

L'évaluation universitaire en FLE (Cas des départements de français aux universités yéménites)

Abdulnasser GABARA

Prof-assistant au département de français
Université de Taëz - Yémen

Résumé

Les travaux du Conseil de l'Europe qui ont abouti à la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) avaient pour objectif d'harmoniser et faciliter l'apprentissage des langues. Pour ce faire, ils ont mis à la disposition des enseignants les descripteurs du Cadre qui permettent une meilleure connaissance des compétences des apprenants et de leurs critères d'évaluation. L'objectif de cette étude est donc de mettre l'accent sur les modalités de l'évaluation du FLE dans les universités et de montrer si les critères de l'évaluation définis par le CECRL ont une place dans l'évaluation des enseignants dans les départements du français aux universités yéménites.

المخلص

لقد أثمرت أعمال المجلس الأوروبي الهادفة لتسهيل وتوحيد تعلم اللغات إلى إصدار مرجع الإطار الأوروبي المشترك للغات. ومن أجل ذلك فقد وضعت تحت تصرف المدرسين توصيفات الإطار الأوروبي التي تساهم في معرفة أفضل لقدرات الطلاب ومعايير تقييمها. لذلك تركز هذه الدراسة على طرق تقييم اللغة الفرنسية في الجامعات و إبراز ما إذا كان مدرسو أقسام اللغة الفرنسية في الجامعات اليمنية يلتزمون بمعايير التقييم التي عرفها مرجع الإطار الأوروبي المشترك للغات.

Introduction

L'enseignement du français aux universités yéménites n'est pas très ancien. Il a fait son apparition au début des années 90. Nous nous permettons donc de dire que le nombre des diplômés des différents départements n'est pas très important en le comparant à celui du département d'anglais. Cela est dû au fait que l'insertion des diplômés du français au marché du travail est très difficile. Ces diplômés sont indéniablement touchés par le chômage et leurs chances de trouver un travail sont vraiment minimales pour plusieurs raisons. Premièrement, le tourisme n'est plus à son apogée à cause de la situation politique instable dans le

pays. Deuxièmement, les grandes compagnies commerciales travaillant au Yémen, y compris les compagnies françaises, exigent la langue anglaise en première place. Il ne reste donc que l'enseignement du français aux lycées qui pourrait être l'espoir à ces jeunes diplômés pour trouver un travail. Malheureusement, ce secteur ne peut pas absorber tous les diplômés tout simplement parce que le statut de l'enseignement du français aux secondaires n'est pas officiel. Car le français n'est pas une matière obligatoire dans toutes les écoles ce qui veut dire qu'il est enseigné uniquement dans certaines écoles. Cela dépend aussi de la volonté de la direction de l'école d'intégrer le français dans son programme ou non.

Comme le secteur de l'enseignement est l'un des secteurs vitaux pour le développement de toute société, il est nécessaire que les enseignants soient sélectionnés avec beaucoup d'attention parce que c'est à la charge des enseignants de transmettre le savoir aux générations du pays. Malgré cela, le métier d'enseignant au Yémen est accessible sans concours et le statut des enseignants certifiés ou agréés n'existe pas. Cela veut dire que tous ceux qui ont un diplôme de licence en langue française, ont la même chance de devenir enseignants. Or, ces diplômés ayant la même égalité de chance, ne peuvent pas avoir le même niveau et ils n'ont pas été soumis aux mêmes modalités d'évaluation lors de leur cursus universitaire.

Choix du sujet

Ce qui nous a poussé à traiter ce sujet, c'est la différence du niveau des étudiants qu'on peut constater à la fin de la licence. Il faut signaler que les programmes de l'enseignement dans tous les départements de français à la faculté des lettres dans les différentes universités yéménites sont pratiquement identiques. Mais les équipes enseignantes ne le sont pas. Cette différence des enseignants pourrait influencer négativement le niveau des apprenants. Comme nous l'avons déjà signalé, tous les diplômés sont égaux et ce qui fait la différence entre l'un et l'autre c'est la note et la moyenne obtenue sur leurs diplômes. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'explorer la question des modalités de l'évaluation dans les différents départements et selon quels critères les enseignants conçoivent leurs grilles d'évaluation.

Démarches suivies

Pour connaître les modalités de l'évaluation des enseignants universitaires du français, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux enseignants des départements de français à la faculté des lettres. Les réponses obtenues de nos informateurs (enseignants universitaires du français) pourraient répondre à notre hypothèse principale formulée de la façon suivante :

Les modalités de l'évaluation aux différents départements sont-elles identiques et pourquoi ?

Pour répondre à cette question, nous avons fait des interrogations secondaires dont nous allons chercher les réponses dans le questionnaire posé à nos informateurs. Les interrogations secondaires sont les suivantes :

1. Qu'est-ce que veut dire évaluation et à quoi sert-elle ?
2. Est-ce que les apprenants participent à leurs évaluations ?
3. Qui est le responsable de l'élaboration des évaluations ?
4. Selon quels critères les enseignants notent leurs apprenants ?

Public concerné

Cette recherche vise les enseignants universitaires de français. Pour connaître notre public, nous avons élaboré la première partie du questionnaire qui a pour objectif de nous donner quelques informations professionnelles sur les enseignants interrogés.

Avant de commencer, nous allons donner un aperçu sur la création des différents départements de français qui font partie de la faculté des lettres aux universités yéménites. Le premier département est celui de Sanaa, puis l'Ambassade de France à Sanaa a poussé l'université d'Aden d'ouvrir le département de français, ensuite, elle a fait la même chose à Taëz et à Dhamar. Il est à noter que les programmes dans tous les départements de français ont été recopiés de celui du département de français à la faculté des lettres à l'université

de Sanaa puisqu'il était le premier à ouvrir ses portes. Nous devons signaler que nous n'avons pas pris en considération, dans cette recherche, le département de français qui appartient à la faculté des langues à l'université de Sanaa. Car il n'a pas le même programme que ceux des facultés des lettres.

Concernant le nombre des enseignants dans chaque département, il varie chaque année parce qu'il y a des assistants qui partent en France et d'autres qui en reviennent après avoir terminé leurs études. Mais ce qui nous intéresse, c'est le nombre des enseignants pour l'année universitaire 2012/2013 qui est l'année de la réalisation de notre questionnaire. Le tableau suivant montre le nombre des enseignants dans chaque département.

	Licence	Master	Doctorat
Université de Sanaa	4	-	7
Université d'Aden	4	1	2
Université de Taëz	3	-	5
Université de Dhamar	7	-	2
Total	18	1	16

Tableau I

D'après ce tableau, il y a au total 35 enseignants, mais le nombre des enseignants qui ont participé à notre questionnaire est 10 enseignants seulement. Cela correspond au nombre des enseignants qui ont rendu le questionnaire rempli, bien que nous ayons distribué le questionnaire dans tous les départements. Il est important de noter que les assistants (diplômés de la licence) ont participé au questionnaire parce qu'ils sont chargés comme les autres enseignants d'enseigner des matières et jouent donc un rôle dans l'évaluation des apprenants.

Public de la recherche

Malgré le nombre réduit des enseignants aux départements de français qui font partie de la faculté des lettres aux universités yéménites (36 enseignants), nous avons pris du temps pour collecter les dix copies du questionnaire pour les analyser ce qui fait 27,8% des enseignants dans les quatre universités. Nous avons donc pu obtenir 4 enseignants diplômés de la licence (informateurs 4, 5, 9, 10), 1 enseignant diplômé du master informateur 8) et 5 enseignants diplômés du doctorat (informateurs 1, 2, 3, 6, 7). Il est important de signaler que nous avons

donné aux copies des enseignants participant au questionnaire des numéros de 1 à 10 au hasard pour garder l'anonymat.

L'évaluation en FLE¹

L'évaluation est une opération quotidienne que tout le monde pratique, avec ou sans intention, dans sa vie de tous les jours surtout si l'action qu'on veut faire nous est inconnue. Par exemple, le matin, quand on boit le café, on commence doucement en mettant quelques gouttes du café dans la bouche pour évaluer la chaleur avant de le boire. Par contre, dans l'enseignement c'est une opération intentionnelle réservée au maître et/ou à l'institution responsable du processus de l'enseignement. C'est donc à l'enseignant d'assumer cette lourde responsabilité par laquelle il juge la production de l'apprenant.

L'évaluation n'est pas seulement la présentation d'un travail, en soulignant les difficultés, les insuffisances, les écarts, mais aussi les pratiques fécondes et les innovations réussies. Selon P. Chardenet (1993 : 52), l'évaluation est un dialogue pédagogique qui se fait entre l'enseignant et les apprenants dont la parole terminale appartient toujours au maître. Elle facilite les analyses comparées et permet de comprendre la diversité des situations. Ainsi l'évaluation contribue-t-elle à nourrir la réflexion sur l'amélioration des systèmes éducatifs et constitue un instrument d'aide à la décision.

C'est par l'évaluation que nous pouvons prendre des décisions efficaces en comparant les résultats obtenus avec l'objectif final. En éducation, l'évaluation prend le sens d'un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles qui permettent de juger des décisions possibles et par lequel l'enseignant analyse également la progression des résultats des apprenants. Il peut ainsi situer l'individu par rapport à lui-même, dans un processus d'évaluation personnelle. Il détecte les apprenants qui se trouvent en difficulté en concevant, des actions individualisées. Il peut encore procéder à une analyse des erreurs relevées les plus fréquemment et travailler sur l'aspect didactique de certains apprentissages. D'ailleurs un des objectifs du dispositif qui a été élaboré par S.

¹ FLE est le sigle de l'enseignement du français langue étrangère. C'est lorsque la langue française est enseignée pour des apprenants non francophones.

Moftah (2013 : 317) pour former des enseignants du FLE est « former des enseignants qui apprécient « l'erreur » et qui ont la capacité de l'interpréter en fonction de la stratégie de l'apprentissage des élèves ». Concernant la notion de l'erreur, A. Hachem (2012) attribue les erreurs commises par les apprenants soit à l'interférence des langues antérieurement apprises (langue maternelle, première langue étrangère s'il y en a) soit à ce qu'il a appelé (l'insuffisance dans l'apprentissage de cette langue étrangère). Ces erreurs peuvent être détectées soit par la correction des copies, méthode suivie par ce dernier, soit à partir des conversations. L'enseignant est en position d'effectuer une observation plus globale des points forts et des points faibles des résultats de sa classe et de modifier ses pratiques pédagogiques au fur et à mesure. L'évaluation constitue alors pour les enseignants un instrument indispensable au pilotage de leur propre enseignement.

Comme l'évaluation fait partie intégrante de l'acte d'enseignement, la société confère à l'enseignant le rôle de sélectionner et d'orienter en plus de celui de former. Ainsi, l'évaluation tente, quelle que soit la méthode utilisée, de prendre en compte tous les éléments, surtout les données de l'environnement, qui pourraient influencer sur l'objet à évaluer pour les traiter d'une façon efficace, ce qui permettrait de posséder le maximum de fiabilité. Pour cela, elle nécessite la définition de concepts, l'élaboration d'outils adaptés, l'utilisation de modèles d'exploitation performants.

Définition du concept

Nous allons exposer dans ce qui suit les différentes significations données au mot « évaluer » et nous allons comparer ensuite ces définitions aux réponses fournies par les interrogés dans le questionnaire (enseignants de français aux universités yéménites).

Nous commençons par C. Hadji (2000 : 21, 22) qui a donné quelques définitions pour le mot « évaluer » à partir des réponses données par des enseignants à la question suivante :

« Qu'est-ce que c'est évaluer ? »

Evaluer peut signifier, entre autre : vérifier, juger, estimer, situer, représenter, déterminer, donner un avis...

- vérifier ce qui a été appris, retenu. Vérifier les acquis dans le cadre d'une progression ;

- juger un travail en fonction des consignes données ; juger selon des normes préétablies ;

- estimer le niveau de compétence d'un élève ;

- situer l'élève par rapport à ses possibilités, ou par rapport aux autres ; situer la production de l'élève par rapport au niveau général ;

- représenter par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe ;

- déterminer le niveau d'une production ;

- donner un avis selon les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu ; donner un avis qui concerne la valeur d'un travail.

A partir de ces réponses, C. Hadji recentre la signification du mot évaluer autour de trois mots clés : vérifier, situer, juger.

- vérifier la présence de quelque chose d'attendu (connaissances ou compétences) ;

- situer (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible ;

- juger (la valeur de...).

Quand C. Hadji résume sa définition avec les trois verbes, cela pourrait nous donner l'impression de limiter les pratiques d'évaluation aux fonctions citées précédemment ; « vérifier » pourrait être utilisé pour la fonction formative qui sert à vérifier le niveau des apprenants afin d'ajuster la méthode de l'enseignement ; « situer » peut remplacer la fonction diagnostique qui situe les apprenants l'un par rapport à l'autre selon leur niveau ; enfin il cite le verbe « juger » en dernier lieu pour exprimer un jugement final afin de certifier et de finir l'action.

Dans un article P. Chardenet (1994 : 81-92) définit, de son côté, le mot « évaluer » ainsi :

« Evaluer c'est un acte censé donner à voir un écart plus ou moins grand entre les objectifs explicites ou implicites attendus par l'enseignant/évaluateur et les résultats organisés des performances produites par l'apprenant.

C'est d'une certaine façon un acte sémiotique qui schématise l'analyse d'une production.

C'est aussi un acte symbolique qui marque l'autorité de celui qui détient le savoir, autorité conférée par l'institution qui en contrôle l'effectuation. »

Par cette définition l'auteur cite la fonction finale de l'évaluation par laquelle l'enseignant évaluateur peut juger de l'efficacité de son travail par rapport aux objectifs fixés précédemment comme résultat pour son action. Il estime aussi que par l'évaluation l'enseignant marque son autorité sur l'apprenant. L'idée de l'autorité du maître et du détenteur de savoir nous fait donc penser à l'enseignement traditionnel dont le maître est celui qui détient le savoir et que l'apprenant n'a que le recevoir. Mais cette idée a disparu surtout avec l'arrivée de l'approche communicative. J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 144) ont explicité cela en disant que *le savoir n'est pas l'apanage du maître et qu'il est déjà sans qu'il le sache présent chez l'élève. Ils ajoutent que le savoir est conçu comme une coconstruction entre l'enseignant et l'apprenant dont l'appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant.*

Nous pouvons donc dire que l'évaluation est une procédure qui permet de porter un jugement de valeur sur un travail fourni, en partant d'un objectif fixe et précis pour prendre une décision concernant l'enseignement et les stratégies d'apprentissage, mais que son caractère humain en fait un instrument qui ne peut être comparé à la rigueur d'une équation mathématique.

Nous terminons par la définition de J.-P. Cuq (2003 : 90) qui résume les définitions précédente de la façon suivante :

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. »

Nous remarquons que toutes les définitions précitées se mettent d'accord sur le fait que l'évaluation n'est que classement, vérification et jugement. Ces trois actions représentent donc les fonctions de l'évaluation dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Mais C. Tagliante (2005) fait la distinction entre les fonctions de l'évaluation et les types de l'évaluation. Elle pense donc qu'il y a deux grands types d'évaluation, une évaluation qui relève du domaine du contrôle (évaluation sommative) et l'autre relève du domaine de la prise de l'information (évaluation formative et auto-évaluation). Nous allons voir ces deux types et s'ils sont réellement pratiqués dans l'enseignement/apprentissage du français aux universités yéménites.

Domaine du contrôle (évaluation sommative)

Ce type d'évaluation prend en considération le moment du contrôle seulement. Cette évaluation nous permet de cultiver les fruits des efforts que nous avons faits tout au long d'un processus d'apprentissage précédant, qu'ils soient satisfaisants ou pas. Par conséquent, à la fin de l'action enseignement/apprentissage des langues, nous arrivons à une étape où il faut marquer une fin pour évaluer les acquis des apprenants et s'assurer du bon fonctionnement de cette action. C'est à ce moment-là que nous procédons à l'évaluation sommative qui célèbre le résultat de ce processus. C'est-à-dire qu'elle se place au terme d'un long parcours d'enseignement et d'apprentissage pour certifier par un acte institutionnel (certificat), valoriser ou sanctionner le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés.

Pour L. Porcher (2004 : 79), l'évaluation sommative est un jugement à un devoir précis à un moment donné sans prendre en considération les efforts du candidat dans les autres moments de l'apprentissage et ses performances qu'il pourrait réaliser. C'est donc une sorte de sanction immédiate et ponctuelle. Par contre, G. Meyer (1995 : 16) rappelle la définition de l'évaluation sommative donnée par Scriven qui pense que :

« Evaluation finale et externe, elle consiste dans une appréciation d'ensemble des changements survenus dans une action de formation pour le

bénéfice de l'équipe décisionnelle extérieure à l'opération et qui doit se prononcer pour elle. »

Remarquons que Scriven caractérise cette évaluation comme externe. C'est-à-dire qu'elle peut être élaborée par des personnes extérieures qui ne sont pas impliqués directement dans le processus de l'apprentissage. Dans ce cas elle doit sûrement respecter des critères et des normes fixées par l'institution supérieure responsable de l'établissement d'où vient l'appellation (évaluation normative). En plus, cette définition place du côté de l'équipe décisionnelle la responsabilité et l'intérêt de cette procédure. Dans le cas de l'enseignement du français au niveau universitaire au Yémen, comme c'est peut-être le cas dans toutes les autres universités, c'est l'équipe de la faculté ou de l'université qui est concernée par cette définition. C'est vrai que l'évaluation terminale (terme utilisé par Tagliante) en quatrième année donne à l'apprenant un certificat, mais, selon les règlements universitaires, le seul responsable de l'évaluation est l'enseignant ce qui veut dire que l'évaluation finale dans les universités ne peut pas être externe. Le rôle de l'équipe est limité à fixer la date des examens finaux pour tous les départements dans l'université et l'organisation de ces examens. C'est alors l'enseignant, chargé de l'enseignement de la matière, qui élabore une évaluation finale et notée où l'apprenant devra montrer qu'il a bien atteint l'objectif principal du programme, sans avoir droit à l'erreur ce qui n'est pas le cas pour l'évaluation formative. Ce type d'évaluation qui compte sur des normes et qui évalue les acquis et les connaissances d'un apprenant, existe dans l'enseignement/apprentissage du français dans les universités yéménites. Car il y a ce qu'on appelle le teste d'admission pour les candidats qui se présentent au département. Il est évident que cette évaluation n'aboutit pas à un certificat mais le résultat détermine les candidats admis et qui peuvent ensuite poursuivre leurs études dans le domaine de la langue française.

L'évaluation sommative a plusieurs fonctions qui servent à la fois, aux apprenants et aux enseignants aussi bien qu'aux responsables du processus de l'enseignement que ce soit une institution privée ou non. La première fonction est celle de vérification. C'est-à-dire que c'est une évaluation qui vérifie le degré des connaissances qui ont été acquises pendant l'opération de l'enseignement/apprentissage des langues. Avec cette étape les enseignants

mettent fin à cette opération par des examens notés, qui portent sur tout ce qui a été traité, c'est-à-dire sanctionner par une somme de note, le travail fourni par l'apprenant. Alors que la deuxième fonction est celle de certification. Le résultat de cette fonction est considéré comme le fruit du parcours de l'apprenant, car à la fin de son parcours, l'apprenant reçoit un certificat socialement reconnu. L'exemple type de cette fonction est le baccalauréat, dont la réussite ou l'échec sanctionne des savoirs et des savoir-faire accumulés sur un cursus de plusieurs années d'études scolaires. Il en est de même pour les épreuves du DELF et DALF. Le Ministère français de l'éducation nationale attribue des attestations officielles qui certifient que le titulaire de ce diplôme a assez de connaissances en langue française et que celles-ci lui permettent l'inscription dans les universités françaises.

C'est donc J.-P. Cuq (2003 : 91) qui résume toutes les fonctions de l'évaluation sommative dans la définition suivante :

« C'est une démarche visant à porter un jugement sur le degré des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages. »

Nous pouvons conclure que ce type d'évaluation est pratiqué aux universités yéménites deux fois tout au long de ce processus. La première se fait avant l'entrée au département alors que la deuxième se fait juste à la fin de cette opération par laquelle l'apprenant obtient le diplôme de la licence en langue française.

Domaine de la prise d'information (évaluation formative)

Ce deuxième type d'évaluation est le pilier le plus important dans le processus de l'enseignement/apprentissage car il fournit aux enseignants les informations nécessaires pour qu'ils puissent ajuster ou/et réorienter leur enseignement. C'est pourquoi M. Fatihi (2011 : 8) dit :

« (...) qu'en plus de celui d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en cours d'évolution, comme cela a été bien souligné par Scriven [1967], de fournir

une rétroaction (feedback) et de prescrire des correctifs aux étudiants en difficulté. »

Avec cette définition nous pouvons souligner la fonction principale de l'évaluation formative, c'est celle de l'amélioration du processus de l'apprentissage. C'est ainsi que L. Porcher (2004 : 80) renvoie l'évaluation formative comme l'indique son nom à la formation c'est-à-dire l'enseignement. C'est donc à partir de la production de l'apprenant que l'enseignant procède à la réorganisation de son cours.

G. Scallon (2000 : 21) évoque, à son tour, la notion de la continuité de l'évaluation de la façon suivante :

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation selon deux voies possibles : soit par modification de la situation ou contexte pédagogique soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser. »

Cette définition est marquée par cinq aspects ; le processus d'évaluation continue, la notion de la progression, la modification de la situation de l'apprentissage ; objet de la régulation, l'aide à l'individu et l'amélioration des moyens de correction. Cette définition montre aussi que par l'évaluation formative, l'enseignant mesure le degré de la progression des élèves en offrant à chaque élève les exercices qui conviennent à son niveau.

J.-P. Cuq (2003 : 91) se met à côté de la définition suivante sur la notion de la continuité de l'évaluation formative et sur le fait que celle-ci doit être exploitée pour aider l'apprenant dans son apprentissage lorsqu'il dit :

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. »

L'évaluation formative est une tâche partielle, elle sert à indiquer à l'apprenant quelle voie doit-il suivre pour améliorer son apprentissage. C'est l'étape de la progression où s'intègrent les pratiques d'autoévaluation qui aident l'apprenant à adapter sa stratégie d'apprentissage. C'est à partir de cette

évaluation aussi que l'enseignant adapte le programme suivi et élabore une hiérarchie entre les apprenants en partant d'un dialogue entre les évaluateurs et les évalués.

Nous concluons de tout ce qui précède que l'évaluation formative est une opération continue qui accompagne les acteurs évaluateurs et évalués, tout au long du processus de l'enseignement/apprentissage des langues. C'est aussi une succession d'interventions périodiques. Cela montre comme le signale Tagliante que cette évaluation doit passer par trois étapes : *initiale, continue et finale*. Du plus, l'implication de l'apprenant dans son propre apprentissage fait apparaître la notion d'autonomie ce qui lui confère une sorte d'indépendance. La prise en charge par l'apprenant de sa propre évaluation et de ses activités de régulation (auto-régulation) fait de l'évaluation formative un véritable objectif d'apprentissage dans le système éducatif. Signalons que l'évaluation formative n'implique pas la notion de l'attribution d'une note, ce qui la distingue de l'évaluation sommative, l'essentiel étant de pouvoir réajuster l'enseignement quand cela est nécessaire.

Nous avons signalé que ce type d'évaluation passe par trois étapes que Tagliante appelle fonctions (pronostic, diagnostic et inventaire). Il est donc important pour nous de survoler ces trois fonctions.

Le pronostic (prise d'information initiale)

Tout apprenant n'est pas un débutant complet ; il a naturellement acquis quelques connaissances dont il est plus ou moins conscient. Il a besoin de quelqu'un qui puisse éclairer ses connaissances qui sont souvent acquises de façon inconsciente, c'est le rôle principal de l'évaluation pronostique.

Quand nous parlons de l'évaluation pronostique, nous la plaçons au début du processus, parce que nous pouvons ainsi mieux apprécier le niveau de chaque apprenant et les regrouper par niveau. Il peut aussi aider l'enseignant à prescrire des rythmes d'apprentissage et des modalités d'enseignement qui conviendront aux niveaux des apprenants et assurer la qualité des apprentissages à venir. Se plaçant tout au début du processus, l'évaluation diagnostique permet de vérifier les prérequis de l'apprenant et à partir de laquelle l'enseignant construit son enseignement. L'apprenant en tant qu'évalué peut se construire des représentations exactes de la situation dans laquelle il va s'engager. L'évaluation

diagnostique est sans aucun doute le premier pas vers une nouvelle action de régulation et de correction de l'action.

En ce qui concerne l'enseignement universitaire du français, ce type d'évaluation n'est pas vraiment présent parce qu'une fois l'apprenant est admis au département, l'enseignant doit travailler avec tous les apprenants comme un seul groupe. C'est pourquoi il doit trouver une méthode qui s'adapte à tous les niveaux. Nous avons noté que tous les apprenants, qui sont admis en première année, ont presque tous le même niveau en français (débutant), à l'exception de quelques apprenants qui ont suivi quelque cours de français aux lycées, ce qui oblige l'enseignant de commencer par le niveau zéro.

Le diagnostic (prise d'information continue)

Cette évaluation est celle qui accompagne l'apprenant tout au long du processus d'apprentissage. Cette fonction est considérée comme un outil pour diagnostiquer les difficultés et les réussites. Lors de ces évaluations, l'apprenant a le droit de se tromper. Les erreurs, les blocages seront toujours exploités par l'enseignant, au profit des apprenants, pour reformuler une explication. Elle permet à l'enseignant de proposer des activités d'aide surtout aux apprenants qui sont en difficulté et d'autres plus complexes pour ceux qui sont performants. Elle permet de réguler l'enseignement selon les besoins des apprenants dans leur apprentissage ; elle informe les apprenants et les enseignants du degré d'atteinte des objectifs fixés. Elle analyse des situations complexes, des démarches d'études et des processus d'apprentissage variés. Cette évaluation met en évidence autant la performance réalisée que la méthode qui a été utilisée pour l'atteindre ; elle a un caractère permanent et fait partie intégrante des pratiques pédagogiques.

La fonction de régulation de l'évaluation formative consiste à permettre des redistributions éventuelles des rôles et des tâches entre les acteurs de ce processus. Elle devrait faciliter l'expression des difficultés rencontrées et ressenties comme des informations importantes pour l'action. Elle devrait aussi permettre aux différents acteurs de relier le plus clairement possible tout ce qu'ils perçoivent et vivent dans l'acte de l'enseignement aux objectifs principaux.

L'inventaire (prise d'information finale)

Ce troisième type d'évaluation est celle de l'évaluation sommative parce qu'il a les mêmes caractéristiques. Il intervient en fin de cursus de formation pour

savoir si les objectifs du programme fixés ont été atteints. Ce type d'évaluation est aussi appelé évaluation certificative parce qu'il aboutit à un certificat qui couronne le processus de l'enseignement/apprentissage.

L'évaluation selon le CECRL

Dans la visée d'une Europe unie malgré la diversité des langues maternelles et des cultures, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été créé. Le but principal est d'améliorer les connaissances des langues européennes ce qui facilite la mobilité et la communication entre les différents pays européens. Le CECRL forme une base commune pour le développement des épreuves. Il garantit ainsi une meilleure transparence des cours, des programmes scolaires et des certificats de qualification et une meilleure coopération internationale. Il facilite la coopération entre les institutions éducatives de différents pays et assure un fondement solide pour la reconnaissance de qualifications linguistiques étrangères. Il soutient les enseignants et les apprenants, les examinateurs et l'administration de l'éducation en leur offrant un cadre qui coordonne leurs efforts. Et pour ce faire, il a d'abord décrit les compétences et les aptitudes qu'un individu doit nécessairement avoir pour mener, en langues étrangères, une interaction communicative réussie. Ensuite, il a redéfini les six niveaux de l'ancien diplôme DELF (1^{er} degré A1, A2, A3, A4 et 2^{ème} degré A5, A6), en précisant les compétences de chaque niveau de la façon suivante : DELF (A1, A2, B1, B2) et DALF (C1, C2). Ces niveaux sont donc valables pour toutes les langues et toutes les méthodes de l'enseignement des langues étrangères se construisent en respectant ces niveaux.

De plus, les niveaux du Cadre ne sont pas fermés, c'est-à-dire que chaque niveau peut contenir d'autres niveaux plus détaillés qui permettent à l'apprenant de connaître exactement dans quel niveau il se trouve. E. Rosen et C. Reinhardt (2010 : 51) parlent des sous-niveaux comme (A1.1, A1.2, ... et A2.1, A2. 2, ...).

L'évaluation du DELF/DALF

Selon le CECRL (2000 : 134) la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée dans un programme de langue. Il y a aussi la qualité de la

production de l'apprenant, la satisfaction de l'enseignant, etc. Par contre, les descripteurs du cadre prennent en considération les compétences de l'apprenant dans chaque niveau. Qu'est-ce que le candidat est capable de faire dans une situation de communication. Par exemple, pour le niveau A1, nous pouvons trouver dans les descripteurs ce qu'il faut évaluer à ce niveau (*l'utilisateur peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ...* etc). C'est donc la compétence communicative qu'il faut évaluer. C'est-à-dire qu'est ce que le candidat est capable de dire et de comprendre. Dans cette option, F. Goullier (2006 : 90) dit *qu'une évaluation de l'aptitude à la production écrite ou orale devra s'effectuer à travers des tâches communicatives correspondant au niveau de compétences dont on veut vérifier la maîtrise par les élèves*. A cela nous pouvons ajouter que l'évaluation de l'aptitude de réception aussi doit se faire à travers des tâches communicatives.

Pour évaluer chaque niveau d'un apprenant en langue, le CECRL a proposé les descripteurs qui décrivent en détail les compétences et les activités que l'utilisateur/apprenant doit maîtriser. C'est surtout la compétence communicative qui comprend d'après le CECRL (2000, 86) les compétences linguistiques, la compétence sociolinguistique et les compétences pragmatiques. Ces compétences sont normalement évaluées par les activités de production de réception (orales et écrites) que le candidat est sollicité à faire. En plus de ces quatre activités, le CECRL (2000, 61) a ajouté celle de l'interaction où l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.

D'ailleurs, c'est descripteurs peuvent être actualisés et prendre en considération toute les compétences que l'utilisateur/apprenant d'une langue étrangère mobilisent pour mener une communication réussie qui est l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour cela, A. Brouté (2008 : 179) a proposé des nouveaux descripteurs pour évaluer l'interaction orale en langue étrangère qu'il nomme *les ressources compensatoires de production orale en interaction orale de face à face*.

Analyse de la situation de l'évaluation aux universités

Dans cette partie, nous allons essayer, à travers les différentes questions, de comprendre comment les enseignants universitaires évaluent leurs apprenants et quels sont les moyens dont ils disposent pour le faire. Nous devons signaler que nous avons donné aux copies de nos informateurs des numéros au hasard ce qui veut dire que nous allons utiliser les numéros pour désigner les informateurs.

Nous avons donc élaboré un questionnaire pour analyser la pratique de l'évaluation aux universités yéménites. Ce questionnaire qui se compose de deux parties. La première partie traite les informations personnelles de nos informateurs, diplôme obtenu, expérience dans l'enseignement, etc. Tandis que la deuxième partie, qui comprend douze questions, parle de la pratique de l'évaluation de chacun de nos informateurs dans les universités.

Nous pensons que ce questionnaire pourrait répondre à notre hypothèse générale que nous avons formulée de la façon suivante :

(Les modalités de l'évaluation sont-elles identiques dans les différents départements de français aux universités yéménites et pourquoi ?)

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons posé quatre questions dont nous allons chercher les réponses dans les différentes questions posées à nos informateurs dans le questionnaire.

1. Qu'est-ce que veut dire évaluation et à quoi sert-elle ?

Nous estimons que les cinq premières questions de notre questionnaire peuvent y répondre. Dans première question qui demande à nos informateurs de *citer les mots qui viennent à l'esprit lorsqu'ils entendent le mot évaluation*, nous avons remarqué que les informateurs ont cité des vingtaines de mots mais il y en a trois qui ont été répétés par au moins trois informateurs. Ces termes sont (tester, examen, savoir ou déterminer le niveau du travail ou des étudiants) et les autres termes ont été cités une fois.

Cette question nous a donc montré que les représentations du terme « évaluation » ne sont pas les mêmes pour tous les informateurs. Nous estimons que cela est dû au nombre très restreint des mots donnés par les informateurs et

qui varie entre deux et trois mots par informateur. Par contre, cette différence de représentations disparaît avec les réponses de *la deuxième question qui évoque la définition de l'évaluation*. Car la plupart des réponses fournies parle de l'idée de *mesurer ou tester ce qui a été acquis par les apprenants*. Mais l'informateur 4 a donné une définition intéressante que nous préférons citer telle qu'elle est (*évaluer c'est tester ou bien mesurer le travail de l'étudiant pendant l'apprentissage. Evaluer c'est apprécier le niveau de l'étudiant, le niveau du manuel utilisé, les méthodes et les approches appliquées afin de savoir à quel point se conviennent ces méthodes avec l'étudiant*). En lisant cette définition nous avons trouvé qu'elle évoque l'idée de l'appréciation du travail de l'apprenant comme côté positif. Une autre idée citée dans cette définition c'est évaluer aussi les méthodes utilisées dans l'enseignement. Le fait d'évaluer les méthodes permet aux enseignants de revoir leurs stratégies et de pouvoir ajuster ou/et réorganiser leurs enseignements pour mener à bien le processus de l'enseignement/apprentissage. Quant à l'informateur 9, il distingue, dans sa définition, les deux domaines de l'évaluation (*le contrôle qui sert à certifier et l'évaluation formative qui sert à marquer la progression et l'acquisition des apprenants*). Cette définition nous fait penser à C. Tagliante qui a parlé, comme nous l'avons déjà cité, des types de l'évaluation ; le contrôle et la prise de l'information.

Quant à *la troisième question, nous voulons savoir si les enseignants ont suivi une formation sur l'évaluation et s'ils se basent, dans leur évaluation, sur des connaissances appuyées ou non*. Nous trouvons les différentes réponses dans le tableau suivant :

N° d'informateur	Réponse	N° d'informateur	Réponse
1	Non	6	Non
2	Oui	7	Oui
3	Non	8	Non
4	Non	9	Oui
5	Non	10	Non

Tableau II

Ce tableau nous montre que trois informateurs seulement ont répondu « oui » c'est-à-dire 30% des interrogés alors que ceux qui ont donné la réponse « non » sont sept ce qui représente 70%. Ces réponses nous ont donné une petite

idée sur notre hypothèse générale formulée précédemment. Nous pouvons donc supposer que les enseignants ne construisent pas leur évaluation selon des critères scientifiques et justifiées mais selon leurs efforts personnels. Cela pourrait écarter l'idée des modalités identiques de l'évaluation dans tous les départements.

Malgré cet écart entre ceux qui ont suivi une formation en évaluation (30%) et ceux qui ne l'ont pas fait (70%), nous avons constaté que les réponses à la quatrième question étaient partagées entre tous les informateurs. Trois informateurs (2, 3, 4) ont donné les trois moments de l'évaluation (au début de la formation, pendant et à la fin de la formation). Deux (6, 9) ont parlé de deux moments (pendant et à la fin de la formation) et deux autres (5, 8) ont évoqué seulement l'évaluation finale. Mais les informateurs (1, 7) ont préféré faire leur évaluation au début de la formation et le dernier informateur (10) a choisi ce qu'il a appelé *l'évaluation permanente*.

Ces réponses confirment donc celles de la troisième question qui a montré que la majorité des enseignants n'ont pas suivi une formation sur l'évaluation. Nous voulons souligner que les trois informateurs qui ont donné une réponse positive (oui) à la troisième question n'ont pas donné la même réponse pour la quatrième question ce qui explique qu'ils n'ont pas les mêmes idées sur les moments de l'évaluation. Cela peut être appliqué aux autres informateurs vu les réponses données à la quatrième question.

Pour terminer cette première interrogation, nous allons analyser les réponses de la cinquième question qui traite les moments de l'évaluation. Notre objectif était de savoir si *les enseignants font d'autres évaluations outre que les semestrielles*. Pour répondre à cette question, nous proposons aux enseignants des choix qui varient entre souvent et jamais. Le résultat de cette question montre que 60% des informateurs font passer (parfois) leurs apprenants d'autres évaluations et 20% seulement qui ont répondu (souvent) ce qui veut dire que l'évaluation continue est peu utilisée et que les enseignants comptent sur l'évaluation finale (mi-semester et fin de semestre) pour noter leurs apprenants. La deuxième partie de la question concerne les documents qu'ils utilisent. Alors, 50% utilisent les évaluations du manuel qu'ils utilisent dans les cours. Tandis que 20% conçoivent leurs évaluations eux-mêmes et 20% ont choisi les trois propositions c'est-à-dire qu'ils utilisent aussi des évaluations d'autres manuels.

2. Est-ce que les apprenants jouent un rôle dans leur évaluation ?

Notre deuxième interrogation met l'accent sur la participation de l'apprenant dans le processus de l'évaluation. C'est la sixième question du questionnaire qui répond à cette interrogation. Par cette question, nous avons voulu savoir si les enseignants incitent leurs apprenants à s'impliquer dans ce processus en utilisant des grilles d'auto-évaluation et s'ils prennent en considération le résultat de cette grille. Les réponses étaient majoritairement (60%) qu'ils demandent (parfois) à leurs apprenants d'utiliser ce type d'évaluation. Mais la plupart de cette majorité n'exploitent pas cela dans la classe parce qu'il y a 66% de ce pourcentage ne réutilisent pas le résultat de la grille de l'auto-évaluation en classe ce qui rend cette activité inutile. Nous constatons donc que les apprenants n'ont pas la possibilité de participer à leur évaluation.

3. Qui est le responsable de l'élaboration de l'évaluation ?

Selon la tradition universitaire au Yémen, c'est l'enseignant responsable de la matière qui est le seul responsable de l'élaboration de l'évaluation. Dans le questionnaire, ce sont les réponses de la question numéro 7 et 8 qui portent la réponse à cette interrogation. Comme nous pouvons le remarquer pour la septième question, 70% des enseignants interrogés ne font jamais passer les apprenants des évaluations faites par d'autres enseignants. Mais il y a quand-même 20% qui le font (parfois) et 10% ont choisi la réponse (souvent).

En ce qui concerne la huitième question, nous avons trouvé que 70% des enseignants élaborent eux-mêmes leurs évaluations et 20% ne conçoivent jamais les évaluations mais ils utilisent celles de DELF et DALF et du manuel et 10% ont répondu par (parfois). Nous pouvons donc conclure que les réponses de ces deux questions ont bien confirmé la tradition universitaire au Yémen qui confie la charge d'évaluer à l'enseignant responsable de matière.

4. Selon quels critères les enseignants évaluent leurs apprenants ?

Cette dernière interrogation essaie de mettre en évidence les critères que les enseignants du français aux universités utilisent et comment ils notent les apprenants. Pour ce faire, nous avons posé les quatre dernières questions.

Commençons par la neuvième question posée dans le questionnaire qui nous permet de savoir *si les enseignants sont au courant des descripteurs du CECRL ou non et pourquoi ils ne les utilisent pas*. La réponse à cette question est très importante parce qu'elle montre si les enseignants sont au courant du cadre européen ou non. Nous trouvons les réponses à cette question dans le tableau suivant :

N° de l'informateur	Réponse	N° de l'informateur	réponse
1	Non	6	Oui (parfois) Non (les matières ...)
2	Oui (parfois)	7	Oui
3	Non	8	Non
4	Non	9	Non
5	Non	10	Non

Tableau III

Ce tableau nous montre clairement que la majorité des enseignants interrogés n'utilisent pas les descripteurs du CECRL parce qu'il y a sept réponses (non) ce qui représente 70%. De plus, les interrogés doivent justifier leurs réponses en choisissant entre deux justifications soit qu'*ils ne les connaissent pas* soit qu'*ils les connaissent mais ils ne savent pas les utiliser, ils sont très détaillés, les matières qu'ils utilisent ne leur permettent pas de les utiliser*. Nous avons remarqué que tous ceux qui ont donné la réponse (non) ont justifié leurs réponses en disant qu'ils ne les connaissent pas. Nous pensons qu'il est inadmissible qu'il y a des enseignants des langues étrangères en 2013 qui ne connaissent pas les descripteurs du CECRL qui a été publié en 2005. Par contre, l'informateur 6 a donné deux réponses la première est (oui parfois) alors que la deuxième est (non) en justifiant cette réponse que les matières qu'il enseigne ne lui permettent pas de les utiliser.

En ce qui concerne la dixième question (*utilisez-vous d'autres référentiels ?*), les réponses étaient partagées, car il y a cinq réponses (oui) et les autres cinq réponses étaient (non). En comparant ces réponses à celles de la question précédentes, nous avons trouvé, d'une part, que deux informateurs de ceux qui ont dit qu'ils utilisent les descripteurs du CECRL ont répondu par (non) ce qui veut dire que qu'ils n'utilisent que les descripteurs du cadre européen seulement. Par contre, l'informateur 7 a dit qu'il utilise d'autres référentiels bien qu'il ait répondu par (oui) à la question précédente ce qui dit que cet informateur se sert, en plus des descripteurs du cadre, d'autres référentiels.

D'autre part, parmi les sept informateurs qui ont choisi la réponse (non) à la neuvième question, il y a quatre informateurs (1, 4, 9, 10) ont donné la réponse (oui). Ces informateurs ont, à notre avis, le remplaçant des descripteurs, surtout l'informateur 9 qui a indiqué qu'il compte sur les sites d'internet pour construire ses référentiels. En revanche, les informateurs (3, 5, 8) ont mentionné dans leurs réponses qu'ils n'utilisent ni les descripteurs du CECRL ni d'autres référentiels.

Afin de répondre à la onzième question concernant la *façon dont les enseignants attribuent les notes*, les informateurs avaient le choix entre quatre réponses (en attribuant une note, en attribuant une note accompagnée de quelques mots d'appréciation, à l'aide d'une grille, autre). Six réponses étaient (*en attribuant une note accompagnée de quelques mots d'appréciation*) ce qui veut dire 60% des réponses, alors que deux informateurs (1, 5) ont choisi la réponse (*en attribuant une note*). Mais l'informateur 2 a choisi deux réponses (*en attribuant une note et à l'aide d'une grille*) et celui 9 a préféré d'en choisir trois (*en attribuant une note, en attribuant une note accompagnée de quelques mots d'appréciation*) et il a ajouté une autre réponse qui est (*des fois correction collective*).

La dernière question a pour objectif de savoir si *les enseignants utilisent des grilles d'évaluation*. Les enseignants ont répondu majoritairement (70%) qu'ils utilisent des grilles d'évaluation. De plus, ces grilles sont conçues par les enseignants eux-mêmes ce qui fait que les grilles ne peuvent pas être identiques parce que chaque enseignant conçoit sa propre grille. Mais parmi ce pourcentage, il y a deux informateurs (1, 7) qui utilisent les grilles d'évaluation du

DELF/DALF. Par contre, les informateurs (3, 8, 10) ont dit qu'ils n'utilisent pas de grilles d'évaluation. Cela pourrait avoir un impact négatif sur la correction des copies. Ce que veut dire que l'enseignant ne serait pas dans la mesure de corriger équitablement toutes les copies

Après l'analyse du questionnaire, nous pouvons dire, à titre de conclusion, qu'il y a une absence notable d'évaluation basée sur des critères stables pour tous. Ce problème est le résultat de l'absence des grilles d'évaluation unifiées dans les départements de français même pour les matières de l'enseignement de la langue comme les compréhension/expression orales, les compréhension/expression écrites, la phonétique et la grammaire. Comme nous avons remarqué dans les réponses de la dernière question du questionnaire, que la majorité des enseignants interrogés utilisent des grilles d'évaluation mais la plupart d'entre eux conçoivent eux-mêmes leurs grilles. En oubliant l'existence des descripteurs du CECRL et les grilles d'évaluation du DELF/DALF qui ont pour but d'évaluer les compétences des apprenants dans les langues étrangères.

En somme, le problème d'évaluation est dû à deux raisons principales que nous pouvons exposer de la façon suivante :

- La majorité des enseignants du français aux différentes universités yéménites n'ont pas suivi de formation sur l'évaluation.
- La majorité de ces enseignants ignorent complètement l'existence des descripteurs du CECRL qui sont considérés comme une référence indispensable pour l'enseignement des langues depuis la publication du cadre européen en 2005.

A ce titre, nous nous permettons de dire que la majorité des enseignants comptent sur leurs expériences personnelles pour construire leurs grilles d'évaluation. Comme ils n'ont pas tous les mêmes expériences, leurs évaluations ne seraient pas pareilles. Par conséquent, les niveaux et les notations des apprenants seraient différents d'un département à l'autre.

Conclusion et propositions

En tant qu'enseignants et chercheurs universitaires, nous nous sommes sentis responsable dans le devoir d'améliorer l'enseignement du français aux universités yéménites. Nous sommes convaincus qu'une évaluation basée sur des

critères unifiés pour tous les apprenants constituera une étape importante vers l'amélioration du processus de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. A vrai dire, il nous a fallu beaucoup de temps pour collecter les réponses à notre questionnaire à cause de la négligence ou l'indifférence de certains collègues qui n'ont pas rendu le questionnaire ou ceux qui l'ont rendu tard. Malgré cela, les quelques copies que nous avons réussies à collecter et à analyser dans cette recherche étaient riches d'informations.

Cette recherche nous a donc montré que l'enseignement du français ne passe pas par des étapes reconnues, c'est pourquoi les diplômes délivrés par les universités yéménites ne sont pas reconnus par la plupart des universités françaises. Et pour que ces diplômes soient reconnus dans le monde, il faut qu'ils répondent aux exigences mondiales de l'enseignement des langues. Pour cette raison, nous avons essayé de formuler les propositions suivantes :

- Faire des formations pour tous les enseignants de français aux universités yéménites sur la pratique de l'évaluation.
- Inciter les enseignants à utiliser les descripteurs du Cadre et les grilles d'évaluation du DELF/DALF au moins pour les matières qui sont en rapport avec les activités linguistiques définies par le Cadre citées précédemment.
- Intégrer la certification au cursus universitaire comme certains pays à l'instar de l'Indonésie qui exige l'obtention du DALF pour délivrer le diplôme universitaire en langue française. Cette idée n'est pas nouvelle et ANQUETIL M. et JAMET M.-C. (2010 : 7) la confirme en disant que *les certifications se basant sur le CECRL sont une réponse à la part des besoins langagiers du public universitaire.*

Nous tenons à signaler que l'intégration de la certification au cursus universitaire a pour objectif d'évaluer le niveau de la langue de l'apprenant, parce que ce type d'évaluation est absent durant la quatrième année de la licence. Les apprenants consacrent leurs efforts aux matières thématiques comme la littérature, la civilisation, etc. au détriment de la langue française elle-même. C'est la raison pour laquelle, lesdits apprenants finissent leur quatrième année avec un niveau modeste, voire faible en Français.

La mise en application de ces propositions dans les universités yéménites pourrait d'une part garantir une évaluation équitable pour tous les apprenants du français dans les différents départements et d'autre part, aider les étudiants yéménites à poursuivre leurs études supérieures à l'étranger surtout dans les universités françaises.

Pour conclure, un enseignement solide permettra aux diplômés des universités yéménites de concurrencer non seulement sur le marché du travail national, mais aussi au niveau régional et international.

Bibliographie

- BROUTE, A., 2008, « Evaluer les interactions orales en F.L.E. : une proposition des nouveaux descripteurs », *Synergies de Pologne* N° 5.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langue, 2000, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg.
- CHARDENET, P., 1994, « L'évaluation à l'épreuve des discours », dans *Discours d'enseignement et discours médiatiques*, les carnets du CEDISCOR n° 2.
- CHARDENET, P., 1993, « De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer : Analyse des discours », dans *Le Français dans le monde*, N° spécial Recherche et application, août-septembre, Hachette.
- CUQ, J.-P. et I. GRUCA, 2005, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG.
- CUQ, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.
- FATIHI, M., 2011, « l'évaluation des apprentissages : essai de typologie », dans *Evaluation et apprentissage scolaire* N° 4, Conseil Supérieur de l'Enseignement, Maroc.
- GOULLIER, F., 2006, *Les outils du conseil de l'Europe, Cadre européen commun et Portfolios*, Didier.
- HACHM, A., 2012, *Les erreurs grammaticales chez les apprenants yéménites au département de français à l'université de Sanaa*, mémoire de master II, université de Sanaa.
- HADJI, C., 2000 (6^{ème} édition), *L'évaluation, règles du jeu (des intentions à l'action)*, ESF.
- MEYER, G., 1995, *Evaluer : pourquoi ? Comment ?*, Hachette.
- MOFTAH, S. 2013, *De l'analyse des besoins professionnels à l'élaboration d'un dispositif de formation à l'enseignement du FLE*, thèse, université de Franche-Comté, Besançon.
- PORCHER, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette.

ROSEN, E. et REINHARDT, C., 2010, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE International.

SCALLON, G., 2000, *L'évaluation formative*, De Boeck Université

TAGLIANTE, C., 2005, *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE International.