



**HAL**  
open science

## Enseigner et évaluer le FLE au Kazakhstan Quelle évolution des pratiques enseignantes ?

Fatima Chnane-Davin, Kamilya Faizova, Gulbaram Sadykova

► **To cite this version:**

Fatima Chnane-Davin, Kamilya Faizova, Gulbaram Sadykova. Enseigner et évaluer le FLE au Kazakhstan Quelle évolution des pratiques enseignantes ?. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2018. hal-02471387

**HAL Id: hal-02471387**

**<https://hal.science/hal-02471387>**

Submitted on 8 Feb 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Enseigner et évaluer le FLE au Kazakhstan**

### **Quelle évolution des pratiques enseignantes ?**

Fatima Chnane-Davin (Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, 13248, Marseille, France)  
Kamilya Faizova (Institut Sorbonne-Kazakhstan)  
Gulbaram Sadykova (Alliance française-Kazakhstan)

#### **Résumé**

L'objectif de cet article est de rendre compte d'une recherche sur l'impact de la formation continue sur les pratiques des enseignants. Après une brève présentation des résultats des situations d'une recherche antérieure sur la culture d'enseignement et d'apprentissage (CECA) (Faizova et Sadykova, 2008), on exposera les éléments essentiels d'une recherche sur l'évaluation (Faizova, Sadykova et Chnane-Davin, 2016), puis la phase de formation des enseignants et on finira par l'analyse des situations du dernier projet sur la formation à l'évaluation. Notre problématique se focalisera sur les gestes professionnels des enseignants dans la mise en œuvre de leur pratique de classe en situation d'apprentissage et après l'acculturation à l'évaluation. On suppose que la formation des enseignants à l'approche par compétences et à l'évaluation lors des séminaires fait évoluer l'agir professoral et améliore les pratiques de classes.

---

## **Преподавать и оценивать французский язык как иностранный в Казахстане**

### **В чем заключается динамика профессиональной активности преподавателей?**

Фатима Шнан-Давэн (Экс-Марсель, EA 4671 АДЭФ, 13248, Марсель, Франция)  
Камиля Фаизова (Институт Сорбонна-Казахстан, 28 ул. Казыбек би, 050000, Алматы, Казахстан)  
Гульбарам Садыкова (Французский Альянс, 53 ул. Байзакова, 050000, Алматы, Казахстан)

Целью данной статьи является сравнение результатов исследования ситуаций культуры обучения и культуры изучения (СЕСА) (Фаизова и Садыкова, 2008) и исследовательского проекта по оцениванию ( Фаизова, Садыкова и Шнан-Давэн, 2016). В период между первым и последним проектом были проведены обучающие семинары в целях повышения профессиональной квалификации учителей. В этой статье мы сначала остановимся на результатах исследования СЕСА, затем на вопросах подготовки учителей и в конечном итоге проведем анализ ситуаций последнего проекта по оцениванию. Наша задача заключается в отражении профессионального поведения учителей в ситуациях обучения до и после их приобщения к вопросам оценивания компетенций. Мы предполагаем, что профессиональная подготовка учителей по аспектам компетентностного подхода, а также по вопросам оценивания компетенций в ходе проведения семинаров способствует прогрессивной динамике деятельности преподавателей и улучшает их педагогические практики.

Il s'agit dans cette contribution d'aborder la question de l'impact de la formation continue sur les pratiques des enseignants. On pense souvent que la formation n'est pas réinvestie dans la pratique comme le signalent Charlier et Charlier (1998) « souvent, des projets, des modes d'action, des savoirs développés en formation ne trouvent pas d'écho dans la pratique pédagogique. Combien de fois n'entend-on pas dire : "c'est bien, ce sont de bonnes idées, mais on voit bien que les gens qui les ont émises n'ont jamais mis les pieds dans une classe !" » (5-6). Ce que nous voulons montrer c'est bien l'inverse en s'appuyant sur l'observation d'enseignants filmés dans leurs classes après des sessions de formation. En effet, pour développer des compétences chez les enseignants de français langue étrangère (FLE), une formation aux gestes professionnels et aux pratiques spécifiques aux langues étrangères. Notre problématique concernera, donc, particulièrement l'agir professoral des professeurs de FLE dans le contexte multilingue du Kazakhstan. En partant de constats issus des résultats des situations d'une recherche sur la culture d'enseignement et d'apprentissage (CECA) (Faisova et Sadykova, 2008) et ceux d'un projet de recherche sur l'évaluation (Faisova, Sadykova et Chnane-Davin, 2016), nous allons essayer de voir comment les enseignants réinvestissent les acquis de la formation dans leurs pratiques. Entre le premier projet (CECA) et le dernier (évaluation), des séminaires de formation ont été organisés afin d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants. Dans le présent article, on rappellera dans un premier temps, les résultats de la recherche CECA, on exposera ensuite la phase de formation des enseignants et on finira par l'analyse des situations du dernier projet sur la formation à l'évaluation censée être transférée en classe dans une démarche de développement des compétences professionnelles. On se focalisera sur les gestes professionnels des enseignants dans la mise en œuvre de leur pratique de classe suite à la formation à la méthodologie du FLE et à l'acculturation à l'évaluation. On suppose que la formation des enseignants à l'approche par compétences et à l'évaluation lors des séminaires fait évoluer l'agir professoral et améliore les pratiques de classes.

## **Contexte de la recherche**

L'exemple que nous abordons dans cette contribution est celui de la sensibilisation des professeurs de français à la culture de l'évaluation dans un contexte, celui du Kazakhstan, où la formation des cadres pédagogiques représente l'une des priorités du Ministère de l'éducation nationale pour les années 2011-2020. D'où la mise en place par l'Association Kazakhstanaise des enseignants de français (AKEF), en collaboration avec les services de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France, de séminaires de formation qui représentent les seules occasions de formation continue pour les enseignants de français. En premier lieu, ils visaient la qualité du contenu de l'enseignement du français dont la sensibilisation des enseignants à l'approche par compétences, la réflexion sur l'adaptabilité des propositions du CECRL et leur intégration dans les programmes d'enseignement dans les pratiques de classe en FLE. Cette réflexion est élargie également à la question de la conformité avec les référentiels d'Etat et des programmes d'enseignement dont l'application est obligatoire dans toutes les écoles publiques et privées dans un contexte multilingue.

Enseigner et évaluer dans ce type de contexte, où chacune des langues en présence répond à des statuts et à des besoins particuliers, est une gageure. On retrouve deux langues officielles qui sont le kazakh et le russe et une langue obligatoire, l'anglais. La réussite des élèves est tributaire de ce trilinguisme institutionnel. En effet, dans le cadre de la Loi relative à l'Enseignement dans la République du Kazakhstan du 7 juin 1999, tous les établissements devraient assurer l'enseignement des langues kazakhe, russe et une langue vivante. La loi de la République du Kazakhstan « Sur les langues au Kazakhstan » du 11 juillet 1997 n° 151-1, modifiée et complétée par la loi du 20 décembre 2004 n 13-III, stipule que la langue officielle

est le kazakh et que la langue de communication interethnique est le russe. Comme l'explique Edith Esch (2003, p. 18) « l'acquisition trilingue est un thème récent en linguistique appliquée. On pourrait même dire que c'est un thème à la mode ». Mais cette acquisition trilingue peut se heurter à des obstacles que l'école pourrait dépasser grâce à des approches plurielles (Candelier, 2005). Arrivent ensuite les langues vivantes étrangères dont l'anglais qui est obligatoire dans l'enseignement secondaire et les autres langues qui sont l'allemand, le français et l'arabe. Ces langues renforcent le projet du trilinguisme, kazakhe, russe, anglais, adopté en 2007. Les travaux de recherche de Faïzova et Sadykova (2008) dans le cadre du projet *Culture d'enseignement culture d'apprentissage* (CECA, FIPF-AUF) ont montré que la société kazakhstanaise, avec 130 ethnies et particulièrement son école, baigne dans le multilinguisme dont il faut tenir compte dans les situations d'enseignement-apprentissage ainsi que celles d'évaluation.

## **Cadre théorique**

### **Enseigner dans un contexte multilingue**

A titre de rappel, les définitions de multilinguisme et plurilinguisme étaient les mêmes jusqu'en 1976, mais on les a différenciées depuis pour désigner le plurilinguisme comme la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, dir. 2003, p. 195) alors que le multilinguisme désigne la présence de plusieurs langues dans un même pays. Les rapports entre la pluralité des langues dans le contexte du Kazakhstan et la transmission des savoirs questionne aujourd'hui la place du français dans ce multilinguisme sociétal. Par multilinguisme on désigne la présence de plusieurs langues qui se répartissent les fonctions sur un même territoire. « La diffusion du multilinguisme exige un effort pédagogique important. Il est donc essentiel que les écoles et les établissements de formation adoptent une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue maternelle et des autres langues. » (Orban, 2008).

Les professeurs de langues ont un rôle important dans la diffusion des langues en présence que ce soit le Kazakh, langue maternelle, le russe langue seconde ou le français et les autres langues vivantes étrangères. Dans leur classe, les apprenants se construisent une biographie langagière et développent une compétence plurilingue dans le sens de « communiquer langagièrement et (à) interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. » (CECR, 2001, p. 129). Ils sont interpellés en permanence en classe par le contact des langues premières, secondes et étrangères dont certaines font partie de l'identité de l'individu. Car « le *pluri*, entendu comme « plus de deux », a tôt fait d'évoquer, dans bien des analyses, une complexité ingérable et incontrôlable » (Coste et *al.*, p. 1997). De ce fait, former l'apprenant à développer des compétences plurilingues et pluriculturelles ne peut se faire que si l'enseignant lui-même a été formé aux approches par compétences de différents niveaux comme celles proposées par le Cadre européen commun de références pour les langues (2001), certes discutables avant leur adaptation. Cette formation a constitué le premier volet de sensibilisation à la question du plurilinguisme dans l'enseignement du français comme langue étrangère.

## **Evaluer est un geste professionnel spécifique**

La formation des enseignants a été centrée sur l'évaluation en didactique du français langue étrangère ; une réflexion qui s'est développée avec le CECR (Huver et Ljalikova, 2013). En effet, l'évolution des méthodologies d'enseignement a engendré à son tour un changement dans les pratiques d'évaluation dans les classes. Ce bouleversement (Chnane-Davin et Cuq, 2016) a été accéléré depuis l'avènement du CECR (2001). Mais ce qui est constaté dans les classes de langues, en général, c'est le « décalage entre la théorie méthodologique, les pratiques de classe et celles d'évaluation » (op.cit.). Si évaluer la compétence selon le CECR c'est évaluer l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre, souvent dans les classes, l'évaluation ne concerne que l'évaluation-mesure des savoirs linguistiques. C'est pour cette raison qu'on a pensé qu'une formation à l'évaluation peut contribuer à faire évoluer les gestes professionnels des enseignants et les aider à enrichir leurs activités de classe. En s'appuyant sur des travaux du CECR (2001), de Tagliante (2005), de Veltchef et Hilton (2003), de Marquillo (2003) et Chnane-Davin et Cuq (2016) un dispositif de formation a été mis en place.

## **Cadre méthodologique**

Comme il a été expliqué dans un ouvrage collectif (Chnane-Davin et Cuq, 2016), les gestes professionnels spécifiques à l'enseignement et à l'évaluation des apprenants font partie des compétences à développer chez les enseignants. La formation des enseignants lors des séminaires a été axée sur l'évaluation formative en classe de langue. Suite à cette formation, des enseignantes ont été filmées dans leurs classes. Les données vidéographiques recueillies ont permis de repérer l'existence ou pas de moments de réflexion collective sur les erreurs, leurs origines, qu'elles soient dues à des interférences, à la non maîtrise de la langue, à des obstacles psychologiques ou culturels. Par la suite, le travail d'analyse a porté sur la phase de remédiation pour voir si les enseignants étaient en mesure après la formation de transférer celle-ci dans leurs pratiques de classe comme un moment de réflexion et non pas de sanction. Nous nous appuyons sur les résultats de deux recherches menées au Kazakhstan. La première, en 2007-2011, concerne le projet mondial de la FIPF-AUF *Culture d'enseignement culture d'apprentissage* (CECA) auquel l'équipe de l'association kazakhstanaise des professeurs de français a participé, a permis dans ce contexte multilingue et multiculturel (Chnane-Davin, 2013) de mettre l'accent sur les différentes pratiques en classe de français langue étrangère (FLE). Les données de ce projet, analysées dans un premier temps par l'équipe locale et ensuite par l'équipe française de l'université d'Aix-Marseille, ont fait émerger certaines questions sur les pratiques de l'enseignement-apprentissage du français et notamment sur l'évaluation. Aussi, une seconde recherche a été effectuée en 2014 par la même équipe, dans le cadre du Fonds d'innovation pédagogique de la FIPF. Plusieurs enseignants et établissements d'enseignement secondaire et supérieur ont participé à ce projet sur l'évaluation, intitulé « *De la notation des connaissances à l'évaluation des compétences* », qui visait à faire acquérir une certaine culture d'évaluation. Nous présenterons brièvement une synthèse de la première recherche qui a permis d'établir les premiers constats et nous exposerons les résultats de la seconde qui nous intéresse plus ici.

## Constats après le projet *Culture d'enseignement Culture d'apprentissage*

Dans le cadre du projet de recherche CECA (Faizova et Sadykova, 2011)<sup>1</sup>, conformément au protocole commun aux 20 pays participants à la recherche CECA l'équipe kazakhstanaise a filmé 6 séances de classes par enseignant (3 enseignants), a transcrit et a analysé les vidéos de classe (observation de pratiques, de comportements et d'outils didactiques). L'équipe a procédé également à une analyse de l'ensemble des composantes matérielles et immatérielles de la situation d'enseignement/apprentissage observée dans les trois écoles, des prescriptions (réglementation, référentiels de formation et de compétences, programmes d'enseignement), de l'enquête auprès des apprenants/parents (constitution de questionnaires et l'organisation de l'enquête dans trois écoles) et des données auprès des institutionnels. L'analyse des séances des enseignantes de français filmées a montré une variété des profils linguistiques et culturels qui est à l'image de la société : un contexte multilingue où le russe est utilisé par 42,1% de la population, le Kazakh 25,9% et 32% alternent le russe et le kazakh. A cela s'ajoute le multilinguisme institutionnel kazakh-russe-anglais.

Sur le plan des pratiques des classes, on a dégagé quelques résultats de cette recherche dans trois écoles d'Almaty (écoles n° 18, n° 25 et n° 159) où les enseignantes travaillent avec des élèves de 7-8 ans. Certaines enseignantes comme celles de l'école 18 et 25 ont travaillé sur la systématisation des compétences linguistiques (phonétiques, lexicales et grammaticales) et la formation des compétences communicatives (compréhension orale et expression orale) dans plusieurs séances. Celle de l'école 159, a travaillé sur la formation des compétences linguistiques et auditives. Les enseignantes des écoles n° 25 et n° 159 ont utilisé la méthode de base *Alex et Zoé*. Les situations d'apprentissage ont été très variées et les élèves semblaient prendre du plaisir à travailler, quelle que soit l'activité : récitation, écriture d'une phrase à partir de mots, chant,... Sur le plan linguistique, les erreurs grammaticales s'expliquaient par l'absence de catégorie de genre en kazakh et la présence de 3 genres en russe ainsi que l'absence d'articles dans les deux langues d'où les interférences qui ont eu lieu lors des cours (par exemple : a/ le genre : *la ville* en français est au féminin, en russe, *город*, au masculin, en kazakh, *кала*, aucun genre ; *le fleuve* en français est au masculin, en russe, *река*, au féminin, en kazakh, *озен*, aucun genre ; *la Garonne, le Rhône*, sont différenciés en genre tandis qu'en russe sont au féminin *Гаронна и Рона* ; b/ l'article : en russe et en kazakh les articles manquent ). Les élèves avaient recours assez souvent à leur langue maternelle avant d'effectuer le travail proposé par l'enseignante. Lorsque les difficultés persistaient, le professeur fournissait les explications dans la langue maternelle (tout d'abord, dites, s'il vous plaît, quelles questions pouvons-nous poser ?/ Quelles questions peut-on poser ? / Какие вопросы можно задавать? On peut à l'oral, toutes les trois /Устно можно, все втроем).

Par contre, la phonétique n'a pas été travaillée. Cette question était très souvent mise à l'écart. La prononciation n'était quasiment jamais reprise (« joupe » à la place de « jupe » ou « sa jupe est « langue » à la place de « longue ». Bien que la prononciation des consonnes nasales représente une véritable difficulté pour les non natifs, on ne pouvait que s'étonner de l'absence de remarques chez l'une des professeurs qui annonçait pourtant en début de séance un travail phonétique, du moins sur les sons « on » et « en ».

Un autre constat a émergé : l'évaluation était souvent réduite à une note pour sanctionner ces erreurs linguistiques. Ce qui a été constaté, c'est que seules deux des trois enseignantes y avaient eu recours. L'une d'elle a pratiqué une évaluation formative à la fin de la leçon observée. Il s'agissait de l'auto-évaluation et de la co-évaluation du travail de chacun des élèves. Ce type d'évaluation a été organisé de façon à ce que l'enseignante en faisant le bilan

---

<sup>1</sup> Rapport sur [www.auf.org](http://www.auf.org)

de chaque cours attire l'attention des élèves sur la qualité de leur travail, notamment sur les mots appris et la construction des phrases à l'aide de ces mots. L'enseignante a expliqué aux élèves la grille d'autoévaluation et leur a demandé de se mettre une note. Ensuite, elle leur a posé une question sur ce que chacun d'eux pouvait déjà faire. A leur tour, les élèves ont répondu : « Je peux lire le texte. Je peux parler français. Je peux écouter et comprendre le texte. Je peux écrire. » Finalement, l'enseignante a eu recours à un arbre d'évaluation et a demandé aux élèves de faire la co-évaluation et de donner l'une des trois notes à chacun des élèves de la classe: excellent, très bien et bien.

Quant à l'évaluation formative, l'enseignante l'a organisée sous forme de vérification du travail écrit et de correction des erreurs. En premier lieu, les élèves ont écrit les mots au tableau, ensuite l'enseignante a demandé si les mots étaient écrits correctement. Après, elle a attiré l'attention sur les mots où il y avait des erreurs. Ainsi, l'enseignante a guidé le travail des élèves. Finalement, ils ont répété la règle ensemble. Les étapes de productions orales (description d'une fillette) et écrite (description de cette fillette au tableau) ont été organisées de la même façon.

## **Le projet évaluation**

Ces six dernières années, la culture de l'évaluation est devenue indispensable dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur car l'enseignement et l'apprentissage de la langue française se base principalement sur la notation des connaissances phonologiques, lexicales, grammaticales et sociolinguistiques. De ce fait, l'Association AKEF a initié en 2014 le projet « De la notation des connaissances à l'évaluation des compétences » envisageant la formation des enseignants de français à la pratique de l'évaluation des compétences. L'objectif du projet était d'améliorer l'efficacité des actions de formation sur les pratiques de classe. 14 enseignants ont participé au projet, après cette formation d'initiation à l'évaluation. Ils ont été amenés à mettre en pratique l'approche d'évaluation des compétences dans les classes de français de leurs établissements respectifs. Deux séances de français de chaque enseignant ont été filmées avant de procéder à des autoconfrontations. La 3<sup>ème</sup> séance s'est tenue ensuite après une première analyse et une régulation des pratiques de l'évaluation. Le travail des enseignants a été centré sur les différentes activités pour intégrer la dimension de l'évaluation dans le programme d'enseignement du français de leurs classes, faire connaître les descripteurs du CECR et les grilles d'évaluation aux apprenants et les utiliser en fonction des compétences travaillées.

Les séances filmées ont permis de constater que les enseignants ont guidé les apprenants pour leur apprendre à s'autoévaluer et se co-évaluer par un travail de sensibilisation des apprenants à l'évaluation. Lors des activités de compréhension de l'oral et de compréhension de l'écrit les enseignants ont utilisé différentes techniques d'évaluation telles que les QCM, Vrai/Faux et autres pour évaluer les compétences des élèves. Des remédiations ont été mises en place dans le cadre de l'évaluation formative via des activités et des exercices. Mais ce qu'on constaté c'est que certains enseignants n'avaient pas encore de réflexe de recours à cette pratique : certains corrigeaient souvent leurs élèves en interrompant leur parole ce qui les décourageait et démotivait (exemple : 1/ l'enseignante demande : Qu'est-ce que c'est ? L'élève, dans sa réponse d'identification des aliments, dit : pomme, pêche. L'enseignante l'interrompt en disant : Non, c'est une pomme. C'est une pêche. 2/ L'enseignante demande : Est-ce qu'il y a un abricot sur cette image ? L'élève répond : C'est un abricot. L'enseignante le corrige en interrompant : Non, il n'y a pas d'abricot. Elle ne donne pas d'activités de remédiation.). Par contre, d'autres incitaient leurs apprenants à réfléchir sur

leurs erreurs en posant les questions de type : « Est-ce que vous détectez vos erreurs ? Comment détectez-vous vos erreurs ? ... ».

Selon les témoignages des enseignants on pratique souvent la correction des erreurs par l'explication et les autocorrections ainsi qu'on implique les apprenants dans leur autoévaluation en utilisant une grille d'évaluation.

### **Evolution des pratiques enseignantes d'évaluation**

Quelques exemples de l'analyse des séances des enseignantes filmées en classe en 2007 et en 2015 vont nous permettre de procéder à une comparaison des gestes des enseignants.

Avant la formation, l'enseignante 1 (citée précédemment) se limitait à des expressions telles que « *bon, merci, très bien* » pour encourager les enfants. Par exemple, quand elle a organisé le jeu ludique « Qui va gagner au loto? » elle les utilisait souvent pour vérifier le vocabulaire travaillé. Mais après la formation, la même enseignante utilisait d'autres expressions telles que « *vous avez bien travaillé, c'est bien dit, c'est très bien* ». Même elle a organisé l'évaluation des compétences linguistiques (le vocabulaire travaillé à l'oral) à travers les activités comme *les mots croisés, la rédaction d'une annonce à partir du vocabulaire appris*. Sans avoir travaillé le vocabulaire à l'écrit, les apprenants n'ont pas réussi à remplir les cases des mots croisés. L'absence d'un moment de remédiation des erreurs dues au passage de l'oral à l'écrit en utilisant le texte écrit à domicile, en identifiant les erreurs d'orthographe, en les analysant et les travaillant a eu des effets sur la réussite de la tâche.

Quant à l'enseignante 2, elle constate qu'avant la formation elle organisait déjà les différents types d'évaluation : autoévaluation et co-évaluation qui ont été organisées pendant le bilan de chaque cours en attirant l'attention des élèves d'une manière progressive sur les compétences linguistiques et les compétences communicatives. Cette enseignante a expliqué aux élèves la grille d'autoévaluation sur l'exemple d'un arbre d'évaluation et les élèves l'ont utilisée en disant : « Je peux lire le texte. Je peux parler français. Je peux écouter et comprendre le texte. Je peux écrire. » Finalement, elle a amené les élèves à la co-évaluation en donnant l'une des trois notes à chacun des élèves de la classe : excellent, très bien et bien. On constate qu'après la formation aux séminaires, l'enseignante a progressé dans sa réflexion sur l'évaluation et sa place dans le cursus académique. On constate un accompagnement pédagogique de la part de l'enseignante afin que les élèves puissent s'autoévaluer et coévaluer d'une façon consciente.

Après la formation, la réflexion et les pratiques d'évaluation ont évolué : les enseignantes incitent les apprenants à la recherche et à la prise de conscience de leurs erreurs afin d'améliorer les résultats de l'apprentissage et donc leur évaluation. De même, on constate une progression sensible dans leur maîtrise des concepts didactique et un intérêt accru pour l'évaluation formative. Les autoconfrontations ont donné aux enseignantes filmées, l'occasion de parler de leur pratique. Elles ont constaté façon unanime que l'évaluation des compétences est un processus durable et permanent qui permet aux apprenants d'avancer efficacement dans l'enseignement et l'apprentissage.

### **Autoconfrontations après la formation à l'évaluation**

L'autoconfrontation est une approche méthodologique grâce à laquelle des enseignants sont conduits à réagir au spectacle de leur pratique par un chercheur qui visionne avec eux le film réalisé dans leur classe et qui s'efforce de susciter des controverses professionnelles. C'est un travail de co-analyse entre le professeur et le chercheur pour comprendre la complexité et la diversité des situations d'enseignement-apprentissage. C'est une approche qui offre aux enseignants filmés la possibilité de se reconnaître dans ce qu'ils font, c'est-à-dire de s'inscrire dans une histoire qui ne peut se réduire à leur propre histoire personnelle mais qui est aussi l'histoire du métier (Faita, 2007).



Les « autoconfrontations » ont été conduites avec les enseignantes filmées afin de saisir les significations qu'elles donnent à leurs activités de classe et leur point de vue sur l'évaluation. Les professeurs étaient confrontés à leur pratique à travers le film de leur séance. Elles ont été sollicitées par le consultant pour produire un discours sur leur activité, notamment sur les outils didactiques, les démarches méthodologiques mises en place, les sous-entendus du métier d'enseignant, la place de l'évaluation dans leur dispositif d'enseignement-apprentissage. Dans un travail de co-analyse en visionnant la séance ensemble, on comprend la diversité des situations de travail qui obligent les enseignantes à faire des compromis et des choix avec leurs élèves.

E1: ...En plus, j'ai eu la possibilité d'observer les séances filmées de mes collègues et de participer à leur analyse pendant l' autoconfrontation et l'autoconfrontation croisée.

Le temps que nous avons passé avec ces enseignantes nous a permis de constater combien il importe pour elles de construire des situations d'enseignement adaptées au niveau de langue de leurs élèves sans renoncer pour autant aux programmes de leurs établissements.

E1 : D'un côté, le projet m'a permis de comprendre plus profondément les avantages de l'évaluation dans l'apprentissage : différencier les types d'évaluation et par la suite déterminer les objectifs et les moyens de les atteindre. J'ai commencé à faire attention aux procédés/démarches d'évaluation dans différentes situations.

Pendant les autoconfrontations, la première préoccupation des enseignantes était d'abord de décrire, de justifier et d'argumenter leurs choix didactiques. La phase de l'évaluation est noyée dans l'ensemble méthodologique mis en place :

E5 : on est passé à la compréhension orale, on est passé au vocabulaire, on est passé à la conceptualisation, pour systématiser tout ça. Je suis passée ensuite au subjonctif pour qu'ils expriment leurs souhaits. Le subjonctif est une forme assez difficile chez nous. J'ai fait le subjonctif et aussi l'évaluation formative

Parmi les éléments marquants dans leur discours c'est la difficulté à atteindre la multitude d'objectifs qu'elles se fixent (linguistiques, culturels, pragmatiques, ...), ce qui ne leur laisse pas beaucoup de temps pour travailler sur l'évaluation. C'est une prise de conscience de cette culture d'évaluation qu'elles ont découverte pendant les séminaires et qu'elles aimeraient bien s'approprier pour la mettre en œuvre dans leurs classes. Leur discours dans l'analyse de leur pratique va jusqu'à une forme de culpabilisation

E2 : c'est ma faute : « j'attends toujours la bonne réponse mais je suis déçue alors j'ai tout expliqué

L'appropriation de cette culture d'évaluation est intéressante et apparaît dans la co-analyse des séances. Certaines enseignantes, ont évoqué la mise en place de dispositif de remédiation et ont cherché à comprendre l'origine des erreurs (interférences, non maîtrise de la langue, obstacles culturels ou psychologiques, ...). Autrement dit, elles ont essayé de comprendre et d'analyser avec les élèves ce qui leur a posé problème : est-ce un problème de compréhension/production ou bien l'évaluation a tout simplement été perturbée par la présence de la caméra en classe ?

Le langage de l'évaluation était assez présent dans le discours des enseignantes

E2 : je fais l'évaluation pronostique pour savoir s'ils connaissent le vocabulaire de la leçon/ je fais l'évaluation sommative /...

E4 : je peux pas dire que l'évaluation est dans un moment donné , je tenais dans chaque étape à l'évaluation, peut être formative, peut être sommative, par exemple au début l'évaluation est pronostique pour savoir s'ils s'expriment bien hypothétiquement, non, s'ils connaissent bien le lexique de l'internet, s'ils comprennent bien la vidéo sur le sujet de l'internet , est-ce qu'ils appliquent ce vocabulaire pendant le moment de production orale et j'ai donné à domicile pour synthétiser ces choses là

E5 : d'une part, le projet m'a permis de comprendre plus profondément les avantages de l'évaluation dans l'apprentissage : différencier les types d'évaluation et par la suite déterminer les objectifs et les moyens de les atteindre. J'ai commencé à porter l'attention sur les démarches d'évaluation dans de différentes situations. D'autre part, j'ai obtenu de nouvelles informations sur des méthodes d'enseignement du français de la part des didacticiens français et kazakhstanais. En plus, j'ai eu la possibilité d'observer les séances filmées de mes collègues et de participer à leur analyse pendant l'autoconfrontation et la confrontation croisée. »

Cela montre qu'il y a eu, suite aux séminaires sur l'évaluation, une prise de conscience de cette phase importante de l'enseignement-apprentissage même si parfois les définitions mises derrière les mots ne sont pas exactement claires :

E2 : j'ai mis un petit film d'animation sans le son, un travail à préparer à la maison

E2 : .. Là c'est une co évaluation

Ch : comment vous l'expliquez ?

E2 : quand ceux qui interviennent critiquent ou bien disent du bien

Ch : qu'est ce qu'ils ont co évalué ?

E2 : leur production orale

Ch : on est la fin vous posez la question « qui a fait le moins de fautes en grammaire » qu'est ce que vous attendez ?

E2 : au début je leur ai parlé de quelques théories en évaluation, du projet et à la fin je voudrais qu'ils co évaluent : savoir exprimer des opinions concernant les productions orales

Au dire de cette enseignante, cette formation lui a apporté « beaucoup » et contribue probablement à renforcer sa pratique. Quant à l'impact des séminaires sur les techniques de classe, les enseignants ont constaté qu'elles apprenaient à se perfectionner et à parfaire le contenu de leurs cours. Cependant, même si des modifications des pratiques ont été constatées, des clarifications restent à apporter.

## **Eléments de conclusion**

Si le premier projet de recherche CECA a révélé quelques manques dans les pratiques des enseignants en classe de français langue étrangère, la mise en place de la formation en rapport avec les prescriptions du CECR a permis une nette amélioration des pratiques et une modification des gestes professionnels. Cette prise de conscience « didactique » a permis aux enseignants des retours sur les pratiques en référence à une culture d'enseignement fondée sur des éléments théoriques, pratiques et méthodologiques. En centrant le travail sur l'apprenant et sur ses difficultés, les situations d'enseignement –apprentissage étaient plus profitables pour les apprenants d'une langue qui arrive en quatrième position après le trilinguisme institutionnel.

Quant au deuxième projet *De la notation des connaissances à l'évaluation des compétences*, il représente une phase complémentaire du premier car l'évaluation est un geste professionnel qui s'apprend (Chnane-Davin et Cuq, 2016). Faire prendre conscience qu'en langue, évaluer ce n'est pas seulement mettre une note à une tâche linguistique mais c'est d'accompagner l'apprenant dans la construction de ses pratiques langagières communicatives et dans sa compréhension de l'origine de ses erreurs est nécessaire pour y remédier. Le projet a donc

permis de libérer les enseignants du contrôle qui consistait à se focaliser sur la notation pour aller vers l'évaluation selon les descripteurs du CECR (2001) dans un contexte multilingue où les interférences entre langue maternelle d'une part et les langues en contact d'autre part sont quasi omniprésentes. Les autoconfrontations avec les enseignantes filmées ont bien montré le changement dans les pratiques qui sont de plus en plus orientées vers la nouvelle philosophie de l'évaluation selon le cadre européen commun de référence pour les langues. On peut avancer qu'on a semé des graines mais qu'il faut maintenant accompagner dans la maîtrise des outils de l'évaluation.

## **Bibliographie**

Bucheton D. (2011) « Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements » in Bucheton D. (dir.) *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares éditions, (2<sup>e</sup> éd., 1<sup>re</sup>éd. 2009).

Candelier, M. (2005) « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, 2008*.

Charlier et Charlier (1998) *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université.

Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (2016) « L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde », dans Detroz P., Crahay M. et Flagnant A. (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Chnane-Davin, F. (2013) « Le plurilinguisme en contexte multilingue ». *Revue internationale Vestnik* n°1- 2013, Université pédagogique Abaï, Almaty, Kazakhstan, 203-207.

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

Coste, D., Moore, D. Et Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: éditions du Conseil de l'Europe.

Cuq J.-P. (dir., 2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, ASDIFLE, Clé International.

Esch, E. (2003) « L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir ». *Recherches et Applications* n° Spécial, juillet 2003, Clé International.

Faisova, K. et Sadykova, S. (2011) « Les cultures d'enseignement/apprentissage vues à travers les cas de trois écoles kazakhstanaïses ». In Carette, E., Carton, F. et Vlad, M. *Diversité culturelles et enseignement du français dans le monde*. PUG, Grenoble.

Faisova, K., Sadykova, G. et Chnane-Davin, F. (2016) « De la notation des connaissances à l'évaluation des compétences ». XIV<sup>e</sup> Congrès mondial de la FIPF, *Le français langue ardente*. Université de Liège du 14 au 21 juillet 2016.

Faita, D. (2007) « Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité sur l'activité éducative, in *Paroles de praticiens*, De Boeck.

Huver, E. et Ljalikova, A. (dir.) (2013), *Evaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures*, Paris, *Recherches et Applications*, 53.

Marquillio-Larruy, M. (2003) *L'Interprétation de l'erreur*. Paris, Clé International.

Moore, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris, 320 pages.

Orban, L. (2008) « Le multilinguisme en Europe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 47 | avril 2008, mis en ligne le 24 juin 2011, consulté le 16/03/2017. URL : <http://ries.revues.org/358> ; DOI : 10.4000/ries.358

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

Veltchef, C. Et Hilton, S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Hachette, Paris.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007) « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches ». *Tréma* 28 | 2007 *Plurilinguisme et enseignement* (consulté le 16/03/2017).