



Professionnaliser les Enseignants du FLE en Evaluation *

Asiyeh KHAJEHALI**/ Mahmoud Reza GASHMARDI***

Résumé— Le futur enseignant de français langue étrangère participe constamment à un processus de reconstruction de son identité personnelle, collective et professionnelle. En ce sens, dans le métier d'enseignement, l'évaluation est une activité professionnelle qui suppose une réflexion non seulement sur l'initiateur de l'action, ses motivations à agir, mais aussi sur le contexte de l'action, le déroulement du processus évaluatif et ses enjeux. L'activité évaluative engage l'évaluateur à installer une situation formative ou certificative qui suppose la mobilisation de savoirs complexes. Dans cette perspective, une formation à l'évaluation pourrait professionnaliser l'agir évaluatif des enseignants en rendant explicite les savoirs complexes dans ce domaine. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de l'activité évaluative permet de revenir sur une pratique, de la définir, de l'étudier selon plusieurs points de vue afin d'envisager des possibilités d'ajustement en fonction des difficultés rencontrées et des points d'appui. Le fil conducteur de l'article consiste à professionnaliser des enseignants dans l'activité évaluative portant sur les compétences des apprenants. Ainsi, le lien établi entre cette recherche et le monde professionnel s'inscrit dans une démarche collaborative dans laquelle les interactions entre formateurs et enseignants sont importants au niveau de l'analyse de l'activité d'évaluation en classe, de la problématisation des situations évaluatives et des compétences et des gestes évaluatifs.

Mots-clés— Agir évaluatif, Enseignant du FLE, Évaluation, Professionnalisation, Professionnalité.

* **Date de réception** : 2022.05.17

Date d'approbation 2022.08.20

**Doctorat en didactique du FLE, Département de langue française, Université de Tarbiat Modarres, Iran, E-mail : asiyeh.khajehali@modares.ac.ir

*** Maître de conférences, Département de langue française, Université de Tarbiat Modarres, Iran, (auteur responsable), E-mail : m.gashmardi@modares.ac.ir



Professionalized French teachers in evaluation*

Asiyeh KHAJEHALI**/ Mahmoud Reza GASHMARDI***

Extended abstract— The future French teacher constantly participates in a process of rebuilding his personal, collective and professional identity. In this sense, in the teaching profession, evaluation is a professional activity which supposes a reflection not only on the initiator of the action, his motivations to act, but also on the context of the action, the progress of the evaluation process and its challenges. The evaluation activity commits the evaluator to setting up a formative or certifying situation which supposes the mobilization of complex knowledge. In this perspective, training in evaluation could professionalize the evaluative action of teachers by making explicit the complex knowledge in this field. In this research, the analysis of the evaluation activity makes it possible to define it and to study it according to several points of view in order to consider possibilities of adjustment according to the difficulties encountered. The common thread of this article consists in professionalizing teachers in the evaluation activities relating to the skills of learners. The link established between this research and the professional world is part of a collaborative approach in which the interactions between trainers and teachers are important at the level of the analysis of the activity of evaluation in class, the problematization of evaluation situations and evaluative skills and gestures.

In the 1960s, evaluation reflected the sanction and the tests were obstacles not only for students but also for teachers. In the minds, the notion of examination was ultimately very little associated with that of learning. After having appeared the communicative approaches, thinking about evaluation criteria has widened, in a way that knowledge of the language (grammar, vocabulary) is then perceived as a tool allowing access to communication. Evaluation therefore becomes essentially interpretative, not only in relation to classic evaluation reference systems but also by considering the practices, values and often implicit standards of communities of practice.

The new orientations of evaluation require a new policy for the evaluation of learning. These orientations require teachers to adopt a type of assessment for which they have not been trained and which departs from traditional practices. This new, unprecedented and unfamiliar situation, since it is very different from the assessment of knowledge, leads to new complex issues for many teachers.

In this sense, in order to reduce the issues associated with the evaluation of the teacher, it seems essential to develop the professionalism of the evaluative action of the teacher. Because the construction of the professionalism of the teacher plays an important role in contributing to the professionalization of the teacher by allowing him to act in varied complex situations and to manage uncertainties especially when making decisions. In this aim, this research aims to feed the reflection on professionalizing the

* Received: 2022.05.17

Accepted: 2022.08.20

**PhD in didactics of FLE, University Tarbiat Modares, Tehran, E-mail: asiyeh.khajehali@modares.ac.ir

*** Associate professor, French department, University Tarbiat Modares, Tehran, (responsible author), E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir

evaluative action of the teachers of the FLE from the realization of the training courses in this subject and proposing devices which could reduce the failure of the evaluation practices of teachers.

In order to understand how the evaluative practices of teachers fall within the professionalism of evaluative action, it is important to deepen the concept of professionalism. To do this, the general concept of professionalization will be discussed, which will make it possible to define the concept of professionalism. In general, the professionalization of teaching refers to a collective dimension. It describes an evolution of the profession which refers to a more external overall process which relates both to the transformations of work and its organization, to the construction of identity as well as to the mobilization of the actors (Lessard, 2000; Lessard and Bourdoncle, 1998). In this sense, according to Bourdoncle (1991), the professionalization of the teaching profession is a process that would pass from the state of the profession to that of a true profession. According to Lessard (2000), professionalization also involves an individual dimension. This dimension is linked to the methods of professional development necessary for the accomplishment of the professional activity and its adaptation in new professional situations. According to Bancel (1989), the construction of teacher professionalism is strictly linked to the concept of "professionalization". In fact, the concretization of the process of professionalization builds teachers' professionalism.

In order to clarify professionalism in the field of evaluation, we take up Jorro's idea. As stated by Jorro (2000, 2009, 2011), the professionalism of evaluative action is based on knowing how to act in context as well as on the way in which the teacher-evaluator gives meaning to his professional action. In addition, the professionalism of the evaluative action is a continuous process which is built by offering the teacher-evaluator the possibility of ensuring his ways of doing, being and acting, for example, his professional style and the evaluation processes it implements.

This research targets French teachers from language institutes in Iran. The sample is composed of sixty teachers who responded to the questionnaire and ten teachers who participated in the training course. Altogether, seventy teachers participated in this research. Participation in the study was voluntary. There were no specific criteria for the selection of participants apart from that of being a teacher of French as a foreign language. In this regard, we have planned a diagnostic phase in order to understand the difficulties of teachers in evaluation, in particular, an evaluation based on new evaluation perspectives. Then, we designed a training course according to the needs and difficulties of the teachers. Finally, we conducted a study on the progress of the course and analyzed the interviews made by the participants. In order to develop the content of the training entitled "evaluating the skills of learners", we referred to the results obtained from the questionnaires completed by the teachers as well as we took into account our experiences and our observations in the field of evaluation over a few years of teaching. In this respect, we determined the information gaps of teachers and their needs in this field. The training course we have developed consists of twelve hours of training. The purpose of this training is to provide a better understanding of the many contemporary aspects of learning assessment and the challenges for teachers. This training, rather to focus on "what" and "why" to evaluate, it particularly addresses the question of "how" to evaluate and shows how we can move from the evaluation of knowledge to the evaluation of capacities and skills.

The results show that the training devices are effective in integrating new assessment practices into the assessment process of teachers. In addition, the training increased the knowledge of the teachers on skills assessment and the design of assessment criteria that helps to assess all the skills of learners according to the level and the assessment objectives. Furthermore, the data show that the participants in the training are open to adopting new evaluation practices in their evaluation process.

Therefore, we find that this training course could provide participants with an opportunity to reflect on their approach to evaluation. In this respect, this training was a device by which the participants

acquired a fairly clear vision of the new perspectives of evaluation which could be considered as a marker of professionalism of the evaluative action of teachers.

Keywords—Evaluative action, Evaluation, French teacher, Professionalization, Professionalism.

SELECTED REFERENCES

- [1] CLAUZARD Philippe. *Around the words of professionalism and professionalization*. University of La Réunion, 2018.
- [2] JORRO Anne. *Professionalizing the teaching profession*. Paris: ESF, 2002.
- [3] JORRO Anne. *The professional action of the teacher*. Paris: CNAM, 2006.





حرفه‌ای کردن معلمان زبان فرانسه در ارزشیابی*

آسیه خواجه علی** / محمود رضا گشمردی***

چکیده— معلم زبان فرانسه به طور مداوم در بازسازی هویت فردی، جمعی و حرفه‌ای خود به عنوان معلم نقش مهمی ایفا می‌کند. از این منظر، در حرفه‌ای معلمی، ارزشیابی فعالیتی حرفه‌ای است که معلم را بر آن می‌دارد تا در مورد انگیزه‌هایش برای ارزشیابی، شرایط و فرآیند آن و چالش‌های پیش رو به تأمل بپردازد. از آنجایی که معلم برای ارزشیابی زبان آموزان در پایان و در طول دوره‌ی آموزشی، تمام دانش خود را در این زمینه به کار می‌بندد، آموزش ارزشیابی می‌تواند به حرفه‌ای کردن معلمان در عملکرد ارزشیابی‌شان موثر واقع شود. در چارچوب این پژوهش، تجزیه و تحلیل عملکرد ارزشیابی معلمان امکان بررسی آن را از دیدگاه‌های متفاوت ممکن ساخته و حرفه‌ای کردن عملکرد آنها را در ارزشیابی با در نظر گرفتن مشکلات‌شان فراهم می‌کند. هدف اصلی این پژوهش حرفه‌ای کردن معلمان در ارزشیابی توانایی‌ها و مهارت‌های زبان آموزان است. بنابراین پیوند ایجاد شده بین این تحقیق و دنیای حرفه‌ای در روندی مشارکتی نهفته است که در فرآیند تعاملات حرفه‌ای گر و معلم زبان شکل می‌گیرد. به گونه‌ای که در این تعاملات، عملکرد ارزشیابی معلم در کلاس زبان، مشکلاتش در موقعیت‌های ارزشیابی و توانایی‌هایش در ارزشیابی توسط حرفه‌ای‌گر مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلمات کلیدی— ارزشیابی، حرفه‌ای کردن، حرفه‌ای‌گری، عملکرد ارزشیابی، معلم زبان فرانسه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

I. INTRODUCTION

Dans les années 1960, l'évaluation reflète la sanction d'une autorité institutionnelle ou sociale. Les examens constituaient des obstacles pour les élèves et les étudiants, mais également pour les enseignants ; tout contrôle de connaissances et de savoir-faire était perçu comme un mal inévitable. Dans les esprits, la notion d'examen était finalement très peu associée à celle d'apprentissage. Suite à l'émergence d'une visée relativement utilitariste de la langue, les approches communicatives ont obligé à réfléchir sur le jugement porté sur la capacité à communiquer, sur les savoir-faire ou le comportement de communication. De ce fait, la réflexion sur les critères d'évaluation s'est élargie, d'une manière que la connaissance de la langue (grammaire, vocabulaire) soit alors perçue comme un outil permettant d'accéder à la communication désormais considérée comme un critère parmi d'autres. L'évaluation devient dès lors essentiellement interprétative, non seulement par rapport à des référentiels classiques de l'évaluation mais également en considérant les pratiques, les valeurs, les normes souvent implicites des communautés des pratiques. D'après Rahmatian (2013), de nos jours, les chercheurs sont d'accord sur le fait que l'évaluation doit être considérée comme une partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage des langues et qu'elle doit être effectuée par le biais de différents outils plus compatibles.

Les nouvelles orientations de l'évaluation demandent une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages qui met l'accent sur les orientations suivantes : intégrer l'évaluation dans les apprentissages, reposer les décisions qui découlent des évaluations sur le jugement professionnel, adapter l'évaluation aux objectifs d'apprentissage ainsi qu'à la méthode d'enseignement, respecter les différences afin que les élèves aient tous la même chance de réussir et favoriser le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages et dans son évaluation. Ces orientations obligent les enseignants à adopter un type d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été formés et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles. Cette situation nouvelle, inédite et non familière, puisque bien différente de l'évaluation des connaissances, met en évidence de nouvelles problématiques complexes pour beaucoup d'enseignants.

En ce sens, pour réduire les enjeux associés à l'évaluation de l'enseignant, il semble indispensable de développer la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant. Car la construction de la professionnalité de l'enseignant joue un rôle important pour contribuer à la professionnalisation de l'enseignant en lui permettant d'agir dans des situations complexes variées et de gérer les incertitudes surtout au moment de prendre des décisions et de l'attribution des notes.

Dans le contexte de cette recherche, nous essayerons de développer les principes primordiaux de l'évaluation pour les enseignants iraniens de FLE. Dans ce cas, en premier pas, il semble nécessaire de familiariser les enseignants avec les principes de l'évaluation et d'augmenter leurs connaissances et leurs expériences au moyen des formations de formateurs qui pourraient professionnaliser leur agir évaluatif.

Dans cette visée, cette recherche vise à alimenter la réflexion sur la professionnalisation de l'agir évaluatif des enseignants du FLE à partir de la réalisation des cours de formation de formateur en ce sujet dans le but de proposer des dispositifs qui puissent diminuer la défaillance des pratiques d'évaluation des enseignants. A ce propos, nous avons mis en œuvre une phase diagnostique afin de comprendre les difficultés des enseignants en évaluation, en particulier, une évaluation basée sur les nouvelles perspectives d'évaluation. Ensuite, nous avons conçu un cours de formation des formateurs en fonction des besoins et des difficultés perçus. Enfin, nous avons mené une étude sur le déroulement du cours et analysé les entretiens effectués par les participants au cours.

Cette recherche est composée de six parties. La section qui vient par la suite est entièrement consacrée à la présentation du cadre théorique et conceptuel qui inspire cette recherche. Dans la troisième section nous présenterons les bases de la méthodologie choisie au regard de la position épistémologique adoptée pour atteindre les objectifs visés dans cette recherche. Par la suite, la quatrième partie permet de dégager

les résultats obtenus suite aux données recueillies. Ainsi, cette partie fournit des éléments de discussion et d'interprétation des résultats obtenus. Enfin, en conclusion l'hypothèse de recherche sera impliquée dans le but que nous voudrions vérifier sa validité et les principaux résultats qui se dégagent de cette étude seront exposés.

II. CADRE THEORIQUE

ÉVALUATION— Après l'émergence de l'approche communicative, l'évolution en didactique des langues s'est amorcée. Peu à peu on est passé d'un enseignement globalisé de la langue à un enseignement par compétence de sorte que les compétences réelles de l'apprenant en matière d'usage de la langue dans les situations de communication soient prises en considération. En ce sens, les compétences pragmatique, interactionnelle et communicative s'ajoutent à l'évaluation en tant que critères d'évaluation. Il est important de rappeler qu'avant cette évolution, l'évaluation ne consiste qu'à vérifier le degré de connaissance des normes grammaticales et lexicales. La réflexion sur les critères d'évaluation s'est élargie et l'adaptation des objectifs d'évaluation aux objectifs d'apprentissage a été prise en compte. Désormais, les questions portant sur l'évaluation ont peu à peu pris leur place dans la réflexion didactique.

Les changements amorcés dans les pratiques évaluatives font entrer l'évaluation au processus d'apprentissage. Dans cette visée, l'évaluation n'est plus uniquement un acte administratif pour sanctionner les apprenants mais c'est un outil puissant pour améliorer les apprentissages. Dans ce paradigme, l'enseignement et l'évaluation sont interdépendants car l'apprentissage s'éloigne de l'accumulation de connaissances et met l'accent sur la mise en place de compétences afin d'intégrer les savoirs des apprenants dans la réalisation des tâches complexes.

Dans les nouvelles perspectives de l'évaluation, l'évaluation des apprentissages des apprenants est en relation étroite avec le jugement porté par l'enseignant. Dans le même ordre d'idées, Louis (2004) définit l'évaluation des apprentissages comme :

« un processus qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'élève, à les interpréter en vue de prendre les meilleures décisions possibles sur la qualité de l'enseignement et le niveau d'apprentissage de l'élève » (Louis 2).

L'évaluation des apprentissages est donc une démarche qui consiste à collecter des informations, les analyser et traiter pour porter un jugement en vue des décisions pédagogiques et administratives. Dans les définitions de l'évaluation des apprentissages, l'évaluation est associée à un processus car selon Côté (2017), l'évaluation est un acte organisé qui se réalise par une structuration des règles : *« Ainsi, l'évaluation n'est pas un acte isolé, spontané ou improvisé. Elle constitue un acte planifié qui obéit à certaines règles »* (Côté 3). Dans cette perspective, d'une part, le geste d'évaluer n'est pas un acte automatisé et purement quantitatif, parce qu'il est basé sur une réflexion humaine lors de l'interprétation des données, du jugement et de la prise de décisions. D'autre part, on ne peut pas percevoir en termes quantitatifs l'ensemble des acquis cognitifs et non cognitifs des apprenants.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur la notion d'évaluation en tant qu'acte planifié étroitement liées au concept de compétence et à la démonstration par l'apprenant d'un savoir-agir complexe. Cette nouvelle tendance évaluative demande de la part des enseignants des modifications de pratiques importantes en ce qui concerne les contextes pédagogiques, la planification de l'enseignement, le soutien à l'apprentissage et la pertinence des pratiques évaluatives.

PROFESSIONNALISATION ET PROFESSIONNALITÉ— Afin de comprendre dans quelles mesures les pratiques évaluatives des enseignants relèvent de la professionnalité de l'agir évaluatif, il importe d'approfondir le concept de professionnalité. Pour ce faire, il sera question du concept général de professionnalisation, ce qui permettra de circonscrire le concept de professionnalité.

Selon Eghtesad (2021), les futurs enseignants du FLE ont ainsi besoin de construire leurs compétences en didactique du FLE au travers des activités pédagogiques qui ont comme objectif de développer leurs démarches d'enseignement et d'évaluation. Si les futurs enseignants doivent être perçus comme des professionnels, le type du savoir qu'ils doivent disposer pour arriver à ce statut prend de l'importance indéniable. D'après Van Der Maren (1993), après avoir identifié ces savoirs, on s'interroge sur les modalités d'élaboration de ces savoirs et sur les modalités les plus efficaces de leur transmission. Concernant les savoirs que l'enseignant doit maîtriser, il y a un paradoxe dont la réflexion doit tenir compte. Les savoirs à enseigner ne sont pas les savoirs savants, car ces savoirs sont délimités par des attentes sociales ; ils doivent être compatibles avec les exigences des programmes. Prenant en considération que la perspective actionnelle considère les apprenants d'une langue étrangère en tant qu'acteur social étant capables d'agir dans des situations authentiques, les attentes sociales dont parle Van Der Maren, expriment les habiletés et les compétences que doivent acquérir les individus afin de se comporter en citoyens qui contribuent au progrès de la société. Dans cette perspective, la professionnalisation des enseignants tient à leur habileté à enseigner en admettant que le savoir professionnel des enseignants, c'est leur savoir à enseigner. Ainsi, faut-il retenir qu'un savoir savant est indispensable pour une profession et il doit être enseigné aux futurs enseignants, mais il ne peut pas préconiser les pratiques professionnelles des enseignants :

« Le savoir savant est aussi utile aux enseignants qu'à n'importe quel être cultivé qui veut réfléchir en étant informé. Mais en tant que savoir savant, il ne peut pas prescrire leur pratique professionnelle. De plus, si le savoir savant doit être enseigné aux futurs enseignants, c'est le savoir propre aux disciplines, et non sa caricature prédigérée, qui leur serait le plus profitable comme base d'une réflexion en vue de l'action » (Van Der Maren : 159).

De ce point de vue, pour les enseignants, le savoir scientifique résulte trop souvent d'une quête d'absolu, la vérité, alors que la pratique fait face à la nécessité d'exploiter les situations.

Dans cette visée, Jorro (2006) fait la distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels. Elle insiste d'une part sur les dimensions structurantes de l'activité, d'autre part, sur les modalisations des gestes professionnels. Pour elle, le geste du métier s'appuie sur un ensemble de codes sociaux invariables propre au métier qui permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité. Les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière ; leur mise en œuvre dépend du processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. Il n'y a pas un modèle à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte.

En faisant une comparaison entre l'idée de Van der Maren (1993) et celle de Jorro (2006), nous arrivons à ce point que le savoir savant présenté par Van der Maren (1993) équivaut à des gestes du métier présentés par Jorro (2006). Ainsi, le savoir à enseigner évoque la même idée que les gestes professionnels. Dans cette perspective, quand nous parlons de la professionnalisation des enseignants, l'accent est mis sur l'évolution du savoir à enseigner ou des gestes professionnels.

De façon générale, la professionnalisation de l'enseignement fait référence à une dimension collective. Elle décrit une évolution du métier qui renvoie à un processus global plus externe qui porte tout à la fois sur les transformations du travail et de son organisation, sur les constructions identitaires ainsi que sur la mobilisation des acteurs (Lessard, 2000 ; Lessard et Bourdoncle, 1998). En ce sens, selon Bourdoncle (1991), la professionnalisation du métier de l'enseignement est un processus qui passerait de l'état du métier à celui de vraie profession. Ainsi, comme l'énonce Lessard (2000) :

« La professionnalisation de l'enseignement peut donc être entendue comme le processus d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité, de promotion d'un groupe de praticiens dans le système éducatif et dans la société en général, et de légitimation d'une expertise spécifique » (Lessard : 97).

Ce processus exige notamment de mettre en œuvre divers dispositifs d'action sur les enseignants par l'intermédiaire de situations professionnelles mobilisant des compétences attendues. De cette façon, ce processus conduit les enseignants à obtenir une reconnaissance sociale de l'expertise dans le métier d'enseignement.

D'après Lessard (2000), la professionnalisation porte aussi sur une dimension individuelle. Cette dimension est liée aux modalités de développement professionnel nécessaires pour l'accomplissement de l'activité professionnelle et son adaptation dans des situations professionnelles inédites. Selon Bancel (1989), la construction de la professionnalité enseignante est strictement liée au concept de « professionnalisation ». Du fait, la concrétisation du processus de professionnalisation construit la professionnalité enseignante.

Afin de bien comprendre le concept de professionnalité, ce serait mieux d'avoir recours à la naissance de ce mot. « Professionnalité » est venue de la langue italienne « professionalità ». En Italien, Professionalità est un substantif, défini comme le caractère professionnel d'une activité économique. Mais, comme l'énoncent Courtois et Dufour (1995), cette notion est utilisée en France pour se démarquer des problématiques de la qualification et du métier par des chercheurs et des consultants, comme moyen de réfléchir autrement à la compétence, à la qualification et au métier. Pour eux, en français « professionnalité » a gardé la capacité professionnelle propre à un métier ou à une profession.

Barbier, Berton et Boru (1996) présentent la professionnalité comme suit :

« La professionnalité désigne plutôt les acquis de la personne et sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches. Instable, toujours en cours de construction, surgissant de l'acte même de travail, elle s'adapte à un contexte mouvant (. . .) Liée aux interactions au sein du monde professionnel, la professionnalité prend davantage en compte l'histoire personnelle, sociale, technique et culturelle de l'individu » (Barbier, Berton et Boru : 172).

L'enseignant professionnel possède des qualités nécessaires à l'exercice de la profession. Dans ce but, la professionnalité demande un apprentissage permanent et collectif des savoirs nouveaux et existe dans un contexte de reprofessionnalisation permanente. D'après Clauzard (2018), la professionnalité est acquise par un processus dans lequel les dispositifs de formation et les motifs éducationnels contribuent à la professionnalité d'une activité professionnelle.

« La professionnalisation relève d'un processus comportant d'un dispositif de formation, un motif éducationnel, dans la perspective d'attribution d'une professionnalité, c'est-à-dire un état de savoir formant une identité et un état du professionnel reconnu dans sa partie, reconnu dans son professionnalisme. Le professionnalisme est une finalité et la professionnalisation est entendue comme un moyen, un dispositif pour augmenter un pouvoir d'agir » (Clauzard :3)

En ce sens, le concept de professionnalisation a plutôt été examiné en tant qu'articulation du concept de professionnalité et des diverses dimensions professionnelles et caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant.

PROFESSIONNALITÉ DE L'AGIR ÉVALUATIF— Comme l'énonce Jorro (2000, 2009, 2011), la professionnalité de l'agir évaluatif repose sur un savoir agir en contexte ainsi que sur la manière dont l'enseignant-évaluateur donne du sens à son agir professionnel. En plus, la professionnalité de l'agir évaluatif est un processus continu qui se construit en offrant à l'enseignant-évaluateur la possibilité d'assurer ses manières de faire, d'être et d'agir, par exemple, son style professionnel et les processus d'évaluation qu'il met en œuvre.

Jorro (2016) tente de rendre compte des différentes dimensions de l'activité évaluative qui peuvent agir sur l'activité professionnelle de l'enseignant. Selon elle, se professionnaliser en évaluation supposerait : 1. une culture évaluative, 2. des postures d'évaluateur mobilisées dans l'action, 3. des compétences qui traduisent un savoir-évaluer en situation, 4. des gestes évaluatifs, constituant les indicateurs de la compétence.

Tel que souligné précédemment, la professionnalité, par opposition à la technicité, s'inscrit à la capacité professionnelle, aux savoirs, à la culture et à l'identité. Dans cette perspective, reconnaître la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant suppose de repérer dans son agir les indices ou les traces qui participent à la construction de sa professionnalité. En outre, les dimensions qui interviennent à l'activité évaluative et à sa professionnalisation s'inscrivent tout à fait dans l'esprit de la construction de la professionnalité de l'enseignant.

III. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Puisque les choix méthodologiques sont liés à la posture épistémologique de recherche, l'adoption d'une posture épistémologique qui mène à l'obtention des résultats permettant de répondre à la question de recherche et de vérifier l'hypothèse de recherche s'avère très importante. Cette recherche est à la fois qualitative et quantitative. D'après Paillé et Mucchielli (2012), la recherche qualitative implique un contact personnel avec les sujets de la recherche. La recherche est dite qualitative dans le sens que d'une part, les instruments et les méthodes utilisés sont conçus pour recueillir des données qualitatives, et d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative, la méthode quantitative à côté de celle de qualitative qui constitue la phase diagnostique de la recherche, nous permet d'avoir une visée assez précise concernant les difficultés des enseignants en évaluation et nous fournit une image ponctuelle de la situation.

Cette recherche cible des enseignants du FLE des instituts de langues en Iran. L'échantillon est composé de soixante enseignants qui ont répondu au questionnaire et dix enseignants qui ont participé au cours de formation. Totalement, soixante-dix enseignants ont participé à cette recherche. La participation à l'étude s'est faite sur une base volontaire. Il n'y a pas eu de critères spécifiques quant à la sélection des participants à part celui d'être enseignant du FLE.

Concernant les outils de recherche, il faut signaler que nous avons conçu un questionnaire de 25 questions permettant d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants de différents aspects. Le questionnaire a été distribué par voie électronique. Les questionnaires une fois remplis par les enseignants, nous avons collecté des données que nous avons analysées et interprétées afin de décrire l'agir évaluatif des enseignants interrogés et de reconnaître leurs problèmes. Concernant le cours de formation intitulé « Evaluer les compétences des apprenants », son contenu a été conçu d'après les résultats obtenus par l'analyse des questionnaires. En plus, cette formation a été organisée par le Centre de langue française Téhéran dans le cadre de formation continue pour les enseignants du FLE. Dans cette formation dix enseignantes ont participé et en tant que formatrice, nous avons mené une enquête sous forme d'observation participative sur les connaissances de départ des participants, les pratiques évaluatives et sur leurs évolutions en pratiques évaluatives au cours et à la fin de la formation. Afin de savoir dans quelle mesure cette formation influence la démarche évaluative des enseignants, nous avons organisé deux entretiens semi-dirigés, l'un au début de la formation, avant le commencement du cours et l'autre, à la fin de la formation.

En outre, pour que nous puissions connaître les savoirs des enseignants au sujets de l'évaluation ainsi que leur savoir-faire dans ce domaine et les évolutions que ce cours apporte aux pratiques évaluatives et au jugement évaluatif des enseignants, la mise en œuvre de l'approche d'observation participante nous semblait efficace pour constater et analyser les pratiques des enseignants et leur évolution tout au long de la formation. En tant que formatrices de cette formation, afin d'exprimer toutes les observations,

nous présenterons une monographie du cours de formation. La monographie, dans ce courant pédagogique, peut être définie sommairement, comme des récits de situations professionnelles vécues, rédigées par des professionnels de l'éducation. Dans cette perspective, l'analyse de la monographie de la formation en particulier nous permet de dénoter les connaissances, les réactions et les impressions des enseignants lors des interactions et des activités ainsi que les difficultés rencontrées par ceux-ci, leurs idées émergentes et tout changement senti ou observé durant ces séances de formation.

IV. RESULTATS

RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES— Les résultats des questionnaires démontrent que les enseignants du FLE s'initient à la notion principale du *CECRL* dans le domaine de l'évaluation. Cependant, la parité de l'évaluation des compétences langagières n'est pas respectée par la plupart des enseignants. Dans cette perspective, les compétences de la compréhension orale et la production orale semblent plus importantes chez les enseignants.

Pour fixer les objectifs d'évaluation, l'enseignant se réfère au contenu enseigné et aux objectifs d'enseignement. Dans cette visée, pour la plupart des enseignants l'adaptation du contenu de l'examen avec celui exercé tout au long du cursus d'enseignement est importante. Selon les résultats, la plupart des enseignants proposent des tâches aux apprenants lors de l'évaluation et ils se réfèrent aux différents manuels et aux sites, utilisent les documents de l'examen DELF et des documents authentiques. Il est rare qu'ils posent des questions simples aux apprenants sans se référer à des ressources pour concevoir des tâches.

Ainsi, les résultats font ressortir que les enseignants accordent une importance aux modalités d'évaluation centrées sur l'acquisition et la maîtrise des connaissances jugées essentielles dans l'apprentissage de la langue. Dans cette visée, la plupart des enseignants portent de l'importance à la fois à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative lors de prise de décisions sommatives mais ils s'appuient plutôt aux informations recueillies par l'évaluation sommative.

En Outre, les résultats démontrent une hétérogénéité quant aux critères adoptés pour constituer les résultats des apprenants, notamment en ce qui a trait aux nouvelles perspectives en évaluation des apprentissages. Dans cette optique, les résultats laissent voir qu'il y a une distanciation à l'égard de l'évaluation relevant du concept de compétence, c'est-à-dire essentiellement centrée sur l'apprenant et sur la manière dont il construit activement son savoir par l'entremise de tâches complexes, contextualisées et signifiantes. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous dénotons la présence d'obstacles à la crédibilité du processus d'évaluation dans les décisions sommatives des apprentissages des apprenants. Ces obstacles se cristallisent principalement à travers le type d'informations recueillies pour évaluer les compétences des apprenants et la façon de traiter les informations récoltées car les critères d'évaluation choisis par les enseignants sont plutôt linguistiques et les critères liés aux compétences socioculturelle et pragmatique sont moins considérés par les enseignants.

CONTENU DE LA FORMATION— Pour élaborer le contenu de la formation intitulée « Evaluer les compétences des apprenants », nous nous sommes référés aux résultats obtenus des questionnaires remplis par les enseignants et nous avons tenu en considération nos expériences et nos observations dans le domaine de l'évaluation au cours de quelques années d'enseignement. A cet égard, nous avons déterminé les manques d'informations des enseignants et leurs besoins dans ce domaine. Le cours de formation que nous avons élaboré comprend quatre séances de trois heures, totalement douze heures de formation. Le but de cette formation est d'offrir une meilleure compréhension des multiples aspects contemporains de l'évaluation des apprentissages et les défis qu'ils impliquent pour les enseignants.

Comme déjà mentionné dans le cadre théorique, le savoir-agir fait partie de l'apprentissage des capacités, il est donc impératif de prendre en compte le contexte de la performance de l'apprenant, ses

progrès, son comportement et son engagement. Dans ce cas, adopter des méthodes d'évaluation, afin de tenir en compte la progression des apprentissages, est considéré comme un défi qui impose des procédés de collecte d'informations multiples et d'y appliquer un jugement. Dans cette perspective, cette formation plutôt de se concentrer sur « quoi » et « pourquoi » évaluer, elle aborde particulièrement la question de « comment » évaluer et montre comment nous pouvons passer de l'évaluation de savoirs à l'évaluation de capacités et d'habiletés de plus en plus complexes.

Dans cette formation, après avoir présenté une introduction à l'évaluation et à la typologie d'évaluation en répondant à une série de questions qui nous ont aidé à définir l'évaluation et les raisons d'évaluer les apprenants en classe, nous avons fait une révision sur les prérequis nécessaires pour pouvoir concevoir les tâches évaluatives dans le but d'évaluation des compétences des apprenants selon les objectifs d'évaluation prévus. La formation se divise en deux parties. La première partie consiste à l'évaluation de la compréhension orale et écrite. Dans ce but nous avons entamé le descripteur des niveaux de la C.O et C.E. du *CECRL*, la typologie d'exercice, les points importants de choisir les supports de réception pour la phase de l'évaluation et les règles de rédaction d'items afin de concevoir des questions à choix multiples. La deuxième partie consiste à l'évaluation de la production orale et écrite. En ce sens, nous avons travaillé sur le descripteur des niveaux de la P.O et P.E du *CECRL*, l'évaluation dans une approche par compétence et les étapes d'élaboration d'une grille d'évaluation.

MONOGRAPHIE DE LA FORMATION— Ce cours de formation a eu lieu sur la plateforme Adobe Connect. Notre public était composé de dix enseignantes. La plupart de ces dernières avaient presque deux ou trois ans d'expérience d'enseignement. Deux participantes avaient plus de 5 ans d'expérience. La majorité des participantes étaient diplômées en master de traduction, littérature et didactique du FLE. L'une doctoresse en littérature française et une seule participante avait fait ses études en licence de la langue anglaise et avait appris le français à l'institut de langues. Comme discuté précédemment, cette formation a eu lieu pendant quatre séances de trois heures. Par la suite, afin de respecter la longueur de l'article nous ne présenterons que la monographie de la première séance.

Pour commencer la formation, nous avons abordé des questions sur les attentes et les intérêts des participantes de cette formation. Nous leur avons donné quelques minutes pour réfléchir et elles ont partagé leurs opinions sur le site *jamboard*. Afin de définir le concept de l'évaluation, les participantes ont répondu à deux questions : « Qu'est-ce que l'évaluation ? » et « Pourquoi évaluer ? ». Puis, nous avons expliqué la notion d'évaluation, les quatre étapes d'évaluation en FLE et les raisons pour lesquelles nous évaluons les apprenants.

Par la suite, nous avons entamé la typologie d'évaluation et les principes d'une évaluation réussite. D'abord les participantes faisaient des hypothèses en groupe de binôme ensuite leurs hypothèses ont été vérifiées et les points importants ont été expliqués. L'étape suivante est consacrée à la révision des prérequis des participantes concernant le *CECRL* qui comprend deux parties principales. D'abord nous avons fait une révision sur le *CECRL*, la notion de la tâche et la perspective actionnelle, ensuite nous avons révisé les descripteurs généraux des quatre premiers niveaux (de A1 à B2) du *CECRL*. La deuxième partie se rapporte à faire une activité concernant les savoir-faire généraux des niveaux du *CECRL* ; dans ce but nous avons partagé avec les participantes un document sur lequel il y avait les savoir-faire généraux de différents niveaux du *CECRL*. Elles devaient classer les savoir-faire généraux de chaque niveau dans un tableau. Par la suite, il y avait une mise en commun. Il faut mentionner que certaines participantes ne connaissaient pas le *CECRL*, la notion de la tâche et la perspective actionnelle, d'autres avaient peu de connaissances sur ces notions.

Cependant, après avoir expliqué ces notions aux participantes, elles ont fait avec succès l'activité concernant la classification des savoir-faire généraux par niveau. Depuis que pour le premier jour de la formation nous voulions nous concentrer sur l'évaluation de la C.O et de la C.E, nous avons présenté le

descripteur général de la C.O et C.E du *CECRL* pour les quatre premiers niveaux. Enfin, nous avons travaillé sur les différents types d'exercices en demandant donc aux participantes de trouver la typologie d'exercices dans les copies des examens blancs de DELF de différents niveaux.

ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS— Afin d'avoir des informations sur la démarche d'évaluation des participantes à la formation, avant de commencer le cours, nous leur avons demandé de décrire leurs pratiques d'évaluation au cours d'un entretien semi-dirigé. Ainsi, en vue d'avoir la rétroaction des participantes, à la fin du cours nous leur avons posé d'autres questions : « Dans quelle mesure cette formation vous sera-t-elle utile d'un point de vue professionnel ? » et « En vous appuyant sur cette formation, quelles nouvelles pratiques d'évaluation mettriez-vous en place dans vos cours ? ». Dans l'objectif d'enrichir les perspectives, d'avoir une vision plus complète et nuancée du phénomène de la professionnalisation des enseignants en évaluation, nous allons présenter les résultats de l'analyse des données obtenues à partir des entretiens semi-dirigés.

Concernant la description de la démarche d'évaluation des participantes, les résultats révèlent que pour la plupart des participantes, comme le témoignent les extraits suivants, une importance est accordée à la compétence linguistique des apprenants : « *Je les évalue en matière du lexique et de la grammaire et au début de chaque séance, cette évaluation se réalise en les interrogeant sur un sujet dont il faut parler ou en faisant voir une courte vidéo (si leur niveau est assez élevé). Mais pour le niveau A1, je préfère commencer le cours en leur posant des questions de grammaire* » (Participante 2). Cette participante met en œuvre les activités variées pour évaluer les apprenants mais elle ne se concentre que sur les éléments linguistiques lors de l'évaluation.

Une autre participante a signalé qu'elle évalue les compétences linguistiques des apprenants. Cependant, selon elle, cette formation pourrait l'aider à apprendre à évaluer les autres compétences des apprenants : « Les adultes en Iran sont passionnés d'apprendre cette jolie langue et donc c'est si important d'évaluer les compétences linguistiques. Comme il n'y a pas assez de formations, ça c'est une opportunité exceptionnelle pour apprendre comment évaluer le savoir-faire et le savoir-être » (Participante 7).

Au dire de cette participante, ce qui est important à évaluer c'est l'intégration des connaissances dans la production des apprenants : « *Vérifier l'assimilation des connaissances* » (Participante 6). En plus, l'extrait suivant démontre que cette participante porte de l'importance à la mémorisation et à la répétition des connaissances antérieures des apprenants : « Pour moi, les critères d'évaluation de mes apprenants étaient: leur prononciation, leur capacité de mémoriser des phrases françaises et de les répéter » (Participante 9).

Les résultats font ressortir la présence de différents types d'évaluation dans les pratiques d'évaluation des participantes : « *En général, j'évalue les apprenants au début, au milieu et à la fin de chaque session* » (Participante 2). Toutefois, quelques participantes ont remarqué qu'elles vérifient le degré de la compréhension des apprenants pendant une séquence d'enseignement ainsi qu'elles leur demandent une production : « *Avant de commencer le cours, je demande aux apprenants de donner des idées et je les incite à parler sur le sujet de la leçon ; pendant le cours, je leur demande de donner des exemples pour la règle ou les expressions qu'ils viennent d'apprendre et comme ça je peux les évaluer à la fin de cours* » (Participante 8). Ce témoignage montre que la participante prend en considération la production des apprenants tout au cours d'une formation et cette évaluation formative l'aide à porter un jugement sur le processus d'apprentissage de ses apprenants lors de l'évaluation sommative.

Comme le témoigne le prochain extrait, cette participante contrôle la compréhension des apprenants dans chaque étape d'une séquence pédagogique : « *J'ai l'habitude de faire une petite évaluation pour*

chaque étape de la fiche pédagogique. Pour la sensibilisation et les deux compréhensions, je pose quelques questions générales pour me rassurer si mes apprenants aient bien compris ; mais je regroupe toutes les réponses sans dire la réponse correcte. Je demande en revanche aux apprenants de se corriger et de donner leurs avis sur la réponse des autres. Pour la systématisation, je profite des activités du livre et du cahier. Mais j'ai commencé à profiter des activités autocorrectives de Learningapps aussi. Je les trouve plus intéressantes, plus pratiques et plus problématiques et si jamais les apprenants ont des problèmes on en discute ensemble » (Participante 1). Une remarque qui attire l'attention dans cet extrait est la modalité de corriger les fautes des apprenants dans la classe. La modalité de correction qu'elle a évoquée est la co-correction sous forme des activités collectives. Au dire de cette même participante, elle met l'accent sur les activités d'autocorrection en classe et ne corrige pas tout de suite les apprenants : « En ce qui concerne la production orale, j'attire l'attention des apprenants sur leurs fautes pour qu'ils se corrigent et pour la production écrite je souligne premièrement les fautes pour qu'ils aient la possibilité de réfléchir sur leurs fautes et finalement, s'ils ont toujours des problèmes, je les corrige. Je corrige mais je préfère qu'une partie de mon travail soit autocorrective car je pense qu'elle est très importante dans la perspective actionnelle » (Participante 1).

Suite à l'analyse des discours, nous constatons que cette participante porte son jugement d'après des objectifs d'évaluation : « Je pense que l'acte le plus important, c'est d'identifier tout d'abord l'objectif de l'évaluation chez le public visé dont il faut identifier le moment. Par exemple si c'est au début de la formation il faut faire attention plutôt aux points requis et acquis, aux attentes et aux objectifs des apprenants » (Participante 3). En outre, l'extrait suivant démontre que la détermination des critères d'évaluation semble importante chez cette participante : « En ce qui me concerne, pour évaluer les apprenants, tout d'abord, je définis les critères que je souhaite mesurer » (Participante 2).

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de l'analyse des rétroactions des participantes répondant à des questions d'entretien à la fin de la formation. Les discours font ressortir que cette formation était pratique et abordait de nouvelles informations pour les participantes : « le sujet était nouveau et pratique pour moi surtout pour concevoir des examens. Maintenant je peux concevoir des questions plus pertinentes et plus adaptées et j'ai compris mes erreurs » (Participante A). Comme nous voyons, elle a déclaré qu'elle avait déjà des lacunes dans ses pratiques évaluatives et grâce à cette formation elle s'est rendu compte des problèmes de sa démarche d'évaluation. Selon une autre participante, cette formation lui fournit une piste de réflexion sur ses pratiques d'évaluation : « Cela m'a ouvert une voie pour mieux réfléchir sur les dimensions d'évaluer les niveaux » (Participante G).

En plus, dans le passage qui suit, nous pouvons remarquer que pour cette participante, cette formation était une expérience enrichissante qui améliore ses capacités en enseignement : « Cette formation nous aide à avoir une plus vaste vision d'enseignement. On peut utiliser cette expérience enrichissante à nos travaux et donc on va avoir la capacité d'être de meilleures enseignantes » (Participante E).

Comme le font ressortir les témoignages ci-dessous, ce qui était utile pour les participantes c'est de connaître les différents types d'évaluation : « Faire la connaissance des différents modèles d'évaluation » (Participante B), pouvoir comprendre des grilles d'évaluation ; « [m]aintenant je peux mieux évaluer mes élèves et je peux mieux comprendre les grilles d'évaluation » (Participante C) et être capable d'élaborer une grille d'évaluation en considérant le niveau des apprenants. « En ce qui concerne l'évaluation des élèves, maintenant je suis plus capable de faire des grilles d'évaluation par moi-même et mieux adapter mes attentes aux niveaux langagières des élèves » (Participante D).

Au sujet de la mise en place de nouvelles pratiques d'évaluation, les participantes ont déclaré qu'elles utilisaient ce qu'elles avaient appris pour élaborer une grille d'évaluation et pour évaluer les compétences des apprenants : « je pense que je l'utiliserai dans mes cours pour avoir une meilleure compréhension sur les compétences et les connaissances des apprenants » (Participante F).

Par ailleurs, comme le témoigne l'extrait suivant, cette participante se sert des informations présentées dans la formation afin d'élaborer sa propre grille d'évaluation et de concevoir des tâches : « *Je peux maintenant élaborer ma propre grille d'évaluation et concevoir des tâches aux élèves pour qu'ils puissent avancer mieux* » (Participante C).

En outre, selon l'extrait qui suit, la participante utilise le contenu de cette formation pour planifier ses cours bien adaptés au niveau et aux compétences des apprenants : « Les infos de ce cours sont efficaces pour concevoir des scénarios pédagogiques et des activités qui sont adaptées aux capacités et au niveau des apprenants » (Participante G).

Enfin, selon cette participante, elle garde sa démarche d'évaluation en tenant compte des critères d'évaluation, des besoins, du niveau et des compétences des apprenants : « *Je garde la même démarche mais je vais être plus attentive aux critères de construire des questions et aussi aux besoins, aux compétences et aux exigences de chaque niveau* » (Participante A).

V. CONCLUSION

En nous appuyant sur les résultats obtenus des questionnaires, nos études et nos expériences dans le domaine d'évaluation, nous avons élaboré un cours de formation sur l'évaluation afin de professionnaliser l'agir évaluatif des enseignants. Le but de cette formation était d'offrir une meilleure compréhension des multiples aspects contemporains de l'évaluation des apprentissages et des défis qu'ils impliquent pour les enseignants. Dans cette perspective, nous avons essayé de nous concentrer sur la question de « comment » évaluer et comment passer de l'évaluation de savoirs à l'évaluation de capacités et d'habiletés de plus en plus complexes. Dans les parties précédentes, nous avons présenté en détail le contenu de la formation et une partie de la monographie de la formation permettant de dénoter la performance des participantes lorsqu'elles faisaient des activités ainsi que leurs difficultés rencontrées. A la lumière des résultats nous avons constaté que les participantes se sont bien impliquées dans le cours et ont bien participé à toutes les activités proposées pour ce cours. En outre, malgré des obstacles rencontrés en faisant des activités, la plupart des participantes ont bien préparé leur démo pour la dernière séance et ont bien compris l'essentiel de cette formation.

Les résultats démontrent que les dispositifs de formation sont efficaces dans le but d'intégrer de nouvelles pratiques d'évaluation dans la démarche évaluative des enseignants. En outre, la formation a augmenté les connaissances des enseignants sur l'évaluation des compétences et la conception des critères d'évaluation, ce qui aide à évaluer toutes les compétences des apprenants selon le niveau et les objectifs d'évaluation. Par ailleurs, les données laissent voir que les participantes dans la formation sont ouvertes à adopter de nouvelles pratiques d'évaluation dans leur démarche évaluative.

Par conséquent, nous constatons que ce cours de formation pouvait fournir aux participantes une piste de réflexion sur leur démarche d'évaluation. A cet égard, cette formation était un dispositif par lequel les participantes ont acquis une vision assez claire sur les nouvelles perspectives d'évaluation qui pourrait être considérée comme un marqueur de professionnalité de l'agir évaluatif des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] AUGER, Réjean. *Formation de Base en Évaluation des Apprentissages*. Outremont : Éditions Logiques, 2000.
- [2] BANCEL, Daniel. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, 1989.
- [3] BARBIER, Jean-Marie et al. *Situations de travail et formation*. Paris : l'Harmattan, 1996.
- [4] BERTAUX, Daniel. *Histoires de vies ou récits de pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Centre d'études des mouvements sociaux, 1976.
- [5] BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Université Nathan, 1992.
- [6] BOURDONCLE, Raymond. « La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines, 1 : La fascination des professions ». *Revue française de pédagogie*, vol.94, 1991, pp. 73-92.

- [7] CLAUZARD, Philippe. *Autour des mots professionnalité et professionnalisation*. Université de La Réunion, 2018.
- [8] CÔTÉ, F. « L'évaluation des apprentissages au collégial : un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives ». *Pédagogie collégiale*. vol.30, n°. 4, 2017.
- [9] COURTOIS LACOSTE, Isabelle., DUFOUR Christine. *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail, Synthèse documentaire*. Paris : INTD-CNAM, 1995.
- [10] EGHTEHAD, Soodeh. « Perceptions des futurs enseignants iraniens du FLE de l'évaluation électronique des pairs ». *Plume*. vol. 17. n°. 33, 2021, pp. 131-164.
- [11] GOULET, Jean Pierre. « Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences ». *Pédagogie collégiale*. vol. 8. n°. 3, 1995, pp. 4-7.
- [12] JORRO, Anne. *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 2002.
- [13] JORRO, Anne. *L'agir professionnel de l'enseignant*. Paris : CNAM, 2006.
- [14] JORRO, Anne. « Se former à l'activité évaluative ». *Éducation permanente*. Vol. 208, 2016, pp. 53-64.
- [15] LEROUX, Julie Lyne. *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Québec : Cégep de Saint-Hyacinthe, 2010.
- [16] LESSARD, Cue. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*. Vol. 35, 2000, pp. 91-116.
- [17] LESSARD, Cue et BOURDONCLE, Raymond. « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formation des savoirs pratiques : utilités et limites ». *AQUFOM et De Boeck Université (perspectives en éducation)*, 1998, pp.11- 33.
- [18] LOUIS, Roland. *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Groupe Beauchemin Éditeur, 2004.
- [19] PAILLÉ, Pierre., MUCCHIELLI, Alex. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2012.
- [20] RAHMATIAN, Rouhollah et al. « Étude du portfolio de la production orale des apprenants iraniens du FLE (De l'évaluation formative à l'autoévaluation) ». *Revue des Études de la Langue Française*. vol. 5, n°. 8, 2013, pp. 57-66.
- [21] SCALLON, Gerard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, 2004.
- [22] TAVAKOLI, Azadeh et al. « Enseignant activateur et facilitateur étude de cas en Iran ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises*. Vol. 15, No 28, Automne & hiver 2022, pp. 158-176.
- [23] VAN DER MAREN, Jean Marie. « Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 19. n°. 1, 1993, pp.153 – 172.