



Difficultés dans le développement de la compétence d'évaluation chez les futurs enseignants de français langue étrangère

Anca Porumb

Université Babeş-Bolyai,
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Roumanie
ancaporumb76@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-6763-1005>



Reçu le 30-06-2022 / Évalué le 24-09-2022 / Accepté le 30-12-2022

Résumé

Comment réussir à amener des étudiants en français langue étrangère qui se préparent à devenir enseignants à comprendre les techniques d'évaluation et à se les approprier quand ils sont habitués plutôt à être évalués par leurs enseignants ? Bien qu'ils soient déjà familiarisés avec les différents types d'évaluation en tant qu'élèves ou étudiants, il leur est assez difficile d'acquérir une certaine autonomie par rapport à leur futur rôle d'évaluateurs en FLE. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre article ; faire le point sur les obstacles qu'il faut franchir quand l'objectif majeur de l'enseignant est d'aider ses élèves à co-construire les connaissances au lieu de les reproduire.

Mots-clés : évaluation, compétence, connaissances, autonomie, *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Difficulties in the development of assessment skills of future teachers of French as a foreign language

Abstract

How to succeed in getting FFL students who are preparing to become teachers to understand assessment techniques and to appropriate them when they are more accustomed to being evaluated by their teachers? Although they are already familiar with the different types of assessment as pupils or students, it is quite difficult for them to acquire a certain autonomy concerning their future role as FFL evaluators. It is in this perspective that our article fits: identify the obstacles that must be overcome when the main objective of the teacher is to help his students to co-construct knowledge instead of reproducing it.

Keywords: assessment, skill, knowledge, autonomy, *European Framework of Reference for Languages*

Introduction

Le présent article est le résultat de notre travail en milieu universitaire avec des étudiants ayant choisi la formation à l'enseignement pour devenir des professeurs de français langue étrangère. Le cours de *Didactique du FLE* que nous donnons à des étudiants des 2^e et 3^e années propose 28 heures de cours et 28 heures de séminaires pour un semestre dont le thème sur l'évaluation couvre seulement 2 heures de cours et 2 heures de séminaire, ce qui est insuffisant vu sa complexité. Tout au long du semestre, nous nous trouvons dans une double hypostasie ; d'abord, celle d'évaluateur des connaissances concernant l'évaluation¹ (typologie, rôles, activités, etc.) ; ensuite, celle de formateur à l'évaluation des futurs publics, notamment les enfants et les adolescents.

L'article est organisé en trois volets qui essaient de répondre à quelques questions que nous nous sommes posées à la suite de difficultés remarquées chez les étudiants en ce qui concerne les façons dont on dispose pour rendre l'évaluation plus efficace pour les élèves apprenant le FLE. Le premier volet, *L'évaluation en classe de langue. Le cadre théorique*, s'arrête sur les points principaux stipulés par le Cadre à l'égard de l'évaluation et les difficultés de compréhension des étudiants inscrits au cours de Didactique du FLE, en insistant sur l'autoévaluation et l'évaluation formative. Le deuxième volet, *Analyse de la réalité des classes de français langue étrangère en Roumanie*, aura comme point de départ un questionnaire portant sur l'évaluation en classe de FLE dont les étudiants ont été témoins en tant qu'élèves. Le troisième et le dernier volet, *L'évaluation / L'autoévaluation dans les manuels numériques au collège en Roumanie*, tâchera d'expliquer les réponses obtenues au questionnaire proposé. Pour ce faire, nous nous dirigeons vers le support à la portée de main de tous les enseignants FLE, les manuels numériques tout récents et gratuits² dont les écoles en Roumanie disposent. Est-ce vraiment ce manuel un bon outil qui ouvre la voie vers une évaluation soutien d'apprentissage ? C'est une tentative de donner une réponse à cette question qui clôt l'article.

1. L'évaluation en classe de langue. Le cadre théorique

Nous envisageons dans cette première partie de l'article d'identifier les aspects que nos étudiants futurs enseignants considèrent comme étant difficiles à comprendre en ce qui concerne le thème de l'évaluation, en général, et le thème de l'évaluation en classe de FLE, en particulier. Les ressources qui font l'intérêt de notre analyse sont les mêmes utilisées au cours :

- a. Le CECRL (2001), surtout le Chapitre 9 « Évaluation » ;
- b. Le Volume complémentaire du CECRL (2018) ;
- c. Le chapitre 8 « L'évaluation : un parcours vers l'autonomie » du livre d'Enrica Piccardo (2014).

Notre démarche au cours de didactique est de faire acquérir aux étudiants les termes spécifiques (*évaluation formative, continue, diagnostique, sommative, autoévaluation*) et leurs sens et de leur faire comprendre en même temps le fait que les élèves/les apprenants doivent être considérés comme nos partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation, selon le principe évoqué par le *Cadre* qui voit l'élève/l'apprenant dans le rôle d'un acteur social.

1.1. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et ses enjeux

Le Chapitre 9 du CECRL commence par l'affirmation :

Dans ce chapitre, on entend « Évaluation » au sens de l'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle (CECRL, 2001 : 135).

Comprendre le sens de cette phrase « Évaluation est un terme plus large que contrôle » est une première provocation pour nos étudiants qui mettent toujours un signe d'égalité entre *évaluation* et *test/contrôle* car toute forme d'évaluation finirait, à leur avis, par une sanction.

Sans négliger le *Tableau 7*³ du chapitre où il y a une typologie de l'évaluation (n'ayant pas la prétention d'être exhaustive !), nous insistons en cours sur des explications à l'égard des formes continue, formative et l'auto-évaluation en passant plus vite sur l'évaluation sommative dont les étudiants comprennent le mieux le rôle. La confusion apparaît assez souvent entre les formes continue et formative de l'évaluation où il n'est pas évident pour les étudiants d'en percevoir les différences. Alors, nous proposons comme tâche l'analyse des deux définitions du *Cadre* :

L'évaluation continue est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours.

L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. [...] La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage (CECRL, 2001 : 140, 141).

On demande aux étudiants de souligner les mots qu'ils considèrent comme importants pour établir une liste de traits caractéristiques qui réunissent les deux types d'évaluation et une autre liste de traits qui les séparent. Si les ressemblances sont mieux identifiées, il y a des difficultés qui surgissent à en saisir les différences. Cela entraîne aussi une difficulté de faire un choix d'activités didactiques respectant tel ou tel type d'évaluation, chose que nous essayons de remédier au séminaire par le biais du travail avec les manuels numériques disponibles sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

1.2. Le rôle des descripteurs dans l'évaluation

À côté des manuels numériques et des descripteurs du *Cadre*, nous nous appuyons, ces dernières années, sur un matériel accessible⁴ pour les étudiants par rapport aux informations qu'on y retrouve, notamment sur le dernier chapitre déjà mentionné plus haut. Enrica Piccardo dit :

L'apprenant/acteur social est capable de se donner des objectifs réalistes et de les poursuivre, il est en mesure de reconnaître ses propres forces et faiblesses, d'utiliser les bonnes stratégies et de se rendre compte si oui ou non il a atteint le niveau envisagé. L'enseignant joue un rôle clé dans tout cela car, comme nous l'avons dit, l'autonomie s'apprend et l'apprenant a besoin d'un guidage constant dans son parcours vers l'autonomie. (2014 : 43).

À partir de cette affirmation analysée en cours, nous nous proposons comme objectif d'exercer notre rôle de guide toujours en quête de trouver les meilleurs moyens pour faire découvrir aux étudiants les outils d'évaluation en classe de FLE ; des outils qui visent plutôt la didactique moderne que celle traditionnelle où l'enseignant est le seul à s'impliquer dans le processus d'évaluation. Étant donné le fait que les apprenants sont censés utiliser la langue étrangère (dans notre cas, le français) dans des situations de communication réelles, notre mission est de créer chez les étudiants l'habitude de voir dans l'évaluation une façon d'aider les apprenants à progresser en FLE à travers des activités de communication qui intègrent les connaissances de la langue et pas l'inverse.

L'erreur générale à laquelle nous devons remédier le plus souvent réside dans la construction d'activités didactiques⁵. Les étudiants gardent encore la vision

traditionnelle d'enseigner en insistant sur les aspects de la langue : des exercices structuraux et des dialogues fabriqués où l'on vise toujours les éléments linguistiques. C'est à ce moment qu'il faut intervenir par l'étude comparative entre le CECRL et les Programmes nationaux pour le français langue étrangère en Roumanie. Bien comprendre le rôle des descripteurs du *Cadre* et les compétences générales et spécifiques des Programmes constitue une première étape dans notre démarche, mais cette étape engendre à son tour d'autres confusions. D'un côté, le *Cadre* regroupe les descripteurs dans trois catégories qui représentent les compétences à développer chez les apprenants : compréhension orale et écrite, production orale et écrite, interaction orale et écrite. De l'autre côté, les Programmes nationaux accessibles sur le site du ministère ne mentionnent que les compétences de compréhension et de production sans faire référence à l'interaction. Une fois les automatismes créés, car nous précisons que les Programmes ont plus d'influence que le *Cadre*, nous rencontrons des difficultés à éduquer les étudiants à envisager les activités d'évaluation formative selon l'idée d'interaction en classe.

Prenons un exemple concret qui représente un moment incontournable de nos séminaires sur l'évaluation, celui d'identifier la compétence et le niveau des descripteurs pour créer des activités didactiques pour les apprenants :

Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif. (CECRL, 2001 : 62)

Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non-articulées. (CECRL, 2001 : 49).

Les deux descripteurs, *L'interaction orale* vs. *La production orale*, mettent les étudiants en difficulté au moment où ils sont priés d'identifier des mots qui leur indiquent la compétence visée. La première confusion qui apparaît chez la plupart d'étudiants est celle de considérer les deux comme faisant référence à la compétence de production orale sans saisir la présence du mot « échange » qui suggère une communication entre plusieurs personnes. La deuxième, c'est la confusion entre la production orale et la production écrite, parce que le verbe « décrire » est plus visible que le syntagme « courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées ». C'est pourquoi nous préférons commencer par la simple reconnaissance⁶ de telle ou telle compétence en analysant les consignes des activités proposées par les manuels numériques pour passer ensuite à la construction d'activités qui visent les compétences de compréhension, de production et d'interaction.

Pour ce faire, nous utilisons plutôt la typologie de descripteurs établie par Enrica Piccardo que celle du CECRL⁷ qui pourrait effrayer un peu les débutants :

- Les descripteurs de stratégies (d'exécution, de remédiation)
- Les descripteurs de communication
- Les descripteurs de compétence.

Une dernière affirmation qui clôt cette partie de l'article est faite sur les descripteurs de compétence, surtout la compétence pragmatique qui nous intéresse particulièrement pour aider nos étudiants à être capables de proposer des activités didactiques pertinentes en respectant les actes de langage. L'argument de notre prédilection pour ce type de descripteurs est basé sur le sujet de didactique que les futurs enseignants de FLE reçoivent à un examen national pour occuper un poste de professeur titulaire : « Proposez cinq activités centrées sur la découverte et l'exploitation en contexte communicatif des actes de parole : *se situer dans le temps - situer des événements dans le temps*. Vous proposerez des activités pertinentes, en respectant la succession logique des étapes d'apprentissage (identification, réemploi, évaluation). Vous préciserez aussi le niveau du public et les compétences visées. » (Concours national, le 21 juillet 2021)

2. Analyse de la réalité des classes de français langue étrangère en Roumanie

Vu les confusions qui persistent chez les étudiants même après avoir parcouru le cours de didactique, nous avons voulu en trouver la cause. Ainsi les deux dernières années avons-nous proposé un questionnaire sur l'évaluation/ l'autoévaluation afin de nous aider à mieux comprendre les besoins des étudiants et à mieux gérer les situations difficiles en fonction de leurs expériences, parfois positives, parfois négatives, par rapport à la manière dont ils ont été évalués en classe de FLE à l'école.

2.1. Les caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon est formé d'à peu près 60 étudiants en français option principale et option secondaire⁸, plus précisément, 38 étudiants en français A et 21 étudiants en français B. 90 % sont des femmes, chose pas du tout surprenante pour les étudiants en Lettres. Tous les étudiants ont accepté de répondre à toutes les questions⁹. Le niveau de langue des étudiants selon le CECRL devrait être B2 au moment où ils s'inscrivent à la Faculté des Lettres, mais la réalité dans la salle de cours est souvent tout autre. Nous travaillons toujours avec des groupes hétérogènes, ce qui rend notre mission plus difficile encore.

2.2. Le questionnaire

Question no. 1 : Comment votre enseignant de FLE faisait-il l'évaluation des contenus ?

A. à travers des tâches

B. à travers des exercices structuraux.

Question no. 2 : Quelles étaient les ressources utilisées par votre enseignant pour faire une évaluation formative ?

A. les ressources en ligne

B. les manuels

Question no. 3 : Pendant les activités d'évaluation formative, vous travailliez :

A. en groupes

B. individuellement

Question no. 4 : Quelle était la compétence favorisée ?

A. la compétence communicative

B. la compétence linguistique.

Question no. 5 : Quelle était la durée consacrée à l'évaluation formative ?

A. plus de 10'

B. moins de 10'

Question no. 6 : Votre enseignant vous encourageait-il à vous autoévaluer ?

A. OUI

B. NON

Question no. 7 : Étiez-vous capables d'identifier vos erreurs ?

A. OUI

B. NON.

Question no. 8 : Votre enseignant vous donnait-il une grille d'évaluation ?

A. OUI

B. NON.

Question no. 9 : Comment perceviez-vous les erreurs identifiées par votre enseignant FLE ?

A. comme une amélioration de votre français

B. comme une sanction.

Question no. 10 : Étiez-vous conscient, es de la note obtenue ?

A. OUI

B. NON.

2.3. Les résultats du questionnaire

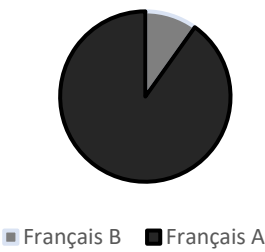
Le groupe d'étudiants en français option principale déclare avoir été évalué par des tâches plutôt que par des exercices structuraux. Ils travaillaient en groupes et leurs enseignants de français proposaient des activités d'évaluation formative pour plus de dix minutes en privilégiant la compétence de communication.

Le groupe d'étudiants en français option secondaire a travaillé d'une manière plus traditionnelle, assez rarement en groupes (question 3) et en insistant surtout sur la compétence linguistique (question 4), c'est-à-dire des exercices structuraux (question 1) où la communication était négligée.

Les étudiants en français A aussi que les étudiants en français B ont eu comme support les manuels (question 2) et percevaient les erreurs comme des sanctions (question 9).

La conclusion que nous pouvons en tirer après l'analyse des réponses données par les étudiants des trois groupes différents repose sur le décalage entre les étudiants en français A et les étudiants en français B. Les difficultés identifiées chez les étudiants en français option secondaire, surtout en ce qui concerne les hésitations et les erreurs de langue dans la communication, trouvent leur source dans la démarche employée par leurs enseignants : une certaine prédilection pour la grammaire explicite sans trop favoriser les activités de communication et l'interaction en classe de FLE. Nous synthétisons les résultats dans la figure ci-dessous :

Taux des réponses favorables (la colonne gauche du questionnaire) à l'évaluation formative



3. L'évaluation / L'auto-évaluation dans les manuels numériques au collège en Roumanie

Il y a deux raisons pour lesquelles nous avons décidé de terminer l'article par le thème de l'évaluation/l'auto-évaluation et le manuel numérique en Roumanie. La première est venue du fait que le manuel reste la ressource préférée des enseignants, comme l'indiquent les réponses à la question no. 2 tandis que la deuxième est étroitement liée à la première, parce que les étudiants qui font le stage dans les écoles préparent leurs leçons à partir des contenus de ce type de support, en utilisant assez rarement d'autres ressources en ligne. Alors nous ferons un survol sur ce support didactique afin de voir quels sont les points de départ que les manuels

numériques au collège en Roumanie proposent à l'étape de l'évaluation formative ou l'auto-évaluation. Est-ce que ce support donne la possibilité aux étudiants en formation à l'enseignement de suivre les bons conseils reçus en cours de didactique à l'égard de l'évaluation formative et l'autoévaluation ?

3.1. La présentation générale d'un manuel numérique en Roumanie

Le manuel numérique fait son apparition en Roumanie à partir de l'année 2014 alors que les discussions au niveau du ministère de l'éducation commencent une année plus tôt¹⁰. Il répond aux exigences du Cadre et des besoins d'une génération d'élèves appelés « des natifs digitaux » et se caractérise par des activités interactives, une pédagogie collaborative et par l'audio-visuel qui est déjà une condition *sine qua non* en classe de langue. Accessibles sur le site du ministère¹¹, les manuels numériques ont aussi un format PDF et sont regroupés en deux catégories : les manuels L1 (Lé1) pour les élèves qui commencent à apprendre le français à l'école primaire, 8-11 ans, qui sont de plus en plus rares ; et les manuels L2 (Lé2) pour les élèves qui commencent l'étude du français au collège, 12-15 ans. Faute de temps, nous travaillons en cours de didactique du FLE avec les manuels L2, car nos étudiants auront très peu de chances de donner des classes de français à l'école primaire.

3.1.1. Exemple de la structure d'un manuel numérique

Le manuel choisi comme exemple (*Limba modernă 2 Franceză*, clasa a 7-a, Editura ArtKlett, 2019) est le résultat du travail d'une équipe mixte d'auteurs roumains et internationaux et vise une pédagogie active par le biais d'activités multimédias. Il s'adresse à des élèves de niveau A1+/A2 qui sont en 7^e (la 5^e selon le système français) et est organisé en six unités dont les thèmes font partie de l'univers des adolescents (les technologies et la communication, la publicité et la consommation, les métiers, etc.) Chaque unité est partagée en trois leçons s'appuyant sur des actes de langage, ensuite une double page, *Nos outils*, insistant sur la compétence linguistique, une rubrique culturelle et un projet à la fin. Le manuel finit par une série d'activités ludiques qui aident l'enseignant à mieux évaluer les éléments de la langue et par une autre série d'activités collaboratives appelées Et+. À part cela, il y a aussi des pages pour les DNL (disciplines non-linguistiques) qui complètent chaque unité :

- U1- le français en cours d'informatique
- U2 - le français en cours de physique
- U3 - le français en cours d'histoire
- U4 - le français en cours d'histoire des arts
- U5 - le français en cours de littérature
- U6 - le français en cours de technologie.

Toutes les deux unités il y a des tests d'évaluation sommative sur lesquels nous n'insistons pas ayant déjà affirmé plus haut que les étudiants avaient bien saisi le rôle et le moment où ce type d'évaluation est nécessaire.

3.2. Le choix des activités pour une évaluation aide à l'apprentissage/l'auto-évaluation

Il est à remarquer le fait que le manuel numérique est assez généreux en ce qui concerne les possibilités de faire une évaluation formative pour toutes les compétences. Il faut uniquement éviter de tomber dans le piège de ne parcourir avec les élèves que les exercices structuraux encore nombreux dans les unités de certains manuels.

La diversité d'activités que l'enseignant propose en classe éveille la motivation des élèves et, ce qu'il y a de plus important, elle offre une idée claire de leur progression et de leurs lacunes à la fois. Ainsi le professeur sera-t-il toujours en quête de méthodes efficaces pour adapter son enseignement selon les besoins de ses élèves. C'est dans ce sens que nos étudiants en didactique du FLE doivent considérer les contenus du manuel numérique : comme un outil qui soit au service des apprenants et non pas comme une façon de mesurer les résultats ou à quel point ils ont atteint les objectifs.

Dans la première unité du manuel mentionné, *Connexions*, on trouve la leçon portant sur l'acte de langage *exprimer ses préférences*. En voilà quelques activités à la page 14 :

- A. Lis cet article sur l'utilisation du téléphone portable et réponds par Vrai ou Faux.
- B. Ensemble, décidez de trois questions sur l'utilisation du téléphone (fixe ou portable). Ensuite, l'un d'entre vous les pose à un camarade. EX. Est-ce que tu as un téléphone chez toi ?
- C. Mettez les résultats en commun pour décrire les usages du téléphone dans la classe.
- EX. Dans la classe, tous les élèves ont un téléphone fixe à la maison.

Tous les principes de la pédagogie active et interactive sont là en intégrant bel et bien les éléments de la langue, alors plus besoin de faire appel aux exercices qui ralentissent l'acquisition de la langue, chose déjà vérifiée chez beaucoup d'étudiants en français option secondaire.

Nous nous arrêtons en cours de didactique notamment sur les nouveautés apportées par le manuel numérique. Elles sont d'excellents supports et un bon exemple pour les étudiants débutants en formation à l'enseignement et nous nous servons afin d'effacer le signe d'égalité entre test et évaluation, le plus grand défi en tant que chargée du cours :

- Les jeux proposés à la fin du manuel
- Les activités pour les DNL
- Les Et+ où l'on trouve des activités interculturelles
- Les activités multimédias.

Ce sont précisément les aspects négligés par les étudiants au moment où ils rédigent des fiches pédagogiques et des fiches de travail. Trop penchés sur les méthodes traditionnelles, ils oublient les ressources les plus appréciées par les apprenants de nos jours. Le ludique en classe de français nous garantit le succès aussi que les TICE qui rendent plus agréable même un test final. En ce qui est une discipline non-linguistique il y aura encore besoin du temps pour s'y habituer car c'est vraiment une section très récente dans les manuels de langues publiés en Roumanie.

3.2.1. L'auto-évaluation

Nous achevons l'article avec quelques mots sur l'autoévaluation, type d'évaluation peu pratiqué en classe et qui n'existe pas dans tous les manuels.

La Question no. 6 de notre questionnaire : « Votre enseignant vous encourageait-il à vous auto-évaluer ? » a révélé la raison pour laquelle les étudiants ne pensent jamais à intégrer l'auto-évaluation dans le processus d'apprentissage. On a eu 30 réponses négatives sur 38 pour le groupe d'étudiants en français A et une majorité écrasante, 21/21 ayant répondu NON pour le groupe de français B.

Pourquoi est-il nécessaire de mettre les apprenants dans le rôle d'être leurs propres évaluateurs ? Nous rappelons ici la dichotomie intrinsèque/extrinsèque et plus encore, les termes utilisés par Gruber et Vieille - Grosjean (2019) *apprentissage défensif vs. apprentissage expansif*.

Il y a dans la mentalité des élèves roumains et pas que l'idée d'apprendre uniquement pour être sanctionné d'une bonne note et la déception est profonde si l'enseignant fait des remarques négatives à l'égard des tâches pas très bien accomplies. La chasse aux bons résultats devient l'objectif central dans la vie des élèves.

Certains manuels numériques que nos enseignants utilisent depuis quelque temps proposent à la fin une grille adaptée aux contenus parcourus tout au long de l'année. Une grille qui serait utile si l'enseignant s'en servait plus souvent car demander aux élèves du collège d'auto-évaluer leurs compétences une seule fois n'aide pas beaucoup d'autant plus que la grille est trop chargée. Par exemple, dans le manuel L2 de la 6^e (2019), tous les actes de langage enseignés sont détaillés sur une page sous forme d'un test où l'élève niveau A1 doit être capable de se souvenir de tous ses points forts et faibles pendant l'année scolaire. Le conseil que nous donnons aux étudiants qui choisissent ce type de manuel et l'autoévaluation est de rédiger des grilles pour chaque unité ou même pour chaque séance. Ainsi le travail de développer la capacité des apprenants à se situer aura-t-il des résultats favorables.

Parler : prendre part à une conversation
Je peux prendre part à une conversation avec mes camarades pour parler des sujets familiers.
Je peux dire mon âge, ma date d'anniversaire et où j'habite.
Je peux nommer les parties du corps humain, dire où j'ai mal.
Je peux présenter ma famille, nommer ses membres et les décrire.
Je peux présenter des personnes.
Je peux parler de mes vêtements et mes accessoires, dire les couleurs.
Je peux présenter la tenue de quelqu'un et dire mon opinion.
Je peux nommer les matières scolaires et parler de mon emploi du temps.
Je peux parler de ma maison (nommer les pièces) et décrire ma chambre.
Je peux nommer les meubles et les décorations de ma chambre
Je peux situer dans l'espace (à droite, à gauche, entre, à côté, au-dessus de).
Je peux demander à quelqu'un le temps qu'il fait.
Je peux demander et indiquer le chemin de manière simple.
Je peux parler de la nature (la mer, la montagne, la forêt).
Je peux parler des saisons.
Je peux exprimer des quantités (un kilo de, une tranche de, beaucoup de).
Je peux parler des sensations (j'ai chaud, j'ai froid, j'ai soif, j'ai sommeil, j'ai peur).
Je peux dire où on est et où on va (je suis chez moi, au cinéma, je vais chez le dentiste).

Parler : prendre part à une conversation
Je peux énumérer les commerces et les rayons du supermarché.
Je peux inviter quelqu'un chez moi.
Je peux dire à quelqu'un de faire ou de ne pas faire quelque chose.
Je peux parler de mes projets.
Je peux utiliser les formules de politesse dans une conversation courante.
Je peux écrire des messages simples (textos ou méls).
Je peux remplir un formulaire d'inscription avec mon nom, mon âge, mon adresse, mes goûts.

Tableau : exemple de grille pour la compétence de production orale

Conclusion

Nous avons établi comme objectif principal de cet article le passage en revue des défis auxquels nous devons faire face quand notre mission consiste à former des compétences d'évaluer des jeunes qui se préparent à devenir professeurs de FLE. Le questionnaire nous a révélé la cause des difficultés de nos étudiants quand ils sont mis dans la situation de construire des activités didactiques pour l'évaluation formative. Celui-ci nous a montré aussi la préférence pour une évaluation sommative qui est la forme la plus connue.

Nous avons essayé de classer et de clarifier les erreurs pour savoir quel serait notre rôle et comment intervenir d'une façon efficace et personnalisée, si possible, en fonction des besoins des étudiants. Ainsi faut-il insister aux séminaires sur des explications et des activités qui soient étroitement liées au développement de la compétence d'évaluer en classe de FLE en visant une évaluation aide à l'apprentissage et pas uniquement à contrôler les connaissances des apprenants.

Il revient donc à nous de bien coordonner nos objectifs et de trouver un équilibre entre l'acquisition des aspects théoriques concernant la question de l'évaluation et la mise dans des situations concrètes d'évaluer afin de parvenir à des résultats positifs ; c'est-à-dire, de faire comprendre aux étudiants leur posture d'enseignants de FLE qui devraient suivre le principe évoqué par M. Vial (2001), selon lequel il y a deux logiques de l'évaluation dont la logique d'accompagnement de la dynamique du changement compte le plus dans les démarches didactiques d'un enseignant.

Bibliographie

Belabed, G., Dobre, Cl., Ionescu, D. 2017. *Limba modernă franceză 2, clasa a 5-a*, București: Booklet.

Bouchkioua, Z. 2014. « Présentation de l'ouvrage de Michel Vial, Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes, dispositifs, outils ». *Formation emploi*. 2014/2, n° 126, p. 147-151. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4220> [consulté le 15 juin 2022].

Brandel, K. et alli. 2019. *Limba modernă franceză 2, clasa a 7-a*, București: Art Klett.

Capré, R., Gomez, R., Péclard, M. et al. 2011. « CECR et autoévaluation guidée d'un exposé oral ». *A contrario*, n° 15, p. 135-153. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/aco.111.0135> [consulté le 15 juin 2022].

Cocton, M-N. 2015. « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale ». *Lidil*, n° 52. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3851> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3851> [consulté le 15 juin 2022].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*.

Demirtaş, L, Gümüş, H. 2009. « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turquie*, n° 2, p. 125-138. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> [consulté le 15 juin 2022].

Gruber Jost, S., Vieille-Grosjean, H. 2019. « De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif ». *Contextes et didactiques*, n° 13. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/ced/870> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.870> [consulté le 15 juin 2022].

Piccardo, E. 2014. *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l'actionnel- [En ligne] : [Un_cheminement_de_recherche.pdf](https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l'actionnel-) [consulté le 15 juin 2022].

Saussez, F., Allal, L. 2007. « Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ». *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), p. 97-124.

Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International.

Vial, M. 2001. *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: de Boeck.

Vlad, R. E., Grigore, C. 2019. *Limba modernă franceză 2, clasa a 6-a*, București: Editura Litera.

Notes

1. Voir Christine Tagliante, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2005.

2. Les manuels sont très faciles d'accès sur le site www.edu.ro.

3. À consulter le Chapitre 9 du CECRL, p. 139.

4. Il s'agit du livre d'Enrica Piccardo mentionné dans l'article.

5. On y insiste parce que les étudiants doivent être aussi formés à construire des activités à l'épreuve écrite des examens nationaux pour occuper un poste de professeur titulaire ou pour devenir des professeurs certifiés.

6. Le livre de Christine Tagliante (2005) aide beaucoup à cette démarche.

7. Il s'agit des pages 29-35 du CECRL.

8. En Roumanie, les étudiants à la Faculté des Lettres suivent une double formation, en fonction de leur choix personnel ; soit le roumain et une langue étrangère, alors, le français sera toujours une option secondaire ; soit deux langues étrangères qu'on appelle langue A (principale) et langue B (secondaire).

9. Nous les en remercions.

10. On trouve la déclaration du ministre à l'époque sur le site www.economie.hotnews.ro.

11. www.edu.ro