

**Utilisation de l'approche réflexive
pour modifier les croyances des
enseignants du FLE concernant
l'évaluation des apprentissages**

**Dr. Mohamed Gomaa Refai
Ibrahim**

Maître de conférences de la didactique
du FLE
Faculté de Pédagogie de Minia

Résumé :

L'évaluation des apprentissages a vu, dans les dernières années, une évolution remarquable grâce au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, elle devient une description qualitative et quantitative intégrée dans les processus d'enseignement/apprentissage pour aider les étudiants à apprendre en leur donnant l'occasion de participer à élaborer les critères d'évaluation, de s'autoévaluer, d'évaluer leurs pairs Cette étude a déterminé les croyances des enseignants du FLE à propos de l'évaluation des apprentissages par des entretiens semi-dirigés avec 20 enseignants du FLE en analysant quelques travaux des étudiants et quelques cahiers de préparation des enseignants et un questionnaire élaboré par le chercheur et appliqué sur un échantillon de 140 enseignants du FLE au secondaire. Les résultats du questionnaire indiquent que le degré des items qui expriment les croyances traditionnelles chez les enseignants du FLE est bas avec une moyenne arithmétique 2.28/5; alors que le degré des items qui expriment les croyances conformes au CECRL est moyen avec une moyenne arithmétique 2.92/5. Pour modifier les croyances défavorables et améliorer les croyances favorables, cette étude a préparé et appliqué un programme basé sur l'approche réflexive sur un groupe de 10

enseignants du FLE au cycle secondaire. Les résultats de l'expérimentation ont affirmé l'efficacité du programme basé sur l'approche réflexive à modifier ces croyances.

Mots-clés : croyances des enseignants – évaluation des apprentissages – approche réflexive.

مستخلص:

إن تقويم التعلم شهد في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً بفضل الإطار المرجعي الأوروبي لتعلم اللغات حيث أصبح ينظر إليه على أنه وصف كفي وكمي متداخل مع عمليات التعليم/التعلم لمساعدة الطلاب في تعلمهم عن طريق إعطائهم الفرصة للمشاركة في إعداد معايير التقويم وفي تقويم أنفسهم وتقويم أقرانهم ... ولقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد معتقدات معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية عن عملية تقويم التعلم عن طريق إجراء مقابلات شبه موجهة مع عشرين من معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وتحليل بعض أعمال الطلاب وبعض دفاتر تحضير الدروس اليومية الخاصة بالمعلمين وكذلك استخدام استبانة تم إعدادها من قبل الباحث في ضوء نتائج المقابلات وتحليل أعمال الطلاب ودفاتر التحضير ووقد تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة تكونت من 140 من معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج هذه الاستبانة حصول العبارات التي تعبر عن المعتقدات التقليدية لدى معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على درجة منخفضة بمتوسط حسابي 2.28/5. بينما حصلت العبارات التي تعبر عن المعتقدات المتوافقة مع الاتجاهات الحديثة في التقويم والإطار المرجعي الأوروبي لتعلم اللغات على درجة متوسطة بمتوسط حسابي 2.92/5. ولتعديل المعتقدات السلبية وتحسين المعتقدات الإيجابية أعد الباحث برنامجاً قائماً على المدخل

التألمي تم تطبيقه على مجموعة من 10 معلمين في المرحلة الثانوية، وأكدت النتائج فاعلية البرنامج القائم على المدخل التألمي في تعديل هذه المعتقدات. الكلمات المفتاحية: معتقدات المعلمين - تقويم التعلم - المدخل التألمي

Introduction et cadre conceptuel

Le développement dans nos établissements scolaires devient une nécessité quotidienne pour affronter les grands problèmes qui entravent l'efficacité des programmes appliqués. Parmi les difficultés qui empêchent l'application des tendances récentes en éducation, on trouve les croyances des enseignants à partir desquelles ils opèrent. Puisque plusieurs chercheurs (Gadbois et autres, 1991; Langevin et Bélair, 1995; Olivier et Koballa, 1992; Martineau, 1998; Pajares 1992) affirment que les croyances sont reliées aux comportements et aux actions des individus dans le sens qu'elles prédisposent et guident leurs comportements et leurs actions.

Les croyances des enseignants se construisent tout au long de leur vie, depuis leur milieu d'origine et leurs expériences scolaires en tant qu'élèves, à leurs expériences en tant qu'enseignants (Vause, 2009, p. 14). D'autres éléments tels que l'environnement du travail et les normes du champ éducatif en vigueur (décret, programmes...) peuvent influencer les croyances des enseignants (Bourgeois et Nizet, 1997).

Les études de croyances des enseignants révèlent que les enseignants ont des croyances sur tous les aspects de leur travail. Calderhead (1996) soutient qu'il y a cinq domaines principaux dans lesquels les enseignants ont été trouvés d'avoir des convictions importantes, y compris les croyances sur les apprenants et l'apprentissage, les sujets ou les programmes d'études d'apprentissage à enseigner, sur eux-mêmes et la nature de l'enseignement .

L'évaluation occupe une place essentielle dans les processus d'enseignement/apprentissage. Elle est considérée comme la pierre angulaire dans ces processus. Si enseigner consiste à se fixer des objectifs, à mettre ensuite en œuvre des stratégies didactiques pour atteindre ces objectifs, il est évident que cette action exige une rétroaction tout au long du processus de l'action didactique à travers l'évaluation .

Actuellement, l'évaluation prend de nouveaux contours avec l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Celui-ci nous donne des paramètres plus précis pour mieux associer la notion d'évaluation à celle de l'apprentissage. L'évaluation doit être élaborée pour qu'elle soit une partie intégrante de l'apprentissage .

Ce Cadre de référence est transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible puisqu'il met l'accent sur l'évaluation

critériée et définit des niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.

Vouloir évaluer la compétence, c'est ne plus s'intéresser exclusivement à la quantité de connaissances que possède un individu, mais à la manière dont un individu utilise les connaissances qu'il possède en situation. « Compétence », « agir » et « mobiliser » sont, donc, intimement liés, il va falloir définir une situation d'évaluation pertinente et mettre en place une démarche d'évaluation appropriée (Bourguignon, sans date).

Alors, évaluer une compétence ce n'est pas mesurer un savoir mais placer l'apprenant dans une situation de « savoir-agir ». Afin d'exercer une compétence, l'apprenant fait appel à des ressources (ses propres connaissances, ses capacités, ses habiletés ; mais aussi d'autres ressources externes comme des documents, des outils informatiques...), les mobilise, les met en réseau et dans un processus d'adaptation et de transfert (Abouelfath, 2011).

La démarche d'évaluation doit permettre de valider un niveau de compétence en fonction du degré d'accomplissement de la tâche. Ceci ne peut se faire qu'à l'aide de grilles d'évaluation critériées, avec indicateurs de performance, et multiniveaux. Seules ces grilles permettront de définir un niveau de compétence sur une

échelle allant d'un niveau A à un niveau C comme nous y invite le CECRL (Bourguignon, sans date).

Malgré l'évolution de la conception de l'évaluation, ses principes et ses techniques, les innovations qui concernent le changement des pratiques dans les classes se heurtent bien à des résistances. D'après une étude pilote à travers des entretiens semi-dirigés, le chercheur a observé que les enseignants du français langue étrangère au cycle secondaire n'utilisent l'évaluation qu'à des fins sommatives. La plupart d'entre eux mettent l'accent, dans l'évaluation, seulement sur les résultats de l'apprentissage et non sur les processus de l'apprentissage afin de déterminer les faiblesses des étudiants à travers des questions hors contexte qui ne mesure que leurs connaissances linguistiques. Pour la plupart des enseignants, la rétroaction consiste à déterminer les erreurs des apprenants et de les corriger .

Les tendances récentes dans l'entraînement de l'enseignant ont mis l'accent, pendant les dernières années, sur l'approche réflexive qui encourage l'enseignant à utiliser la réflexion critique en ce qui concerne ses croyances et ses pratiques pour adopter les stratégies appropriées à l'enseignement (Pushkin, 2001, dans Fadl Allah et al, 2011, p.51).

L'analyse réflexive est un processus cognitif continu. A travers ce processus, on encourage un retour de la pensée sur elle-même. Cette approche favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique. Le retour de la pensée sur elle-même permet à l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses propres actes en se référant à son répertoire des savoirs scientifique et professionnel (Boutin et Lamarre, sans date).

Pour les étapes de réflexion, l'enseignant peut agir comme suit :

1) Recueillir les renseignements:

Ces données peuvent être recueillies de plusieurs façons comme l'écriture dans un journal de bord (sur les expériences professionnelles, les pensées, les réactions des étudiants etc.), l'enregistrement d'une leçon (audio ou vidéo), la rétroaction des étudiants sur ce qui se passe dans la salle de classe, les observations d'un collègue ... (Richards, sans date).

2) Penser et analyser l'information

Ayant obtenu des données sur ce qui se passe dans son cours, l'étape suivante serait de penser et d'analyser l'information (Mohamed, sans date):

- Quels étaient mes objectifs pour une évaluation ?
- Comment était l'intention d'atteindre ces objectifs ?
- Qu'est-ce qui s'est réellement passé ?

- Comment je me sens à ce sujet ?
- Que puis-je faire différemment?

3) Partager les histoires

Cela peut être fait de façon très informelle en discutant avec un collègue ou à travers la promotion du dialogue professionnel dans les groupes d'enseignants. C'est à travers le récit et le partage des histoires d'évaluation que les enseignants communiquent leurs problèmes et trouvent des solutions (Mohamed, sans date). Le point final du cycle de la réflexion est un point de commencement pour un autre tour de réflexion car le praticien réflexif ne s'habitue jamais à appliquer des démarches routinières. Il est toujours dans un état de nouveauté et de créativité. Le chercheur élabore un modèle de réflexion qui se compose de plusieurs étapes (figure 1) .

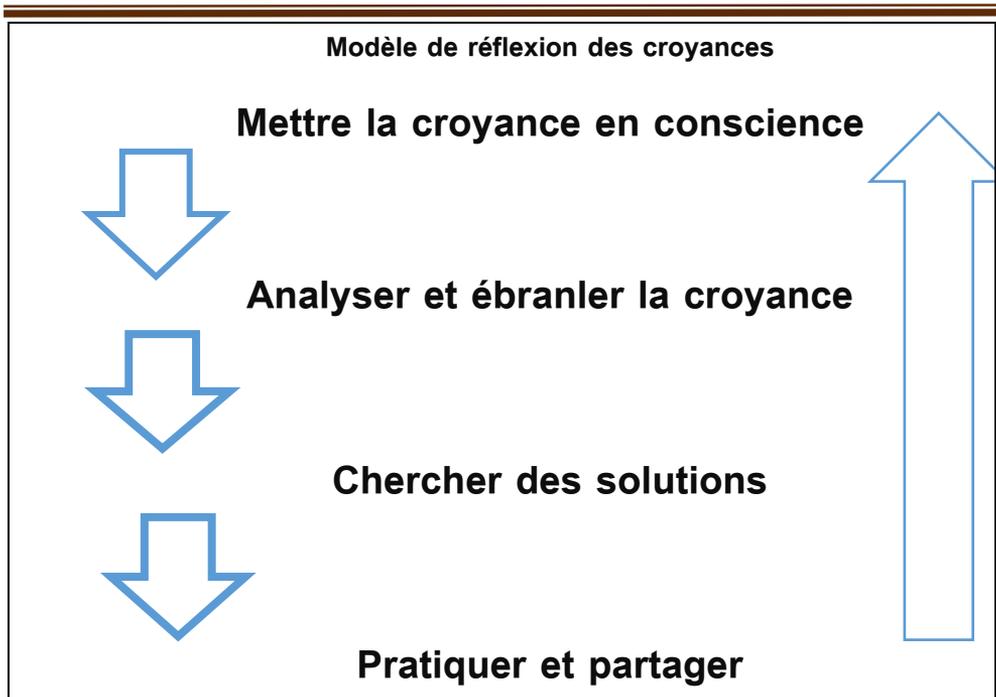


Figure 1: Modèle de réflexion des croyances

La première phase de notre modèle de réflexion est l'activation des croyances des participants à l'égard de l'évaluation des apprentissages pour y faire face aux participants et les mettre en conscience. La deuxième phase est l'analyse des croyances pour les ébranler. La troisième phase est la recherche des solutions dans des lectures spécialisées ou des discussions avec le groupe. La quatrième phase est la pratique et la généralisation de la nouvelle croyance, cette phase n'est pas une phase finale, le modèle est circulaire, la phase finale est une phase de commencement.

Problématique et questions de l'étude:

La situation de l'enseignement en Egypte en général et en français en particulier exige une recherche approfondie des croyances des enseignants, qui ont des répercussions sur leurs pratiques, concernant l'évaluation des apprentissages en se basant sur un principe que l'évaluation est un processus pour l'amélioration de l'apprentissage. La plupart des études exécutées dans le domaine de la didactique et qui ont pour objet les croyances se contentent de l'analyse des croyances et ne prêtent pas beaucoup d'intérêts à la modification des croyances néfastes. Pour cette raison, le chercheur va répondre, dans sa recherche, aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les croyances des enseignants du FLE à propos de l'évaluation des apprentissages ?
- 2) A quel point s'accordent les croyances des enseignants du FLE à propos de l'évaluation des apprentissages et les principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?
- 3) Comment élaborer un programme basé sur l'approche réflexive pour modifier les croyances erronées et améliorer les croyances favorables des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages ?

- 4) Quelle est l'efficacité du programme basé sur l'approche réflexive pour modifier les croyances erronées et améliorer les croyances favorables des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages ?

Objectifs de l'étude:

L'étude actuelle vise à :

- 1- Identifier les croyances des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages ;
- 2- Situer les croyances des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages par rapport aux principes du CECRL ;
- 3- Vérifier l'efficacité du programme basé sur l'approche réflexive pour modifier les croyances des enseignants du français langue étrangère concernant l'évaluation des apprentissages.

Délimitation de la recherche :

Cette recherche se délimite à :

- 1- Un échantillon choisi au hasard d'enseignants du FLE qui enseignent le français comme deuxième langue étrangère.
- 2- Quelques stratégies de l'approche réflexive.
- 3- Quelques croyances de l'évaluation des apprentissages les plus influentes dans les processus enseignement/apprentissages.

Hypothèses de la recherche :

1- Il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des enseignants dans le questionnaire de croyances concernant l'évaluation des apprentissages avant et après l'application du programme proposé en faveur de la post application .

2- Le programme proposé basé sur l'approche réflexive a une efficacité pour modifier les croyances des enseignants du FLE en matière d'évaluation des apprentissages.

Outils de la recherche :

- 1- Des entretiens semi-dirigés pour identifier les croyances des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages ;
- 2- Un questionnaire pour identifier les croyances des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages ;
- 3- Un programme proposé basé sur l'approche réflexive pour modifier les croyances des enseignants du FLE concernant l'évaluation des apprentissages.

Echantillon de la recherche :

Cette étude se délimite, d'abord, sur un échantillon choisi au hasard parmi les enseignants du FLE (20 enseignants pour les entretiens semi-dirigés et 140 enseignants pour le questionnaire)

pour déterminer leurs croyances à l'égard de l'évaluation des apprentissages ; ensuite sur un échantillon choisi, également au hasard (10 enseignants) pour vérifier l'efficacité du programme proposé pour modifier les croyances à l'égard de l'évaluation des apprentissages.

Terminologie de l'étude :

1– Croyances des enseignants :

Dans cette étude, les croyances sont une forme de représentations qui peuvent être conscientes ou inconscientes, qui concernent un type d'individus et prennent la forme des opinions généralisées, elles sont de nature évaluative en ce qu'elles sont acceptées comme vraies par l'individu, et sont imprégnées de l'engagement émotif pour agir en situation d'une manière stéréotypée. (Définition opérationnelle)

2– Evaluation des apprentissages :

Le chercheur définit l'évaluation des apprentissages comme une description quantitative et qualitative du niveau de la compétence chez l'apprenant à travers des tâches signifiantes en contexte pour suivre la progression de l'apprenant dans son apprentissage et l'aider à atteindre leur plein potentiel. (Définition opérationnelle)

4- L'approche réflexive :

Dans cette recherche, l'approche réflexive est un groupe de principes sur lesquels se basent la réflexion approfondie de la part de l'enseignant dans ses croyances à propos de l'évaluation des apprentissages pour les modifier selon les tendances récentes. (Définition opérationnelle)

Méthodologie

Notre étude sur les croyances évaluatives des enseignants du FLE a comporté une première phase qualitative organisée sous forme d'entretiens et une seconde phase, réalisée par voie de questionnaire. Les analyses statistique et descriptive ont été privilégiées pour décrire les croyances des enseignants à propos de l'évaluation des apprentissages, puis, on utilise la méthode quasi-expérimentale pour vérifier l'efficacité d'un programme basé sur l'approche réflexive pour modifier les croyances des enseignants du FLE à l'évaluation des apprentissages.

Des entretiens préalables

Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens exploratoires semi-directifs. Ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Nous avons, également, analysé les travaux des étudiants et les cahiers de préparation des enseignants. Les faits les plus saillants sont mis en évidence par une analyse de

contenu. Les différents thèmes abordés dans les entretiens seront repris dans le questionnaire. Nous constatons que les concepts de base en évaluation sont souvent confus chez la plupart des enseignants du FLE.

Élaboration du questionnaire

Cette recherche s'appuie, également, sur l'utilisation d'un questionnaire pour effectuer une collecte de données. L'élaboration de cet outil a été amorcée lors d'une première démarche d'analyse des entretiens semi-dirigés effectués par le chercheur et la compilation des questionnaires utilisés dans quelques recherches (Bélanger et Tremblay, 2012; Boraita et Issaieva, 2013; Houle, 2001, Michaud, 2010; Muoz,; Palacio et Escobar, 2012; Stiggins, 1991; Thomas, 2012; Howe et Ménard, 1994).

La sélection des items a été faite à la lumière des principes généralement reconnus selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en évaluation des apprentissages. Ce questionnaire se compose de six dimensions : Conceptions de base en évaluation, Buts de l'évaluation, Contenu et outils de l'évaluation, Qualité du processus d'évaluation, Intégrité du processus d'évaluation et Rétroaction. Une première application

sur un groupe d'enseignants (30) pour s'assurer de la clarté des items a été faite.

Validation du questionnaire

La phase de validation de l'outil de collecte de données a été conduite auprès de 40 enseignants du FLE au cycle secondaire (F=14, H=26) qui ont répondu à la version initiale du questionnaire.

Validité du questionnaire :

Le chercheur a vérifié la validité du questionnaire par le calcul des corrélations *items-dimension* et *dimensions-total*.

Fiabilité du questionnaire : La cohérence interne a été évaluée par le *calcul du coefficient alpha de Cronbach*, après l'application du questionnaire sur un groupe d'enseignants (40 enseignants(e)s, 14 femmes et 26 hommes). La consistance interne de l'instrument est grande (0.85).

Le questionnaire comprenait, d'abord, 50 items, on a élagué certains items qui n'ont pas de corrélation avec sa dimension. Le nombre des items, dans la forme finale du questionnaire, devient donc 44. Ce questionnaire comporte les trois dimensions des croyances : la dimension cognitive (items : 1, 2, 3, 7, 8, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 28, 31 et 38), la dimension affective (items : 4, 10, 12, 13, 23, 25, 26, 36, 37, 40, 42, 43 et 44) et la

dimension conative (items : 5, 6, 9, 14, 21, 22, 24, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 39 et 41).

Choisir de l'échantillon :

Pour décrire les croyances des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages, le chercheur a appliqué le questionnaire sur un échantillon de 140 choisi au hasard parmi les enseignants du FLE dans quelques gouvernorats (Qéna, Minia, Béni Sowef, Le Caire et Charkyia). L'application du questionnaire a eu lieu en avril 2014.

Résultats du questionnaire

Premièrement Pour répondre à la première question de cette étude « Quelles sont les croyances des enseignants du FLE à propos de l'évaluation des apprentissages ? », nous avons préparé et appliqué un questionnaire sur les croyances des enseignants du FLE à propos de l'évaluation des apprentissages. Nous avons calculé la moyenne arithmétique et l'écart type des réponses des membres de l'échantillon sur le questionnaire, pour déterminer les croyances dominantes chez les enseignants du FLE et pour juger le degré de la croyance, nous avons donné aux moyennes les décisions suivantes : (1–2.33) bas, (2.34–3.67) moyen et plus de (3.67) élevé.

Tableau 4 : Résultats du questionnaire (énoncés positifs)

N°	Items	Pourcentage de chaque choix					MA	ET	Pourcentage total
		1	2	3	4	5			
9	Je précise et déclare l'objectif de l'évaluation à mes étudiants.	8.6	13.6	10.7	23.6	43.6	3.80	1.94	76.0
14	Je revois mes stratégies d'enseignement à la lumière des résultats de l'évaluation.	5.7	10.7	6.4	52.1	25	3.80	1.94	76.0
26	Les consignes de travaux ou les questions d'évaluation doivent être examinés par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants.	11.4	15.7	8.6	37.8	26.4	3.52	1.87	70.4

36	La note finale inscrite au relevé de notes peut contenir, entre autres, des notes obtenues dans des évaluations formatives.	12.8	15.7	14.3	27.1	30.0	3.45	1.85	69.1
17	L'évaluation dans une séquence peut contenir des éléments des séquences précédentes.	10	20	15	24.3	30.7	3.45	1.85	69.1
8	Les évaluations formatives et sommatives relèvent de mêmes démarches.	16.4	30	15	24.3	24.3	3.4	1.84	68.0
29	J'utilise des situations d'évaluation variées dans ma classe.	12.1	16.4	11.4	40.0	20.0	3.39	1.83	67.8

44	Faire une erreur peut conduire à un meilleur apprentissage.	15.7	21.4	20.7	20.0	22.8	3.15	1.77	63.0
22	Pour faire réussir la tâche évaluative, je peux modifier certaines conditions de la situation d'évaluation	17.1	27.1	11.4	27.1	17.1	3.00	1.72	60.0
5	Je m'occupe de la planification de l'évaluation en même temps de la planification de l'enseignement.	17.1	24.3	19.3	22.8	16.4	2.97	1.71	59.4
6	En évaluation, je mets en évidence la réussite de l'étudiant (points forts) plutôt que les lacunes dans son	14.3	37.1	12.8	22.1	13.6	2.83	1.68	56.7

	apprentissage (points faibles).								
4	J'aimerais demander aux étudiants de produire quelque chose de nouveau.	18.6	30.7	17.8	15.7	17.1	2.82	1.67	56.4
34	Je donne l'occasion à mes étudiants de s'autoévaluer ou d'évaluer leurs pairs.	27.1	30.0	17.8	12.1	12.8	2.53	1.59	50.7
40	L'erreur observée dans une situation communicative est révélatrice d'un niveau de construction de l'apprentissage.	26.4	34.3	14.3	11.4	13.6	2.51	1.58	50.3
35	Mes appréciations portent sur les efforts déployés	26.4	34.3	16.4	10.7	12.1	2.48	1.57	49.6

	par l'étudiant et non sur ses résultats d'apprentissages.								
24	Je présente à mes étudiants des situations d'évaluation en contexte.	22.1	52.1	4.3	12.8	8.6	2.33	1.52	46.7
32	J'utilise l'évaluation qualitative comme une partie de l'évaluation des apprentissages.	25.0	46.4	8.6	11.4	8.6	2.32	1.51	46.4
30	Je présente un commentaire détaillé pour chaque étudiant sur ses résultats d'apprentissage.	17.8	58.6	10.7	8.6	4.3	2.22	1.48	44.6
39	Dans la rétroaction, je mets l'accent sur les progrès de	27.8	45.0	10.0	10.7	6.4	2.22	1.48	44.6

	l'étudiant plutôt que sur ses faiblesses.								
33	Je prépare les consignes de travaux et/ou les critères d'évaluation en collaboration avec les étudiants.	30.0	40.7	16.4	8.6	4.3	2.16	1.46	43.3
total							2.92		58.3

En consultant le tableau précédent, on indique que le degré des croyances à propos de l'évaluation des apprentissages conformes au Cadre Européen de Référence pour les Langues chez les enseignants du FLE est moyen puisque la moyenne arithmétique total des énoncés positifs concernant ces croyances est 2.92; l'item 9 : « Je précise et déclare l'objectif de l'évaluation à mes étudiants » et l'item 14 : « Je revois mes stratégies d'enseignement à la lumière des résultats de l'évaluation » sont les items les plus élevés avec une moyenne arithmétique 3.80. Les items positifs les plus élevés sont les items 26, 36, 17, 8 et 29. L'item 33 : « Je prépare les consignes de travaux et/ou les critères d'évaluation en collaboration avec les étudiants » est

l'item le plus bas avec une moyenne arithmétique 2.16. Parmi les items les plus bas sont les items 30 « Je présente un commentaire détaillé pour chaque étudiant sur ses résultats d'apprentissage » et l'item 39 « Dans la rétroaction, je mets l'accent sur les progrès de l'étudiant plutôt que sur ses faiblesses » avec une moyenne arithmétique 2.22. De même, Parmi les items les plus bas sont les items 32, 24, 35 et 40.

Tableau 5 : Résultats du questionnaire (énoncés négatifs)

N°	Items	Pourcentage de chaque choix					MA	ET	Pourcentage total
		1	2	3	4	5			
37	La rétroaction sur les évaluations prend trop de temps par rapport aux conséquences pédagogiques.	25.7	30.0	7.1	22.8	14.3	3.30	1.81	66.0
10	J'aimerais sanctionner les étudiants à cause de leur faiblesse.	19.3	25.0	17.8	25.0	12.8	3.13	1.76	62.6
42	L'enseignant doit fournir soi-même la forme correcte.	21.4	21.4	11.4	29.3	16.4	3.02	1.73	60.4
28	Un examen peut donner des résultats différents si l'on répète son application.	15.0	17.8	12.8	31.4	22.7	2.70	1.64	54.1

19	Je crois que le seul moyen de l'évaluation sommative est l'examen final.	17.8	12.8	10.7	37.8	20.7	2.69	1.63	53.8
25	L'évaluation peut comporter une surprise pour les étudiants.	13.6	18.6	12.1	31.4	24.3	2.66	1.62	53.1
38	La rétroaction consiste à annoncer les notes aux étudiants.	12.1	21.4	12.1	27.8	26.4	2.65	1.62	53.0
3	L'évaluation doit être entièrement de la responsabilité du maître pas de l'étudiant.	10.0	12.8	9.3	52.8	15.0	2.50	1.57	50.0
1	L'évaluation est une phase finale de l'enseignement	10.0	17.1	11.4	35.7	25.7	2.50	1.57	50.0
20	Je crois que les questions objectives (questions à choix multiples – vrai/faux – association ...) sont le moyen le plus pertinent pour évaluer les compétences de l'apprenant.	8.6	12.1	16.4	25.0	37.8	2.29	1.50	45.7
11	L'évaluation vise à mesurer les connaissances des apprenants.	5.0	10.7	8.6	58.6	17.1	2.28	1.50	45.6

12	J'aimerais comparer les étudiants les uns par rapport aux autres à la lueur de leurs résultats d'apprentissages.	7.1	12.1	7.8	44.3	28.6	2.25	1.49	45.0
31	L'évaluation devrait être toujours individuelle.	9.3	12.1	10.0	30.7	37.8	2.24	1.49	44.8
23	L'évaluation qui comporte un défi pour l'étudiant est une évaluation invalide.	7.1	8.6	5.7	45.0	33.6	2.10	1.46	42.1
15	Tous les objectifs d'apprentissage doivent avoir le même pourcentage dans le contenu d'un outil d'évaluation.	4.3	12.8	2.8	35.7	44.3	1.97	1.40	39.4
21	Dans ma classe, j'évalue des segments de la compétence, c'est meilleur pour vérifier l'apprentissage.	6.4	7.1	4.3	38.6	43.6	1.94	1.39	38.8
18	L'évaluation en langue doit porter sur les éléments linguistiques.	6.4	7.8	5.7	30.0	50.0	1.90	1.38	38.1
16	Les situations d'évaluation doivent être identiques à celles de l'enseignement/apprentissage.	5.0	8.6	6.4	30.7	49.3	1.89	1.37	37.8

7	L'évaluation formative vise à préparer les étudiants à l'évaluation sommative, considérée comme la plus importante.	3.6	5.7	3.6	50.0	37.1	1.88	1.36	37.7
2	En évaluation, ce qui compte c'est le résultat (production finale de l'étudiant).	5.7	8.6	10.0	23.6	45.0	1.85	1.35	37.0
13	Je suis pour l'évaluation notée afin d'encourager les étudiants à étudier.	2.8	3.6	2.1	54.3	37.1	1.80	1.34	36.1
41	J'interviens pour corriger les erreurs de l'apprenant durant son exposé oral.	7.1	10.0	2.8	26.4	43.6	1.80	1.34	36.1
43	Il faut empêcher les apprenants à commettre des erreurs.	2.8	4.3	8.6	30.7	53.6	1.72	1.30	34.4
27	Je détermine la note de l'apprenant selon le nombre d'erreurs dans sa production.	2.8	5.7	2.8	28.6	60.0	1.62	1.27	32.6
total							2.28		45.6

En consultant le tableau précédent, on indique que le degré des croyances à propos de l'évaluation des apprentissages non conformes au Cadre Européen de Référence pour les Langues chez les enseignants du FLE est bas puisque la moyenne

arithmétique total des énoncés négatifs concernant ces croyances est (2.28), l'item 27: « Je détermine la note de l'apprenant selon le nombre d'erreurs dans sa production » est l'item négatif le plus bas avec une moyenne arithmétique 1.62, ensuite l'item 43 : « Il faut empêcher les apprenants à commettre des erreurs. » avec une moyenne arithmétique 1.72. Parmi les items les plus bas sont les items 41, 13, 2, 7, 16, 18, 21 et 15. L'item négatif le plus élevé est l'item 37 : « La rétroaction sur les évaluations prend trop de temps par rapport aux conséquences pédagogiques » avec une moyenne arithmétique 3.30. Parmi les items négatifs les plus élevés sont les items 10 et 42.

De cette analyse, on indique que le degré des croyances conformes au CECRL des enseignants du FLE à propos de l'évaluation des apprentissages est moyen (2.92), mais le degré des croyances traditionnelles des enseignants du FLE à propos de l'évaluation des apprentissages est bas (2.28). Pour cette raison, le chercheur va préparer un programme basé sur l'approche réflexive pour modifier les croyances des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages.

Elaboration du programme proposé :

Pour élaborer notre programme, nous avons procédé comme suit :

1- Définir les objectifs généraux du programme ;

- 2- Définir les objectifs spécifiques du programme ;
- 3- Déterminer le contenu du programme ;
- 4- Définir les stratégies d'enseignement ;
- 5- Déterminer les matériels du programme ;
- 6- Déterminer les outils d'évaluation du programme.

Objectif général :

Le programme proposé vise à modifier les croyances défavorables des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages ;

Objectifs spécifiques :

- A la fin de ce programme, le participant doit être capable de/d':
- adopter les principes de Cadre Européen de Référence pour les Langues en évaluation des apprentissages :
 - utiliser les différents types d'évaluation (diagnostique – formative formatrice – sommative)
 - évaluer les compétences de la langue :
 - élaborer un plan d'évaluation :
 - utiliser des outils variés d'évaluation :
 - présenter efficacement de la rétroaction :

Contenu du programme :

Notre programme comprend 6 unités. Chaque unité contient 4 séquences:

- La première séquence (Découvrir nos croyances) comprend des activités pour vérifier et activer les croyances et les connaissances antérieures des participants à l'égard de l'évaluation des apprentissages.
- La deuxième séquence (Analyser nos croyances) comprend des activités pour ébranler les croyances néfastes des participants à l'égard de l'évaluation des apprentissages afin de les déplacer par les croyances favorables aux tendances récentes dans l'évaluation des apprentissages.
- La troisième séquence (Chercher des solutions) comprend des activités visant à trouver des solutions pour les problèmes envisagés en classe concernant l'évaluation des apprentissages à travers la lecture professionnelle ou en discutant ces questions avec l'animateur et/ou le groupe.
- La quatrième séquence (Pratiquer et partager) contient des activités pour mettre les croyances nouvelles en pratiques dans la classe du FLE. Les participants peuvent observer quelques-unes des leçons de leurs collègues. Ensuite ils discutent des notes prises lors de l'observation pour générer de nouvelles idées et mettre ces idées en pratique dans leurs propres situations d'évaluation. Ils évaluent l'efficacité de ces idées et partagent leurs expériences.

Outils d'évaluation :

Pour vérifier l'efficacité du programme, le chercheur a recours à l'application du questionnaire des croyances des enseignants à l'égard de l'évaluation comme pré/post évaluation. Il fait, également, des entrevues semi-dirigées pour vérifier les modifications dans les croyances des participants. Pendant l'application du programme, une évaluation formative et une auto-évaluation sont incluses.

Procédures

1. La pré-application du questionnaire concernant les croyances des enseignants du FLE à l'égard de l'évaluation des apprentissages.
- 2- Séance introductive de l'expérimentation : dans cette séance, l'accent a été mis sur l'objectif de l'expérimentation envisagée, ainsi que sur les principes de l'approche réflexive, le protocole du travail à suivre et les rôles de l'animateur et ceux des participants.
- 3- Enseignement du programme proposé : Pour s'assurer que les mesures du programme sont claires, le chercheur avait enseigné quelques parties du programme à un échantillon d'enseignants (5 enseignants). Quelques modifications sont faites pour que les consignes du programme et les mesures utilisées soient claires. Les activités du programme ont suscité l'intérêt des

participants. On a déterminé la durée d'exécution de chaque activité en s'appuyant sur cette expérimentation pilote.

L'enseignement de notre programme avait lieu durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2014–2015. Une période de huit semaines a été consacrée à l'application de cette expérimentation pendant les deux mois Mars et Avril, le temps alloué dans chaque rencontre est variable selon le temps des participants ou selon le besoin. Cette expérimentation a eu lieu en deux écoles secondaires au gouvernorat du Minieh (école secondaire Maghagha de filles et nouvelle école secondaire Maghagha de garçons).

4– La post-application du questionnaire : Pour vérifier l'efficacité du programme basé sur l'approche réflexive, le chercheur a recours à l'application du questionnaire comme post-application. L'objectif de cette post-application a été de procéder aux traitements statistiques reliés à l'hypothèse déclarée de la présente étude.

Analyse des données

Pour vérifier notre hypothèse « Il y a des différences significatives entre les croyances des enseignants concernant l'évaluation avant et après l'application du programme proposé en faveur de la post application ». Le chercheur fait l'analyse statistique en appliquant le programme statistique SPSS (version

10) et il utilise "T" test pour calculer la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de "t".

Tableau 3 Les résultats du pré-post application du questionnaire

Questionnaire	N	MA	ET	DL	T	S. ou N.S.	VI
Pré-application	10	106.7	10.09	9	35.8	Significative au degré 0.01 en faveur de la post-application	0.92
post-application		182.8	11.64				

Nous avons calculé la moyenne arithmétique, l'écart type, le degré de liberté. La valeur de "t" est significative au niveau 0,01, la valeur de l'influence est 0.92 c'est un taux élevé. On remarque qu'il y a une différence significative entre les moyennes des notes des participants au pré-post application du questionnaire. La valeur de "T" calculé est plus grande que celle du tableau au niveau de $p > 0,01$. Ce qui met en valeur la progression due à l'utilisation du programme proposé basé sur l'approche réflexive. Nous avons, également, calculé la valeur de l'influence par le coefficient : $\frac{t^2}{t^2+df}$ (Mansour, 1997).

Ce résultat est attribué peut-être aux riches informations concernant l'évaluation des apprentissages contenues dans le programme. Ce résultat est conforme avec les résultats de l'étude

de Cephe (2009) qui ont affirmé l'efficacité de l'approche réflexive à changer les croyances des enseignants à partir d'un point de vue behavioriste à un point de vue constructiviste. Le résultat de cette étude est conforme aussi avec l'étude de Fadl Allah et autres (2011) qui a vérifié l'efficacité d'un programme basé sur l'approche réflexive à modifier les croyances épistémologiques des futurs-enseignants de la langue arabe et promouvoir leur pratique enseignante créative.

Recommandations

D'après les résultats obtenus, il nous semble important de formuler un certain nombre de recommandations. Ces recommandations s'adressent aussi bien aux institutions qu'aux enseignants.

On recommande aux responsables de l'éducation d'encourager les enseignants à adopter une approche réflexive en enseignement pour qu'ils révisent continuellement leurs croyances à propos du processus d'enseignement/apprentissages en général et d'évaluation des apprentissages en particulier. On leur recommande, également, d'accorder une place plus importante à l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage afin de permettre aux enseignants et aux étudiants de réguler l'enseignement et l'apprentissage.

De même, il est nécessaire d'organiser des colloques portant sur l'évaluation des apprentissages. Ces colloques devraient mettre l'accent sur les croyances des enseignants face à l'évaluation des apprentissages, la réalité actuelle des pratiques évaluatives, ainsi que les tendances récentes en évaluation des apprentissages. On doit mettre en place des ateliers de perfectionnement en évaluation des apprentissages. Ces ateliers devraient tenir compte des croyances, des pratiques évaluatives et les besoins de perfectionnement des enseignants ainsi que ceux des étudiants, d'autres ateliers doivent être organisés pour entraîner les enseignants à élaborer et à utiliser les grilles d'évaluation et les échelles d'appréciation, ainsi à élaborer et à utiliser les différents outils d'évaluation.

Pour que les enseignants puissent consacrer plus de temps à la rétroaction et à la correction des travaux des étudiants, il faut diminuer le nombre d'étudiants par classe. Il est souhaitable que les rétroactions soient faites par écrit, puis discutées oralement et que les copies d'examen soient retournées aux étudiants pour qu'ils puissent prendre conscience de leurs forces et de leurs domaines à améliorer.

Pour les enseignants, nous suggérons de prendre conscience de la nécessité d'une approche réflexive pour qu'ils

révisent toujours leurs croyances à propos du processus d'enseignement/apprentissage en général et d'évaluation des apprentissages en particulier. Il est, également nécessaire qu'ils adoptent l'approche formative dans l'évaluation des apprentissages afin de pouvoir réguler leur travail et avoir une rétroaction sur leur processus d'enseignement/ apprentissage.

Les enseignants doivent, également, suivre les tendances récentes dans l'enseignement et dans l'évaluation des apprentissages (CECRL) en consultant les recherches dans ce domaine et en entamant des recherches–actions qui devraient mettre l'accent sur les difficultés rencontrées dans l'application des méthodes récentes d'évaluation des apprentissages dans les salles de classe afin d'avoir des méthodes évaluatives équitables et appropriées pour leurs étudiants.

On recommande aux enseignants d'utiliser des échelles d'appréciation pour juger l'apprentissage de leurs étudiants, d'utiliser des critères et des indicateurs dans leur évaluation pour parvenir à des jugements équitables, On leur recommande, également, d'encourager les étudiants à participer à la construction des critères d'évaluation pour qu'ils puissent gérer leurs propres apprentissages, de mettre en place des activités de sensibilisation adressées aux étudiants sur certains outils d'auto–

évaluations jugés nouveaux tels que le portefeuille, le journal de bord, etc. pour qu'ils prennent en conscience l'importance de ces derniers à leur apprentissage et à leur évaluation.

Suggestions

Pour les futures recherches, nous suggérons de vérifier l'efficacité de l'approche réflexive pour développer les pratiques enseignantes, de mener des recherches pour vérifier l'efficacité de différents moyens d'évaluation pour développer l'autonomie chez les étudiants en classe de FLE, d'approfondir des recherches sur la relation entre les croyances des enseignants face à l'évaluation des apprentissages, leurs pratiques évaluatives ainsi que leurs besoins de perfectionnement en évaluation des apprentissages. Les recherches devraient également tenir compte des opinions et des besoins des étudiants au niveau de l'évaluation des apprentissages.

Bibliographie :

Abouelfath, K. (2011). L'évaluation et la régulation des apprentissages. Dans Evaluation et apprentissage scolaire, *Cahiers de l'Education et de la Formation*, n° 4, février, Royaume du Maroc. PP. 29 :34.

Bélanger, D. et Tremblay, K. (2012). Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial. Rapport, Collège de Maisonneuve, Québec, Canada; <http://cdc.qc.ca/performa/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf> consulté le 28 novembre 2012.

Boraita, F. et Issaieva, E. (2013) : Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève. Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg. Disponible sur http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Boraita-Issaieva-ADMEE-2013.pdf consulté le 23 novembre 2013.

Bouletreau, A et autres (1999). Concevoir, traduire et valider un questionnaire ; http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1730/INRS_178.pdf?sequence=1. Consulté le 2 Janvier 2014.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). Apprentissage et formation des adultes. Paris : P.U.F

Bourguignon, C. (sans date). L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL ; http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf consulté le 25 septembre 2014.

Boutin, G. et Lamarre, A. (sans date). Analyse réflexive | Intégration des savoirs | Professionnalisation; <http://www.uquebec.ca/dernier-stage/professionnalisation.htm> consulté le 15 octobre 2014.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds). *Handbook of Educational Psychology*. New York : Macmillan, pp. 709–725.

CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). (2001). Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de L'Europe; <http://www.u-cergy.fr/fr/espace-langues/liens-utiles-pour-l-apprentissage-des-langues/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>, dernière consultation le 17 mai 2015.

Cephe, P. (2009). An Analysis of the Impact of Reflective Teaching on the Beliefs of Teacher Trainees, *Education and Science* 2009, vol. 34, n ° 152.

Fermanian, J. (1996). Evaluer correctement la validité d'une échelle : les nombreux pièges à éviter. *Rev. Epidém. Et Santé Publ.* 44 : pp. 278–286.

Gadbois, L. et autres (1991). Un instrument de mesure des croyances et attitudes des enseignants à l'égard des pratiques d'évaluation formative des apprentissages de leurs élèves, *Mesure et Evaluation en éducation*, vol. 14, PP. 5–24.

Houle, H. (2001). Les croyances préalables d'enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard des pratiques pédagogiques relatives à la gestion de l'enseignement et à la gestion de l'apprentissage des sciences et de la technologie au primaire, Mémoire de maîtrise en éducation ; <http://bibvir.uqac.ca/theses/12127347/12127347.pdf> consulté le 8 juin 2012.

Howe, R. et Ménard, L. (1994). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, *Pédagogie collégiale*, v. 7 n° 3, mars 1994, pp. 21–25.

Langevin, D. et Bélair, L. (1995). Les représentations des enseignantes en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), pp. 31–60.

Martineau, R. (1998). « La pratique pédagogique et ses fondements / La théorie une alliée nécessaire », *Vie pédagogique*, No. 108, pp. 19–23.

Michaud, C. (2010). Le portfolio, un enjeu de formation et de développement professionnel, thèse de doctorat, université de Lyon, Ecole Doctorale : EPIC ;

Mohamed, N. (sans date). Professional development: reflective teaching. <http://www.onestopenglish.com/> consulté le 15 juin 2012.

Muoz, A., Palacio, M., Escobar, L. (2012). Teachers' Beliefs About Assessment in an EFL Context in Colombia. *PROFILE* Vol. 14, No. 1, April 2012. ISSN 1657–0790. Bogot, Colombia. Pages 143–158.

Oliver, J. & Koballa, T. (1992). *Science educators' use of the concept of belief*. Paper presented at the meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Boston, MA.

Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307–332.

Richards, J. (sans date). Vers l'enseignement réflexif, disponible sur <http://www.tttjournal.co.uk>. Consulté le 15 janvier 2014.

Stiggins, R. J. (1991). «Relevant Classroom Assessment Training for Teachers» dans *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 10, no 1, pp. 7–12.

Thomas, M. (2012). Teachers' Beliefs about Classroom Assessment and their selection of Classroom Assessment Strategies. *Journal of Research and Reflections in Education*, December 2012, Vol.6, No.2, pp103 –112; <http://www.ue.edu.pk/jrre/articles/62002.pdf>. Consulté le 19 juin 2013.

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner Vers un cadre d'analyse ; *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* – n° 66 – avril 2009.

فضل الله، محمد رجب وآخرون (2011). فعالية برنامج قائم على المدخل التأملية في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية

نحو التدريس الإبداعي ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 29. صص 49-76.

منصور، رشدى فام (1997). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد 16، مجلد 7، صص 57-75.