



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتمال جامع علوم انسانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتمال جامع علوم انسانی

Analyse des pratiques d'évaluation des enseignants du FLE en Iran

Asiyeh KHAJEHALI

Doctorat en didactique du FLE de l'université Tarbiat Modares

Mahmoud Reza GASHMARDI *

Maître de conférences du département français de l'université Tarbiat Modares

Rouhollah RAHMATIAN

Maître de conférences du département français de l'université Tarbiat Modares

Roya LETAFATI

Professeur du département français de l'université Tarbiat Modares

(Date de réception : 10/11/2021; Date d'approbation : 01/02/2022)

Résumé

De toutes les fonctions assumées par les enseignants, celle qui suscite le plus de souci est probablement l'évaluation des apprentissages dans le cadre d'une perspective actionnelle, surtout l'approche par compétence. L'évaluation est une phase essentielle du processus d'apprentissage et contribue à la fois à l'approfondissement de l'apprentissage et à la satisfaction des apprenants. Dans cette visée, l'évaluation est liée au processus d'apprentissage, est intégrée à la progression et se situe à l'intérieur du processus et dans son déroulement. Mais, cette partie très importante de l'apprentissage reste parfois cachée aux yeux des enseignants et sa qualité n'est pas tenue en considération de la part

E-mail: asiyeh.khajehali@modares.ac.ir

* **E-mail:** m.gashmardi@modares.ac.ir

E-mail: rahmatir@modares.ac.ir

E-mail: letafati@modares.ac.ir

des enseignants et des institutions. De ce fait, afin de soutenir l'apprentissage et de reconnaître l'état de développement des compétences lors du bilan des apprentissages de fin d'un cursus d'apprentissage, le processus d'enseignement du FLE suppose un ajustement des pratiques évaluatives qui favorise la progression des apprentissages. Dans ce but, connaître les pratiques d'évaluation des enseignants du FLE semble indispensable. Dans cette étude, nous aborderons l'agir évaluatif des enseignants lors de la prise des décisions sommatives. Cette étude a été menée auprès de soixante-dix enseignants de différents instituts des langues en Iran. Les résultats de cette recherche démontrent que les pratiques d'évaluation des enseignants ne sont pas bien adaptées aux perspectives nouvelles d'évaluation. Les résultats permettent donc de concevoir des programmes de formation de professionnalisation de l'évaluation des enseignants du FLE.

Mots-clés : Apprentissage, Enseignant du FLE, Evaluation, Pratique évaluative, Professionnalisation.

Introduction

En étudiant l'état mondial de l'évaluation, nous voyons qu'avant l'apparition de l'approche communicative, l'évaluation reflète de la sanction, et les examens étaient perçus comme obstacles chez les apprenants et comme contrôle de connaissances chez les enseignants. Du fait, l'évaluation n'était pas perçue comme une étape associée à l'apprentissage. Pour sa part, la didactique des langues traitait peu l'évaluation dans le processus d'apprentissage. Après l'apparition de

l'approche communicative, l'évolution en didactiques des langues s'est amorcée. Peu à peu on est passé d'un enseignement globalisé de la langue à un enseignement par compétences de sorte que les compétences réelles de l'apprenant en matière d'usage de la langue dans les situations de communication sont prises en considération.

Dans ce sens, les compétences pragmatique, interactionnelle, et communicative s'ajoutent à l'évaluation en tant que critère d'évaluation. Il est important à 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. Comme Cuq (2005) signale dans son livre, l'évaluation a reposé sur un système de contrôle plus ou moins figé, mais au cours de la décennie 1990, est devenue l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE.

D'après Durand (2009), 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 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 (Simon, Turcotte, Ferne, Forgette-Giroux, 2006).

Dans cette visée, analyser la démarche d'évaluation des enseignants afin de savoir dans quelle mesure leur démarche d'évaluation est adaptée aux perspectives nouvelles d'évaluation constitue la problématique de cette recherche car cette situation nouvelle, inédite et non familière, est bien différente de l'évaluation des connaissances et met en évidence de nouvelles problématiques complexes pour beaucoup d'enseignants. En ce sens, Il est nécessaire de reconnaître les faiblesses du système évaluatif ainsi que les manques des dispositifs de l'évaluation afin d'améliorer la qualité de l'évaluation des enseignants.

L'objectif principal de cette recherche consiste à analyser les pratiques déclarées d'évaluation des enseignants dans des décisions sommatives. Dans cette perspective, nous nous concentrerons sur les ressources mises en œuvre par les enseignants afin de recueillir des informations ainsi que la manière de les combiner pour prendre des décisions sommatives. En plus, nous aborderons les outils et les critères considérés par les enseignants pour interpréter les informations recueillies.

Dans les parties suivantes, dans un premier temps, nous aborderons la littérature de la recherche. Dans un deuxième temps, nous présenterons la cadre théorique, entièrement consacré à la présentation des concepts qui inspirent cette recherche. Dans un troisième temps, dans la partie de la méthodologie de recherche, nous justifierons les bases méthodologiques choisies en fonction de la position épistémologique adoptée pour atteindre les objectifs visés dans cette recherche. La partie de « résultats » nous permet de dégager les résultats obtenus selon les données recueillies.

Revue de littérature de recherche

Tout d'abord, il faut signaler que le sujet de cette recherche est nouveau dans le contexte d'enseignement / d'apprentissage du FLE en Iran. Cependant, l'article publié par Eghtesad (2021) est une étude qui examine les perceptions des futurs enseignants iraniens du FLE envers l'évaluation électronique des productions écrites. Cette recherche se concentre sur l'évolution des attitudes des futurs enseignants auprès des activités d'évaluation des pairs. Cette recherche se sert de la notion de l'évaluation électronique des pairs comme outil de développement d'expression écrite.

Faisant référence aux ressources étrangères, nous pourrions mentionner les recherches ci-dessous :

Morissette (1996), son ouvrage consacre à l'analyse de l'évaluation des apprentissages et plus particulièrement l'évaluation

sommative, décrire étape par étape les processus de décision afin de surmonter la subjectivité qui intervient toujours lorsqu'un être humain est soumis à l'évaluation. Les principaux sujets traités dans cet ouvrage sont : comment préparer un examen ou une épreuve, comment l'administrer et comment prendre des décisions qui en découlent.

Leroux, Bigras (2003) présente l'état des travaux en évaluation des compétences menés grâce à l'engagement de nombreux collaborateurs et à l'appui du regroupement des collèges PERFORMA de l'Université de Sherbrooke. Dans le cadre d'une recherche-action, l'intérêt s'est porté sur les pratiques d'évaluation des compétences dans le contexte des cours, des stages et du projet de fin d'études. Le but de cette recherche-action est : d'implanter une pratique d'évaluation qui s'appuie sur le jugement expert tout en faisant appel à des activités d'évaluation se rapprochant des situations réelles ; de soutenir la conception d'échelles descriptives ; de développer des algorithmes décisionnels précisant le niveau de performance et les seuils et de réussite pour chaque compétence du programme.

Scallon (2004), dans son manuel dédié à l'évaluation des compétences, tente de dégager de nouvelles pratiques de l'évaluation vise à privilégier l'approche par compétences. Dans son livre, il présente quatre situations d'évaluation : situation d'évaluation de connaissance, situation d'évaluation d'habileté, situation

d'évaluation de stratégies et situation d'évaluation d'une compétence. Selon lui, il faudrait enseigner par les compétences parce que la simple transmission des savoirs est devenue impossible avec la multiplication des connaissances et la lutte contre l'échec scolaire est incompatible avec une évaluation centrée uniquement sur certaines formes d'intelligences notamment logico-mathématique.

Côté (2017), dans son article, a essayé de dresser un portrait des principaux concepts associés à l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences. D'après l'auteur, l'approche par compétences est implantée dans les programmes d'études des collèges depuis 25 ans et l'expertise pédagogique par rapport à cette approche s'est développée ainsi que les professeurs ont eu recours à diverses stratégies pour rendre les apprenants plus compétents. Cependant, lorsque vient le temps de certification de ces compétences, il reste des questionnements quant aux pratiques évaluatives à adopter. Ensuite, l'auteur donne une définition de l'évaluation. Selon elle, l'évaluation n'est pas un isolé, spontané ou improvisé. Elle constitue un acte planifié qui obéit à certaines règles.

Cadre théorique

Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions la question de l'évaluation qui s'inscrit dans le domaine d'éducation et d'apprentissage. Pendant plusieurs années et jusqu'à ce jour, les pratiques d'évaluation des apprentissages sont développées. Les évaluations, en complément et en développement des notations

traditionnelles et des appréciations, se sont implantées particulièrement dans l'éducation. Les élèves sont évalués, mais aussi les enseignements, les écoles, les systèmes éducatifs. De ce fait, l'évaluation est devenue une réalité dans l'enseignement et l'apprentissage.

D'après Legendre (2005), l'évaluation dans un contexte scolaire est celle d'un « *processus systématique de recherche d'information au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués* » (Legendre, 2005, p. 630). Dans ce sens, l'évaluation des apprentissages des apprenants est en relation étroite avec le jugement porter par l'enseignant. Dans le même ordre d'idées, Louis 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, 2004, p.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. L'évaluation est associée à un processus car selon Côté, 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, 2017, p :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.

En ce qui concerne notre recherche, nous nous appuyons sur la notion d'évaluation en tant qu'acte planifié qui permet d'analyser les informations recueillies en fonction des objectifs pédagogiques du cours de sorte que cette évaluation découle du processus d'apprentissage.

Aproche critériée

Comme mentionné précédemment, cette recherche met en question plus précisément les critères d'évaluation considérés par les enseignants pour prendre de décisions sommatives. Dans cette visée, notre recherche est basée sur l'approche critériée. La logique de cette approche est d'éviter toutes les subjectivités dans le processus d'évaluation. De ce fait, le processus de l'évaluation se veut un instrument capable de mesurer objectivement et fidèlement le rendement d'apprentissage. D'après Gérard (2002), l'évaluation critériée est fondée principalement sur le choix des compétences de bases cibles et des critères spécifiques d'évaluation des savoirs appris dans une période déterminée d'apprentissage.

Comme l'énonce Cuq (2003), approche critériée est une démarche qui vise à vérifier les performances d'un apprenant et à déterminer le niveau de performance atteint par lui en fonction d'un ensemble des

objectifs d'apprentissage fixés par des programmes d'études. Ces objectifs sont définis en termes de compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Afin de déterminer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage, nous avons besoin d'élaborer des grilles d'évaluation visant à évaluer les composantes linguistique, pragmatique, discursive, sociolinguistique et interculturelle. Ainsi, nous définissons des critères d'acceptabilité de la performance.

Les critères à retenir pour être pertinents pour l'évaluation des compétences doivent distinguer ceux qui sont orientés vers les buts de la tâche, ceux qui sont orientés vers l'action et ceux qui sont orientés vers le produit de la tâche. Les critères orientés vers les buts de la tâche permettent à évaluer la performance de l'apprenant dans sa dimension pragmatique et son adéquation aux finalités de la tâche. Les critères orientés vers l'action permettent à évaluer les processus d'accomplissement de la tâche comme les outils, les techniques opérationnelles et les aspects métacognitifs. Les critères orientés vers le produit évaluent la forme et le contenu de la production de l'apprenant sans tenir compte des aspects pragmatiques et les processus de sa réalisation.

Evaluation des compétences

En ce qui concerne notre problématique, la mise en œuvre des nouvelles tendances d'évaluation est en question dans cette recherche. Il est donc nécessaire de présenter le parcours des perspectives nouvelles d'évaluation et leurs caractéristiques.

Depuis 1993, des perspectives nouvelles d'évaluation ont émergé afin de permettre l'adaptation des pratiques évaluatives à la démarche qualitative et contextualisée de l'évaluation. Les nouvelles tendances en évaluation sont étroitement liées au concept de compétence. Il est nécessaire de mentionner que l'évaluation des connaissances fait référence à la perspective traditionnelle de l'évaluation de sorte que l'évaluation dans ce paradigme porte sur l'évaluation de l'acquisition et de la mémorisation de connaissances à l'extérieur du contexte. Dans ce sens, l'apprentissage et l'évaluation sont séparés et la démarche évaluative est basée sur la vérification des connaissances par le biais de testes ayant de réponses brèves.

A contrario, dans le paradigme de l'évaluation des compétences, l'évaluation porte sur la qualité des connaissances construites ainsi que les compétences développées. L'une des caractéristiques de la compétence est que la compétence est évaluable. La compétence n'existe pas en soi et elle trouve son sens dans la mise en œuvre des performances dans une situation donnée. La manifestation de la compétence dans la performance nous permet de l'évaluer à partir des critères préalablement définis. D'après Leroux (2010), la compétence est évaluable à l'aide de standards et de critères qui nous informent sur le niveau de performance à atteindre : « *Les manifestations de la compétence sont donc perceptibles et peuvent être interprétées à différents niveaux à l'aide de standards et de critères clairs et explicites. Dans cette logique, la compétence ne se*

réduit pas à la cueillette d'un résultat ou d'un ensemble de résultats observables, elle s'appuie plutôt sur l'interprétation d'un ensemble de performances complexes qui sont des manifestations d'elle-même » (Leroux, 2010, p. 75). Par conséquent, à travers les critères, le repérage des manifestations lors de la réalisation d'une tâche complexe et son interprétation est possible.

En ce sens, nous aborderons la compétence en tant qu'élément essentiel dans la performance des apprenants. De ce fait, nous allons analyser si les enseignants prennent en considération les compétences des apprenants lors de prise de décisions sommatives et à partir de quels critères ils évaluent les compétences de leurs apprenants.

Afin d'entamer le concept de pratique évaluative qui est le sujet principal de cette recherche, il faut bien connaître la notion de pratique. Pour Legendre (1993), le concept de pratique est la manière d'agir pour appliquer une approche, une méthode ou une technique. Selon lui, la modalité de pratique est variée : « *Les pratiques peuvent être intuitives et spontanées, ce qui veut dire que celles-ci peuvent être adoptées sans qu'on ait rigoureusement jugé de leur valeur par voie d'expérimentations. De telles pratiques sont dites expériencées en ce qu'elles s'appuient sur l'expérience de l'utilisateur* » (Legendre, 1993, p. 1007. Cité par Leroux, 2010, p.78). Dans cette visée, le concept de pratique s'inscrit dans la façon d'agir et les expériences propres d'un individu.

En éducation la pratique des enseignants renvoie à l'application des théories de l'apprentissage, de la didactique et de la mesure et de l'évaluation. De ce fait, la pratique évaluative est un élément constitutif des pratiques des enseignants. Comme l'énonce Baribeau, « *Les pratiques enseignantes sont composées de dimensions multiples : pédagogique, didactique, psychologique, sociologique. Elles se construisent notamment par des gestes professionnels, des actions, des réactions, des interactions dans une situation donnée. Elles ne sont donc pas la résultante d'une simple exécution d'une activité ou d'une planification préétablie, mais se définissent plutôt comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle*

Vu que nous tenons en compte de l'évaluation des compétences des apprenants, il faudrait signaler que les compétences ne sont pas évaluables qu'à partir d'utilisation d'un outil d'évaluation. L'outil d'évaluation sur lequel nous avons interrogé les enseignants est la grille d'évaluation. Par la suite, la raison d'emploi et les caractéristiques d'une grille d'évaluation pertinente seront expliquées.

La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004). Les grilles d'évaluation se prêtent bien dans les cas où l'on souhaite vérifier des apprentissages cognitifs de haut niveau comme l'analyse, la synthèse et porter un jugement sur une situation.

La grille d'évaluation devra être adaptée aux conditions dans lesquelles l'évaluateur devra porter son jugement. C'est pourquoi, avant d'élaborer une grille d'évaluation, il importe de structurer la tâche qui sera proposée aux apprenants et qui les amènera à démontrer ce qu'ils ont appris en réalisant un produit ou une production, une démarche ou un processus (Tardif, 2006). Lorsque l'on souhaite développer ou évaluer des apprentissages ou des compétences, on devrait avoir recours à des tâches complexes. Après avoir structuré la tâche et préciser le moment et le déroulement d'évaluation, on procédera à choisir les critères d'évaluation. Il est important que les critères d'évaluation soient pertinents compte tenu de ce que l'on souhaite évaluer.

Méthodologie de la recherche

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 les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative. La méthode quantitative à côté de celle de qualitative nous permet d'avoir des réponses assez précises à des questions de notre recherche et de fournir une image ponctuelle de situation. Dans cette perspective, le mixage de méthodes qualitatives et de méthodes quantitatives sert à offrir des nuances, à clarifier le processus ou le cheminement. En ce sens, ces deux types de données et d'analyses peuvent être utilisés en complémentarité. A cet égard, nous avons conçu un questionnaire de 24 questions bien adapté aux objectifs de l'étude et nous permet d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants de différents aspects. Ainsi, nous avons organisé des entretiens semi-dirigés avec dix enseignants des instituts. Dans le but d'élaborer le questionnaire nous avons conçu sept questions concernant le niveau et le domaine d'études, le public auquel ils enseignent le français, l'établissement où ils enseignent, le nombre d'année d'expérience, le nombre d'heure de formation en évaluation qu'ils ont déjà suivi. Cinq questions consistent à leur niveau de connaissance du *CECRL*, des examens DELF et DALF et des niveaux proposés par *CECRL*. Nous avons proposé quatre questions afin de connaître les modalités de l'évaluation mises en œuvre par les enseignants au cours et à la fin d'une session. Cinq questions ont été conçues dans le but d'accueillir des informations au sujet de l'utilisation des grilles d'évaluation ainsi que les critères visés par les enseignants lors de la mise en place d'une évaluation. Enfin, trois

questions consistent en l'explicitation de la démarche évaluative aux apprenants et les motifs qui influencent le jugement des enseignants lors de la prise de décisions sommatives.

Cette étude a été menée auprès de soixante enseignants ayant répondu au questionnaire et dix enseignants ayant participé à l'entretien semi-dirigé. Le questionnaire a été distribué par voie électronique et les séances d'entretien ont été réalisées via Internet sur Skype et nous les avons enregistrées. Après avoir collecté des données, nous les avons analysées et interprétées afin de pouvoir expliquer les relations entre les données obtenues et les variables de la recherche pour que nous puissions décrire l'agir évaluatif des enseignants interrogés.

Résultats

Les résultats des questionnaires

Selon les données obtenues par les questionnaires, nous présenterons les résultats de cette collecte de données dans les catégories suivantes : 1. Nature des sources d'informations et la manière de les combiner ; 2. Outils et les critères d'évaluation ; 3. Motifs qui influencent les prises de décisions sommatives.

Nature des sources d'informations et la manière de les combiner

Pour porter un jugement d'évaluation, les enseignants utilisent des moyens pour s'aider à évaluer les apprenants ; ces moyens sont des sources d'information de nature diverse. Les deux sources interrogées

dans le questionnaire est l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Parmi les enseignants interrogés, 54 % accordent une importance pareille à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative tandis que 29 % accordent plus de poids à l'évaluation formative qu'à l'évaluation sommative. Enfin pour 17% des enseignants, l'évaluation sommative est plus importante que l'évaluation formative.

La nature des sources d'informations joue un rôle important lors de l'évaluation des apprenants. Dans le domaine d'enseignement / d'apprentissage du FLE, la note et l'appréciation sont de différents types d'interpréter les points forts et les points faibles des apprenants. Concernant la nature de l'évaluation formative, il faut préciser que 38 % des enseignants évaluent les apprenants pendant le cours à partir de l'accomplissement des tâches de sorte qu'ils tiennent compte de leur progression sans attribuer de notes ou d'appréciation. Dans ce cas l'évaluation semble floue et elle est plutôt basée sur l'intuition de l'enseignant car les critères d'évaluation ne sont pas précis. 28 % des enseignants évaluent les apprenants en leur proposant des tâches et leur donnant des appréciations ainsi que 25 % d'entre eux accordent des points pour chaque tâche. Cette façon d'évaluation est plus pertinente que la précédente car elle se fait à partir des critères définis préalablement par l'enseignant. Il reste 9 % des enseignants qui organisent des séances d'examen au cours d'une session pour évaluer les apprenants et en leur attribuant des notes ou des appréciations. Dans cette

perspective, si les enseignants proposent aux apprenants les questions de réponses courtes pour évaluer leurs connaissances syntaxiques et lexicales, il s'agit plutôt du contrôle des connaissances pas de l'évaluation des compétences des apprenants.

Pour établir la cote d'un apprenant, les enseignants et enseignantes se sont interrogés s'ils combinent, de façon quantitative et qualitative, les sources d'information et s'ils prennent en considération l'évaluation formative lors de prises des décisions sommatives. Les résultats d'analyse des données révèlent que 58 % des enseignants prennent en compte à la fois l'évaluation sommative et l'évaluation formative lorsqu'ils prennent les décisions sommatives. Dans ce cas l'évaluation de l'enseignant est basée sur une logique cumulative/quantitative s'il attribue des notes et s'il attribue des appréciations, sa démarche évaluative est basée sur une logique cumulative/qualitative.

Il faut y ajouter que 25 % des enseignants ne considèrent que l'évaluation formative pour prendre des décisions sommatives, sans organiser une séance de l'évaluation sommative. Dans ce sens, il y a le risque de l'augmentation de la subjectivité de l'évaluation, notamment si l'évaluation formative s'effectue de façon floue et si l'enseignant ne détermine pas les critères d'évaluation et compte sur son propre jugement. Dans cette visée, l'évaluation de l'enseignant est basée sur une logique intuitive/qualitative.

En plus, 13 % des enseignants ne compte que sur l'évaluation sommative lors de prise des décisions finales et l'obtention de la note seuil détermine si l'apprenant peut passer au niveau supérieur. Tenir compte uniquement de l'évaluation sommative pour prendre des décisions c'est fermer les yeux aux progressions des apprenants tout au long du cursus d'apprentissage. Il ne reste que 3 % des enseignants qui comptent sur leur propre jugement sans tenir en compte l'évaluation formative et sommative. Ce type d'évaluation n'est pas basé sur les critères d'évaluation. Elle est donc tout à fait subjective et n'est pas fidèle et valide. En ce sens, cette démarche évaluative est basée sur la logique intuitive.

Outils et les critères d'évaluation

Afin de porter un jugement plus objectif sur la performance des apprenants au cours d'un cursus et pour prendre de décisions sommatives plus précises, il faut un outil d'évaluation bien élaboré et bien adapté aux objectifs du cours. L'outil d'évaluation sur lequel nous avons interrogé les enseignants est la grille d'évaluation. Comme nous avons déjà mentionné, la grille d'évaluation permet à l'évaluateur de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'une performance ainsi que sur son processus d'accomplissement qui ne sont pas facile à être évalués.

L'analyse des données révèle que 55 % des enseignants utilisent les grilles d'évaluation pour évaluer la production et la performance

des apprenants. Cependant, presque la moitié des enseignants n'utilisent donc pas les grilles d'évaluation.

Dans le but d'étudier les critères d'évaluation mis en œuvre par les enseignants pour évaluer les apprenants, nous avons interrogé les enseignants sur les critères d'évaluation qu'ils mettent en œuvre afin d'élaborer une grille d'évaluation. En ce sens, les résultats révèlent que les deux premiers critères les plus choisis par les enseignants sont « cohérence et cohésion » et « maîtrise d'usage du vocabulaire et de la grammaire » qui font partie de la composante pragmatique. La composante pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en s'appuyant sur le contexte. En deuxième temps, les critères de la composante linguistique sont plus choisis par les enseignants qui sont : « vocabulaire », « syntaxe » et « orthographe ». La composante linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue. A la sixième et septième place, nous constatons les deux autres critères de la composante pragmatique : « capacité à organiser le contenu » et « adéquation de la production à la situation ». Enfin, le « contenu socioculturel » prend la dernière place qui fait partie de la composante sociolinguistique. Ce dernier, renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Cette compétence affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes.

Motifs qui influencent les prises de décisions sommatives

Lors de la prise de décisions, nous constatons l'intervention d'autres motifs qui influencent les décisions sommatives de l'enseignant. Pour expliquer cette situation, il faudrait prendre en considération le jugement évaluatif de l'enseignant. Le jugement évaluatif a un caractère contextuel. C'est un acte cognitif individuel qui s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social. Il implique donc une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture évaluative, les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques. De ce fait, le jugement évaluatif de l'enseignant est toujours influencé par d'autres facteurs.

Dans cet objectif, nous avons interrogé les enseignants sur les items qui nous semblaient plus agissants pour les prises de décisions sommatives. Comme les résultats témoignent, le motif le plus influent est la participation orale en classe. De ce fait, être actif et participer dans les activités proposées par l'enseignant est très appréciable lors de la prise de décisions sommatives. Le progrès et les efforts des apprenants se placent ultérieurement. D'autres motifs importants qui viennent par la suite sont : la motivation, la ponctualité et présence et le comportement en classe. Enfin, l'observation intuitive et informelle des enseignants vient à la dernière place.

Les résultats des entretiens semi-dirigés

Après avoir illustré un schéma général des pratiques d'évaluation des enseignants à traverse des résultats des questionnaires, nous

avons envie connaître la façon dont certains enseignants se préparent à évaluer les apprenants et à établir une pratique évaluative en vue de la prise de décisions sommatives. Réalisés auprès dix enseignants, ces entretiens semi-dirigés visaient à comprendre différentes démarches d'évaluation suivies par des enseignants du FLE. Dans cette partie, nous présenterons les résultats des entretiens semi-dirigés en suivant les questions du protocole d'entretien : 1. Moyens pour recueillir des informations ; 2. Interprétation des informations ; 3. Place de l'apprenant dans son évaluation.

Moyens pour recueillir des informations

Pour que l'enseignant puisse porter un jugement évaluatif pertinent lors de prise de décisions sommatives, il doit définir une démarche qui consiste à recueillir, de façon rigoureuse, des informations pertinentes et suffisantes. La pertinence tient à la cohérence entre les moyens utilisés pour évaluer et ce qu'on veut évaluer. Ainsi, la rigueur de la démarche exige qu'on utilise plus d'un outil pour évaluer l'apprentissage des apprenants.

Chez les enseignants et enseignantes interrogés, quant aux moyens d'information utilisés, quelques enseignants proposent des tâches aux apprenants afin d'évaluer les compétences de ces derniers. « *Je n'essaie jamais de limiter les apprenants parce que dans la société on n'est pas limités et la langue n'est pas limitée bien sûr. Donc, je leur explique les points principaux et je les laisse dans les situations réelles. J'essaie de créer une ambiance réelle et puis je*

vais leur demander de profiter de leur imagination. Il faut qu'ils soient productifs. C'est-à-dire, dans la classe c'est très important d'être acteur social » (Interviewé 1). D'après eux, il est important que les apprenants soient libres et créatifs lors d'accomplissement d'une tâche et qu'ils puissent se débrouiller dans une situation donnée.

Au dire de cette enseignante, le seul moyen de recueillir de données est l'examen final de sorte que l'évaluation formative est considérée en tant que moyen pour remédier les lacunes des apprenants pendant la session et n'a aucune influence sur ses décisions sommatives. Ainsi, la modalité de l'évaluation formative se limite à l'évaluation des connaissances des apprenants en posant des questions et en proposant des exercices correctifs. « *Pour moi, c'est juste l'examen final. Pendant le cours, pendant la session, pour évaluer les apprenants, pour moi, c'est juste des révisions* » (Interviewé 2).

En parlant des moyens pour recueillir des informations sur les apprentissages des apprenants, quelques participants mentionnent qu'ils tiennent en compte des informations issues des évaluations formatives et de l'évaluation sommative mais afin de prendre de décisions sommatives ils s'appuient plutôt aux informations recueillies par l'évaluation sommative. « *Pour moi l'évaluation formative et sommative sont importantes. Mais en gros, c'est l'évaluation sommative qui est plus importante pour moi. Mais en tout cas, si un apprenant n'a pas une bonne note à l'évaluation*

sommative, je prends en considération son évaluation formative et je modifie sa note » (Interviewé 4). Ainsi, les résultats font ressortir des enseignants qui combinent des pratiques d'évaluation favorisant l'interprétation critériée à des pratiques d'évaluation visant l'interprétation normative. « *Pour moi, l'évaluation sommative est très essentielle. Donc, pour chaque classe j'évalue mes apprenants, soit par l'examen oral, soit par l'examen écrit. J'utilise les tâches et les activités pour l'évaluation formative. J'attribue des notes à la progression et aux réactions des apprenants pendant la session* » (Interviewé 8).

En revanche, pour leur part, d'autres enseignants accordent plus d'importance à l'évaluation formative. D'après l'un d'entre eux, le système d'enseignement à distance surtout à l'époque de la pandémie de la Covid 19, ne permet pas aux enseignants de porter un jugement pertinent sur l'apprentissage des apprenants, c'est pourquoi, il faut que les enseignants s'appuient plutôt sur l'évaluation formative en tant que moyen de recueillir d'informations. « *La note principale est pour l'évaluation formative. Par exemple 80% est pour l'évaluation formative et 20% pour l'évaluation sommative* » (Interviewé 3).

Interprétation des informations

Les enseignants et enseignantes interrogés dans le cadre de cette recherche ont également été invités à réfléchir à leur façon de porter un jugement. Ils ont d'abord expliqué sur l'outil d'évaluation dont ils

se servent pour évaluer les apprenants. Ensuite, ils ont été appelés à réfléchir aux critères importants pour porter le jugement évaluatif.

L'analyse des données révèle que pour les prises de décisions sommatives des apprentissages, certains participants font usage des grilles d'évaluation de DELF élaborées et fournies pour la correction des épreuves de la production orale et de la production écrite. « *J'utilise plutôt les grilles de DELF parce qu'elles sont standards. Pour les production orale et écrite* » (*Interviewé 1*). En ce cas, les discours font ressortir que quelques enseignants n'apportent aucune modification à la grille d'évaluation du DELF. Du fait, la seule modification qu'ils apportent est au niveau de la pondération de certains critères d'évaluation dans les grilles d'évaluation du DELF. « *Je ne change pas les grilles. C'est-à-dire, les critères qui existent dans les grilles sont les mêmes. Mais juste je vais attribuer certaines notes de plus par exemple au vocabulaire. C'est-à-dire, la modification c'est ça. Mais je ne change pas du tout les critères des grilles* » (*Interviewé 1*).

Au dire de cette enseignante, l'institut de langue où elle travaille prépare les grilles d'évaluation modifiées et simplifiées à l'imitation des grilles d'évaluation du DELF. « *En fait, le CLF nous a donné une grille simplifiée pour chaque session. Je pense que c'est utile et d'après ça j'essaie d'évaluer* » (*Interviewé 4*). En outre, les résultats des données recueillies démontrent que certains enseignants n'utilisent pas une grille d'évaluation bien élaborée. Ils évaluent donc les apprenants d'après quelques critères qu'ils ont dans la tête.

« Mon évaluation est plutôt intuitive. Mais grossièrement j'ai en tête les grilles d'évaluation de DELF lors de l'évaluation de mes apprenants » (Interviewé 7). Enfin, le reste des participants n'utilisent aucune grille d'évaluation. « *Je n'utilise pas de grille d'évaluation avec des critères déterminés* » (Interviewé 5).

Le changement d'objet d'évaluation, de connaissances à compétences, ouvre sur la complexité de l'exercice du jugement professionnel en éducation. Dans cette perspective, l'évaluation des compétences est un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages selon des normes et critères établis. Notre analyse des entretiens des enseignants permet de préciser les critères que les enseignants tiennent en compte lorsqu'ils portent leur jugement évaluatif. On retrouve dans les données de nombreux énoncés qui laissent croire que la compétence linguistique est plus importante que d'autres compétences chez les enseignants lors de l'évaluation des apprenants. « *Pour corriger les copies des apprenants ce qui est important dès le début c'est la compétence linguistique, le vocabulaire, utiliser bien le vocabulaire, et après les compétences pragmatiques* » (Interviewé 3).

Au dire de cette enseignante, en premier temps, les fautes qui touchent les enseignants sont les fautes linguistiques c'est pourquoi les enseignants prennent en compte des connaissances linguistiques des apprenants lorsqu'ils portent un jugement, mais cette enseignante essaye de ne pas se tromper en se référant à des grilles d'évaluation du DELF. « *Il faut avouer, ce n'est pas juste mon problème, mais il*

faut avouer ça, dès le début, les fautes d'orthographes et les fautes de structure qui frappent. Mais, j'essaie de me concentrer aussi sur les autres compétences, sur les autres points. J'essaie de noter selon la grille. Je pénalise les apprenants d'après les grilles d'évaluation. Mais en général, la première chose qui frappe, c'est pour tout le monde, je pense, ce sont les fautes de structure et d'orthographe bien sûr » (Interviewé 1).

Dans l'extrait qui suit, on constate que quelques participants ne prennent pas en considération la compétence socioculturelle ou d'après l'une des enseignants, les apprenants ne mettent pas en œuvre leur compétence socioculturelle lorsqu'ils accomplissent une tâche. « *Premièrement c'est linguistique, deuxièrement c'est communicatif. Mais je ne considère pas l'aspect culturel* » (Interviewé 9). Par contre, comme le font valoir les résultats, l'aspect socioculturel est évalué par certains enseignants. « *Pour moi, ce qui est plus important, c'est les connaissances socio-culturelles et les connaissances linguistiques viennent en deuxième place. Si je vois qu'ils arrivent à faire comprendre leurs idées ou à faire comprendre ce qu'ils cherchent, pour moi, ça passe* » (Interviewé 2).

Nous retrouvons dans les discours des enseignants peu d'énoncés qui témoignent que la compétence pragmatique est privilégiée par les enseignants lors de prises de décisions sommatives. « *Pour moi ce qui est plus important c'est la capacité à s'exprimer dans la situation donnée, même si l'apprenant n'a pas encore assimilé ce que j'ai enseigné dans la leçon. C'est pourquoi pour moi l'aspect*

pragmatique c'est toujours plus important. Même si les apprenants emploient toujours les structures et les phrases simples et le vocabulaire très élémentaire » (Interviewé 7).

Place de l'apprenant dans son évaluation

Considérant l'évaluation comme une aide à l'apprentissage, la démarche d'évaluation et les critères sur lesquels les apprenants seront évalués doivent être explicités aux apprenants. Bien que nous considérons l'apprenant responsable de ses apprentissages, nous lui donnons peu ou pas de place pour contribuer à son évaluation. Dans cette perspective, dans le cadre de notre recherche nous avons interrogé les participants sur l'explicitation de la démarche d'évaluation aux apprenants.

En parlant de l'implication de l'élève dans la démarche d'évaluation, une enseignante mentionne qu'elle explique aux apprenants la généralité de sa démarche d'évaluation et les compétences qui seront évaluées. « *De façon générale, oui. Je leur explique sur les compétences qu'on travaillera et sur quelles compétences ils seront évalués* » (Interviewé 3). Le prochain extrait montre que l'explication de la démarche d'évaluation au début d'un cursus de formation est importante pour certains enseignants. « *La première séance je leur explique et je leur dis comment il faut passer l'examen. Donc, dès le début de la session ils sont au courant* » (Interviewé 6). Cependant, d'autres enseignants donnent des explications sur leur démarche d'évaluation pendant le cursus de

formation. « *Oui, bien sûr, pendant la session, j'essaie d'expliquer les modalités d'évaluation pour qu'ils puissent calibrer leur apprentissage selon l'évaluation qu'ils vont subir à la fin de la session* » (Interviewé 7).

De plus, comme le fait valoir le prochain extrait, cette participante explique les modalités de l'évaluation formative au début de la session et celles de l'évaluation sommative pendant la session. « *Je ne leur explique pas au début de la session. Je leur donne des explications quelques séances avant l'examen final. Ce sont les apprenants qu'ils me demande. Mais pour les devoirs, je leur donne des explications au début de la session. Je leur explique aussi par exemple, cette activité fait partie de l'examen final* » (Interviewé 2). Ainsi, une participante déclare qu'elle donne des informations détaillées sur sa démarche d'évaluation. « *Oui, oui, parce qu'ils doivent être au courant quels points sont importants. C'est-à-dire les points importants selon les grilles. Je leur explique les points sur lesquels je vais insister. Par exemple, selon la grille, je dis, par exemple, dans l'examen final, il y aura le vocabulaire, la grammaire, la ponctuation, la mise en page, etc. J'explique tous les détails qui sont importantes et ça dépend de la compétence qu'on est en trains d'évaluer. Oui, bien sûr, il faut qu'ils soient au courant* » (Interviewé 1). Elle présente donc aux apprenants les critères évaluatifs de la grille d'évaluation à partir de laquelle elle évalue les apprenants.

Au dire de cette enseignante, puisque les apprenants sont déjà au courant au sujet de la modalité d'évaluation, elle ne leur donne pas

d'explication sur ce sujet. « *Les apprenants savent en général ce qu'on leur demande. Je n'explique pas ce que je fais pour l'évaluation exactement* » (*Interviewé 4*). Enfin, la raison pour laquelle cet enseignant ne parle pas beaucoup des modalités de sa démarche d'évaluation est que les apprenants deviennent stressés si nous leur parlons de l'examen et de l'évaluation. « *Non, franchement non, peut-être au cours de la session je leur donne quelques indications. Par exemple, l'examen comprend les quatre compétences comme l'examen DELF. Tout au long de l'apprentissage oui, mais pas au début de la session parce qu'ils sont stressés* » (*Interviewé 10*).

Conclusion

Cette étude contribue au développement de connaissances scientifiques sur l'agir évaluatif des enseignants du FLE en Iran. Nous avons mis l'accent sur l'agir évaluatif des enseignants lors de prise de décisions sommatives. Après avoir abordé le cadre théorique et la méthodologie de la recherche, nous avons étudié cet agir évaluatif des enseignants de différents aspects. Ainsi, nous avons tenu en considérations les dimensions dont les impacts sur la démarche d'évaluation des enseignants sont irréversibles. En ce sens, nous avons divisé les résultats en deux parties ; les résultats des questionnaires et celles des entretiens semi-dirigés.

Au vu des résultats, nous constatons des points de vue différents concernant le choix des sources d'information pour porter un

jugement d'évaluation. Cependant, de façon générale, il ressort que le fait de combiner plusieurs sources est important pour apporter de la précision au jugement d'évaluation. Comme le mettent en évidence les données de la recherche, la présence de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative est remarquée dans les procédures de notation et de prise de décisions sommatives de la plupart des enseignants.

En ce qui concerne les outils et les critères d'évaluation mis en œuvre par les enseignants, 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 quelques enseignants ne se servent pas de grille d'évaluation qui augmente le degré de l'incrédibilité de l'évaluation. Ainsi, on dénote 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 car les critères d'évaluation choisis par les enseignants sont plus tôt linguistiques et les critères liés aux compétence socioculturelle et pragmatique sont moins considérés.

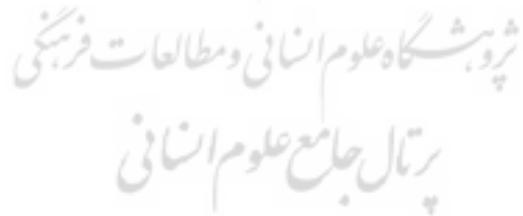
À la lumière des résultats, nous nous rendons compte que la plupart des enseignants explicitent leur démarche d'évaluation aux apprenants. Néanmoins, on pourrait se demander comment faire pour

accompagner des apprenants dans les différentes fonctions de l'évaluation et à se rendre compte que la participation de l'apprenant à son évaluation aide à se connaître comme personne apprenante et à comprendre ce qui manque à son cheminement pour mieux apprendre

Bibliographie

- Baribeau, Anne., (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.* Thèse du doctorat en éducation : Université du Québec à trois-rivières.
- Côté, France., (2017). L'évaluation des apprentissages au collégial : un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives. *Pédagogie collégiale*, 30(n. 4).
- Cuq, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : Clé international.
- Cuq, Jean-Pierre., & Gruca, Isabelle. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Presses Universitaires de Grenoble.
- De Landsheere, V. (1990). Enseignement collégial et compétences minimales. *Pédagogie collégiale*, 4(n. 4), pp. 33-39.
- Durand, Micheline-Joanne, (2009). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels.* Projet de recherche : Montréal.
- Eghtesad, Soodeh. (2021). Perceptions des futurs enseignants iraniens du FLE de l'évaluation électronique des pairs. *Plume* (n. 33), pp. 131-164.
- Gérard, François-Marie, (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipods* (n.156), pp. 26-34.
- Legendre, Ronald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin (1er éd. 1988).
- Legendre, Ronald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin (1er éd. 1988).

- Leroux, Julie Lyne., (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Québec : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, Julie Lyne., & Bigras, Nathalie., (2003). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*. Québec : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Louis, Ronald. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Groupe Beauchemin Éditeur.
- Morissette, Dominique., (1996). *Guide pratique de l'évaluation sommative : gestion des épreuves et des examens*. Editions du Renouveau pédagogique Inc. Montréal.
- Paillé, Pierre., & Mucchielli, Alex. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Scallon, Gerard., (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, Gerard. (1988a). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, Gerard. (1988b). *L'évaluation formative des apprentissages : l'instrumentation*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, Jacques. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Analysis of the evaluation practice of the teachers of French as a foreign language in Iran

Asiyeh Khajehali
Mahmoud Reza Gashmardi*
Rouhollah Rahmatian
Roya Letafati

Abstract

Among all the responsibilities claimed by the teachers, the evaluation of the degree of language learning from an action-oriented perspective, especially the competency-based approach seems to concern the teachers the most. Evaluation is the basic step of learning process which contributes both to further learning and to learner's satisfaction. In this regard, evaluation is related to the learning process. Putting it differently, evaluation plays a basic role in learning process and it is integrated in its process. However, the teachers sometimes ignore this very important part of the learning process and its quality is not taken into account by the teachers and the institutes. Therefore, in order to improve language learning and recognize the state of progress in language learner's abilities during the evaluation at the end of the course, the teacher's performance in evaluation has to be changed. So, the learning process improves. Accordingly, it is necessary to know about the evaluation practices of teachers and the methods used in evaluating the language learners. In this research, we will study the teacher's performance in evaluation language learners and also their performance in making final decisions. This study was conducted among sixty teachers who teach at different language institutes in Iran. The data gathered through a questionnaire in the form of questions related to the analysis of teacher's evaluation practice. The results of this research can be useful to design educational programs to professionalize the evaluation performance of FFL teachers.

Keywords : Evaluation, Evaluation practice, Professionalization, FFL teacher, Learning.

E-mail: asiyeh.khajehali@modares.ac.ir* **E-mail:** m.gashmardi@modares.ac.ir **E-mail:** rahmatir@modares.ac.ir **E-mail:** letafati@modares.ac.ir

تجزیه و تحلیل عملکرد ارزشیابی معلمان زبان فرانسه در ایران

آسیه خواجه علی، دکترای آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس
 محمود رضا گشمردی، دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس
 روح الله رحمتیان، دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس
 رویا لطافی، استاد گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

از بین وظایفی که معلمان بر عهده دارند، به نظر می‌رسد یکی از مواردی که بیشتر مایه‌ی دغدغه‌ی آنهاست، ارزشیابی میزان یادگیری زبان‌آموزان باشد، آن هم در رویکرد کنشی و به ویژه رویکرد مبتنی بر توانایی‌های ایشان. ارزشیابی مرحله‌ای اساسی در فرآیند یادگیری است که هم به یادگیری بهتر و هم به رضایت فرآگیران کمک می‌کند، و به عبارت دیگر، عنصری جدایی ناپذیر از این فرآیند است که گاه از چشم معلمان پنهان مانده و اهمیت آن مورد توجه آنها و موسسات آموزشی قرار نمی‌گیرد. بنابراین، به منظور تقویت یادگیری و تشخیص میزان رشد توانایی‌های زبان‌آموزان در پایان دوره‌ی آموزشی، نحوه‌ی عملکرد معلمان در ارزشیابی نیازمند تغییراتی است که به پیشرفت در یادگیری منجر شود. بدین منظور، آگاهی از عملکرد معلمان در ارزشیابی و شیوه‌هایی که آنها در ارزشیابی زبان‌آموزان به کار می‌گیرند، ضروری به نظر می‌رسد. در این پژوهش عملکرد گروهی از معلمان زبان فرانسه در ارزشیابی زبان‌آموزان و در اتخاذ تصمیم نهایی در این زمینه مورد مطالعه قرار گرفته‌است. این مطالعه روی شصت معلم از موسسات مختلف زبان در ایران صورت گرفته‌است. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه و در قالب سوالاتی در مورد تجزیه و تحلیل عملکرد ارزشیابی معلمان به دست آمده‌است. نتایج این تحقیق می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی در جهت حرفه‌ای کردن عملکرد ارزشیابی معلمان زبان فرانسه مفید واقع شود.

کلیدواژگان: ارزشیابی، عملکرد ارزشیابی، حرفه‌ای سازی، معلم زبان فرانسه، یادگیری.

E-mail: asiyeh.khajehali@modares.ac.ir

* E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir

E-mail: rahmatir@modares.ac.ir