau 4.....	20
Tableau 5.....	20
Tableau 6.....	21
Tableau 7.....	22
Tableau 8.....	26
Tableau 9.....	27
Tableau 10.....	38
Tableau 11.....	39
Tableau 12.....	40
Tableau 13.....	49
Tableau 14.....	50
Tableau 15.....	52
Tableau 16.....	63

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Émoticones prises via Internet sur google.....	14
<i>Figure 2.</i> Images proposées par PYP pour évaluation.....	15
<i>Figure 3.</i> Les types dévaluation (Karaca et al., 2018, p.23)	16
<i>Figure 4.</i> Le portfolio : le processus d'évaluation en continu (Jalbert,1998 :38).....	37
<i>Figure 5.</i> Exemple pour la compétence lexicale (<i>Tous Ensemble 1</i> , 2013, p.31).....	41
<i>Figure 6.</i> Exemple pour la compétence lexicale (<i>À plus 2, Cahier d'exercices</i> , 2016, p.20)	42
<i>Figure 7.</i> Exemple pour la compétence lexicale (<i>Nouveau Bien sûr A1</i> , 2018, p.36)	42
<i>Figure 8.</i> Exemple pour la compétence grammaticale (<i>Tous Ensemble 1, Cahier d'exercices</i> , 2013, p.10)	43
<i>Figure 9.</i> Exemple pour la compétence grammaticale (<i>À plus 1, Cahier d'exercices</i> , 2015, p.9)	43
<i>Figure 10.</i> Exemple pour la compétence grammaticale (<i>Nouveau Bien sûr A1</i> , 2018, p.36)	44
<i>Figure 11.</i> Exemple pour la compétence sémantique (<i>À plus 4, Cahier d'exercices</i> , 2016, p.22)	44
<i>Figure 12.</i> Exemple pour la compétence phonologique (<i>Tous Ensemble 1</i> , 2013, p.47)	45
<i>Figure 13.</i> Exemple pour la compétence phonologique (<i>À plus 2</i> , 2016, p.31).....	45
<i>Figure 14.</i> Exemple pour la compétence orthographique (<i>Tous Ensemble 1</i> , 2013, p.33)	45
<i>Figure 15.</i> Exemple pour la compétence orthographique (<i>À plus 2, Cahier d'exercices</i> , 2016, p.20)	46
<i>Figure 16.</i> Exemple pour la compétence pragmatique (<i>Tous Ensemble 2, Cahier d'exercices</i> , 2013, p.26)	47
<i>Figure 17.</i> Exemple pour la compétence pragmatique (<i>A plus 2, Cahier d'exercices</i> , 2016, p.25)	47
<i>Figure 18.</i> Les thèmes culturels rencontrés dans les manuels.	50
<i>Figure 19.</i> Les sujets interculturels	51

<i>Figure 20. Exemple pour le plurilinguisme (À plus 1, Cahier d'exercices, 2015, p.53)</i>	<i>53</i>
<i>Figure 21. Exemple pour l'évaluation différenciée. (À plus 1, 2015, p.46).....</i>	<i>54</i>
<i>Figure 22. Les types d'évaluations dans « Tous Ensemble »</i>	<i>59</i>
<i>Figure 23. Les types d'évaluations dans « À plus »</i>	<i>60</i>
<i>Figure 24. Les types d'évaluations dans « Nouveau Bien sûr »</i>	<i>60</i>
<i>Figure 25. Les verbes utilisés dans les consignes de Tous Ensemble.....</i>	<i>61</i>
<i>Figure 26. Les verbes utilisés dans les consignes d'À Plus</i>	<i>62</i>
<i>Figure 27. Les verbes utilisés dans les consignes de Nouveau Bien sûr</i>	<i>63</i>



ÖZET

Yabancı Dil Olarak Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirmenin Gelişimi

Globalleşen dünyada en az iki yabancı dil bilmek bir önem arz etmekten çıkıp artık bir gereklilik haline gelmiştir. Dil öğretimi planlı ve amaçlı bir süreç olduğundan dili öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez parçalarından biri de ölçme ve değerlendirmedir. Değerlendirme “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Turgut,1992, s.3)

Dil ve dilin öğretiminde uygulanan yeni yöntem ve teknikler sürekli bir değişim içindeyken kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının aynı kalması beklenemez. Etkili dil öğrenme sürecinde hedeflerimize ulaşabilmemiz için dünden bugüne yabancı dil öğretiminde yer verilen değerlendirme uygulamaları gözden geçirilmelidir.

Bu çalışmada, bazı Fransızca ders kitaplarında yer verilen ölçme ve değerlendirmelerin *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*’nde belirtilen değerlendirme kriterlerine ve kuramsal gelişmelere ne kadar uyduğu incelenecektir. Çalışmada öncelikle son yıllarda ölçme ve değerlendirme alanında kaydedilen yenilikler gösterilecek daha sonra bunların ders kitaplarına ne kadar yansıdığı araştırılacaktır. Bu kapsamda, ülkemizde Fransızca öğretiminde kullanılan “*Tous Ensemble* (A1, A2, B1-2013), *À plus* (A1, A2, B1-2016), *Nouveau Bien sûr* (A1.1, A1.2, A2-2018) başlıklı ders kitapları belirlenen kriterler açısından incelenecektir.

Anahtar Kelimeler : Değerlendirme, öz değerlendirme, ders kitapları, dil politikası

RÉSUMÉ

Le Développement de l'évaluation dans les manuels du FLE

La connaissance d'au moins deux langues étrangères dans le monde globalisé est devenue une nécessité. Etant donné que l'enseignement /apprentissage des langues est un processus planifié et déterminé, l'un des éléments indispensables de ce processus est l'évaluation qui révèle le progrès effectué dans un domaine par rapport à l'objectif déterminé.

Les méthodes et techniques utilisées dans l'enseignement d'une langue étrangère changent constamment, en parallèle, les pratiques de mesure et d'évaluation utilisées ne restent pas les mêmes. Afin d'atteindre nos objectifs d'enseignement ou d'apprentissage fixés, nous devons tenir compte de l'efficacité des outils d'évaluation dont nous disposons.

Dans cette recherche, nous étudierons dans quelle mesure certains manuels de français respectent les critères du CECR et les développements théoriques récents. Notre étude montrera d'abord les réflexions sur les développements récents effectués dans le domaine de l'évaluation et par la suite les pratiques mise en œuvre dans les méthodes de FLE. À ce propos, nous examinerons trois méthodes : *Tous Ensemble* (A1, A2, B1-2013), *À plus* (A1, A2, B1- 2016), *Nouveau Bien sûr* (A1.1, A1.2, A2 - 2018) au regard d'un outil de recherche de 25 items que nous avons élaboré.

Mots clés : Évaluation, auto-évaluation, manuels du FLE, politique linguistique

ABREVIATIONS

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

FLE : Français Langue Etrangère

LM : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

PYP : International Primary Years Programme

QCM : Questions à choix multiples

PREMIER CHAPITRE : INTRODUCTION

1.1 Problématique et objet de la recherche

La connaissance d'au moins deux langues étrangères dans le monde globalisé est devenue une nécessité. Etant donné que l'enseignement /apprentissage des langues est un processus planifié et déterminé, l'un des éléments indispensables de ce processus est l'évaluation qui révèle le progrès effectué dans un domaine par rapport à l'objectif déterminé.

Les méthodes et techniques utilisées dans l'enseignement de la langue changent constamment, en parallèle, les pratiques de mesure et d'évaluation utilisées ne restent pas les mêmes. Afin d'atteindre les objectifs de l'enseignement ou de l'apprentissage fixés au début du processus, il faut avoir des outils d'évaluation efficaces.

Depuis 1990, l'évaluation occupe une place de plus en plus importante dans les politiques linguistiques et éducatives des pays du monde entier sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe. En ce qui concerne, la politique linguistique et éducative de notre pays, au mois du novembre 2018, lors de la réunion de la *Vision de l'éducation 2023* le président et le ministre turc de l'Education nationale ont déclaré les objectifs à réaliser jusqu'en 2023 dans le domaine de l'éducation. Intitulée *Vision de l'éducation 2023*, et constituée de 18 articles principaux cette déclaration contenait des décisions cruciales pour l'éducation. En ce qui nous concerne, nous nous limiterons, dans le cadre de ce travail, sur certaines décisions concernant l'évaluation et l'apprentissage des langues étrangères. Selon le programme de la *Vision de l'éducation 2023*¹ :

- Le système d'éducation sera basé sur la compétence.
- Pour chaque élève, un e-portfolio sera établi.
- Tous les examens seront réformés suivant leurs objectifs, leurs types de questions et leurs utilités.
- Les critères utilisés pour mesurer la réussite académique et les types d'évaluations seront variés.
- Dans l'évaluation il sera adopté une conception qui intègre à la fois le processus et le résultat.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyonu

- Pour certains niveaux d'étude déterminés, sera faite « une recherche de suivi de l'élève » sans notation afin de voir le fonctionnement du système, des décisions prises par l'intermédiaire des performances académiques des élèves.
- Un institut d'évaluation sera fondé dans chaque ville du pays.
- Des environnements numériques seront organisés pour que les élèves aient l'opportunité d'observer les enseignants natifs et qu'ils puissent parler, écrire et discuter en même temps dans la langue cible.
- Tous les contenus numériques comprennent quatre compétences : écouter, parler, écrire et lire.
- Les compétences à développer et les besoins en langue étrangère seront établis selon le type d'école et de programme.
- L'enseignement de la langue étrangère sera effectué par l'utilisation des méthodes cognitives au niveau de l'élève et avec une approche centrée sur l'élève.

En partant de ces décisions du Ministre turc de l'Éducation nationale, nous pouvons réfléchir, par déduction sur les aspects suivants :

- nous n'utilisons pas encore les divers types d'évaluation dans notre système éducatif,
- nous sommes encore loin de reconnaître l'importance du plurilinguisme, puisque à part un seul article, le document ne fait référence qu'à l'enseignement de l'anglais,
- nous ne sommes pas encore efficaces dans l'utilisation de la technologie.
- nous disposons du même type d'enseignement à chaque niveau et dans chaque type d'école.
- nous ne connaissons pas la cinquième compétence qui est « l'interaction orale et écrite » indiquée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) et nous ne pourrions probablement pas la connaître jusqu'en 2023 parce qu'on n'en parle jamais.

Bien que les décisions à propos des types d'évaluation et de la technologie, soient prometteuses et que la décision sur « la recherche du suivi de l'élève » sans notation soit le signe que le Ministère de l'Éducation nationale tient à l'auto-évaluation, ces décisions sont les preuves d'un besoin du renouvellement de notre système éducatif, que ce soit dans l'évaluation ou dans l'enseignement d'une langue étrangère.

En partant de ce constat et en tenant compte des outils offerts par le Conseil de l'Europe et d'autre instances qui oeuvrent dans ce domaine, nous nous demandons si les manuels suivent les recommandations du discours théorique. Selon Besse (1984, p.15)

« Un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est la leur à (faire) acquérir la langue étrangère (...). Son efficacité relative (...) dépend autant de la manière dont on l'utilise que ses qualités propres ». [Il comprend] d'une part *l'ensemble des éléments constitutifs* d'un manuel (dialogues, textes, images, enregistrement, exercices, ...), d'autre part *les normes d'utilisation ou les pratiques de classe* préconisées par les auteurs pour la mise en œuvre pédagogique de ces éléments. »

Dans les nouvelles approches pédagogiques, il est indéniable que l'apprenant est au centre du processus de l'apprentissage et l'évaluation plutôt formative et diversifiée accompagne ce processus du début à la fin. Nous nous appuyerons donc sur le discours théorique élaboré récemment par le Conseil de l'Europe et par les spécialistes à propos de l'évaluation pour voir si ce discours élaboré à la lumière du progrès scientifique et empirique est respecté dans les méthodes ou manuels du français langue étrangère.

1.2 Objectifs et importance de la recherche

En terme général, l'éducation se définit comme « le processus concienieux de création d'un changement dans le comportement de l'individu à partir de son propre vécu (Ertürk, 2013, p.13) » Selon John Dewey,

« Toute éducation procède de la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence inconsciemment pour ainsi dire avec la naissance et façon d'un manière continue les capacités de l'individu, imprègne sa conscience, forme ses habitudes, modèle ses idées et éveille ses sentiments et ses emotions. »

Dans cette conception de l'éducation, l'accent est mis sur la participation de l'individu à son apprentissage. Son intérêt et son expérience personnelle comptent autant que le contexte et l'environnement. Nous attendons donc que ce processus effectue un changement dans les comportements de l'individu tout en répondant à ses besoins. Ce changement de comportement positif ou négatif est le résultat du programme appliqué.

L'évaluation est partout dans le parcours de l'acte éducatif. Elle est la pierre angulaire du processus d'enseignement – apprentissage. (François, 2014, p. 40) Le but de l'évaluation est d'améliorer l'apprentissage et d'accroître l'efficacité de ce processus. Si l'évaluation est utilisée correctement, le processus d'apprentissage sera plus dynamique, plus motivant et

plus encourageant. Il va sans dire que l'évaluation est une composante déterminante dans l'efficacité de l'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère.

Cronbach explique l'évaluation comme ci-dessous:

- L'évaluation informe les apprenants à propos du développement ou changement de leurs comportements.
 - L'évaluation motive les apprenants.
 - L'évaluation constitue la base sur laquelle se fondent les décisions relatives aux apprenants.
 - L'évaluation aide l'enseignant à comprendre l'efficacité de son enseignement.
 - L'évaluation donne des informations aux administrateurs et aux autres intéressés.
- (in Turgut, 1997, p.220)

Si nous résumons les propos de Cronbach, l'évaluation permet non seulement à l'enseignant mais aussi à tous les intéressés du système de comprendre où ils en sont par rapport aux objectifs fixés et de voir la distance entre les objectifs et la situation présente.

L'objectif de cette recherche n'est pas de trouver une solution définitive aux problèmes de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères mais d'analyser et de comparer les outils d'évaluation utilisés dans les différents manuels de français selon les critères indiqués par le CECR pour les langues et de montrer, par la suite, dans quelle mesure les nouvelles approches et techniques sont mises en œuvre dans ces nouveaux manuels.

1.3 Question de la recherche et les sous – questions

Considérant que les manuels scolaires sont le miroir de la politique linguistique et éducative d'un pays, une analyse de ceux-ci peut nous révéler les différents aspects de l'éducation. Notre recherche sur la pratique de l'évaluation dans les manuels sera guidée par les questions - problèmes ci-dessous :

- Quel est l'objectif principal de l'évaluation en langue étrangère ?
- Quelles sont les tendances actuelles dans l'évaluation ?
- Est-ce que les développements théoriques et technologiques se reflètent dans les manuels ?
- Quelle est l'importance de l'évaluation dans la politique linguistique et éducative ?
- Quels sont les propositions du CECR dans le domaine de l'évaluation ?
- Dans quelle mesure les manuels traités contiennent-ils les propositions du CECR ?

- Est-ce que le système de niveaux des compétences est mis en œuvre dans les manuels ?
- Y-a-t-il des différences entre les manuels quant à l'évaluation ?
- Quel est le rôle de l'enseignant, de l'apprenant et du feedback dans l'évaluation ?
- Comment faire une évaluation subjective ?
- Y-a-t-il des différences flagrantes entre les manuels ?
- Les consignes sont-elles révélatrices de l'approche de l'évaluation ?

1.4 Limites de la recherche

L'évaluation semble souvent confondue avec la notation, et surtout la notation de la compétence et de la performance d'un apprenant par un enseignant. Mais même si dans la plupart des cas, elle concerne l'apprenant, peuvent être également évalués dans un programme scolaire les enseignants, l'institution, le matériel pédagogique, la méthode, l'efficacité de l'enseignement, les stratégies d'apprentissage, etc.

Dans cette recherche, nous allons nous baser essentiellement sur le matériel pédagogique, plus particulièrement sur trois manuels scolaires publiés par différentes maisons d'édition pour examiner leur offre quant à l'évaluation. Nous allons donc exclure tous les autres aspects que nous venons de citer. Nous avons pris en compte les dates de publication, les maisons d'éditions et les pays où ils sont publiés pour examiner leur approche de l'évaluation. Les manuels que nous avons choisis sont les suivants : *Tous Ensemble* (A1, A2, B1) publié par Cideb en 2013, *À plus* (A1, A1.2, A.2, B1) publié par Les Maisons des langues en 2015 et *Nouveau Bien sûr* (A1, A1.1, A1.2) publié par le Ministère de l'Éducation nationale en 2018. Dans notre étude, à partir d'un instrument de collecte que nous allons élaborer, nous examinerons le rôle et la place accordés à l'évaluation par rapport au progrès théorique.

1.5 Hypothèses de la recherche

Dans notre pays, l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère commence à l'âge de 9 ou 10 ans à l'école primaire et poursuit jusqu'à la fin de l'université. Cependant, les spécialistes de langue et les responsables politiques expriment constamment leurs préoccupations quant à l'efficacité de cet apprentissage. Nous entendons souvent autour de nous les gens dire qu'ils comprennent la langue qu'ils ont apprise mais qu'ils ne peuvent pas s'exprimer ou vice versa. Nous pensons que notre système éducatif souffre d'un manque ou d'une inadaptation de l'enseignement aux besoins pratiques des apprenants. Notre choix de recherche a été motivé par cette problématique.

Les efforts du Conseil de l'Europe sont indéniables dans le domaine des langues depuis la fin de la deuxième guerre mondiale et ils ont pris un nouvel élan à partir de l'année 2001 avec la publication du CECR qui a mis au point un nouveau système de niveaux des compétences avec 6 niveaux bien distincts. Nous nous demandons si les manuels s'y réfèrent ou sont harmonisés sur les pratiques évaluatives offertes.

1.6 Notions et concepts

1.6.1 L'évaluation

L'évaluation fait l'objet de beaucoup de discussions de nos jours. Elle se définit comme « l'arrivée à un jugement sur les objets ou les personnes en comparant les résultats d'un ou plusieurs critères » (Turgut, 1995, p. 225). Autrement dit, « l'évaluation est le processus d'arriver à une décision sur la qualité d'une chose en comparant les résultats par rapport aux critères » (Karaca, et al., 2008, p.20). De même Atılgan, Kan et Doğan (2009, p.350) définissent l'évaluation comme « l'obtention de résultats de mesures ou la formation d'un jugement sur les objets ou les personnes évalués. »² Selon *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, « l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ » (Cuq, 2010, p.90).

Il est donc évident que les trois éléments essentiels de l'évaluation sont le résultat de mesure, le critère et le jugement. Semerci (2016, p.350) formule la définition de l'évaluation comme ci-dessous :

$$\text{L'évaluation} = \text{les résultats de la mesure} + \text{le critère} + \text{le jugement}^3$$

On ne saurait enseigner une langue sans évaluation qui est une des composantes indispensables des activités d'éducation et de formation. Car, sans évaluation, il serait impossible de savoir si les objectifs pédagogiques ont été atteints. En effet Semerci (id.) souligne l'importance de l'évaluation au regard du contrôle du système d'éducation, du changement des comportements, de la motivation et des développements des enseignants et des apprenants.

² Değerlendirme, ölçümlerden sonuç çıkarma, ölçülen birey ve nesneler hakkında bir değer yargısına varmaktır.

³ Değerlendirme= Ölçme sonuçları (Ölçüm) + Ölçüt + Yargı

Le grand mérite du Conseil de l'Europe est d'introduire avec le CECR les niveaux communs de référence dans l'enseignement et apprentissage des langues. Tagliante (2005, p.34) déclare dans sa description d'évaluation que « la possibilité de se référer, pour toutes les langues, aux mêmes six niveaux de compétences offre l'immense avantage de pouvoir comparer entre eux les résultats des évaluations en langue ».

1.6.2 La mesure et le contrôle

On considère en général que la mesure vise le quantitatif et le contrôle le qualitatif. « La mesure vise uniquement la détermination du niveau de maîtrise des apprentissage » (Aoudache, 2014, p.20). Le test est une mesure mais si on prend en considération les commentaires faits à partir de cette mesure on est au niveau du contrôle. Par conséquent, la mesure est objective mais le contrôle est subjectif. Par exemple : « Il fait 38 degrés aujourd'hui. » est une mesure et c'est objectif mais « Il fait 38 degrés aujourd'hui. Il fait très chaud » devient une évaluation, parce que nous ajoutons notre commentaire ou nous émettons un jugement.

1.6.3 La validité

C'est le plus important concept de l'évaluation. Car, si le test est valide, cela montre qu'il est aussi fiable. Mais on ne peut pas parler de l'inverse. Autrement dit, la fiabilité n'est pas suffisante pour la validité. Nous pouvons dire que la validité se réfère au contenu et à la question « qu'est-ce qu'on évalue ? ». Et la cohérence entre cette question et sa réponse montre le niveau de la validité. On ne peut pas parler d'une validité complète. Si un test sert son objectif, il est valide.

Selon Christine Tagliante (2005, p.23) « la validité est la qualité d'une activité d'évaluation qui fait que cette activité mesure exclusivement et exactement ce qu'elle est censée mesurer, ce pour quoi elle a été conçue ». Pour Sybille Bolton (1987, p.11), la validité du contenu s'obtient par « comparaison des objectifs d'apprentissage avec le contenu du test et la nature des épreuves ».

1.6.4 La fiabilité

La fiabilité est liée à la question « comment on évalue ? » Si le test ou l'outil d'évaluation est fiable, il donne toujours le même résultat quand il est appliqué. Selon le CECR « c'est la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées). La fiabilité est l'exactitude des décisions prises en

fonction d'une norme. » Pour la fiabilité, l'essentiel est la répétition des résultats du test appliqué à des moments différents et l'obtention du même résultat par différents évaluateurs. Christine Tagliante (2005 p. 12-13) distingue d'ailleurs les critères parasites pour obtenir la fidélité des résultats et elle indique que tout enseignant doit connaître ces critères pour réduire sa subjectivité. Nous pouvons les résumer comme suit :

- L'effet de fatigue : les circonstances dans lesquelles les copies sont corrigées ont des effets positifs ou négatifs sur la notation. Par exemple : l'insomnie, la distraction de l'évaluateur, une chambre bruyante, etc.
- L'effet de contraste : une copie moyenne peut être surévaluée après une mauvaise copie, au contraire sous-évaluée après une bonne copie.
- L'effet de favoritisme : L'évaluateur est tenté de surévaluer la copie d'un apprenant qui lui renvoie une image satisfaisante. Autrement dit le chouchou de l'enseignant a toujours de la chance d'être surévalué.
- L'effet d'ordre : La place de la copie dans le paquet joue aussi sur sa notation. On considère que les évaluateurs sont plus indulgents et tolérants au début de la correction qu'à la fin vis-à-vis des erreurs des apprenants.
- L'effet de stéréotype : Un enseignant se laisse influencer par la note obtenue de l'apprenant en début de la formation. L'apprenant aura plus ou moins la même note par la suite.
- L'effet de contamination : L'impression, l'attente ou le préjugé de l'évaluateur influence sur la correction d'une copie. Une copie moyenne peut être surévaluée si elle est présentée à l'évaluateur comme venant d'un élève faible et vice versa.
- L'effet de halo : Une bonne écriture et un papier soigné peuvent être mieux notés ou un apprenant aimable, sympathique peut être surévalué à un examen oral.
- L'effet de « choc » : Les mêmes fautes qui se répètent ont une influence négative sur l'évaluation. De même, une idée intéressante dans une copie médiocre peut influencer l'évaluateur d'une manière positive.
- L'effet de « goutte d'eau » : L'enseignant ayant atteint les limites de sa patience, une petite erreur peut faire éclater sa colère, peut l'inciter à une sous-évaluation.

- L'écart-type : Certains professeurs utilisent toujours la même fourchette de notes, donnent toujours les mêmes notes ou ne tolèrent pas les bonnes notes. Personne n'obtient 100/100 ou 20/20.

- L'évaluation externe : Parfois les enseignants, les professeurs ou les évaluateurs ont peur d'avoir la réputation de « mauvais enseignants » s'ils mettent de mauvaises notes. C'est pourquoi qu'ils donnent toujours de bonnes notes.

Bolton (1987, p.10) attire aussi l'attention sur « des faiblesses dans la construction du test (par exemple : obscurité des questions, ambiguïtés des alternatives de réponse, imprécisions des consignes de passation ».

Les enseignants doivent avoir conscience, au cours de la correction des copies, de ces facteurs individuels et de ces circonstances et tâcher ainsi d'accroître la fiabilité de l'évaluation.

1.6.5 La faisabilité ou praticabilité

La faisabilité concerne la facilité de préparer, d'utiliser l'outil d'évaluation et de la notation. Si le test est difficile à préparer, et que la passation du test prend trop de temps, on ne peut pas parler de la praticabilité.

1.6.6 La faute et l'erreur

Les fautes et les erreurs sont inévitables dans l'apprentissage de la langue. Elles sont les preuves de l'effort de la personne qui essaie de communiquer soit à l'oral soit à l'écrit.

« **Les erreurs** sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2.

Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/ apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif ». CECR (2008, p.118)

Corder (1980, p. 15) considère les erreurs comme la manifestation des stratégies d'apprentissage.

La différence entre la faute et l'erreur est mise en lumière dans le petit tableau suivant :

Tableau 1

La faute et l'erreur

La faute	L'erreur
Incapacité de mettre en oeuvre la compétence en LM (lapsus)	Déviations des règles de la langue cible
Manque d'attention	Développement d'une intra-langue
Auto-correction possible	Dans l'évaluation formative on la traite <i>in situ</i> (Riba et Mègre, 2014, 38)

Il est important pour un enseignant de considérer l'erreur comme une étape à franchir et de la corriger immédiatement.

1.6.7 Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant

Lors d'un parcours de formation, le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève de l'état initial « A » à un état final « B » affirme Christine Tagliante (L'évaluation et le Cadre européen, p.15). Comme nous avons déjà dit, l'apprentissage est un processus. Pendant ce processus, l'enseignant se trouve dans toutes les étapes et il sert de modèle, d'orientateur, de juge, de formateur, de guide, de mentor, de facilitateur etc. Tagliante dit que « l'enseignant précise les modalités de travail (individuelles, en tandems, en petits groupes, en grand groupe) qui seront pratiquées en fonction des objectifs (initiaux, intermédiaires et finaux) à acquérir » (Tagliante, 2006, p.59). Mais, lorsqu'il s'agit de l'évaluation, l'enseignant devient un évaluateur. Ici, on va traiter des tâches de l'enseignant en évaluation en trois étapes :

- Au début de la formation

Au début de la formation, l'enseignant informe les apprenants sur les cibles à atteindre, les motive, les regroupe selon les niveaux pour associer les acquis précédents aux cibles. Un test de connaissance peut illustrer les types d'évaluation utilisés dans cette étape.

- Pendant la formation

Au cours de la formation, l'enseignant oriente les apprenants, les guide, corrige les fautes et réorganise l'enseignement si nécessaire pour faciliter l'apprentissage. L'enseignant peut utiliser les quiz, les tests formatifs, les tests d'unité et les bilans. Les résultats de ces types d'évaluation permettent à l'enseignant de réguler les connaissances de l'apprentissage.

- À la fin de la formation

À la fin de la formation, l'enseignant doit arriver à une décision sur les apprenants en mesurant leurs acquis. Cela peut être une note ou un classement des apprenants. Pour cette étape, nous pouvons citer comme les examens et les contrôles ponctuels.

Plusieurs problèmes peuvent provenir du fait qu'on ne considère pas d'une façon objective les faits et les gens concernés ou qu'on identifie les uns aux autres. « Être objectif » est une caractéristique très importante dans l'enseignement comme dans chaque étape de la vie. Les apprenants doivent être capables de s'auto-évaluer durant l'enseignement afin de réaliser leurs points forts et faibles. Grâce à cette prise de conscience, ils peuvent acquérir les compétences comme « communiquer d'une manière efficace, critiquer, décider, résoudre les problèmes » à l'école, et peuvent les transposer à la vie réelle. Il faut dire que ces compétences concernent étroitement la participation de l'apprenant à l'évaluation comme à l'apprentissage.

À propos de la participation des apprenants à l'évaluation, Falchikov (2004) conseille, pour rendre les apprenants plus actifs dans ce processus, de faire participer les apprenants en suscitant l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, l'évaluation de groupe. Nous pouvons dire que l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation de groupe améliorent les caractéristiques affectives des apprenants et ils évaluent plus objectivement leurs propres productions et se rendent compte de leur capacité.

1.6.8 Le feedback

Le « feedback » est un mot d'origine anglophone. L'équivalent du feedback en français est le mot « rétroaction » ou « retour de l'information » ou encore « information en retour » (Hadji, 1995) mais le mot « feedback » est aussi utilisé dans plusieurs ressources en français.

Le feedback permet aux apprenants de comprendre leurs fautes et leurs erreurs et d'y remédier ou de les corriger en classe ou chez eux. Dans les évaluations traditionnelles, la note donnée à la fin du processus de l'apprentissage était considérée comme un feedback. Mais dans les évaluations nouvelles, le feedback peut se définir comme un commentaire de la part de l'enseignant sur un travail et ces commentaires continuent tout au long de l'apprentissage. (Kutlu et all. ,2009, p.11)

Les commentaires d'un enseignant peuvent se faire sous forme d'une réaction telle que hochement de la tête, affirmation, répétition, réparation, etc. Il est donc essentiel

d'encourager l'apprenant et de contribuer ainsi à son progrès. L'enseignant peut préférer aussi ne pas corriger les fautes et il peut orienter les apprenants à trouver leurs propres fautes. Nous pensons que tout peut être l'objet du feedback. Un enseignant doit être conscient de la façon dont il donne du feedback et les effets qu'il va provoquer. Autrement dit, il doit savoir comment, quand, pourquoi il utilisera le feedback.

Traditionnellement, le feedback peut se manifester d'une manière verbale, non verbale ou écrite. De nos jours, comme le souligne, Poltorak (2011, p.31-42), il y a deux grands types de feedbacks. Ce sont :

- Le feedback traditionnel – les échanges entre l'apprenant et l'enseignant dans une classe ordinaire.
- Le feedback électronique – les échanges entre l'apprenant et l'enseignant par l'intermédiaire des outils technologiques notamment via Internet.

En effet, grâce aux nouveaux outils technologiques, c'est le feedback électronique qui a fait irruption dans notre vie et à notre époque, non pas seulement les enseignants mais aussi des sites Internet donnent des feedbacks rapidement via Internet. Par ailleurs, pour un apprenant, se corriger tout seul est très gratifiant pour prendre en charge son apprentissage et devenir de plus en plus autonome.

Quant au critère du temps, le feedback peut être fait immédiatement ou en différé. Tandis que le feedback immédiat est une réaction qui est réalisée sans délai par l'enseignant, le feedback différé peut se faire dans le temps. En conclusion, si le feedback renvoie une image positive à l'apprenant, son utilité est indéniable.

DEUXIEME CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

2. 1 Cadre conceptuel

L'évaluation est au centre de la vie quotidienne depuis l'existence de l'être humain. Chaque jour, nous prenons naturellement des décisions, nous faisons des choix dans la vie courante. Ces décisions sont les produits de nos évaluations intimes et individuelles. Nous vivons selon nos décisions. De temps en temps, nous faisons des fautes et erreurs, nous essayons de les récupérer.

L'évaluation en éducation montre l'écart entre l'apprentissage et les objectifs fixés. Les conditions, les besoins, les objectifs, toutes les composantes de l'apprentissage ont une influence sur le choix d'une bonne évaluation.

Traditionnellement, l'évaluation est identifiée à la note attribuée par l'enseignant, ce qui engendre la peur et l'anxiété chez les apprenants. Il arrive que les critères d'évaluation soient imprécis, les réponses attendues ambiguës pour eux. De plus, la durée de l'évaluation n'est pas toujours prise en compte pour mesurer la performance de l'apprenant. La dynamique de la classe ne permet pas à l'apprenant de connaître son niveau et de deviner le résultat de l'évaluation. Car l'enseignant et ses décisions sont au centre de l'apprentissage.

Dans notre pays, l'évaluation traditionnelle a été souvent l'objet de discussions voir de comédies (voir *Hababam Sınıfı* de Ertem Eğilmez) dans lesquelles on rencontre souvent une scène d'évaluation orale où l'enseignant fait des interrogations surprises sans avertir les apprenants à l'avance. Il pose des questions à un apprenant pour le punir ou pour montrer son ignorance. De plus, dans ces scènes, la note est annoncée hâtivement soit comme une appréciation, soit comme une punition ou un reproche. Il est facile de comprendre le sentiment des apprenants après ce type d'évaluations : tristesse, manque de confiance en soi, peur, etc.

De nos jours, comme l'apprenant est au centre de l'apprentissage, l'évaluation aussi évolue à son profit, il est censé connaître évidemment le temps et les critères à l'avance, comme le remarque aussi Sanazzari (in Puren et al. 1998, p. 164) dans son compte rendu de stage :

« Aucun des professeurs j'ai observés ne fait d'interrogations écrites surprises. Ils trouvent cela stupide et préfèrent prévenir leurs élèves d'une éventuelle

interrogation sur quelque chose qui a été vu en classe. Ces interrogations prévues obligent les élèves à revoir leur cours et à travailler, et cela permet aux professeurs de s'assurer qu'ils ont bien assimilé et compris les cours précédents. »

Tout est transparent. Et les enseignants essaient de révéler toutes les compétences de l'apprenant au lieu de montrer ce que les apprenants ne savent pas. De plus, une fois que les apprenants ont connu leur niveau, ils peuvent orienter leur apprentissage vers leurs points faibles d'une manière autonome ou collective.

À notre époque, les effets de la technologie sur l'évaluation est une réalité indéniable, parce qu'avec le développement de la technologie, les outils technologiques ont commencé à occuper une grande place dans notre vie. Ils sont partout, chez nous, dans nos sacs, dans nos poches, dans nos classes. Nous sommes face à une sorte d'évaluation n'importe où, n'importe quand ou n'importe comment. Quand on navigue sur Internet, quand on allume l'ordinateur ou le portable, quand on fait des courses dans un magasin etc., on reçoit des messages, des courriels, des sortes d'évaluation. L'évaluation est un besoin de l'être humain. Tandis qu'on évalue, on est aussi évalué. Certes, la plupart des gens évalue sans qu'ils sachent ce qu'ils font, sans parler des partis pris, des préjugés.

Prenons le thème de l'évaluation scolaire du point de vue des nouveaux outils d'évaluation. Les enfants commencent l'école maternelle à l'âge de 3 ou 4 ans. Alors, ils auront la première évaluation à l'école maternelle. Bien sûr, à ce stade, ce n'est pas une note, un chiffre, une lettre ou le résultat d'un test QCM, c'est un visage souriant, une étoile brillante offerte par l'enseignant à la fin de la journée s'ils ont été sages pendant le cours. Le visage souriant s'est développé dans le temps et s'est substitué aux émoticônes dans les méthodes non seulement pour évaluer les apprenants, mais aussi pour évaluer l'enseignant et pour les auto-évaluations. On peut les observer souvent à la fin des exercices, de l'unité ou du cours dans les méthodes préparées d'après les nouvelles techniques d'évaluation.



Figure 1. Émoticônes prises via Internet sur google.

Un autre exemple est souvent utilisé dans PYP⁴. Pour évaluer les apprenants à la fin d'une unité ou d'une leçon ou d'une journée, l'enseignant donne la consigne suivante : « Comment vous sentez-vous par rapport au thème qu'on a traité aujourd'hui ? Avant de sortir, écrivez vos prénoms sur les images au mur ! »



Figure 2. Images proposées par PYP pour évaluation

Il est à remarquer qu'on n'utilise aucune note, aucune lettre, aucun chiffre pour évaluer. A partir de ces images simples d'évaluation, on obtient plusieurs informations sur le processus d'apprentissage. Premièrement, l'enseignant comprend

- si les élèves ont appris le thème,
- si les élèves ont des difficultés à saisir le thème,
- s'il a pu transmettre des connaissances aux élèves, (c'est l'auto-évaluation de l'enseignant).

Deuxièmement, l'apprenant s'auto-évalue, évalue son enseignant et son processus d'apprentissage. Les images permettent aussi une évaluation par les pairs.

De nos jours, grâce à la technologie, chaque apprenant a à sa disposition plusieurs sources sur les sites Internet au sujet de l'apprentissage des langues. A la fin d'un test ou d'un exercice fait par l'apprenant, s'ouvre une fenêtre qui montre la correction des fautes, le pourcentage de la performance, les exercices conseillés selon le niveau.

2.1.1 Les types d'évaluation en général

De nos jours, les développements et les changements dans chaque domaine exigent que les individus aient une autonomie suffisante d'action telle que créativité, savoir-apprendre, coopération, auto-gestion, auto-évaluation. Il est clair que ces compétences ne peuvent pas être acquises avec l'évaluation traditionnelle (Karaca, Yurdabakan, Çetin, Nartgün, Bıçak, Gömleksiz (2008, p.23). Donc, l'évaluation dans l'éducation est extrêmement importante pour connaître les élèves, décider de leurs niveaux, suivre le processus d'apprentissage,

⁴ Primary Years Programme

identifier les fautes à temps. Selon Karaca et al. (2008, p.23) les types d'évaluation peuvent se diviser en deux groupes principaux : l'évaluation traditionnelle et alternative.

2.1.1.1 L'évaluation traditionnelle

En éducation, l'évaluation traditionnelle se présente en trois types selon le temps de la passation de l'épreuve.

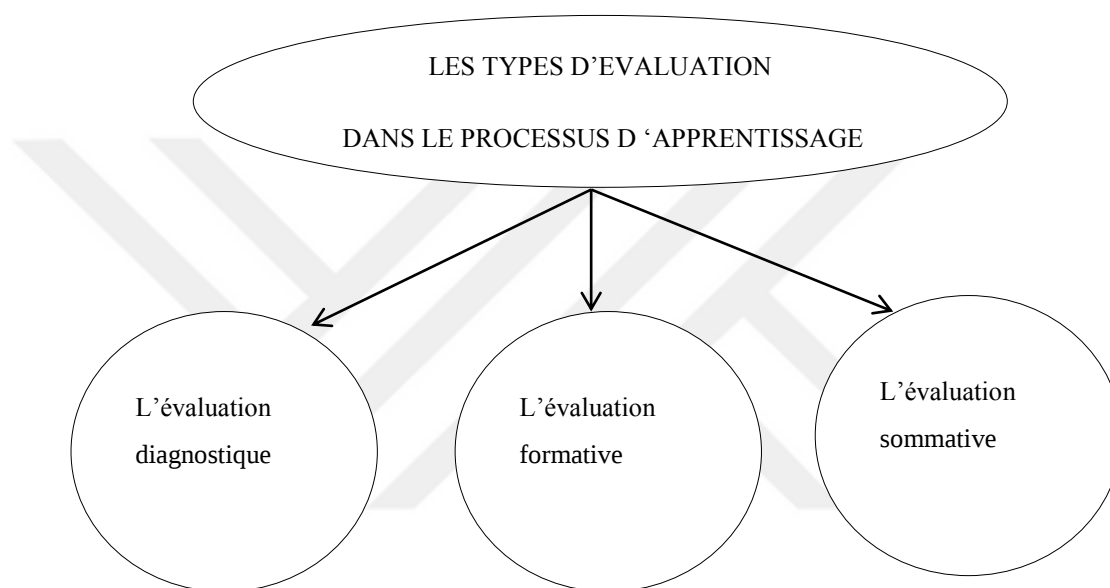


Figure 3. Les types d'évaluation (Karaca et al., 2018, p.23)

L'évaluation diagnostique vise principalement à déterminer les capacités, les intérêts, les acquis précédents des élèves. Elle se fait avant la formation ou au début de la formation pour orienter les élèves à la classe supérieure ou au prochain aux autres filières. L'examen d'entrée à l'université, les tests de niveau, les concours d'entrée aux écoles des beaux-arts sont des exemples d'évaluation diagnostique. (Semerci, 2008, p.9)

L'évaluation formative se fait pour relever les fautes, et suivre l'évolution des élèves pendant le processus d'apprentissage. Elle vise à faciliter l'apprentissage et réguler la séquence de formation. Semerci dit que (2008, p.10) « dans le cas où les objectifs ne sont pas atteints, il est envisageable de faire des études complémentaires. Mais l'enseignement continue comme prévu initialement dans le programme ». Les bilans d'unité, les petits contrôles sont les exemples d'évaluation formative.

L'évaluation sommative se fait à la fin de la séquence de formation pour montrer le niveau final de succès ou de compétence de l'élève. L'enseignant doit décider du niveau des élèves ou donner une note à chaque élève. Les examens communs réalisés par le ministère de l'éducation peuvent être donnés comme exemples.

2.1.1.2 L'évaluation alternative

L'évaluation alternative vise à mesurer la performance contrairement aux méthodes ordinaires d'évaluation, performance qui peut être définie comme « l'ensemble des capacités ou des compétences cognitives, affectives et psychomotrices » (Karaca et al., 2008, p.27). D'ailleurs, la performance d'un élève ne peut pas être évaluée avec un seul contrôle. L'évaluation doit être plurielle pour rendre compte d'une manière efficace de la capacité réelle de l'élève pendant le processus d'apprentissage.

Selon les auteurs les caractéristiques de l'évaluation alternative sont les suivantes ;

- L'évaluation alternative est centrée sur l'élève et la vie réelle.
- L'évaluation alternative englobe toutes les évaluations hors des QCM et des questions qui n'ont qu'une seule réponse.
- L'évaluation alternative met l'accent sur l'adaptabilité des informations à la vie réelle.
- L'évaluation alternative enseigne aux élèves à être responsable, à réfléchir, à s'auto-évaluer en leur permettant de faire l'analyse de leurs propres idées et de leurs styles d'apprentissage.
- En évaluation alternative, le parcours est aussi important que le résultat.
- En évaluation alternative, les élèves sont encouragés à coopérer.
- En évaluation alternative, les élèves ont plus de temps pour révéler leurs capacités et leurs performances.
- En évaluation alternative, l'enseignant évalue non seulement les élèves mais aussi soi-même (Karaca et al. 2008, p.25-27).

2.1.2 Les types d'évaluation selon le CECR

Les auteurs du CECR (2001, p.139) distinguent, dans le chapitre 9, 26 différents types d'évaluations et les répartissent en 13 groupes qui sont les suivants.

2.1.2.1 Évaluation du savoir / Évaluation de la capacité

D'après les auteurs, l'évaluation du savoir appelée aussi « de niveau » vise à déterminer le niveau atteint par l'apprenant dans le cours. « Elle correspond à une vue de l'intérieur. »

Au contraire de l'évaluation du savoir, l'évaluation de la capacité évalue la performance de l'apprenant. Et « elle correspond à une vue d'extérieur. »

2.1.2.2 Évaluation normative / Évaluation critériée

L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres. Si on cherche le premier ou le dernier de la classe, on préfère l'évaluation normative, mais dans l'évaluation critériée, on a des critères, des objectifs fixés, et on évalue selon ces critères ou objectifs. On détermine définitivement les apprenants qui ont réussi et ceux qui ont échoué dans la même classe. Dans l'évaluation critériée, on ne compare pas les apprenants entre eux, mais ils sont évalués par rapport aux normes déjà définies. Dans la classe, toutes les élèves peuvent réussir ou échouer.

2.1.2.3 Maîtrise / Continuüm ou suivi

L'approche type de maîtrise nécessite des critères de compétence et sépare les apprenants selon leurs capacités (réussite –échec). Cette compétence peut se référer à une seule aptitude ou à un point de distinction. L'approche de type continuüm concerne les niveaux de capacités de l'apprenant en cours d'acquisition. On évalue continuellement pour savoir si les compétences sont atteintes.

2.1.2.4 Évaluation continue / Évaluation ponctuelle

Le premier terme reflète une évaluation qui dure pendant l'année ou le semestre, c'est-à-dire pendant la formation. Le résultat sera basé sur l'ensemble des évaluations à la fin de la période évaluée. Le deuxième terme reflète une évaluation qui se fait à la fin, pendant ou au début du cours. Il s'agit d'un résultat ponctuel. Ce type d'évaluation ne s'intéresse pas aux acquis antérieurs ou aux succès. Il prend en considération le savoir-faire pendant l'examen.

2.1.2.5 Évaluation formative / Évaluation sommative

L'évaluation formative vise à réguler les apprentissages en cernant les points faibles et forts de l'apprenant tout au long de la formation. Elle vise à former. L'évaluation sommative intervient à la fin de la formation et vise à attribuer une note ou un rang.

2.1.2.6 Évaluation directe / Évaluation indirecte

Cette évaluation a trait au temps. L'évaluation directe se fait en présentiel. « Elle évalue ce que l'apprenant est en train de faire. » (CECR, p.141) Elle est limitée à l'observation de l'enseignant dans la classe au regard de l'éducation. Généralement, on n'utilise qu'un outil de mesure qui correspond à la particularité du sujet à évaluer. Il s'agit du vrai zéro. C'est-à-

dire, on peut mesurer le poids d'une pomme avec une balance. Selon le résultat de cette mesure, on peut dire que « la pomme pèse 3 kilos ou pas. »

L'évaluation indirecte correspond aux tests ou à leurs effets. Certes, la plupart des évaluations utilisées en éducation sont indirectes. Les auteurs du CECR le confirment en exprimant leur regret : « il est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences » (CECR, p.142). Cela signifie qu'on utilise un outil de mesure indirect, par exemples ; les grilles d'évaluation qui indiquent les critères, les tests, les examens, etc. Ici, il ne s'agit pas du vrai zéro. Par exemple, un élève peut avoir zéro d'après le résultat de l'examen de français. Mais ce résultat ne signifie pas que cet élève ne sait rien en français. Ici, ce « zéro » est un produit indirect.

2.1.2.7 Évaluation de la performance / Évaluation des connaissances

L'évaluation de la performance nécessite une production orale ou écrite de la part de l'apprenant. Alors que pour l'évaluation des connaissances, l'apprenant doit répondre aux différentes questions. Ces questions peuvent être un texte lacunaire, un QCM, etc., qui n'exigent pas une production proprement dite mais répondent à ces types de questions et qui exigent plus de connaissances de ce qui est demandé.

2.1.2.8 Évaluation subjective / Évaluation objective

Selon les auteurs du CECR, l'évaluation subjective est un jugement d'enseignant sur la qualité de performance. Ils affirment que la subjectivité peut être diminuée par des tests indirects et des critères déterminés à l'avance. L'utilisation d'un test QCM rend l'évaluation plus objective. Afin d'être relativement subjectif, l'enseignant peut prendre une dizaine de précautions telles que : cacher les noms des apprenants pendant les évaluations écrites, définir les critères plus détaillés sur la notation, faire une double correction par le même enseignant en deux temps ou faire une double correction par deux enseignants différents etc...

2.1.2.9 Évaluation sur une échelle / Évaluation sur une liste de contrôle

Dans l'évaluation sur une échelle, il y a plusieurs niveaux. C'est l'enseignant qui détermine et place le niveau des élèves sur cette échelle. Les niveaux en question sont classés verticalement. Les notes qui sont utilisées comme le résultat d'une évaluation peuvent être l'exemple d'évaluation sur une échelle. Ces résultats d'évaluation peuvent être exprimés par des lettres ou des chiffres. En cas de besoin on peut ajouter plus d'explications. Pour être plus claire, nous la montrons dans les deux tableaux ci-dessous.

Tableau 2

Echelle par les lettres

TB	B	AB	P	E
Très bien	Bien	Assez Bien	Passable	Échec

Tableau 3

Echelle par les chiffres

1	2	3	4	5
Echec	Passable	Assez bien	Bien	Echec

En revanche une liste de contrôle est faite pour indiquer si l'apprenant a atteint l'objectif demandé. C'est l'enseignant qui détermine les objectifs à acquérir et se fait une idée selon sa liste de contrôle en marquant d'une coche ou en mettant une marque. Cette décision peut être exprimée par oui/non, 0/1 etc.

Tableau 4

Liste de contrôle 1

Objectif	Oui	Non
L'apprenant peut se présenter spontanément.		

Tableau 5

Liste de contrôle 2

L'apprenant peut se présenter spontanément.	0/1
---	-----

2.1.2.10 Jugement fondé sur l'impression / jugement guidé

Le premier terme correspond non seulement à la performance de l'apprenant mais aussi à l'observation de cette performance par l'enseignant. Comme suggère le mot

« impression »⁵, c'est une décision subjective pris par l'enseignant. Le deuxième fait référence à des critères déterminés à l'avance et se base sur la révision de l'observation générale. L'enseignant arrive à une décision après avoir réfléchi sur son observation. Les auteurs du CECR (2001, p.143) exigent la présence des trois critères ci-dessous pour une approche du jugement guidé :

1. Une activité d'évaluation guidée par une démarche
2. Un ensemble de critères définis pour permettre la distinction entre les notes ou les différents résultats et
3. Une formation à l'application d'une norme.

Ces critères servent à diminuer la différence de résultats causés par la différence des évaluateurs / examinateurs et la chance.

2.1.2.11 Évaluation holistique ou globale / Évaluation analytique

L'évaluation holistique est une décision globale intuitive, elle réunit et met en perspective les informations tandis que l'évaluation analytique les oppose, les fragmente, les isole. Dans l'évaluation analytique, les décisions son prises séparément alors que dans l'évaluation holistique on évalue la performance globalement. Pour obtenir un exemple de l'évaluation holistique et globale, on peut prendre en compte plus d'une compétence, plusieurs aspects qualitatifs d'une langue. Il peut être plus juste et plus réaliste mais comporte une part de subjectivité. Car, au lieu de détailler un problème ou un thème, elle évalue globalement.

Tableau 6

Évaluation analytique 1

Point	Critère : Présenter la famille avec une vidéo
4	Il peut dire leurs prénoms, leurs âges, leurs métiers et leurs goûts.
3	Il peut dire leurs prénoms, leurs âges, leurs métiers.
2	Il peut dire leurs prénoms, leurs âges.
1	Il peut dire les prénoms des membres de sa famille.

⁵ Selon CECR « Impression » désigne les décisions prises sur les performances des apprenants ou des enseignants au moment du cours ou des devoirs. (CECR, p.143)

Pour la même tâche, nous présentons des aspects différents avec les barèmes.

Tableau 7

Évaluation analytique 2

	4 points	3 points	2 points	1 point
Le contenu	Il peut présenter sa famille en détail (prénom, âge, métier, goûts) avec un vocabulaire riche.	Il peut présenter sa famille avec un vocabulaire adéquat.	Il s'agit du manque des mots attendus et l'absence de certains noms	Il s'agit de l'absence du vocabulaire et les noms de membres de la famille sont rendus avec des erreurs simples.
La performance	Il peut prononcer correctement et spontanément les mots.	Même s'il y a des fautes, il prononce bien les mots.	La performance est complétée mais pas satisfaisante.	La performance n'est pas complète ou elle est complétée avec une dizaine de fautes simples.
L'aspect visuel et sonore	Il utilise les photos convenables pour les membres de la famille avec une voix claire.	La plupart de photos utilisées est convenable à la tâche avec une voix acceptable.	La vidéo n'est pas au niveau demandé.	La vidéo n'est pas soignée et loin d'être compréhensible.

2.1.2.12 Évaluation par série / Évaluation par catégorie

« Dans l'évaluation par série on note habituellement sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 4 une série des tâches différenciées. » (CECR, 2001, p.144) L'essentiel est d'accomplir des tâches. C'est pourquoi ce type d'évaluation s'adresse au niveau débutant. Les tâches sont simples et n'exige pas de détails. L'objectif de l'enseignant est de consigner ce que les apprenants peuvent faire.

« L'évaluation par catégorie porte sur une seule tâche... à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation. » (CECR, 2001, p.144) Cette explication nous oriente vers l'évaluation analytique. Si on observe le tableau « évaluation analytique » on remarque qu'on aborde une seule tâche sous les différentes catégories.

2.1.2.13 Évaluation magistrale / Auto-évaluation

Le CECR (2017, p.144) définit l'auto-évaluation comme « le jugement que l'on porte sur sa propre compétence ». Nous pouvons dire que cette évaluation a moins de limites que d'aspects positifs. Comme il s'agit de l'évaluation de l'apprenant par lui même, la subjectivité est donc inévitable. Mais ces effets peuvent être diminués. Mais comment ? Pour que les apprenants puissent s'auto-évaluer, ils doivent connaître les critères d'évaluation. Cela nécessite que l'enseignant explique les critères d'évaluation et justifie ses évaluations aux apprenants. C'est donc un travail de collaboration, et l'intérêt de ce travail, est le dialogue établi entre l'enseignant et l'apprenant. Selon Anny Bayle (2006, p.31) grâce à cette collaboration, « l'apprenant se valorise pour ne pas perdre la face devant le groupe-classe ». Ainsi, elle leur permet de relever leurs points faibles ou forts sur un thème, connaître clairement les objectifs à atteindre et remédier à ses manques.

L'évaluation par le professeur est appelée également évaluation magistrale. Et elle se définit dans le CECR comme « le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur ». (CECR, 2001, p.144) Le CECR utilise le terme « évaluation mutuelle » au lieu de « évaluation magistrale ». Mais nous avons préféré utiliser le terme « évaluation magistrale ». Parce que selon Larousse, le terme « mutuel » signifie « qui s'échange entre deux ou plusieurs personnes, qui implique un comportement simultané et réciproque ». Le Robert définit le terme « mutuel » comme « qui implique un rapport double et simultané, un échange d'actes et de sentiments ». Ces définitions nous emmènent à « l'évaluation par les pairs », c'est l'évaluation d'un apprenant par les autres apprenants dans le même groupe, ce qui est tout à fait recommandable d'ailleurs. Mais le CECR ne fait pas de référence à ce type d'évaluation par les pairs. D'ailleurs, il faut souligner qu'il ne s'agit pas d'évaluation mutuelle ici mais de l'évaluation du professeur.

Goullier (2006, p.100) souligne que la distance entre l'évaluation par le professeur et l'auto-évaluation présente un défi. Et il ajoute que « si les critères d'évaluation sont connus des élèves et si leurs productions font l'objet d'une appréciation et d'une analyse conçues dans ce sens, l'évaluation par le professeur constitue sans doute un moment important dans l'apprentissage de l'auto-évaluation ». Il s'ensuit que la participation des élèves et les résultats des évaluations différentes jouent un rôle essentiel dans les nouvelles méthodes d'évaluation, ce qui est préconisé par l'évaluation holistique. Et la distance entre deux résultats d'évaluation ou « deux subjectivités » semble montrer l'objectivité des évaluations ou « atténuer les effets » (Bayle, 2006, p.30).

2.1.3 Évaluer la performance

La performance linguistique est définie par le dictionnaire Larousse comme suit : « En grammaire générative, mise en œuvre par les locuteurs de la compétence linguistique dans la production et la réception d'énoncés concret ». Le dictionnaire CNRTL explique la compétence linguistique comme « la réalisation d'un acte de langage ». Quant à S. Bolton (1988, p.24), elle affirme, à partir de la théorie du langage de Chomsky, que le concept de « performance » peut être utilisé de deux manières.

1. Les comportements langagiers par opposition à compétence
2. Les règles de la performance

L'évaluation de la performance, c'est « l'évaluation des activités effectuées par des apprenants, par le biais d'un apprentissage actif et ce qu'ils produisent à la fin du processus » (Başol, et al. 1998, p.130). L'évaluation de la performance se fait en deux étapes. Premièrement, les apprenants créent un produit ou démontrent un processus, ou les deux. Deuxièmement, le produit de l'apprenant est évalué d'après les critères clairs (Nitko, 2001). Alors, l'évaluation de la performance peut comporter le produit et l'effort de l'apprenant pendant le processus de l'apprentissage ou seulement l'un des deux.

Afin d'observer les produits d'apprentissage, il est possible d'effectuer diverses activités. Les tâches de la performance, les projets de recherche, les portfolios sont les activités préférables qui mobilisent les compétences. L'évaluation de la performance contrairement aux tests traditionnels contient des tâches praticables qui suscitent les informations et les aptitudes des apprenants. Répondre à une question simple ou à un QCM n'est pas suffisant pour une véritable évaluation. Ce n'est qu'une évaluation de succès. Dans l'évaluation de la performance, les tâches se basent sur des situations réelles de la vie de l'apprenant qui utilise les informations et met en œuvre ses acquis et ses expériences en fonction de ses aptitudes pour résoudre le problème présenté par l'enseignant (Nitko, 2001).

Pour réaliser une tâche de performance il faut tenir compte des quatre aspects suivants (Kutlu et all. 2009, p.34) :

1. *La définition* montre le thème de la tâche et à quel cours elle appartient
2. *La tâche* présente une situation de problème à résoudre ou des tâches à accomplir.
3. *La consigne* indique les points auxquels l'apprenant doit faire attention.
4. *Le système de notation* comporte les formes d'observation, les grilles d'évaluation.

L'évaluation de la performance permet d'évaluer de nombreuses informations et aptitudes en même temps. Les efforts de l'apprenant sont observables pendant la tâche. Elle contribue au développement des processus mentaux. Il est donc important d'observer à la fois ce que fait l'apprenant et comment il le fait. Quant aux limites de l'évaluation de la performance, elle nécessite beaucoup de temps de préparation et de réalisation et il est difficile d'obtenir les points d'une manière objective.

2.1.4 Évaluer la compétence

Le dictionnaire du CNRTL explique d'une part la compétence comme « aptitude d'une autorité publique à effectuer certains actes » et d'autre part comme un « système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites (*Ling. 1972, s.v. compétence*) ». Le CECR adopte, au deuxième chapitre, la définition suivante : « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » Contrairement à « la performance », la compétence comprend les processus les plus abstraits. Selon les auteurs du CECR la compétence repose notamment sur les compétences générales : les savoirs, les savoir-faire et les savoir - être, ainsi que les savoir-apprendre, que l'individu possède. Cela nous montre que la compétence comprend aussi la potentialité de la performance de l'apprenant. Quant à la compétence communicative langagière, elle comprend trois composantes. Ce sont :

1. La compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique)
2. La compétence sociolinguistique (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expression de la sagesse populaire, différence de registre, dialecte et accent)
3. La compétence pragmatique (compétence discursive, compétence fonctionnelle) (CECR, chapitre 5, p. 81-101)

Ces trois composantes interagissent et se développent dans le temps en fonction des compétences générales.

2.1.5 L'évaluation de l'oral

Les auteurs du CECR (2001, p.145) nous proposent 14 catégories qualitatives pour évaluer les compétences de l'oral. Ce sont :

- Stratégies de prise de parole
- Stratégies de coopération
- Demande de clarification
- Aisance
- Souplesse
- Cohérence
- Développement thématique
- Précision
- Compétence sociolinguistique
- Domaine général
- Étendue du vocabulaire
- Exactitude grammaticale
- Contrôle du vocabulaire
- Contrôle phonologique

Il faut préciser par ailleurs qu'il est impossible d'inclure toutes ces catégories dans la même évaluation. Il faut en choisir les plus pratiques et les plus utilisables. Les auteurs affirment aussi que « au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser » (CECR, 2001, p.147).

Tableau 8

Cambridge in Advanced English, épreuve 5, Critères d'évaluation

Critères d'évaluation	Échelles en annexe	Autres catégories
Aisance	Aisance	
Exactitude et étendue	Domaine général Étendue vocabulaire Exactitude grammaticale Contrôle du vocabulaire	
Prononciation	Contrôle phonétique	
Réalisation de la tâche	Cohérence (Adéquation sociolinguistique)	Réussite de la tâche Besoin de l'aide de l'interlocuteur

Communication interactive	Stratégies de prise de parole	Aisance et étendue de la participation
	Stratégies de coopération	
	Développement thématique	

Dans cet exemple des critères d'évaluation, on donne la priorité aux cinq critères suivants : Aisance, exactitude, prononciation, réalisation de la tâche et communication interactive.

Tableau 9

Fonds nationale suisse de recherche scientifique : Évaluation de performances vidéo (CECR, p.147)

Critères d'évaluation	Échelles en annexe	Autres catégories
Étendue	Domaine général	
	Étendue du vocabulaire	
Exactitude	Exactitude grammaticale	
Aisance	Aisance	
Interaction	Interaction globale	
	Tours de parole	
	Coopération	
Cohérence	Cohérence	

À partir du tableau ci-dessus, nous pouvons dire que les institutions et les évaluateurs peuvent choisir différentes manières d'évaluation en combinant les catégories ou les critères d'évaluations selon des besoins des apprenants, « les styles de la culture pédagogique propre et le contexte » (id.). On remarquera que les critères abordés ci-dessus sont ceux proposés dans le tableau 3 du CECR (voir annexe 3). D'ailleurs, l'enseignant peut créer sa propre grille en préférant ses sous-critères ou en simplifiant les sous-critères avec un mot, une explication indiquée dans le corrigé du contrôle. Ces explications ou les sous-critères rendent l'évaluation plus objective et fiable et diminuent l'effet du hasard ou de la chance en évaluation.

2.1.6 Niveaux commun de compétences en langue

D'après le CECR, (2001, p.25) une échelle simple et globale peut orienter les enseignants, les concepteurs de programmes, les utilisateurs non spécialistes et faciliter leurs travaux. Et il propose une « échelle globale » (voir annexe 1) dans laquelle nous pouvons repérer quelques mots ou expressions spécifiques, susceptibles de représenter et caractériser chaque niveau.

- Le niveau A1 : « des expressions familières », « des énoncés très simples », « parler lentement ».
- le niveau A2 : les mots spécifiques sont « des phrases isolées, « des besoins immédiats », « un échange d'informations simples, « communiquer lors de tâches simples ».
- le niveau B1 : les mots spécifiques sont « comprendre le langage clair », « pouvoir se débrouiller », « pouvoir produire un discours dans les domaines d'intérêt », « raconter », « décrire et exposer des raisons » et « des explications sur un projet ».
- le niveau B2 : les mots spécifiques sont « le contenu essentiel », « des textes complexes », « communiquer avec un degré de spontanéité d'aisance », « s'exprimer de façon claire et détaillée ».
- le niveau C1 : « les mots spécifiques sont « des textes longs et exigeants », « les significations implicites », « s'exprimer de façon bien structurée. »
- le niveau C2 : les mots spécifiques sont « sans effort », « faire les arguments », « s'exprimer très couramment », « les fines nuances ».

Nous pensons que cette présentation globale simplifiée offre une clarification et des repères pour mieux distinguer la différence entre les six niveaux. On constate qu'on va du plus simple, du plus immédiat, du plus personnel au plus compliqué, au plus général, au mieux structuré.

Le CECR nous offre par ailleurs une « grille pour l'auto-évaluation » dans laquelle (voir annexe 2) nous pouvons nettement observer les trois activités : comprendre, parler et écrire.

Quand on examine les niveaux, il faut souligner l'utilisation « je peux » dans cette grille, parce que c'est une grille pour les apprenants qui s'auto-évaluent. Il se réfère à un système vertical et horizontal. Plus on avance de gauche à droite, de A à C, plus le niveau du contenu et des habilités demandés devient complexe. Quand on l'observe verticalement, on constate les compétences partielles de chaque niveau. C'est-à-dire qu'on attend de

l'apprenant qu'il ait acquis les compétences de son choix d'un niveau donné. Si l'apprenant peut comprendre les mots familiers, il peut aussi écrire une carte postale simple. Les activités « comprendre et parler » recouvrent deux sous - activités. Par exemple, l'activité « comprendre » contient deux sous-compétences : « écouter » et « lire ». L'activité « parler » : comprend deux sous-compétences : « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu » qui sont traitées séparément.

2.2. Revue de la littérature

Louis Porcher (1977, p. 110-115), dans son article intitulé « Note sur l'évaluation », précise le changement de la conception de l'évaluation en la mettant en regard avec les objectifs de l'évaluation, les besoins du public et à l'enseignement. Porcher considère l'évaluation comme repérage dans un parcours d'apprentissage. Il privilégie l'évaluation plurielle pour obtenir un enseignement efficace en soulignant dans cet objectif les approches à articuler et coordonner : « l'auto-évaluation collective ou de groupe », « l'évaluation mutuelle », « l'évaluation par l'enseignant », et « l'évaluation externe ».

Sibylle Bolton (1987), dans son ouvrage intitulé *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, expose d'abord la terminologie, ensuite l'évolution historique de l'évaluation depuis le structuralisme jusqu'à la pragmatique. Elle explique enfin l'évolution des tests en parallèle à l'évolution des théories, en particulier celle de la compétence de communication. Elle présente un grand nombre d'exemples utiles pour préparer des épreuves d'évaluation en langue.

Christine Tagliante (1991), dans la première partie de son livre intitulé *L'évaluation*, présente clairement les concepts-clés de l'évaluation (niveaux, descripteur, validité, fiabilité, etc.) Elle donne une grande place aux propositions du CECR dans le domaine de l'évaluation notamment aux types d'évaluations. Elle présente dans la deuxième partie de son ouvrage quarante-six fiches pratiques pour l'élaboration des épreuves en vue d'évaluer chaque compétence langagière.

Denise Lussier (1992), dans son ouvrage intitulé *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, expose en particulier les notions essentielles telles que mesure, jugement, décision. Elle propose une réflexion sur des pratiques évaluatives et fournit ensuite des exemples pour évaluer les quatre habiletés.

Charles Hadji (1995), dans la première partie dans son ouvrage intitulé *L'évaluation, règles du jeu*, explique comment on doit concevoir une évaluation et dans la deuxième partie comment on doit l'assurer. Il traite des problèmes et des difficultés rencontrées à la fois par des apprenants et des enseignants au cours de l'évaluation. Son livre aide à choisir et utiliser des outils adaptés dans les activités d'évaluation.

Christian Puren, Paola Bertocchini et Edwige Costanzo (1998) abordent l'évaluation à l'unité 11 de leur ouvrage collectif intitulé *Se former en didactique des langues*. Le chapitre intègre des questionnaires, des extraits d'articles ou d'instructions officielles, rapports, activités, études de cas, analyses de pratiques de classe, etc. qui permettent aux intéressés de tout bord de réfléchir sur leurs pratiques et prendre conscience de leurs représentations au sujet de l'évaluation.

Le CECR (2001) consacre un chapitre à l'évaluation dans lequel il identifie 26 types d'évaluation dont certains chevauchent (voir supra 2.1.2).

Caroline Veltcheff – Stanley Hilton (2003), dans *L'évaluation en FLE* essayent d'articuler la réflexion théorique et les pratiques évaluatives. C'est un ouvrage qui s'adresse plutôt aux formateurs et aux enseignants comme évaluateurs. Dans le premier chapitre, ils proposent une auto-évaluation aux évaluateurs, dans les deuxième et troisième chapitres, ils présentent des réflexions théoriques et pratiques pour l'élaboration d'outils d'évaluation.

Janine Courtillon (2003), dans son ouvrage *Élaborer un cours de FLE*, aborde l'évaluation au chapitre 2 intitulé « l'organisation de l'unité d'enseignement ». Elle traite de l'évaluation au regard de deux aspects : évaluer la compréhension et évaluer la production. Elle propose d'abord des pistes pour évaluer la compréhension de l'écrit à l'aide de projets et puis celle de l'oral, tout en soulignant qu'il est utile d'évaluer d'abord la compréhension globale puis la compréhension détaillée pour l'évaluation de la compréhension orale. Elle se penche ensuite sur la production, en citant les différents aspects - linguistiques, pragmatiques et expressifs - à prendre en compte.

Jean Pierre Cuq (2007), dans son article intitulé « la problématique de l'évaluation en didactique des langues » considère l'évaluation comme une démarche, un moyen mais pas une fin. Selon lui, l'évaluation se compose de quatre étapes dans l'ordre suivant : « l'intention, la mesure, le jugement et la décision » (p.163). Il distingue trois grands types d'évaluation qu'il qualifie de « prototypes »: l'évaluation sommative, formative et pronostique (id.). Dans son texte de conférence Cuq nous présente les outils de l'évaluation

de la compréhension orale, des écrits, et de l'expression écrite et les principaux outils pour l'évaluation de la production orale. Il explique par ailleurs l'importance des grilles, du barème et de l'auto-évaluation dans l'évaluation et présente par la suite la contribution du CECR et du Portfolio européen des langues au domaine de l'évaluation en se basant sur quelques méthodes récentes. Il présente enfin les nouvelles certifications et les échelles de niveaux proposées par le CECR.

Patrick Riba et Bruno Mègre (2014) proposent une nouvelle approche dans leur ouvrage intitulé *Démarche qualité et évaluation en langues*. L'ouvrage qui présente d'abord la place et le rôle de l'évaluation poursuit ensuite par la démarche qualité en évaluation. Un chapitre est consacré au CECR comme étude de cas. Il est conçu comme un support et « un petit guide pratique » pour tous les intéressés, des étudiants aux concepteurs d'épreuves.

Amel Lebouazda (2015) présente trois chapitres dans son mémoire intitulé *Perception du nouveau système éducatif algérien à travers l'évaluation formative de la production écrite* pour l'obtention du diplôme de master sous la direction de Mounira Seghiour. Dans le premier chapitre, elle expose les réformes dans l'enseignement du français dans son pays (Algérie). Dans le deuxième chapitre, elle aborde l'évaluation dans le nouveau système éducatif en présentant les types et les pratiques d'évaluation. Dans le troisième chapitre, elle présente le questionnaire, expose les résultats et elle les commente.

Dans l'ouvrage *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur du FLE* (2017) élaboré par Paola Bertocchini- Edwige Costanzo l'évaluation est abordée au module 10 sous cinq sous- titres. Ce sont : les mots de l'évaluation, évaluer en langue étrangère, le testing, évaluer la communication et l'auto-évaluation. Après avoir expliqué les 13/26 paramètres de l'évaluation selon le CECR, ils présentent « les facteurs qui entrent en jeu dans les différentes situations de communication » (2017, p. 209-214). Ils proposent ensuite les types de test, les grilles d'évaluation selon les activités et les compétences cibles. Finalement, ils se penchent sur la question de l'auto-évaluation. Le module, comme tout le livre, a le mérite de présenter plusieurs études de cas et des pratiques de classe avec des extraits théoriques.

TROISIEME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1 Le modèle de la recherche

Notre travail entièrement consacré à l'évaluation du matériel pédagogique est une recherche descriptive qualitative. Nous allons analyser des documents et recueillir des informations dans les manuels de français déterminés.

3.2 L'univers et l'échantillon

Notre univers de recherche est constitué des manuels du FLE. Afin de mener à bien notre recherche et voir si les progrès théoriques sont appliqués dans le livre de l'élève, nous avons décidé de choisir, par un échantillonnage aléatoire, 3 séries de manuels relativement récents, susceptibles de représenter l'univers. Pour collecter des informations concernant l'évaluation, nous avons identifié les 9 manuels suivants :

Tous Ensemble A1, A2, B1 publiés par Cideb en 2013,

À plus A1, A1.2, A.2, B1 publiés par les Maisons des langues en 2015.

Nouveau Bien sûr A1, A1.1, A1.2 publiés par le Ministère turc de l'Éducation nationale en 2018.

Nous nous sommes limitée aux livres de l'élève des trois premiers niveaux : A1, A2, B1 pour chaque série pour y chercher les informations concernant l'évaluation.

3.3 La collecte des données

À cet égard, après avoir revu la littérature (Bolton 1987, Veltcheff – Hilton 2003, Puren, Bertocchini et Costanzo 1998, Bertocchini et Costanzo 2008, Goulhier 2006, Riba et Mègre 2014, CECR 2001, 2018 etc.) nous avons élaboré un questionnaire concernant la présentation de l'évaluation dans les manuels cités. Nous avons obtenu le questionnaire ci-dessous, constitué de 25 items à partir duquel nous avons réalisé notre analyse descriptive.

1. L'évaluation se fait sous forme de simple récapitulation des contenus.
2. L'évaluation se fait sous forme de tâche ou d'activités à réaliser.
3. L'évaluation se fait à la fin de chaque unité.
4. L'évaluation se fait à la fin du livre de l'élève.
5. L'évaluation porte sur la compétence lexicale.

6. L'évaluation porte sur la compétence grammaticale.
7. L'évaluation porte sur la compétence sémantique.
8. L'évaluation porte sur la compétence phonologique.
9. L'évaluation porte sur la compétence orthographique.
10. L'évaluation porte sur la compétence orthoépique.
11. L'évaluation porte sur la compétence pragmatique.
12. L'évaluation porte sur les actes de parole.
13. L'évaluation porte sur la culture.
14. L'évaluation porte sur l'interculturel.
15. L'évaluation porte sur les stratégies d'apprentissage.
16. L'évaluation porte sur le plurilinguisme.
17. Une place est réservée à l'auto-évaluation.
18. Une place est réservée à l'évaluation partielle.
19. Il y a des grilles d'évaluation.
20. Il y a des exemples du DELF.
21. Il y a des exemples des portfolios.
22. Il y a des exemples de l'évaluation par les pairs.
23. Il y a des corrigés pour les apprenants.
24. Il s'agit d'une évaluation via numérique.
25. Il s'agit d'une évaluation différenciée.

3.4 La validité et la fiabilité de la recherche

L'analyse des items du questionnaire a été faite par la candidate et par sa directrice selon Miles et Huberman (1994). On a obtenu une cohérence interne et un pourcentage de concordance de point de vue assez élevé (%98). Les résultats sont présentés par des graphiques pour les rendre plus visibles.

QUATRIEME CHAPITRE : LES TENDANCES ACTUELLES

4.1 L'auto-évaluation

Nous pouvons répartir les tendances actuelles en cinq groupes principaux tout aussi importants les uns que les autres. Dans le *Dictionnaire de didactique du français*, la définition de l'auto-évaluation est la suivante :

« L'auto-évaluation est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (performances à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences-seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir ?) ». (Cuq, 2003, p.30)

Nous pouvons dire qu'il s'agit d'une responsabilisation de l'apprenant qui réfléchit sur son apprentissage et prend conscience du niveau qu'il a atteint, de ses acquisitions ou constate d'une manière critique ses lacunes. Dans les approches actuelles, le but n'est plus « d'enseigner » mais « d'apprendre à apprendre ». En effet, presque tous les spécialistes soulignent l'importance de la participation active dans le processus d'apprentissage. À notre avis, ce n'est possible qu'avec une auto-évaluation.

Selon Tagliante (2005, p.78), l'utilisation de fiches d'auto-évaluation permet de faire réfléchir l'apprenant sur des critères concrets, de garder une trace de réflexion sur ses compétences et de répéter l'activité pour lui faire prendre conscience de ses progrès. Dans les fiches d'auto-évaluation sont utilisées les expressions comme « je peux faire ... » ou « je suis capable de faire ... ». Car, c'est l'apprenant qui s'auto-évalue et prend en charge son parcours d'apprentissage. Pour « La grille d'auto-évaluation » voir annexe 2.

4.2 Le plurilinguisme

CECR définit le plurilinguisme comme suit :

« On désignera par la compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On désignera qu'il n'y a pas là superposition et juxtaposition de compétence distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (CECR, 2001, p.129).

Cette définition nous permet de prendre ensemble le plurilinguisme et le pluriculturalisme. En plus, à propos de la compétence plurilingue, il s'agit de différentes langues et de leur relation entre elles. Cette relation est assez complexe. Par exemple, un

individu qui est capable de parler le français au niveau B1, peut apprendre facilement l'espagnol. La relation entre ces deux langues ne peut pas être expliquée par la superposition ou la juxtaposition. Mais il est évident qu'il y a une relation importante entre elles, qui facilite l'acte éducatif. À ce propos, Goullier (2006, p.104) souligne que « les niveaux de compétences dans les différentes langues qui composent la compétence plurilingue ne peuvent être identiques dans toutes langues et pour toutes les activités langagières ». En effet, les connaissances sur la langue chinoise n'ont pas le même effet sur l'apprentissage de l'espagnol et celui du japonais.

Il est donc hors de doute que le plurilinguisme ne peut être généralisé. Il varie selon les personnes, les besoins et les expériences. Son effet est complémentaire entre les compétences dans les différentes langues. On peut soutenir cette idée avec Goullier (id.) qui, s'appuyant sur la description du CECR pour les langues et sur le *Portfolio européen des langues*, affirme que « la compétence plurilingue de chaque individu y est définie comme une compétence unique, avec des composantes dans différentes langues, à la disposition d'un individu pour satisfaire ses différents besoin de communication ».

Il ne faut donc pas oublier que les apprentissages des langues sont complémentaires et cela nécessite une relation étroite entre les professeurs de différentes langues pour rendre compte des connaissances antérieures des apprenants. La compétence plurilingue est une compétence à part entière.

4.3 L'évaluation partielle

Aujourd'hui, tous les pays sont proches, toutes les langues se mélangent grâce aux développement vertigineux de la technologie. Les gens se mobilisent plus souvent et plus facilement qu'avant. Nous croyons que l'évaluation partielle peut être expliquée plus nettement avec la diffusion du plurilinguisme. Nous avons sûrement entendu une personne dire : « J'ai vécu 3 années en France. Je peux parler et m'exprimer à l'écrit en français mais je ne peux pas écrire en français » ou « je peux parler l'anglais et le turc et je peux comprendre l'italien ».

Si on prend en compte les apprentissages linguistiques antérieures ou parallèles des élèves, on peut trouver des similitudes dans la formation des nombres, dans le nom des jours et des mois, dans les structures grammaticales (Goullier 2006 p.104-125). Donc l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas être considéré comme un apprentissage autonome mais au contraire une compétence générale. Il ne s'agit plus de connaître une

langue d'une manière parfaite, comme un locuteur natif à savoir toutes les activités langagières (production, réception, ...) d'une manière identique. On ne peut désormais parler de maîtriser une langue mais savoir lire dans une langue, savoir écrire dans une autre langue, savoir parler dans une troisième. D'où l'évaluation partielle qui est la vérité de nos jours et nous allons la rencontrer plus souvent à l'avenir dans nos pratiques pédagogiques.

4.4 L'évaluation positive

« Tout le monde est un génie. Mais si on juge un poisson sur sa capacité à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide. » disait Einstein. Chacun a une capacité, a un rythme d'apprentissage. Si on évalue les apprenants sur leur capacité, ils seront toujours loin d'être motivés à apprendre. L'évaluation positive montre aux apprenants ce qu'ils peuvent faire au lieu de leur montrer sur ce qu'ils ne savent pas faire. L'objectif de l'évaluation positive se base sur l'observation du progrès de l'apprenant et elle vise à la continuation de l'apprentissage. On n'a pas besoin de moyen comme les contrôles ou les examens pour mesurer. On ne corrige pas les fautes dans l'évaluation positive. On attend que les fautes disparaissent dans le temps. Chaque apprenant s'évalue par rapport à lui-même. Les dossiers de portfolio, les fiches préparées pour l'apprentissage différentiel sont des exemples d'évaluation positive. L'évaluation positive veut dire « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne. » comme le suggère Jean Jacques Rousseau dans *l'Émile et de l'Éducation* (1762, p.218). Le progrès et la réussite suivront naturellement.

4.5 Les portfolios

Le terme portfolio est emprunté à l'anglais et vient du mot italien « portafogli » qui est à son tour composé du verbe *portare* (porter) et du nom *folium* (feuille). En anglais, le terme portfolio désignait, à l'origine, un carton double, pliant, servant à renfermer des papiers. En français, au lieu du portfolio, on peut utiliser aussi le dossier de présentation ou le dossier d'apprentissage. (Jalbert, 1998, p.37-40)

En éducation, il existe de nombreuses définitions du terme *portfolio*. Jalbert souligne (1998, p.37) également les éléments communs dans les définitions du portfolio. Elle dit que « le portfolio est une collection rare de travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence et comprend les réflexions de l'élève sur le travail accompli ». Le portfolio qui illumine le processus d'apprentissage, se différencie des évaluations traditionnelles en permettant à l'élève de s'autoévaluer, de découvrir ses propres intérêts, motivations, capacités.

Les portfolios ont le but de déterminer systématiquement les efforts des élèves, les étapes de leurs évolutions et leurs succès. Ils permettent aux élèves « d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière » (CECR, 2001, p.133). Les travaux des élèves sont les produits réalisés selon les consignes de l'enseignant et ils impliquent le progrès réalisé par les élèves. Chaque document reflète une étape de l'apprentissage, la façon d'apprentissage et le style de l'élève.

Si on traite le portfolio en fonction de l'évaluation, les produits choisis peuvent être changés, renouvelés, refaits et perfectionnés par l'élève. Cela montre que l'élève est dans une auto-évaluation sans cesse. Une évaluation correcte et complète reflète le progrès de l'élève. Jalbert illustre le portfolio comme un processus d'évaluation avec la figure ci-dessous.



Figure 4. Le portfolio : le processus d'évaluation en continu (Jalbert, 1998, p.38)

L'enseignant qui essaie d'utiliser le portfolio dans sa classe, déterminera tout d'abord les objectifs et assurera que les apprenants accumulent, dans leurs dossiers, leurs produits en fonction des objectifs de l'apprentissage. L'enseignant est le guide qui analyse les produits des élèves et fait analyser par eux-mêmes. Ensuite, avec ses consignes, l'enseignant encourage les changements sur les produits des élèves et soutient leur développement individuel pendant ce processus. L'essentiel de l'évaluation de l'enseignant ne repose pas sur un seul produit mais sur la totalité de la production. En dernier, l'élève présente ses propres produits originaux. Ce qui est important, c'est la sensibilisation de l'apprenant qui prend effectivement parti dans l'évaluation.

CINQUIEME CHAPITRE : RESULTATS

Dans ce chapitre, nous abordons les vingt-cinq questions de notre outil de recherche. Nous présentons les réponses que nous avons trouvées dans les méthodes choisies. Nous illustrons globalement à ces questions dans trois tableaux selon les niveaux des manuels abordés.

Tableau 10

La place de l'évaluation dans les manuels au niveau A1

Questions	Tous Ensemble	À plus	Nouveau Bien sûr
1. L'évaluation se fait sous forme de simples récapitulations des contenus.	-	X	X
2. L'évaluation se fait sous forme de tâches ou d'activités à réaliser.	-	X	-
3. L'évaluation se fait à la fin de chaque unité.	X	X	X
4. L'évaluation se fait à la fin du livre de l'élève.	-	-	-
5. L'évaluation porte sur la compétence lexicale.	X	X	X
6. L'évaluation porte sur la compétence grammaticale.	X	X	X
7. L'évaluation porte sur la compétence sémantique.	-	X	-
8. L'évaluation porte sur la compétence phonologique.	X	X	-
9. L'évaluation porte sur la compétence orthographique.	X	-	-
10. L'évaluation porte sur la compétence orthoépique.	-	-	-
11. L'évaluation porte sur la compétence pragmatique.	X	X	X
12. L'évaluation porte sur les actes de parole.	X	X	X
13. L'évaluation porte sur la culture.	X	X	X
14. L'évaluation porte sur l'interculturel.	-	X	-
15. L'évaluation porte sur les stratégies d'apprentissage.	X	X	-
16. L'évaluation porte sur le plurilinguisme.	-	X	-
17. Une place est réservée à l'auto-évaluation.	-	X	X
18. Une place est réservée à l'évaluation partielle.	X	X	X
19. Il y a des grilles d'évaluation.	-	-	-
20. Il y a des exemples du DELF.	X	X	-
21. Il y a des exemples des portfolios.	-	X	-
22. Il y a des exemples de l'évaluation par les pairs.	-	X	-
23. Il y a des corrigés pour les apprenants.	-	-	-
24. Il s'agit d'une évaluation via numérique.	X	-	-
25. Il s'agit d'une évaluation différenciée.	-	X	-

Tableau 11

La place de l'évaluation dans les manuels au niveau A2

Questions	Tous Ensemble	À plus	Nouveau Bien sûr
1. L'évaluation se fait sous forme de simples récapitulations des contenus.	-	X	X
2. L'évaluation se fait sous forme de tâches ou d'activités à réaliser.	-	X	-
3. L'évaluation se fait à la fin de chaque unité.	X	X	X
4. L'évaluation se fait à la fin du livre de l'élève.	-	-	-
5. L'évaluation porte sur la compétence lexicale.	X	X	X
6. L'évaluation porte sur la compétence grammaticale.	X	X	X
7. L'évaluation porte sur la compétence sémantique.	-	X	-
8. L'évaluation porte sur la compétence phonologique	X	X	-
9. L'évaluation porte sur la compétence orthographique.	X	-	-
10. L'évaluation porte sur la compétence orthoépique.	-	-	-
11. L'évaluation porte sur la compétence pragmatique.	X	X	X
12. L'évaluation porte sur les actes de parole.	X	X	X
13. L'évaluation porte sur la culture.	X	X	X
14. L'évaluation porte sur l'interculturel.	-	X	X
15. L'évaluation porte sur les stratégies d'apprentissage.	X	X	-
16. L'évaluation porte sur le plurilinguisme.	-	X	-
17. Une place est réservée à l'auto-évaluation.	-	X	X
18. Une place est réservée à l'évaluation partielle.	X	X	X
19. Il y a des grilles d'évaluation.	-	-	-
20. Il y a des exemples du DELF.	X	X	-
21. Il y a des exemples des portfolios.	-	X	-
22. Il y a des exemples de l'évaluation par les pairs.	-	X	-
23. Il y a des corrigés pour les apprenants.	-	-	-
24. Il s'agit d'une évaluation via numérique.	X	-	-
25. Il s'agit d'une évaluation différenciée.	-	X	-

Tableau 12

La place de l'évaluation dans les manuels au niveau B1

Questions	Tous Ensemble	À plus
1. L'évaluation se fait sous forme de simples récapitulations des contenus.	-	X
2. L'évaluation se fait sous forme de tâches ou d'activités à réaliser.	-	X
3. L'évaluation se fait à la fin de chaque unité.	X	X
4. L'évaluation se fait à la fin du livre de l'élève.	-	-
5. L'évaluation porte sur la compétence lexicale.	X	X
6. L'évaluation porte sur la compétence grammaticale.	X	X
7. L'évaluation porte sur la compétence sémantique.	-	X
8. L'évaluation porte sur la compétence phonologique.	X	X
9. L'évaluation porte sur la compétence orthographique.	X	-
10. L'évaluation porte sur la compétence orthoépique.	-	-
11. L'évaluation porte sur la compétence pragmatique.	X	X
12. L'évaluation porte sur les actes de parole.	X	X
13. L'évaluation porte sur la culture.	X	X
14. L'évaluation porte sur l'interculturel.	-	X
15. L'évaluation porte sur les stratégies d'apprentissage.	X	X
16. L'évaluation porte sur le plurilinguisme.	-	X
17. Une place est réservée à l'auto-évaluation.	-	X
18. Une place est réservée à l'évaluation partielle.	X	X
19. Il y a des grilles d'évaluation.	-	-
20. Il y a des exemples du DELF.	X	X
21. Il y a des exemples des portfolios.	-	X
22. Il y a des exemples de l'évaluation par les pairs.	-	X
23. Il y a des corrigés pour les apprenants.	-	-
24. Il s'agit d'une évaluation via numérique.	X	-
25. Il s'agit d'une évaluation différenciée.	-	X

1. L'évaluation se fait sous forme de simples récapitulations des contenus.

L'évaluation dans les manuels *À plus* et *Nouveau Bien sûr* est en étroite relation avec le contenu. Mais l'évaluation du manuel *Tous Ensemble* comprend une évaluation de DELF qui reflète la compréhension écrite ou orale.

2. L'évaluation se fait sous forme de tâches ou d'activités à réaliser.

Cette caractéristique se trouve seulement dans le manuel *À plus*. Les activités des deux autres manuels restent au niveau d'exercices pédagogiques traditionnels.

3. L'évaluation se fait à la fin de chaque unité.

Dans chaque méthode, on trouve une évaluation à la fin de chaque unité.

4. L'évaluation se fait à la fin du livre de l'élève.

À la fin des méthodes, on ne trouve pas d'évaluation, mais des parties telles que précis grammatical, conjugaison, etc.

5. L'évaluation porte sur la compétence lexicale.

Les trois manuels contiennent abondamment d'exercices pour développer la compétence lexicale comme suit :

10 Complète les questions avec *comment*, *d'où*, *quand* ou *quel*.

- 1 ... âge as-tu ?
J'ai quatorze ans.
- 2 ... venez-vous ?
De Londres. Nous sommes anglais.
- 3 ... est-ce que tu as une interrogation d'histoire ?
Vendredi.
- 4 ... tu t'appelles ?
Je m'appelle Cédric.

Figure 5. Exemple pour la compétence lexicale (*Tous Ensemble 1*, 2013, p.31)

1

A. Regarde les deux images de Manu et associe les étiquettes chacune. Attention ! Une des étiquettes peut être associée aux deux images.



Figure 6. Exemple pour la compétence lexicale (*À plus 2, Cahier d'exercices*, 2016, p.20)

4

✍ Complétez la biographie d'Atatürk avec les mots suivants.

Makbule, s'appelle, est, est, fondateur, étudie, aime, leader, écrivain,
Nutuk, père, mère, sœur

Il _____ Mustafa Kemal. Il _____ né à Salonique en 1881. Il
_____ turc. Il _____ à l'école militaire. Il est _____ de la
République Turquie. C'est un grand _____ du monde. Il est aussi un _____
_____ est le livre de Atatürk. Ali Rıza Bey est le _____ de Atatürk. Sa mère
s'appelle Zübeyde Hanım. Il a une _____. Elle s'appelle _____. Il
_____ le sport. Il lit toujours. Il est décédé le 10 Novembre 1938.



Figure 7. Exemple pour la compétence lexicale (*Nouveau Bien sûr*, A1, 2018, p.36)

6. L'évaluation porte sur la compétence grammaticale.

Les trois manuels contiennent également plusieurs exercices pour développer la compétence grammaticale :

9 Complète les verbes avec la terminaison qui convient.

- 1 Il parl..... avec ses amis.
- 2 Nous appel..... la police.
- 3 Vous salu..... le professeur.
- 4 Je parl.... avec Sophie.
- 5 Tu appell..... Julie ?
- 6 Ils parl..... de l'exercice.
- 7 Elle regard..... un film.
- 8 Tu écout..... une belle chanson.
- 9 Ils habit..... avec Sonia.
- 10 J'aim..... les croissants.
- 11 Nous détest..... les maths.
- 12 J'ador..... la biologie.

Figure 8. Exemple pour la compétence grammaticale (*Tous Ensemble 1, Cahier d'exercices*, 2013, p.10)

4

A. Être ou avoir ? Entoure le verbe qui convient.

1. Mon âge ? **J'ai** / Je suis 14 ans.
2. Nous, nous **avons** / sommes de Milan.
3. Dis-moi Pierre, tu **as** / es né à Lyon ?
4. Marine **a** / est française.
5. Vous **avez** / êtes dans un collège bilingue ?
6. Tu n' **as** / es pas de frère ?
7. Laura **a** / est des amis à Nantes.
8. Ces mots **ont** / sont difficiles.

Figure 9. Exemple pour la compétence grammaticale (*À plus 1, Cahier d'exercices*, 2015, p.9)

2 ✍ Écrivez les verbes au présent.

- a. J' _____ (adorer) les jupes noires. e. Il _____ (préférer) les filles blondes aux yeux bleus.
 b. Tu _____ (aimer) habiter à Istanbul. f. Vous _____ (aimer) porter des vêtements sportifs.
 c. Nous _____ (regarder) un film de Jean Reno. g. Ils _____ (acheter) un cadeau pour la Saint-Valentin.
 d. Elle _____ (aimer) les garçons musclés. h. Elles _____ (préférer) manger des fruits frais.

Figure 10. Exemple pour la compétence grammaticale (*Nouveau Bien sûr A1*, 2018, p.36)

7. L'évaluation porte sur la compétence sémantique.

La compétence sémantique n'est abordée que dans le manuel *À plus* :

1 Complète le tableau du bas comme dans l'exemple proposé en utilisant deux synonymes du verbe **dire**.

Verbe déclaratif	Sens et/ou usage précis	Construction	Exemple d'emploi
demander	sert à poser une question	demander si + indicatif	Elle m'a demandé si je voulais y aller pour elle.
	sert à donner un ordre	demander de + indicatif demander que + subjonctif	Elle m'a demandé d'y aller pour elle. Elle m'a demandé que j'y aille pour elle.

Figure 11. Exemple pour la compétence sémantique (*À plus 4, Cahier d'exercices*, 2016, p.22)

8. L'évaluation porte sur la compétence phonologique.

Les manuels *Tous Ensemble* et *À plus* contiennent des exercices de compétence phonologique mais le manuel *Nouveau Bien sûr* ne contient que des exercices d'écoute.

3 Écoute l'enregistrement et indique les lettres muettes.

- | | | | |
|-----------|----------|-----------|--------|
| 1 blond | 3 grand | 5 Nicolas | 7 trop |
| 2 fenêtre | 4 compas | 6 vert | 8 nez |

Figure 12. Exemple pour la compétence phonologique (*Tous Ensemble 1*, 2013, p.47)

Phonétique

Les nasales [ã] et [õ]

Piste 08

Écoute ces phrases. Quel est le tout dernier mot de chacune ?

[ã] comme dans *encore*

[õ] comme dans *non*

1	2	3	4
passion	volants	blonds	messages
patient	voulons	blancs	mensonges

Figure 13. Exemple pour la compétence phonologique (*À plus 2*, 2016, p.31)

9. L'évaluation porte sur la compétence orthographique.

Les manuels *Tous Ensemble* et *À plus* présentent des exercices d'évaluation qui se rapporte à la compétence orthographique :

4 Écoute l'enregistrement et mets un accent aigu ou grave là où c'est nécessaire.

- | | |
|-----------------|-------------|
| 1 athlete | 8 deuxieme |
| 2 pere | 9 vipere |
| 3 mathematiques | 10 amere |
| 4 creme | 11 repere |
| 5 sante | 12 chevre |
| 6 merite | 13 elephant |
| 7 fidele | 14 charite |

Figure 14. Exemple pour la compétence orthographique (*Tous Ensemble 1*, 2013, p.33)

B. Maintenant, souligne les mots qui t'ont posé des problèmes et classe-les dans les deux rubriques suivantes.

problèmes d'orthographe	problèmes de grammaire

Figure 15. Exemple pour la compétence orthographique (*À plus 2, Cahier d'exercices*, 2016, p.20)

10. L'évaluation porte sur la compétence orthoépique.

Dans les méthodes la compétence orthoépique n'est pas prise en considération. Les auteurs se contentent de la compétence phonologique.

11. L'évaluation porte sur la compétence pragmatique.

La compétence pragmatique se rencontre régulièrement dans tous les manuels comme les exemples suivants :

2 Mets les phrases dans l'ordre pour reconstruire les dialogues.

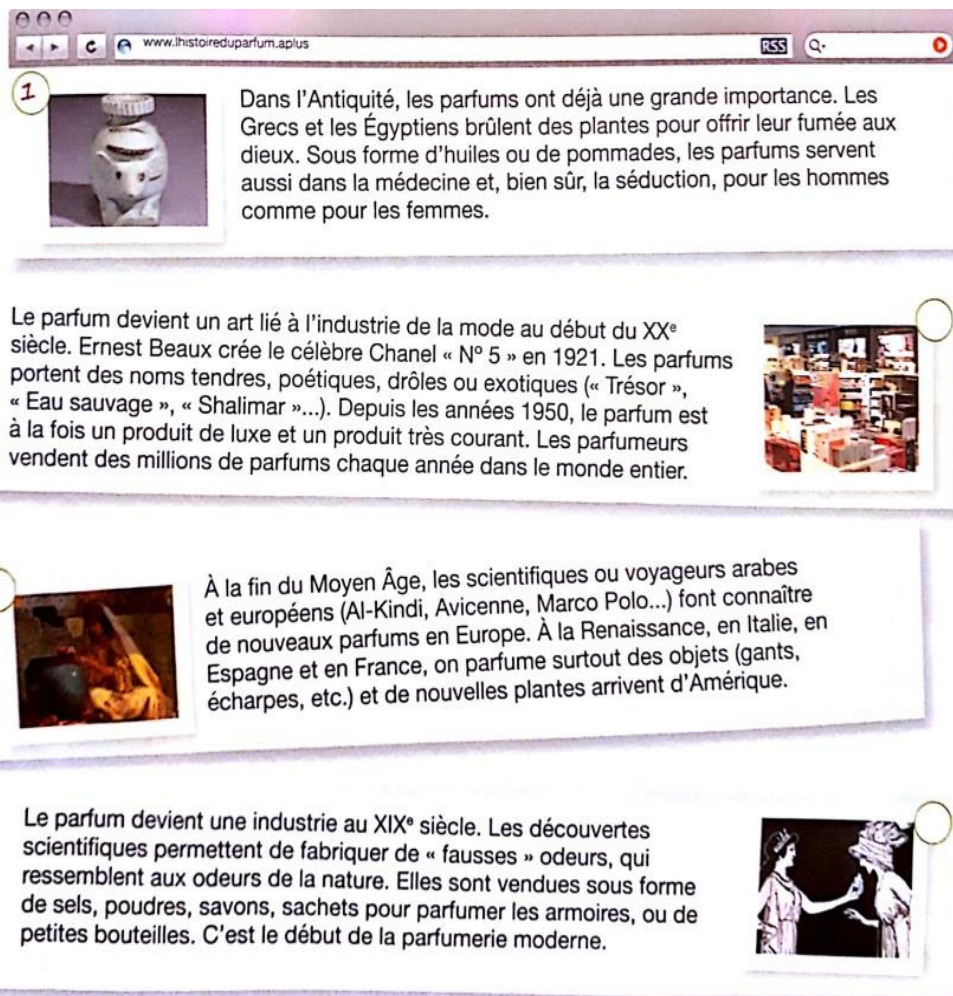
1

- a ☐ Je me sens fatiguée.
- b ☐ Salut, Sophie, ça va ?
- c ☐ Oui, je crois que j'ai un peu de fièvre.
- d ☐ Qu'est-ce qu'il y a ?
- e ☐ Tu es toute rouge... Tu as de la fièvre ?
- f ☐ Non, je ne suis pas très en forme aujourd'hui.

2

- a ☐ Tu as, par hasard, la nouvelle adresse du docteur Vanier ?
- b ☐ Allô ! Sonia, c'est Manon ! Je peux te demander un service ?
- c ☐ Le veto ? Attends... Oui, c'est 18, place de la République. Tu sais où c'est ?
- d ☐ Salut Manon ! Bien sûr ! Qu'est-ce qu'il y a ?
- e ☐ Ça doit être près du cinéma...
- f ☐ Oui, c'est ça. C'est dans l'immeuble où il y a tous les cabinets médicaux... C'est facile à trouver.

Figure 16. Exemple pour la compétence pragmatique (*Tous Ensemble 2, Cahier d'exercices*, 2013, p.26)



1 Dans l'Antiquité, les parfums ont déjà une grande importance. Les Grecs et les Égyptiens brûlent des plantes pour offrir leur fumée aux dieux. Sous forme d'huiles ou de pommades, les parfums servent aussi dans la médecine et, bien sûr, la séduction, pour les hommes comme pour les femmes.

Le parfum devient un art lié à l'industrie de la mode au début du XX^e siècle. Ernest Beaux crée le célèbre Chanel « N° 5 » en 1921. Les parfums portent des noms tendres, poétiques, drôles ou exotiques (« Trésor », « Eau sauvage », « Shalimar »...). Depuis les années 1950, le parfum est à la fois un produit de luxe et un produit très courant. Les parfumeurs vendent des millions de parfums chaque année dans le monde entier.

À la fin du Moyen Âge, les scientifiques ou voyageurs arabes et européens (Al-Kindi, Avicenne, Marco Polo...) font connaître de nouveaux parfums en Europe. À la Renaissance, en Italie, en Espagne et en France, on parfume surtout des objets (gants, écharpes, etc.) et de nouvelles plantes arrivent d'Amérique.

Le parfum devient une industrie au XIX^e siècle. Les découvertes scientifiques permettent de fabriquer de « fausses » odeurs, qui ressemblent aux odeurs de la nature. Elles sont vendues sous forme de sels, poudres, savons, sachets pour parfumer les armoires, ou de petites bouteilles. C'est le début de la parfumerie moderne.

Figure 17. Exemple pour la compétence pragmatique (*A plus 2, Cahier d'exercices*, 2016, p.25)

5 ✎ Mettez le dialogue dans l'ordre pour trouver le mot caché.

R. Je vais bien merci et vous ?	O. Je m'appelle Bertrand et vous ?
I. Moi, c'est Madame Legrand.	V. Comment vous vous appelez ?
R. Enchanté Madame Legrand.	U. Bonjour Madame, comment allez-vous ?
E. Très bien !	A. Bonjour Monsieur.

Figure 15. Exemple pour la compétence pragmatique (*Nouveau Bien sûr* A1, 2018, p.23)

12. L'évaluation porte sur les actes de parole.

Nous rencontrons dès la première leçon des actes de paroles dans *Tous Ensemble* et *À plus* :

« Dire bonjour, demander à quelqu'un comment il va, prendre congé, se présenter et présenter quelqu'un etc. » (*Tous Ensemble 1*, 2013, p. 14)

« Parler d'événements passés :

Mon frère est né en 2005.

Clément a encore rêvé du collège.

Je suis déjà sorti dans la rue en pyjama. ». (*À plus 2*, 2016, p.38)

Par contre, les consignes de *Nouveau Bien sûr* sont vagues et imprécises et ne précisent pas l'acte de parole. Par exemple : « jouez la scène », « parlez avec votre ami ».

13. L'évaluation porte sur la culture.

Dans tous les manuels, la culture occupe une place importante. Nous présentons via le tableau suivant les sujets culturels abordés respectivement dans les trois manuels :

Tableau 13

Les thèmes culturels dans les trois manuels

Tous Ensemble	À plus	Nouveau Bien sûr
Tu sais reconnaître le français	Des photos et des lieux	En France
La francophonie	Des sons et des mots	Mes goûts alimentaires
Bienvenue en France	C'est moi	Les saisons
Des fêtes tout l'année	Ados du monde	Où vas-tu ?
Une promenade en bateau-mouche à Paris	La bande dessinée en Francophonie	Atatürk et le 19 Mai
Le parc Astérix Paris	Le collège en France	Projet de vacances
Des parcs pour tous les goûts	Les fêtes en France	Vous voyagez comment
Les parcs nationaux	Le coin des gourmands	Portrait lieux
La France gourmande	La pomme de terre	Journal quotidien
Le lèche-vitrine	Campagne de prévention	Le Petit Prince
Les fêtes pour tout le monde	En route	La famille française
Carnavals en fêtes	Claude Monet	L'obésité et nous
Légendes et traditions bretonnes	Les paysages de la France	Personnalité célèbre de la médecine française
Vacances en France	Les nouvelles stars du net	Nature et Environnement
Personnages historiques	Grandeur Nature	L'histoire de la France
La Bretagne	Le français en cour de littérature	Un personnage scientifique
Le cinéma, quelle passion !	Vacances les Pyrénées	La science est partout à Paris
Cap sur le Québec !	L'été à Paris	
Petit tour de la cuisine francophone	Mes vacances à Marseille	
	Sur les pavés, les plages	
	Des séries pour tous les goûts	
	Dans les bras de Morphée	
	Le synopsis	
	Une scène de film	
	Courts-métrages	
	Fêtes Solidaires et les festivals militants	
	Chacun ses goûts	
	La cuisine Fusion	
	Langue sans frontière	
	Vers un autre enseignement	
	Premières amours	
	À nous les projets	

Le tableau « les thèmes culturels » nous donne des informations sur les sujets abordés dans les manuels. On constate que sont privilégiés certains thèmes tels que la Francophonie, la France, la cuisine française, les fêtes françaises, la littérature, le cinéma, les villes, l'histoire etc. Dans le graphique suivant figure la proportion des thèmes culturels dans les trois manuels :

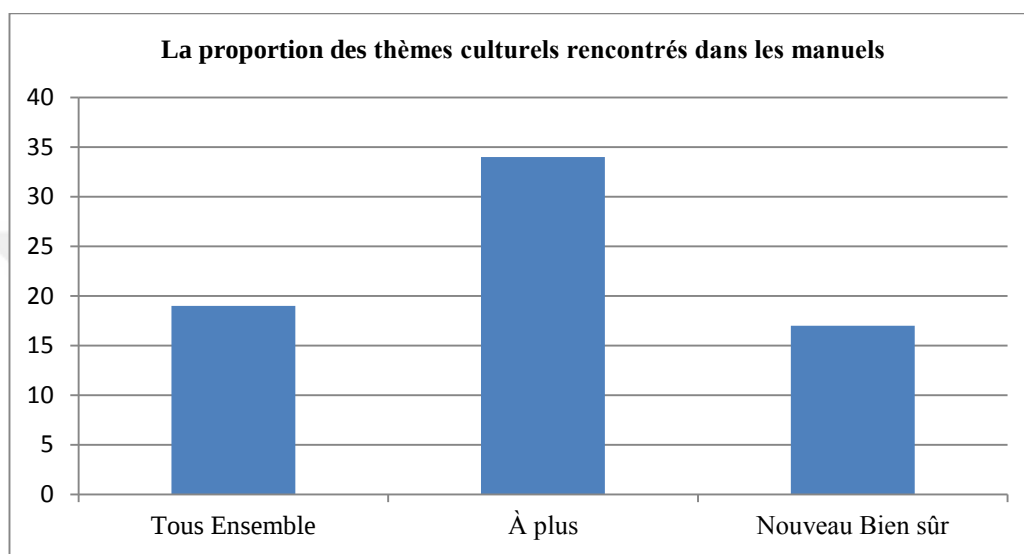


Figure 18. Les thèmes culturels rencontrés dans les manuels.

14. L'évaluation porte sur l'interculturel.

Bien que limités, les trois manuels abordent les thèmes interculturels. Dans le tableau suivant, figurent les thèmes interculturels présentés respectivement dans les trois manuels.

Tableau 14

Les sujets interculturels dans les manuels

Tous Ensemble	À plus	Nouveau Bien sûr
Tu sais reconnaître le français	La francophonie en photos	Un personnage scientifique dans l'histoire
La Francophonie	Des sons et des mots	Le devoir d'histoire
Les parcs nationaux	Le collège en France ... et en Chine	Les saisons
Des fêtes pour tout le monde	Le français en cours de SVT	
Petit tour de la cuisine francophone	Les Fêtes en France	
Trois villes européennes	La culture de la paix	
	Les paysages de la France	
	À l'époque de...	
	Grandeur nature	

L'histoire du risque
Villes et villes intelligentes
La cuisine fusion
À nous les projets

Si on compare le tableau les « thèmes interculturels » avec celui des « thèmes culturels » on constate qu'il y a plusieurs similarités entre eux. Par exemple, le sujet « Les Fêtes en France » figure dans les deux tableaux.

La consigne « Choisissez une fête importante de votre pays ou du pays de votre choix. Présentez-la à la classe » qui figure dans la méthode *À plus 1* (2015, p.60) nous fait penser à des caractéristiques à la fois culturelles et interculturelles.

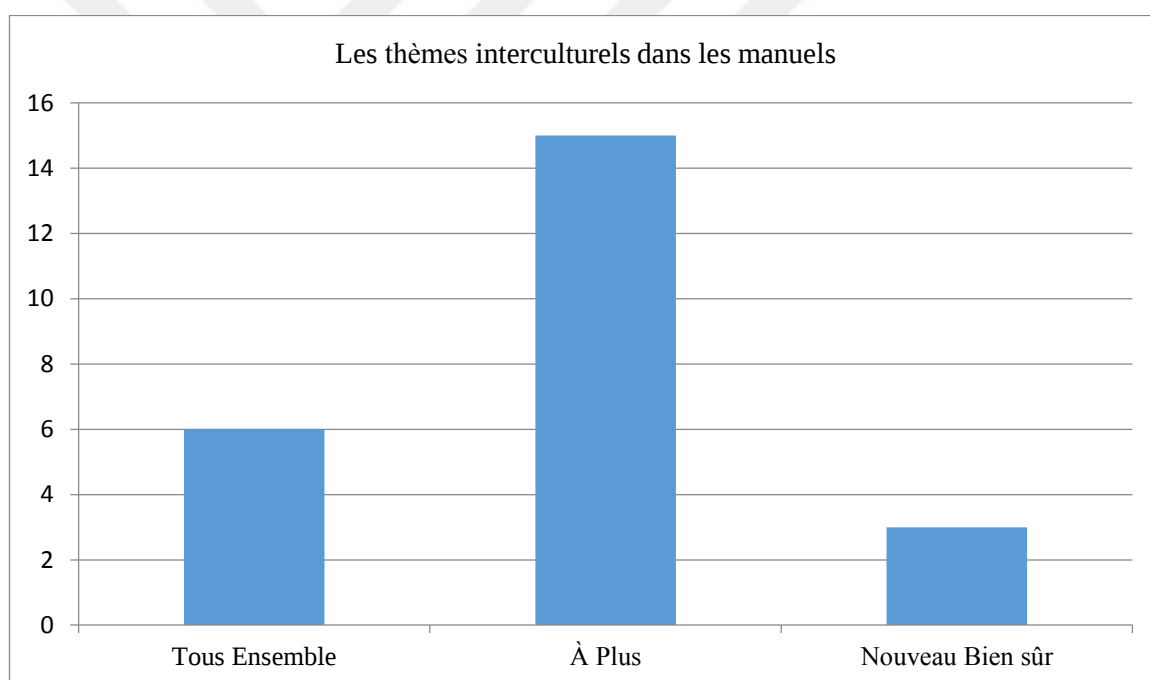


Figure 19. Les sujets interculturels

En effet comme le montre le graphique ci-dessus, le manuel *À plus* s'attarde plus que les autres manuels sur les thèmes interculturels.

15. L'évaluation porte sur les stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage sont plus visibles dans les préparations des projets ou des tâches. À cet égard *À plus* et *Tous Ensemble* devance *Nouveau Bien sûr*.

16. L'évaluation porte sur le plurilinguisme.

Le plurilinguisme est largement présent dans le manuel *À plus*. Nous citons ci-dessous quelques consignes et thèmes qui y figurent.

Tableau 15

Le plurilinguisme dans le manuel *À plus*

« Titres du sujet	Consignes
Le français : des sons, une mélodie.	« Tu connais d'autres langues ? » (<i>À plus A1</i> , 2015, p.14)
Les mots du dictionnaire	« Voici la définition du mot « salut » dans un dictionnaire multilingue. Quelle est la traduction dans ta langue. » (<i>À plus A1</i> , 2015, p.17)
Le français : des mots	« À deux, cherchez dans le dictionnaire l'expression « à plus ». Quelle est la traduction dans votre langue ? » (<i>À plus A1</i> , 2015, p.17)
Moi, c'est...	« Est-ce qu'il y a dans ta langue ou dans une langue que tu connais des mots qui ressemblent aux mots français ? » (<i>À plus A1</i> , 2015, p.15)
La nouvelle école d'Enzo	« Dans ton pays, quels sont les prénoms à la mode ? Fait une recherche sur Internet puis présente les 3 prénoms les plus courants. » (<i>À plus A1</i> , 2015, p.21)
Les langues de mon univers	« Note les prénoms que tu entends, ils existent dans ton pays ? Quel est leur équivalent dans ta langue ? » (<i>À plus A1</i> , 2015, p.29)
Quel plurilingue es-tu ?	« Quelles sont les langues que tu utilises ou que les gens utilisent autour de toi ? »
Mon portfolio	« Quelles langues as-tu envie d'apprendre ? Dans les différentes langues que tu connais, quels sont tes expressions ou tes mots préférés ? Note-les ici . Est-ce que ces mots ou expressions ont des traductions dans les autres langues que tu connais ? » (<i>À plus A2</i> , cahier d'activités, 2015, p.51-52)
D'une langue à l'autre »	« Pas de consigne. C'est un test QCM. ? » (<i>À plus A2</i> , cahier d'activités, 2015, p.56)
	« Trouve des mots que l'on utilise souvent en français et qui viennent du grec, de l'espagnol, de l'italien, de l'anglais, de l'arabe ? » (<i>À plus A3</i> , cahier d'activités, 2015, p.52)
	« Renseigne-toi et raconte ce que tu sais sur la langue des signes ». (<i>A plus 4</i> , 2016, p.32)

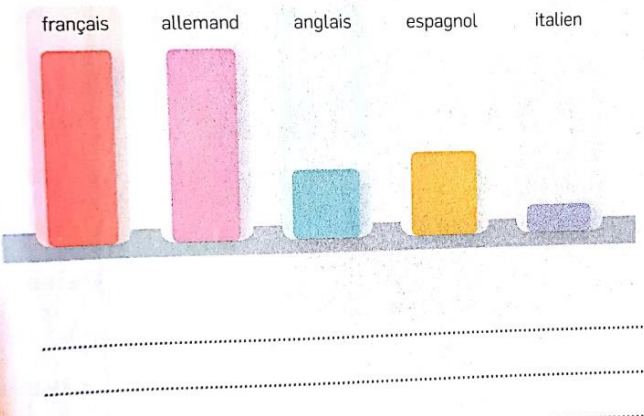
17. Une place est réservée à l'auto-évaluation.

Le manuel d'élève *Nouveau Bien sûr* comporte une partie d'auto-évaluation à la fin de chaque unité. Dans le manuel *À plus*, on voit quelques exemples d'auto-évaluation.

18. Une place est réservée à l'évaluation partielle.

L'évaluation partielle se manifeste en général avec le plurilinguisme. De temps en temps, nous rencontrons deux compétences ensemble comme l'exemple ci-dessous :

A. Alice parle beaucoup de langues, mais pas avec le même niveau. Et toi, combien de langues tu parles ? Tu peux écrire un texte comme celui d'Alice sur les langues que tu connais ?



Alice est suisse et elle parle français avec sa famille. Sa grand-mère est allemande et elle habite en Allemagne. Alice parle allemand avec elle. À l'école, elle étudie l'anglais et l'espagnol. Elle parle un peu italien car elle passe souvent ses vacances en Italie.



Figure 20. Exemple pour le plurilinguisme (*À plus 1*, *Cahier d'exercices*, 2015, p.53)

19. Il y a des grilles d'évaluation.

On ne rencontre pas de grille d'évaluation dans les trois manuels.

20. Il y a des exemples du DELF.

Les manuels *Tous Ensemble* et *À plus* contiennent les parties de DELF soit à la fin du livre soit à la fin de l'unité. À la fin du manuel *Nouveau Bien sûr*, nous voyons les cartes de mots utilisés pour la production orale dans les épreuves de DELF A1.

21. Il y a des exemples de portfolios.

Parmi les trois manuels, seul *À plus* comprend des portfolios à la fin du cahier d'exercices.

22. Il y a des exemples de l'évaluation par les pairs.

Seul le manuel *À plus* présente des exemples d'évaluation par les pairs.

23. Il y a des corrigés pour les apprenants.

On ne rencontre jamais de corrigés dans les manuels.

24. Il y a une évaluation via numérique.

Le livre *Tous Ensemble* comporte une évaluation numérique. Mais son application ne permet pas à l'apprenant de voir la réponse. C'est juste pour vérifier les réponses.

25. Il y a une évaluation différenciée.

Dans le livre *À plus*, on rencontre les évaluations différenciées avec les autres types d'évaluation.

Vous savez déjà faire beaucoup de choses !

Vous allez faire le bilan de ce que vous avez appris dans les unités 1 et 2.

En petits groupes, complétez ces encadrés avec d'autres phrases.

Vous pouvez utiliser de grandes feuilles pour ensuite les coller sur les murs de la classe.



Figure 21. Exemple pour l'évaluation différenciée. (*À plus 1*, 2015, p.46)

Si on observe la figure 21, grâce à la consigne on constate qu'il s'agit :

- d'une évaluation différenciée et d'une évaluation positive, parce que chaque apprenant partage les connaissances qu'il a apprises et les progrès qu'il a effectués selon sa capacité et son propre rythme.
- d'une évaluation par les pairs, parce que les apprenants travaillent au cours de la tâche et ils s'évaluent mutuellement.
- d'une auto-évaluation, parce que les apprenants peuvent voir leur niveau pendant la tâche.

La tâche « Créer notre emploi du temps idéal / Notre projet final » du manuel *À plus 1* (2015 p. 42) constitue un autre exemple intéressant pour l'évaluation différenciée. Nous trouvons des consignes telles que : « En groupe nous sélectionnons des matières et des activités réelles ou imaginaires. Nous construisons notre emploi du temps pour une semaine complète. Nous proposons et nous expliquons notre emploi du temps à la classe ».

Chaque apprenant ou chaque groupe peut interpréter ce projet à partir de ses propres connaissances. L'objectif est que l'apprenant ou le groupe puisse compléter la tâche, pour laquelle, le manuel propose aux apprenants une évaluation positive, une évaluation par les pairs et une évaluation différenciée avec la consigne suivante (2015, p.42) « Choisissez l'emploi du temps le mieux présenté, le plus réaliste, le plus original ».

SIXIEME CHAPITRE : DISCUSSION, CONCLUSION ET PROPOSITIONS

6.1 Discussion

Dans notre recherche, nous avons essayé d'examiner si les manuels suivent les progrès annoncés dans les discours théoriques concernant l'évaluation, plus particulièrement dans le CECR pour les langues. Après avoir étudié les tendances actuelles et les progrès effectués dans ce domaine (les objectifs, les types et les moments) dans la littérature concernée, nous avons analysé les livres de l'élève de 3 séries de manuels à la lumière d'un questionnaire de 25 items. Nous avons exposé nos résultats dans le chapitre précédent.

En général, l'objectif de l'évaluation vise à rendre plus efficace le processus d'apprentissage et l'évaluer par rapport aux objectifs selon des critères déterminés. L'évaluation en langue étrangère a l'objectif de mesurer les performan-

ces et les compétences de l'apprenant en langue. Nous pouvons donc affirmer que l'évaluation englobe tout le processus d'apprentissage. Elle montre si les objectifs sont atteints. La relation entre l'évaluation et les objectifs est exprimé par Cuq (2007) de la manière suivante.

« L'évaluation, que ce soit en étape initiale, continue ou finale, n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visé, définis par une analyse détaillée des besoins et inversement et de manière complémentaire, un objectif n'est cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation ».

Les tendances actuelles de l'évaluation dans l'enseignement /apprentissage des langues peuvent être synthétisés comme suit : l'auto-évaluation, l'évaluation partielle, l'évaluation plurielle, l'évaluation positive, le plurilinguisme et les niveaux de compétence. Nous avons examiné les types d'évaluation, les tendances actuelles, les consignes, le plurilinguisme dans les manuels choisis et nous avons observé avec satisfaction que les manuels de notre échantillon mettent en oeuvre le système des niveaux de compétence de CECR.

Porcher (1977) dit que « L'évaluation n'est pas un exercice extérieur à l'enseignement lui-même et qui viendrait seulement comme une sanction postérieure à l'apprentissage. » C'est-à-dire, l'évaluation accompagne le processus d'apprentissage et il n'est pas nécessaire

de noter à la fin de chaque évaluation comme nous l'avons déjà dit. Parce que l'enseignement n'est pas centré sur ni la note ni l'enseignant. L'apprenant est au centre de l'enseignement et tout est au service de l'apprenant pour qu'il réalise son apprentissage. L'enseignant est désormais un guide qui donne des feedbacks et un observateur qui suit l'évolution de l'apprenant pendant tout le processus d'apprentissage. C'est pourquoi, l'apprenant et l'enseignant doivent être conscients de l'importance de leur participation à l'acte pédagogique et de leur responsabilité.

Il y a déjà 40 ans Porcher (1977, p.113), dans son article « Note sur l'évaluation » parle de l'évaluation plurielle et il souligne que « l'évaluation doit être plurielle pour être éducativement fécond. » Si l'objectif de l'enseignement est de se centrer sur l'apprenant et ses besoins, l'évaluation aussi doit être centrée sur l'apprenant. Ce n'est possible qu'avec le respect de la pluralité des évaluations, des consignes, des exercices dans les manuels. Nous avons remarqué que les manuels privilégient en général certains types d'évaluation, de consignes, d'exercices et manquent de diversité.

L'évaluation occupe une place importante dans les politiques linguistiques et éducatives: Dans notre pays, la déclaration du programme de la « *Vision de l'éducation 2023* » montre que notre pays doit encore faire beaucoup d'efforts pour adapter son système éducatif non seulement aux développements théoriques récents mais aussi aux nouvelles réalités de la société. La Turquie est un pays qui a une population jeune. L'année scolaire 2018-2019 a vu, 2. 446.51 élèves (chiffre officielle expliqué par OSYM) se présenter à la première étape du concours national pour entrer à l'université. Le système d'évaluation se compose des QCM et le résultat est déterminant pour l'avenir des apprenants qui sont à leur tour de notre pays. Le même type de concours est aussi utilisé pour les concours de langues. Ces concours et les certifications nationales sont loin à la fois de tenir compte des évolutions récentes et des progrès théoriques. Elles ne mesurent que les compétences de la compréhension écrite. Il serait opportun que la politique linguistique et éducative nationale suive les développements récents pour être valide et efficace.

Le développement de la technologie nous offre plusieurs avantages dans l'apprentissage de la langue étrangère : les exercices en ligne, l'accessibilité immédiate à tout ce qu'on veut, la diversité de matériel, les corrigés des exercices, la répétition des exercices et les pratiques d'évaluation etc. Mais nous avons constaté que les manuels ne bénéficient pas assez de ces outils. Les développements théoriques et technologiques se reflètent partiellement dans les manuels que nous avons étudiés.

Tous les manuels de notre échantillon essayent de s'adapter aux critères indiqués par le CECR. Mais nous pensons qu'il y a des problèmes dans la pratique. Par exemple, même s'il est donné une grande place à l'auto-évaluation dans le manuel *Nouveau Bien sûr*, selon nous, la langue utilisée dans les consignes n'est pas compréhensible pour le public visé.

Même s'il y a des pratiques d'évaluation communes dans les manuels, nous pouvons dire que des points divergents sont remarquables. Car, la diversité d'outils ne semble pas suffisante. Par exemple, surtout les manuels *Tous ensemble* et *Nouveau Bien sûr* consacrent une grande place à des exemples similaires dans la partie de l'évaluation. Au regard de la variété de la créativité des exemples, le manuel *À plus* devance de loin les deux autres. De même ce manuel contient plusieurs consignes qui renvoient à d'autres langues étrangères et à la langue maternelle de l'apprenant, ce qui valorise le plurilinguisme (voir tableau 15). Cependant, pour assurer une évaluation valide, il serait préférable de trouver dans tous les manuels un large éventail d'outils tels qu'écriture créative, questionnaires à réponses ouvertes, test lacunaire, compte rendu, résumé, teste de closure, acte de parole, puzzle, teste appariement, questions fermés, questionnaire à choix multiple etc.

Nous avons constaté avec surprise que les manuels n'abordent pas la compétence orthoépique. Cela est dû probablement au fait que la lecture à haute voix est une activité évidente de classe et que le choix est laissé à l'initiative des enseignants.

Quant aux types d'évaluation, ils varient d'une méthode à l'autre. Tandis que l'évaluation formative occupe une place importante dans *Tous ensemble* et *Nouveau Bien sûr*, on constate une grande diversité de type dans *À Plus*. (voir figures numéros : 22, 23 et 24).

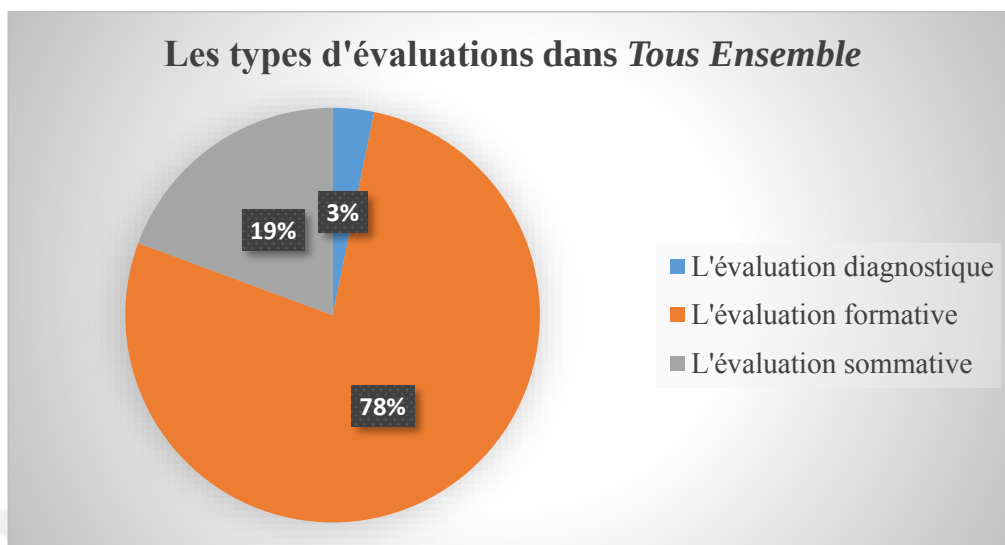


Figure 22. Les types d'évaluations dans « *Tous Ensemble* »

Dans le manuel *Tous Ensemble*, l'évaluation diagnostique n'est pas présente. Les auteurs commencent directement le livre par les dialogues. La partie bleue ci-dessus représente les unités zéros au début de chaque livre. Dans le premier livre de la série *Tous Ensemble*, les auteurs mesurent si l'apprenant peut discerner le français des autres langues. Dans les autres livres de la série, les unités zéro comprennent les rappels ou les révisions du livre précédent. L'évaluation formative est visible dans presque toutes les rubriques du livre intitulées « Dialogue », « Grammaire », « Lexique », « Phonétique », « Communication », « Civilisation ».

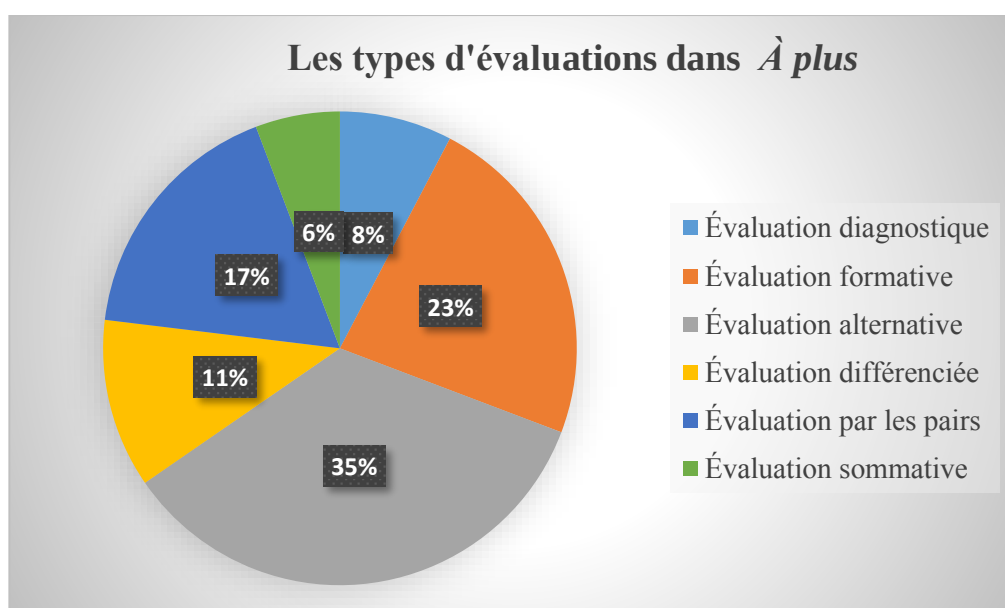


Figure 23. Les types d'évaluations dans « *À plus* »

Quant au manuel *À Plus*, les types d'évaluation varient énormément par rapport à *Tous Ensemble*. Les unités « zéro » représentent des exemples de l'évaluation diagnostique. Mais contrairement à l'unité zéro de *Tous Ensemble*, *À plus* présente des éléments transparents et des objets culturels pour montrer à l'apprenant qu'il ne part pas de zéro pour apprendre la langue étrangère. Les parties « nos outils » constituent une évaluation formative qui se rapporte aux compétences lexicale, grammaticale, phonétique, sémantique. Les portfolios à la fin du cahier d'activités, les parties « notre projet final » et « communication » sont les exemples de l'évaluation alternative. Le manuel donne des conseils et fait des propositions à l'enseignant dans les rubriques « aller plus loin » pour chaque activité. Ces activités sont le signe de l'évaluation différenciée. Même si les tests de connaissances qui se trouvent à la fin de deux unités semblent des résumés classiques, les consignes de cette partie nous font penser à l'évaluation par les pairs.

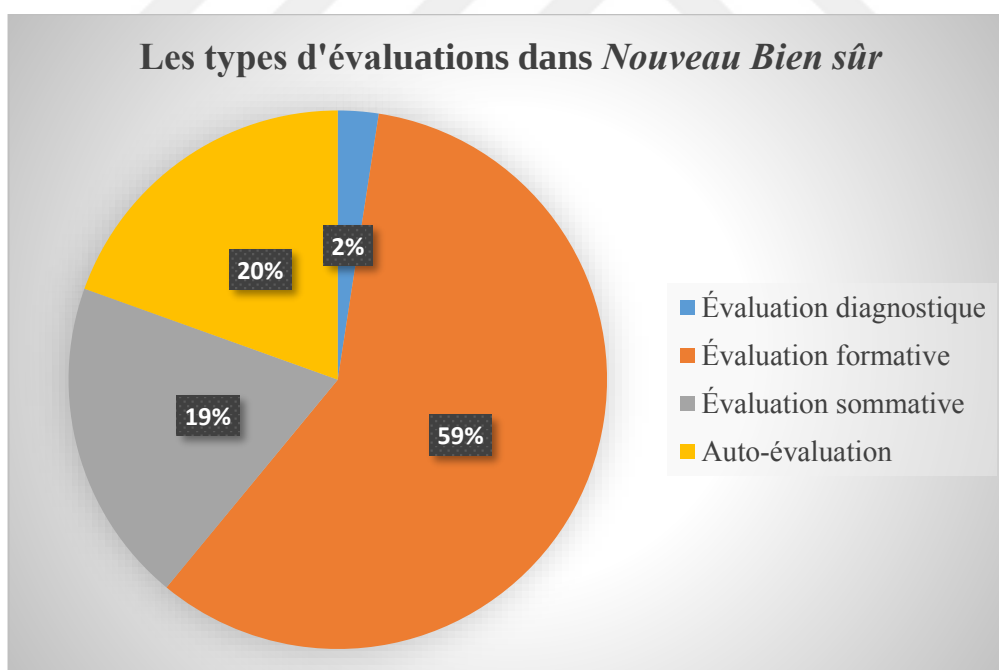


Figure 24. Les types d'évaluations dans « *Nouveau Bien sûr* »

Dans le manuel *Nouveau Bien sûr* l'évaluation est plutôt formative avec un pourcentage de 59%. Ces exercices portent sur la compétence grammaticale, lexicale et sémantique. A la fin de la chaque unité, il y a une partie intitulée « auto-évaluation » qui comprend les quatre compétences : écouter, lire, parler, écrire. 19% du gâteau reflètent les

exercices qui se trouvent dans la rubrique « évaluation » à la fin de chaque unité. Mais ces exercices sont très similaires aux exercices donnés pendant le déroulement du cours. Seuls 2 % correspondent à l'évaluation diagnostique dans l'unité zéro qui essaie de préparer les apprenants à la langue française.

Nous pouvons constater qu'un grand effort est fait pour introduire les différentes formes et types d'évaluation dans l'enseignement. Les manuels respectent les propositions déterminées par le CECR et offre une transparence dans l'évaluation. Les apprenants ont régulièrement recours à des auto-évaluations, ils sont incités à connaître plusieurs langues, ils bénéficient des évaluations partielles, ils ne sont plus comparés à des locuteurs natifs.

Au cours de notre recherche, nous avons remarqué que les consignes utilisées dans les exercices sont très importantes. Parce que ces consignes sont décisives pour la qualité et l'efficacité de l'évaluation. Dans le *Nouveau Bien sûr*, il est regrettable que la plupart des consignes relèvent des capacités cognitives inférieures (Bloom, 1956) telles que complétion, vrai-faux, exercice lacunaire etc. Pour être plus clair, nous avons fait une petite recherche sur les consignes dans les unités de ces trois manuels.

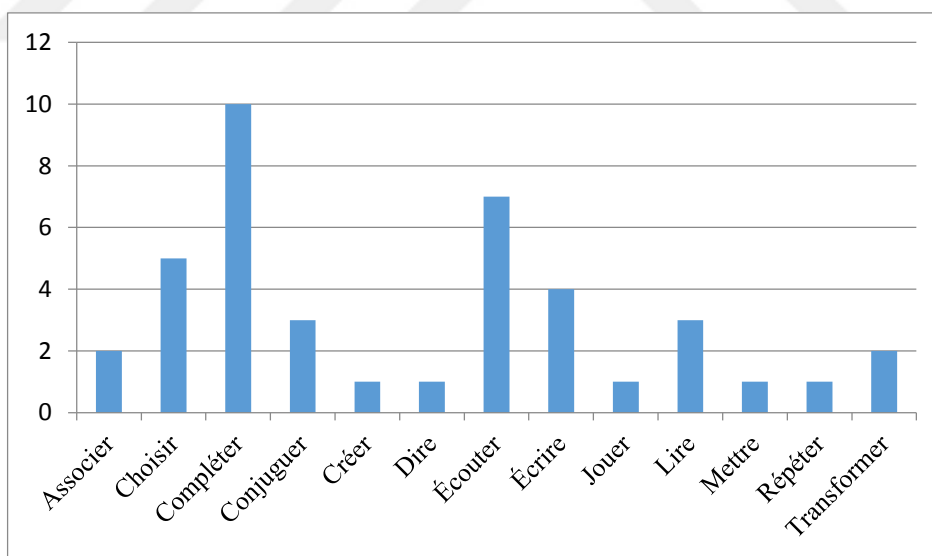


Figure 25. Les verbes utilisés dans les consignes de *Tous Ensemble*

Le tableau ci-dessus illustre les consignes de l'unité 1 du livre *Tous Ensemble* 1. Comme on le voit, l'évaluation est loin de se centrer sur l'apprenant. Les verbes « créer », « dire », « jouer » qui rendent les apprenants plus actifs et créatifs en classe sont utilisés une seule fois dans l'unité abordée. Tous les exercices ici sont une partie de l'évaluation. L'outil numérique de ce livre est extrêmement sensible aux fautes d'orthographe au cours

de la correction. L'évaluation sommative qui se trouve à la fin de chaque unité s'adresse à une seule compétence ; la compréhension de l'oral ou la compréhension de l'écrit. Mais sa consigne est similaire avec celle du DELF.

Dans la figure 26, nous voudrions attirer l'attention sur les consignes utilisées dans le manuel *À plus*, ainsi que nous l'avons fait pour le manuel *Tous Ensemble*.

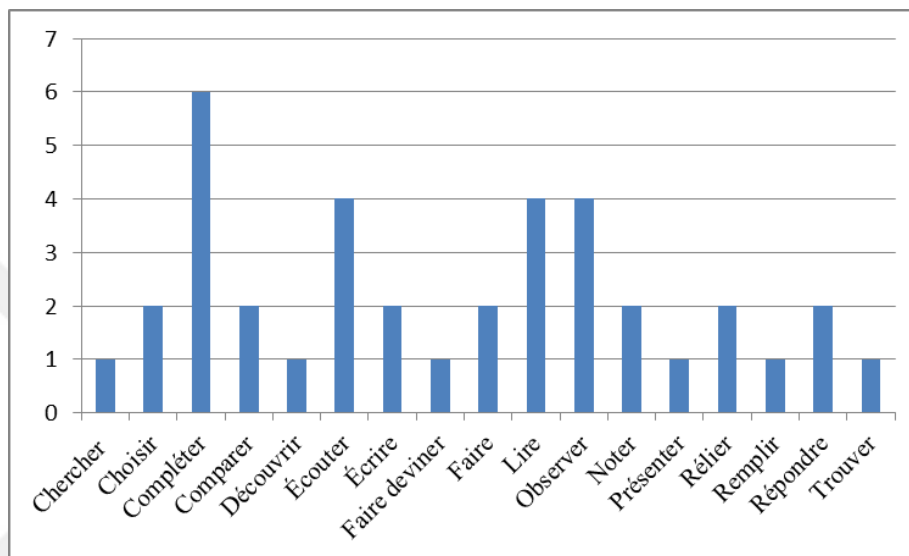


Figure 26. Les verbes utilisés dans les consignes d'*À Plus*

Comme on le voit, les verbes utilisés dans le manuel *À plus* sont plus variés et tiennent compte des plusieurs compétences. Il est clair que les consignes sont le miroir des types d'évaluation et de la dynamique de l'apprentissage. Plusieurs consignes se succèdent graduellement dans ce manuel pour se constituer une tâche proche de la vie réelle. Chaque consigne oriente l'élève à une tâche allant du facile au difficile. Par exemple, au lieu de dire simplement « cochez la bonne réponse. », le manuel *À plus* préfère dire « observez le document, choisissez la bonne réponse et comparez-la avec votre ami. » Les consignes de ce manuel permettent à un simple exercice de devenir une tâche à réaliser.

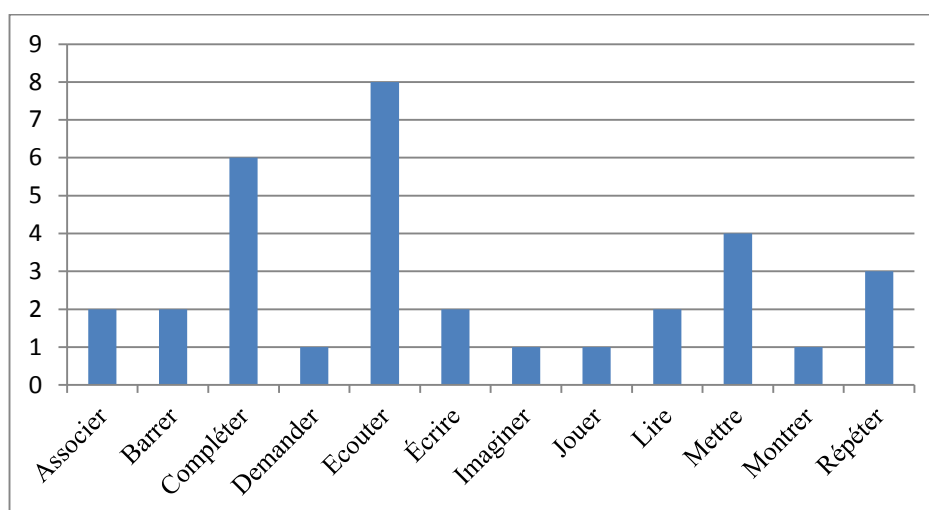


Figure 27. Les verbes utilisés dans les consignes de *Nouveau Bien sûr*

Les verbes utilisés dans les consignes du « *Nouveau Bien sûr* » sont plutôt variés. Mais si on regarde la proportion des verbes, plusieurs sont utilisés une ou deux fois dans l'unité. Alors que pour rendre l'apprentissage et l'enseignement plus efficace il est préférable d'utiliser plus souvent les verbes « jouer », « imaginer », « demander ».

Dans tous les manuels de notre échantillon, l'évaluation se fait à la fin de chaque unité. Dans la partie de l'évaluation, les exercices s'intensifient sur la compétence lexicale, grammaticale, sémantique et pragmatique. Nous avons constaté avec satisfaction plusieurs exercices basés sur les actes de paroles et la culture dans les manuels *Tous Ensemble* et *À plus*. Nous souhaiterions que soit accordé aussi de l'importance à la compétence phonologique, orthographique et orthoépique pour la production écrite et orale.

Malheureusement, nous n'avons pas observé de grilles d'évaluation et de corrigés d'exercices. Nous pensons que les corrigés accessibles par l'apprenant renforcent l'auto-évaluation. Grâce aux grilles d'évaluation, l'apprenant peut facilement prendre conscience de la place où il se trouve par rapport aux objectifs de l'apprentissage. C'est pourquoi, il est utile qu'un enseignant élabore sa propre grille d'évaluation en tenant compte du processus de l'enseignement – apprentissage. Ci-dessous, nous présentons l'exemple d'une grille d'auto-évaluation avec les émoticônes pour le niveau A1 au sujet de la famille :

Tableau 16

Auto-évaluation au niveau d'A1.

Je peux comprendre et lire un texte écrit simple sur la famille.	    
Je peux présenter les membres de ma famille.	    
Je peux poser des questions à mon ami sur sa famille.	    
Je peux répondre aux questions sur la famille.	    
Je peux écrire un petit texte sur ma famille.	    

Dans ce tableau, les acquis attendus sont cohérents et ont une relation verticale. Une série de cinq émoticônes ascendantes décrivent la compétence de l'apprenant. On peut imaginer en outre une relation horizontale qui présente les diverses activités à effectuer par l'apprenant. C'est l'apprenant qui s'auto-évalue cochant l'une des émoticônes qui convient à ses acquis. Mais, il faut être très attentif en ce qui concerne les consignes. Car, nous avons remarqué que la langue utilisée dans les consignes n'est pas compréhensible pour le public visé dans le manuel *Nouveau Bien sûr*, même si une grande place est réservée à l'auto-évaluation.

Nos études montrent que la présence des tendances nouvelles dans l'évaluation varie d'un manuel à l'autre, tandis que dans certains, on observe avec satisfaction des exemples d'évaluation plutôt moderne, on peut rencontrer souvent les exemples de l'évaluation classique. Par exemple, nous avons remarqué le portfolio, les exercices concernant le plurilinguisme, l'évaluation positive dans un seul manuel (*À plus*).

Pour que l'apprenant s'auto-évalue, il a besoin d'une grille d'évaluation et aussi d'un corrigé mais on n'en retrouve pas dans les livres de l'élève. Si on parle d'outils technologiques dans les manuels, le *Nouveau Bien sûr* n'a pas encore une version numérique. Le livre de l'élève du manuel *À plus* ne comprend pas la clé USB, l'apprenant n'a pas accès aux corrigés ou à l'espace virtuel. Le manuel *Tous Ensemble* offre un CD numérique ne contenant pas les corrigés. Nous pensons que tous les trois manuels doivent se perfectionner au regard de la technologie.

Nous pouvons conclure qu'une place importante est désormais réservée à l'évaluation dans les politiques linguistiques et éducatives. Mais les formes traditionnelles de l'évaluation telle que question-réponse, vrai-faux gardent encore largement leurs places dans certains manuels.

6.2 Conclusion et propositions

L'évaluation est au centre des recherches ces derniers temps. L'efficacité de l'évaluation préoccupe toutes les parties : des étudiants, des apprenants, des concepteurs d'évaluation, des concepteurs de manuel, etc.

L'étude d'évaluation a pris une dimension intéressante depuis les années 1990 et surtout depuis la publication du CECR qui y consacre un chapitre. Dans notre recherche, nous avons essayé de voir si cette dimension se reflète dans les manuels du FLE. Sans prétendre d'avoir fait un travail exhaustif, les résultats recueillis nous ont montré en effet une utilisation intense du progrès théorique dans les manuels que nous avons pris comme échantillon.

Dans notre recherche, nous avons adopté une méthode qualitative et descriptive. Pendant notre parcours de travail, nous nous sommes fixée sur les nouveautés introduites telles que, les types d'évaluation, l'évaluation positive, l'évaluation plurielle, l'évaluation partielle, l'auto-évaluation, l'évaluation différenciée, l'évaluation par les pairs, le portfolio, etc.

À la lumière de ces tendances actuelles, nous avons décidé d'analyser quelques méthodes publiées en France et en Turquie pour enseigner le FLE. Par conséquent, nous avons délimité notre échantillon représentatif aux trois séries de manuels de FLE, deux élaborés en France, un en Turquie : *Tous Ensemble*, *À plus* et *Nouveau Bien Sûr*. Après avoir présenté le cadre théorique, défini les notions concernant le thème, et résumé l'apport théorique par l'intermédiaire d'une quinzaine de livres, chapitres ou articles sur le sujet traité, nous avons procédé à la partie expérimentale, ce qui est notre apport personnel dans cette étude.

Après avoir consulté plusieurs ressources à cet égard, nous avons élaboré, avec notre directrice, un outil de collecte de données, un questionnaire de 25 items à la lumière desquels nous avons analysé notre corpus, collecté nos données et interprété les résultats.

L'analyse des données et les résultats nous ont permis de répondre à nos interrogations initiales et de vérifier nos hypothèses de départ. Nous avons consacré un chapitre aux

résultats. Si nous synthétisons nos observations, il est intéressant de constater que l'évaluation prend chaque jour une plus grande place dans les manuels. Il va sans dire que de nos jours non seulement les formes d'évaluation sont assez diversifiées mais aussi on trouve constamment dans les manuels les six niveaux de référence. En effet, nous pouvons affirmer que tous les manuels de notre échantillon essayent de s'adapter d'ores et déjà aux apports théoriques mais non pas d'une manière identique.

Nous avons constaté que certaines consignes sont basées sur des exercices pédagogiques qui ne déclenchent pas de créativité chez l'apprenant. Sans nier l'utilité et le mérite des exercices pédagogiques de temps en temps il ne faut pas perdre de vue que pour une évaluation efficace, il est préférable d'utiliser des consignes qui proposent plutôt des tâches communicatives et créatives.

Nous regrettons de ne pas avoir pu faire une enquête sur l'utilisation quotidienne effective des apports théoriques et des outils technologiques auprès des enseignants et des apprenants pour recueillir leurs points de vue.

On sait que le Conseil de l'Europe propose l'apprentissage obligatoire d'au moins deux langues étrangères alors que dans notre pays la suprématie de l'anglais est bien connue. Il serait intéressant de voir si l'apprentissage de cette langue peut jouer un rôle facilitateur pour l'apprentissage des autres langues enseignées dans nos institutions.

Comme piste de recherches, nous pouvons proposer de faire des pratiques d'évaluation en classe pour voir le niveau effectif des apprenants, d'effectuer des enquêtes et des entretiens pour vérifier si on respecte les compétences partielles et l'évaluation positive dans diverses langues dans les pratiques de classe.

Nous espérons, au terme de cette étude, que notre travail a touché un aspect important de l'acte pédagogique et que des études plus poussées et approfondies, plus fines et plus diversifiées poursuivront dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

- Atılgan, H (Ed.). Kan, A., et Doğan, N. (2009) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Aoudache, M.M., L (2014). *L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en Algérie : formations, représentations et pratiques* (Yüksek Lisans Tezi) <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01078272/document>.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. et Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara : Pegem Akademi.
- Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Y. Ö., Özdemir, D., et Yaşar, M. (2008) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara : Pegem Akademi.
- Bayle, A. (2006) *Auto-évaluation et co-évaluation. Le français dans le monde*, février-mars no:344, p. 30-3.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. (2017) *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur du FLE*. Second édition. Paris : CLE International
- Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier-Credif.
- Bloom, B. (ed.) (1956). *Taxonomies of education objectives: The Classification of Educational Goals; Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Mckay.
- Bozavlı, E., (2015) Yabancı Öğrenme/Öğretim Sorunsalı Çözüm Eylemsel (Actional) Yaklaşım mı? *Kesit Akademi Dergisi*, Yıl 1, (sayı 2) 31-42.
- Brendel, K., Bretonnier, M., Olivieri M.-L., Nardone, Y-A (2016) *À plus 3*, Paris: Maisons des langues.
- Centre national de ressources textuelles et lexicales, <https://www.cnrtl.fr> .
- Conseil de l'Europe. (2001) *Cadre Européen Commun Reference pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques.
- Courtillon, J. (2003) *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE
- Cuq, J. P., (2010) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J. P., (2007) La problématique de l'évaluation en didactique des langues. *Journées de réflexion*. 3 et 4 Mars. *L'évaluation du français*. Egypte: 163-174 photocopié.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. et Gündoğdu, K. (2008) *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara : Pegem Akademi.
- Dictionnaire Larousse, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Dictionnaire CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/definition/>

- Ertürk, S. (2013) *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Edge Akademi.
- Falchikov, N. (2004) Involving students in assesement. *In Psychology Learning and Teaching*. (102-108)
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/plat.2003.3.2.102>
- Gautier, J. Parodi, Vallocano, M., (2013) *Tous Ensemble A1, A2, B1* Gênes, publiés par Cideb.
- Goullier, F. (2006) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris: Didier.
- Hadji, C. (1995) *L'évaluation, règles du jeu*, Paris: ESF éditeur.
- Jalbert, P. (1998). *Le portfolio : de la théorie à la pratique. Québec français*, (111), 37-40.
- Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B. et Gömleksiz, M. (2008) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Kharbache L., Carrion A. et Gaucher L. (2015) *À plus 1*. Paris: Maisons des langues.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. et Karakaya, İ. (2009) *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara : Pegem Akademi.
- Lebouazda, A. (2015) *Perception du nouveau système éducatif algérien à travers l'évaluation formative de la production écrite*. http://revue-staps.univ-msila.dz/facultell/images/fll_doc/documents/memoire/fr/master/2015/lebouazda%20amel%20master%20msila%202015.pdf
- Lhomme, S., Bosquet, M., Rennes, Y. (2016) *À plus 3*. Paris : Maisons des langues.
- MEB, *2023 Eğitim Vizyonu*, (2018) <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>.
- MEB, *Nouveau Bien sûr A1, A1.1, A1.2* publiés par le Ministère turc de l'Éducation nationale en 2018. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?channel=18>
- Nitko, A. J. (2001) *Educational assessment of students* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill
- Poltorak, E. (2001) *Question du feedback en didactique des langues étrangères: quelques réflexions théoriques*. 31-42.
- Porcher, L. (1977) Note sur l'évaluation. *La langue française*, no :36., p.110-115
https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4847
- Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. (1998) *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Riba et Mègre, 2014, Corder P.S. (1980) *Que signifie une erreur des apprenants in Langage* no : 57 9-15, Paris, Hachette.

- Rougier, N. (2014) *Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE*. 114-125.
- Rousseau, J.J (1767) *Émile ou de l'Éducation*. Édité par les Bourlapapey, bibliothèque numérique romande www.ebooks-bnr.com
- Sanazzari, B. (1997) *Rapport de stage. Observation en classe de langue*. Université de Paris – III Module « Didactique des langues néo-latines » mai, 24p., multigr. In Puren et al. (1998) *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Scallon, G. (2000) *Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions* 1-21
- Scallon, G. (2004) *L'évaluation des compétences et l'importance du jugement*. Pédagogie collégiale, 18, 14-20.
- Turgut, M. F. (1997) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Tagliante, C. (2005) *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Veltfech, C., et Hilton S. (2003) *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette
- Yelken, T. (Ed.), Semerci, Ç. Arslan, A., Tanrıseven, I., Cengizhan, S., Yazar, T. Akay, C., Kılıç, F., Karakuş, F., Kanadlı, S., Aslandağ, S., Konokman, G., Efendioğlu, A. (2016) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara : Anı Yayıncılık.

ANNEXE

ANNEXE 1. Niveaux communs de compétences- Échelle globale

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou 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.
	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 devoir chercher ses 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.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	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 comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de 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.
	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.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	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 simple 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.
	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.

ANNEXE 2. Niveaux communs de compétences- Grille pour l'auto-évaluation

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très bruts même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

ANNEXE 3. Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-corrigées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2+					
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1+					

B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2+					
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

ANNEXE 4. Curriculum vitae

CV

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Yasemin BODUROĞLU KARAYİĞİT		
E-postası/Web Sayfası	yasemin.boduroglu@bodrummarmarakoleji.com		
Bildiği Yabancı Diller	Fransızca, İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Fransızca Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Fransızca Öğretmenliği	2010
Tez Başlığı	Le Développement de l'Évaluation Dans Les Manuels du FLE		
Tez Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Hanife Güven		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

