

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Ghardaïa
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues étrangères



Mémoire de master

Pour l'obtention du diplôme de **Master de français**

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Présenté par : BEN TOUATI Bouchra

Titre :

**Le rôle de l'autoévaluation dans le développement des
pratiques rédactionnelles autonomes**
Cas des avant projets des étudiants de 1^{ère} année master didactique
Département des langues étrangères
Université de Ghardaïa

Sous la direction de : Dr. AHNANI Farid

Evaluer par le jury :

Mme. BORHANE Madjda	MAB	Université de Ghardaïa	Présidente
Mr. AHNANI Farid	MCB	Université de Ghardaïa	Rapporteur
Mr. TOUATI Mahmoud	MAA	Université de Ghardaïa	Examineur

Année Universitaire : 2020/2021

Dédicace

À ma tendre mère qui m'a aidé à chaque étape de ma vie et m'a donné l'amour et l'encouragement.

À mon père, qui partage l'amitié avec moi et me donne de l'espoir chaque jour sans ennui.

À mes chères sœurs qui me traitent à chaque fois que je tombe.

À mon cher petit frère affectueux.

Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier notre Dieu Tout Puissant (ALLAH).

Je remercie vivement mon directeur de recherche Mr. AHNANI Farid, qui n'a ménagé ni temps ni efforts pour m'encadrer.

Merci pour toute son aide, son suivi permanent et ses précieux conseils.

Mes sincères remerciements vont aussi aux membres de jury qui m'ont fait l'honneur d'évaluer ce modeste travail.

Je remercie toutes les personnes qui ont pu m'aider, d'une manière ou d'une autre, de près ou de loin, à finaliser ce travail.

INTRODUCTION

GENERALE

Introduction générale

La pratique du français langue étrangère a une place très importante dès le jeune âge des apprenants « primaire », où l'école pousse l'élève d'entrer en contact avec cette langue vivante qui est toujours présente dans tous les domaines parallèlement à la langue maternelle.

En effet, le FLE a changé complètement de statut .On passe du français comme première langue étrangère étudiée et enseignée pour elle-même à un français qui devient un moyen de réussite, c'est-à-dire, d'un statut de discipline enseignée jusqu'au secondaire, à celui de langue d'enseignement des sciences et des techniques dans le supérieur. Le processus d'enseignement-apprentissage du FLE représente l'un des objectifs importants dans le domaine universitaire en Algérie.

Malgré le changement au niveau du système d'enseignement supérieur en 2004, la langue française n'a pas trouvé un obstacle pour obtenir un double statut qui conduit logiquement à deux types de cours : les cours de français qui sont mis en place pour améliorer les compétences linguistiques des étudiants et les cours de français liés à leur réussite dans la discipline choisie.

L'enseignement-apprentissage du FLE implique trois rôles : enseigner ; former, et évaluer, ces trois rôles se manifestent dans toutes les didactiques des différentes disciplines, et beaucoup plus dans la didactique du FLE.

Notre attention sera focalisée particulièrement sur la didactique de l'écrit au milieu universitaire, de tout ce qui est lié à la scripturale : le sujet lisant/écrivain, le texte et le contexte.

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, la production écrite se veut une activité qui incite l'apprenant à formuler ses idées, ses sentiments, ses besoins, ses intérêts, en vue de les communiquer à d'autres. Cette forme de communication requiert la mise en œuvre des dispositifs et de stratégies que l'apprenant sera invité à maîtriser progressivement au cours de son processus.

L'écrit au milieu universitaire s'avère important dans la perspective de favoriser l'enseignement-apprentissage du FLE. Il est le prétexte pour créer un espace de communication entre les enseignants et les étudiants. Bien que le travail universitaire repose sur l'oral, l'écrit a aussi sa part dans ce processus, c'est pourquoi notre intérêt porte sur les écrits des avant-projets, puisque l'étudiant est convié à exploiter des savoirs spécifiques en lecture pour pouvoir produire des bons textes et de bonne méthodologie.

Notre étude porte sur le thème de l'auto-évaluation en général et en particulier de l'évaluation formative des écrits universitaires. L'évaluation est une phase indispensable dans le processus enseignement-apprentissage, elle n'est pas seulement une fin mais plutôt un moyen dans l'apprentissage. Pour J.P Cuq : « ...elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprenant. »¹

Donc, l'évaluation formative est celle qui participe à la formation, comme son nom l'indique, elle facilite la régulation dans le processus enseignement-apprentissage. Autrement dit, l'évaluation n'est plus seulement pensée comme un outil de contrôle et de mesure des acquisitions, mais une aide à l'apprentissage et une aide pour apprendre à apprendre. Dans ce cas-là, nous parlons précisément de l'autoévaluation.

¹ J-P, CUQ ; I, GRUCA. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : presses universitaires de Grenoble, p.210.

Le choix du thème est dû aux nombreuses expériences vécues, premièrement en tant qu'étudiante au département des langues étrangères à l'université de Ghardaïa, et deuxièmement en tant qu'enseignante de français au centre intensif des langues (CILE) à l'université de Ghardaïa. En effet, nous avons confronté des difficultés pour évaluer objectivement les écrits des étudiants, et de les rendre autonomes dans leur processus d'enseignement-apprentissage.

Cela nous a inspiré de poser la problématique suivante :

Comment développer des pratiques rédactionnelles autonomes chez les apprenants grâce à l'autoévaluation?

Cette dernière nous fait supposer les hypothèses suivantes :

- L'autoévaluation permettrait à l'apprenant de s'auto-évaluer ;
- L'autoévaluation permettrait à l'apprenant de développer des pratiques rédactionnelles autonomes, tel que les avant projets ;
- L'autoévaluation permettrait à l'apprenant de développer l'esprit critique lors des pratiques rédactionnelles.

L'objectif majeur de notre travail est de donner plus d'importance à l'autoévaluation dans l'enseignement-apprentissage au milieu universitaire et d'inviter l'apprenant à prendre plus de responsabilité dans son processus d'apprentissage et de développer l'esprit critique.

Pour les besoins de cette recherche, nous avons opté pour une méthode descriptive et analytique expérimentale. D'abord, nous avons observé une situation problème, où la majorité des étudiants ne savent pas comment s'auto évaluer leurs productions écrites. Puis, nous décrirons et analyserons la situation en question pour réaliser enfin le travail sur le terrain, où nous essayons de pousser les étudiants à s'auto évaluer et d'être plus responsables lors de la production écrite.

Notre travail de recherche est organisé comme suit :

La première partie (théorique) : où nous définissons les concepts relatifs à l'enseignement-apprentissage du FLE au milieu universitaire, à savoir l'enseignement de l'écrit; les compétences rédactionnelles ; la faute et l'erreur ; l'évaluation en pédagogie et ses types en centrant sur l'autoévaluation.

Cette partie contient deux chapitres : le premier chapitre sera consacré à l'explication des concepts de l'enseignement-apprentissage du FLE au milieu universitaire et l'enseignement-apprentissage de l'écrit, où nous allons parler de la notion de l'écriture, le processus de la production écrite, les critères de qualité dans l'enseignement-apprentissage, les écrits universitaires et particulièrement les avant-projets des étudiants. Puis, nous abordons le processus de compétence rédactionnelle où nous allons parler de la notion de compétence et de rédaction et les étapes de processus rédactionnel et enfin la faute et l'erreur.

Le deuxième chapitre sera consacré à la notion de l'évaluation en pédagogie, ses types et ses étapes, la grille d'évaluation, où nous centrons sur tout ce qui est lié à l'autoévaluation et ses caractéristiques, ses phases et la notion d'apprentissage et en fin la Co-évaluation.

La deuxième partie est la partie pratique expérimentale. C'est là où nous présentons la démarche à suivre pour élaborer le vrai travail de cette recherche, celle de l'enquête sur terrain; ainsi l'objectif de celle-ci, la présentation du public et le lieu, le questionnaire, le corpus et l'outil de la recherche. Enfin il s'agit d'analyser, d'interpréter et de commenter les résultats.

Cette partie est divisée en deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons présenter la démarche à suivre ; les deux questionnaires

l'un destiné aux enseignants et l'autre aux apprenants. Nous exposons de plus le public qui est constitué des étudiants de français Master1 Didactique des Langues Etrangères dans le Département des langues étrangères à l'université de Ghardaïa, où celui-ci sera divisé en deux groupes. Nous présentons et décrivons encore le corpus qui porte sur les avant-projets ; la méthode ; le lieu de l'enquête et l'outil de la recherche.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse, à l'interprétation et aux commentaires des résultats obtenus.

LA PREMIERE PARTIE

Le cadre théorique

CHAPITRE I

L'enseignement-apprentissage de l'écrit au milieu universitaire en Algérie

1. L'enseignement-apprentissage du FLE au milieu universitaire en Algérie

Enseigner c'est transmettre un savoir. Enseigner une langue c'est transmettre le savoir, mais aussi le savoir-faire et le savoir communiquer dans la langue en contexte.

Le processus d'enseignement-apprentissage du FLE représente l'un des principaux objectifs au milieu universitaire en Algérie. De nombreuses filières assurent leur enseignement en langue française (médecine, pharmacie, architecture ..., etc.), donc la valeur du français en Algérie dans le secteur universitaire ne cesse de s'accroître, certains étudiants se voient dans l'obligation de prendre des cours de français afin de combler leurs lacunes.

Le français garde toujours son statut de langue d'enseignement à l'université. Cette langue est toujours présente malgré la politique de l'arabisation, même après l'indépendance. Selon Mohamed ACHOUCHE :

«Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien. »²

2. L'enseignement-apprentissage de l'écrit

2.1. La notion de « l'écriture »

L'écriture est une notion complexe qui se trouve au croisement des pratiques culturelles et sociales. Avant, beaucoup de chercheurs considéraient l'écriture comme un code qui représente le langage oral.

² M, ACHOUCHE. (1981). *La situation sociolinguistique en Algérie. In: langue et migration.* Grenoble : Publications de l'Université de Grenoble, p. 39-49.

En outre, dans un contexte d'apprentissage, la production écrite est envisagée comme un acte signifiant qui porte l'apprenant à formuler ses propres idées, ses sentiments, ses besoins, ses intérêts, en vue de la communiquer à d'autres.

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'écrit : « *est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »³

2.2. Le processus de la production écrite

La production écrite est un mécanisme, une opération constituée de plusieurs phases : la conception des idées, la délimitation du sujet par l'organisation des idées dans un schéma, la rédaction, la révision, le partage et la diffusion.

Autrement dit, la production écrite est l'opération qui dépend des différentes activités mentales qui sont attachées dans l'acte d'écrire : tout d'abord la planification, puis la mise en texte et en fin la révision.

A vrai dire, le respect de ces étapes avec ses contraintes conduit à créer une communication pertinente d'un message, quelle que soit la forme de communication utilisée.

Avant de donner plus de détails sur la production écrite à l'université, nous avons jugé utile d'évoquer les critères de qualité dans l'enseignement-apprentissage.

³J-P, CUQ. (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, p.79.

2.3. Les critères de qualité dans l'enseignement-apprentissage

La production écrite doit installer les compétences suivantes chez l'apprenant :

- Appréhender des savoirs d'une manière autonome ;
- Retenir d'une manière durable un ensemble de savoirs ;
- Etablir des liens entre les connaissances antérieures et de nouveaux savoirs ;
- Se créer son propre savoir ;
- Se servir de ce savoir dans la résolution des problèmes ;
- Communiquer ce savoir avec l'autre.

2.4. L'écrit à l'université

L'écrit s'avère important dans la perspective de favoriser l'enseignement-apprentissage du FLE au milieu universitaire .Il sert à créer un espace de communication entre les enseignants et les étudiants.

En n'oubliant pas que lors de la rédaction, l'étudiant est convié à exploiter des savoirs spécifiques en lecture et en production de différents types et suivant différents axes. Donc l'écrit a un impact très essentiel du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire.

2.5. Les différents types de production écrite à l'université

Les étudiants produisent plusieurs formes d'écrit au cours de l'année. Ils produisent des écrits dans différentes matières, ces écrits subissent plusieurs révisions, après des lectures-réponses par leurs pairs en cours.

Voilà le tableau suivant qui explique les différents genres de productions écrites à l'université :

Types de productions écrites	L'explication
Résumé, résumé synthèse ou résumé informatif	Ces trois appellations désignent le même type de production écrite. Le résumé est un texte suivi et logique, qui représente un condense, c'est-à-dire une contraction d'un autre texte. Il s'agit d'une production dépendante d'un autre texte. Le résumé permet de traduire, avec ses propres mots, la pensée d'un autre ou autrement dit, son point de vue (sa thèse), son argumentation générale et la conclusion à laquelle il parvient.
Résumé analytique ou résumé analyse	Ces deux appellations désignent le même type de production. Il s'agit d'un semblable au résumé synthèse ou informatif mais plus approfondi. En effet, le résumé analytique permet de rendre compte d'une analyse globale d'un texte. Celui-ci est décortiqué, disséqué et analysé afin d'en faire ressortir la structure et le plan de rédaction.
Résumé critique	Le résumé critique est un résumé

	<p>synthèse ou informatif qui contient une critique. Une critique est un jugement, une opinion ou une évaluation d'un texte. Elle peut être positive ou négative, interne ou externe.</p>
Compte rendu	<p>En ce qui concerne le compte rendu, les opinions diffèrent énormément. Il est parfois considéré comme un résumé critique et parfois comme un résumé synthèse ou informatif. En fait, un compte rendu d'un événement, d'une situation, d'un texte, etc.</p>
Commentaire	<p>Le commentaire, aussi appelé «commentaire de texte », est présenté de façon continue, suivie et structurée et il répond à une question à propos d'un texte auquel il se réfère. À l'opposé du résumé, il s'articule autour d'une interrogation particulière ayant rapport avec le texte.</p>
Recension des écrits	<p>Ce type de production écrite n'est pas toujours construit sur le modèle d'un texte suivi. En fait, la classification des écrits peut être thématique, alphabétique, chronologique, etc. Il s'agit d'un texte qui résume d'autres textes</p>

	<p>sur un thème précis en montrant la problématique et les liens qu'ils possèdent en commun. Il s'agit donc d'un ensemble de résumés à propos du même sujet où les similitudes et les différences des textes sont exposées.</p>
<p>Travail scientifique ou travail de recherche</p>	<p>Tout comme le commentaire, le travail scientifique traite d'une question particulière. La recension des écrits peut constituer le fondement d'un travail de recherche, puisque ce dernier consiste à recueillir une documentation pertinente sur un thème dans le but éventuel de faire évoluer la question sur le sujet. Il s'agit donc d'un texte suivi qui décrit, explique, analyse, etc., une situation, un phénomène, bref une problématique.</p>
<p>Texte argumentatif</p>	<p>II s'agit d'une production écrite suivie qui argumente dans le but de défendre un point de vue spécifique, c'est-à-dire une thèse, en répondant à une interrogation philosophique ou scientifique. Le texte argumentatif cherche en quelque sorte à obtenir l'adhésion des lecteurs et lectrices et la</p>

	question est traitée de manière rationnelle, logique et rigoureuse.
Dissertation	Il s'agit d'un texte suivi, composé d'un ensemble d'idées, d'opinions et de réflexions à propos d'une question sur un thème donné. La dissertation exige la conformité aux faits, la précision et l'honnêteté, puisqu'il y a une prise de position à défendre. La dissertation peut adopter tous les styles de plan de rédaction et permet de décrire, d'examiner, de comparer, etc., des faits entre eux.
Essai	l'essai représente une synthèse personnelle sur un thème donné qui s'articule autour d'une perspective principale basée sur une pensée personnelle. Ce type de texte est donc inventif et exploratoire, mais également rigoureusement rationnel.
Mémoire et thèse	Il s'agit d'un travail de recherche d'exhaustif et très élaboré, caractérisé par la pertinence de sa problématique et des renseignements recueillis. La manière dont est présentée l'information, l'hypothèse et la conclusion doit avoir un caractère

	distinctif et original
Rapport	Le rapport est un texte informatif, suivi et rationnel qui a pour but d'éclairer, de clarifier, de préciser et d'expliquer certaines questions, situations précises ou événements factuels. Le rapport est habituellement empreint d'objectivité et de concision. Il est fréquemment utilisé dans l'univers professionnel
Avant-projet	Est une présentation rapide de ce que le chercheur veut démontrer dans sa recherche et comment il veut y arriver.

4

Dans notre travail, nous nous basons sur le type « avant-projet », qui est l'acte de rédiger un avant-mémoire, il est en général soumis au directeur de mémoire, pour approbation, avant de commencer la recherche.

L'avant-projet de mémoire devra inclure les sections suivantes:

- Nom et prénom de l'auteur de l'avant-projet.
- Date.
- Titre provisoire (deux lignes maximum).

⁴ L, VAILLANCOURT et P, SNYDER et A, BARIL. (2002). *La méthodologie apprise*. Sherbrooke : GGC, p. 88-92.

- Problématique générale (cinq lignes maximum) : quel sera l'objet étudié par la recherche?
- Questions spécifiques de recherche : quelles sont les interrogations spécifiques auxquelles je vais tâcher de répondre au sein de la problématique générale?
- Antécédents : quels sont les principaux travaux déjà réalisés sur le sujet? Qu'est-ce qui m'a amené(e) à choisir ce sujet?
- Justification : quelles sont les raisons de la pertinence du sujet et de l'approche choisie?
- Hypothèses : quelles sont mes hypothèses de départ, qui seront confirmées ou invalidées grâce au travail de recherche?
- Objectifs : quels sont les objectifs généraux et spécifiques visés?

2.6. L'objectif de la production écrite

La maîtrise de l'écrit présente un facteur déterminant la réussite scolaire, que ce soit au plan pré-universitaire ou à l'université.

D'abord, le premier objectif est de mener l'étudiant à maîtriser une compétence de la communication écrite.

Par ailleurs, l'étudiant peut développer des savoirs linguistiques par des différentes pratiques rédactionnelles (rétention du vocabulaire, respect des normes grammaticales, etc.)

Cette activité permet également à l'étudiant d'extérioriser ses connaissances culturelles et langagières, en exprimant correctement ses idées, ses réactions face à plusieurs situations, il s'agit donc pour lui de commenter, d'argumenter, et de communiquer son point de vue dans une situation particulière.

Les productions écrites, quant à elles, seront l'objet d'évaluation par l'enseignant pour vérifier son enseignement-apprentissage et pour identifier les difficultés rencontrées par les étudiants face à l'écrit.

3. La compétence rédactionnelle et l'erreur

3.1. La compétence rédactionnelle

3.1.1. La définition de la notion de « compétence »

La notion de compétence est issue de la grammaire générative de N. Chomsky.

La compétence est la : « *Maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun.* »⁵

Selon Alain RIEUNIER la compétence est :

*« La capacité à articuler un ensemble de ressources : savoirs, savoir faire, Savoir être, savoirs communiquer, savoir inventer, mobilisées par un individu ou une équipe pour résoudre une situation complexe, Originale ou routinière, de manière autonome. »*⁶

Elle permet de trouver des solutions à certaines tâches scolaires et d'évaluer des capacités pour une meilleure maîtrise de la langue.

En général, une compétence est la capacité que pourrait avoir un individu pour accomplir une tâche donnée, un ensemble de procédures activées au moment de la réflexion et la réalisation de cette tâche.

⁵ Y, COSSU. (1995). *L'enseignement de l'anglais, préparation au CAPES et au CAPLP2*. Paris : Nathan université, p.238.

⁶ A, RIEUNIER. (2004). *Psychologie et pédagogie : à la recherche des fils de la trame*. Actualité de la formation Permanente. Vol23 (n °191). Issy-les-Moulineaux : ESF, p.14.

Encore, on peut viser par compétence : l'habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques.

En fait, selon PRATTE : « *La compétence réside essentiellement dans la capacité de puiser les bonnes informations dans ses différentes ressources et d'utiliser adéquatement ces connaissances et habiletés dans l'action.* »⁷

Ceci dit que :

*« Les compétences de base, linguistiques et graphiques, mobilisées pour lire et pour écrire ne peuvent se comprendre indépendamment des contextes dans lesquels ces compétences se trouvent mobilisées. Cette prise en compte des contextes crée les conditions d'une meilleure définition des objectifs et des modalités d'enseignement. »*⁸

3.1.2. La définition de la notion de « rédaction »

Selon Jean pierre CUQ et Isabelle GRUCA:

*« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structure linguistique convenable et une suite de phrases bien construite, mais à réaliser une série de procédure de résolution de problèmes. »*⁹

La rédaction est une tâche complexe, car elle n'est pas seulement une suite de phrases mais un enchaînement des idées, qui exige la cohérence et de la cohésion textuelle.

⁷ M, PRATTE. (2002). *ENSEIGNER – Un acte professionnel en pleine évolution*. Vol 16(n 2). Paris : Pédagogie collégiale, p17-25.

⁸C, BRISSAUD et C, BARRE DE MINAC et M, RISPAIL. (2004). *La Littéracie conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan, p.8.

⁹J-P, CUQ et I, GRUCA. *Op.cit*, p.184.

3.1.3. Le processus rédactionnel

La compétence rédactionnelle désigne « savoir écrire » en accomplissant convenablement les opérations précédentes. Encore, c'est la motivation, la rigueur, l'ouverture et la curiosité d'esprit et la capacité d'agir avec perfection. C'est être compétent dans l'adaptation d'un type d'écrit à un contexte donné. Ce ne sont pas, strictement dit, des savoir faire, il s'agit aussi des caractéristiques de la personnalité en s'impliquant efficacement pour réaliser une rédaction de qualité qui reflète une compétence d'apprenant en mesure de perfectionner un savoir spécialisé.

3.1.4. Les étapes du processus rédactionnel

La production écrite passe par trois étapes: la pré-écriture, l'écriture et la post- écriture. Ses étapes s'organisent par des opérations, qui sont :

a. Le pré-écriture « l'opération de planification »

C'est la première étape où il s'agit de planifier et de tracer des chemins et des représentations internes propres à l'apprenant. Elle sert à guider son travail d'écriture. Dans cette opération, l'apprenant va faire un appel à ses connaissances, à ses ressources, à ses pré-requis stockés dans sa mémoire pour sélectionner, organiser et structurer en écrivant.

b. L'écriture « l'opération de la mise en texte »

C'est l'étape de la première écriture, qui consiste à traduire ce qui était intellectuel en version écrite, alors c'est le produit initial rédigé sur brouillon, qui contient des premières idées et interprétations.

c. La post écriture « l'opération de révision »

C'est la phase de finalisation de la production écrite, elle se divise en deux étapes :

1- Relire le texte plusieurs fois pour faire une révision, afin de réorganiser les idées et les enchaîner en respectant la consigne donnée.

2- Faire une autocorrection et vérifier les erreurs pour avoir un écrit adéquat avec la consigne de rédaction.

3.2. Faute et erreur

Les deux termes, faute et erreur, apparaissent dans le langage pédagogique, avec une conception différente.

3.2.1. La définition de la faute

« La faute fait partie du non savoir-faire, cette dernière étant la manifestation du défaut de compétence du sujet dans ses multiples actes et paroles, elle est considérée comme provenant de l'apprenant lui-même. »¹⁰

Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue seconde, Corder (1978) rattache la faute au sujet, il souligne que la faute n'est pas seulement le résultat d'un défaut de compétence mais c'est celle du sujet lui-même. D'après Corder, c'est la pression neurophysiologique ou l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée qui induisent la faute. Cela se produit dans le cas où le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite.

¹⁰ S, AGHAEILINDI. (2013). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*. Thèse : Science de l'éducation. Le Mirail : Université Toulouse le Mirail, p.353.

3.2.2. La définition de l'erreur

Contrairement à la faute, l'erreur est considérée comme inhérente au contexte dans lequel l'apprenant est impliqué. Dans l'apprentissage des langues, le problème de l'erreur est aussi ancien que celui de l'enseignement d'une langue étrangère. Le traitement que font les enseignants des erreurs commises par des apprenants interroge un certain nombre de chercheurs. Il apparaît que, pour certains, le problème auquel les apprenants sont confrontés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, dérive de l'assimilation de l'apprentissage d'une nouvelle langue à un apprentissage antérieur qui peut être soit la langue maternelle soit d'autres langues déjà apprises

Au sens étymologique, le terme « erreur » vient du verbe latin « error », de errare est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* »¹¹. D'après le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* »¹². Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

3.2.3. La pédagogie de l'erreur en production écrite

En situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique.

¹¹R, PAUL. (1985). *Le petit Robert 1, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : LR, p.684.

¹²J-P, CUQ. *Op.cit.*, p.86.

Or, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation. Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients inséparables de ce processus. Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « inter-langue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place , c'est pourquoi, nous les considérons comme un point positif et comme un moyen d'apprendre et de progresser .

En évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiassions.

CHAPITRE II

L'évaluation en pédagogie

1.1. Définition de mot « évaluer »

- **Etymologie**

Le mot « évaluer » est apparu au XIV^e siècle dans le Petit Robert, il tire son origine « d'évaluer » de l'ancien français « valeur, prix » (1283).

En 1336, il s'agit d'évaluer qui veut dire : « déterminer la valeur, le prix de Quelque chose ».

« Evaluer » vient du latin « valere » qui signifie « être fort, valoir ».

Après les années 1980, d'autres évaluations ont été introduites dans l'enseignement du français langue étrangère.

A partir de l'année 1992, l'évaluation diagnostique a été introduite, sa finalité était d'aider les enseignants à analyser les capacités et les compétences des élèves.

- **D'autres définitions**

« Évaluer, veut dire : - Porter un jugement sur la valeur, le prix de

V. Estimer, priser. Évaluer un meuble, un tableau par un expert.

V. Expertiser, « Il essaya d'évaluer la fortune paternelle et quelle en serait sa part (...).

V. Calculer, chiffrer. Évaluer un bien au dessous de sa valeur.

V. Surveiller, sous évaluer. L'arbitraire a évalué le dommage. Déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe. Évaluer un volume, le débit d'une rivière.

V. Jauger (...). Apprécier, estimer, juger .Évaluer une distance à vue d'œil.»¹³

La même ambiguïté du terme se trouve dans la définition du trésor de la langue française, 2004 :

¹³ R, PAUL. *Op.cit*, p.715.

Évaluer veut dire : « *déterminer, délimiter, fixer avec précision* » et *conjecturer, faire l'estimation d'une quantité, d'une durée qui n'est pas encore véritable.*»¹⁴

1.2. La définition de l'évaluation

L'évaluation est devenue un élément de base de la didactique des langues étrangères du sens générale et en particulier du FLE, elle a subi ainsi des transformations importantes dans son esprit que dans sa méthodologie et dans ses pratiques.

Avant, le concept était associé à des notions de sanction ou de sélection, et parfois même d'exclusion, mais maintenant la situation de l'éducation se centre sur l'apprenant, et indique que le développement dans ce domaine ce fait principalement par la présence de l'autoévaluation.

D'après J.P CUQ :

*« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugement sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissage compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. »*¹⁵

L'évaluation est une démarche rigoureuse qui consiste non seulement à valider les résultats des apprenants, mais aussi à remettre en question la validité qui a conduit à sa réalisation.

Autrement dit, l'évaluation des apprentissages est un processus visant à évaluer les performances scolaires et les difficultés d'apprentissages par rapport à des objectifs spécifiques afin de

¹⁴ J-M, PIERREL. (2006). *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*. France : HAL, p.27.

¹⁵ J-P, CUQ. *Op.cit*, p.90.

prendre les meilleures décisions concernant la planification de son cheminement ultérieur.

1.3. Les types d'évaluation

1.3.1. L'évaluation diagnostique

Dans son ouvrage publié en 2007, G. MEYER explique que:

« L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci .Elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiassions pour certains élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. »¹⁶

Elle se situe au début d'un processus d'apprentissage mais aussi au cours des apprentissages (avant une séquence), elle est appelée également prédictive.

Dans cette perspective, l'attention est focalisée sur l'intervention de l'enseignant. Elle est la procédure qui sert à déterminer les capacités requises pour débiter l'apprentissage, pour regrouper les apprenants par niveau et pour rendre les pratiques pédagogiques plus efficaces.

Objectifs fondamentaux

- Elle permet à l'apprenant d'avoir une image préalable sur ses difficultés mais aussi de ses acquis ;
- Elle permet à l'enseignant de repérer les apprenants en difficultés et identifier la nature de ces difficultés ;
- Elle fournit des pistes de remédiassions.

1.3.2. L'évaluation formative

Comme son nom l'indique, elle participe à la formation, elle se centre sur le présent pour constituer un processus continu qui favorise la

¹⁶ G, MEYER. (2007). *Evaluer, pourquoi ?comment ?*. Paris : Hachette, p.26.

régulation de l'apprentissage. Elle permet d'apporter au fur et à mesure, les correctifs nécessaires, autrement dit, elle intervient durant tout le déroulement de l'enseignement-apprentissage.

D'après J.P et I.G :

« Elle ne se traduit pas par des notes , ni par un score .C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage des parcours de formation . »¹⁷

L'évaluation formative n'est pas notée, elle peut se présenter sous formes d'exercices d'application de production orale ou écrite, d'interrogation.

Objectifs fondamentaux

- Elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant,
- Elle assure une progression permanente des apprentissages,
- Elle vérifie les acquis des apprenants des apprenants pendant l'enseignement-apprentissage,
- Elle permet de guider l'apprenant vers la réalisation des objectifs.

1.3.3. L'évaluation sommative

Elle se situe à la fin d'un long processus d'enseignement-apprentissage et contrôle les acquis d'une série de leçons ou d'un semestre ou une année .Elle revêt un caractère de bilan, c'est pourquoi on l'appelle par certificative ou normative, elle est celle qu'on pratique lors des examens en classe ou devoirs à la maison. Selon J .P. Cuq :

¹⁷ J-P, CUQ et I, GRUCA. *Op.cit*, p.210.

« L'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans le but de classification, d'évaluation du progrès ou d'un cours au terme des apprentissages. »¹⁸

L'évaluation sommative juge principalement les savoirs et les savoirs faire acquis tout au long d'un cursus à fin de noter et classer les apprenants.

Objectif fondamentaux

- Elle permet de porter un jugement sur les apprentissages réalisés par les élèves ;
- Elle permet d'attester la maîtrise des objectifs ;
- Elle permet de fournir aux parents les résultats des apprentissages de leurs enfants ;
- Elle permet de mesurer l'efficacité d'un programme.

1.4. La démarche évaluative (Les étapes)

L'évaluation marque des étapes de la manière progressive, elle renseigne l'enseignant et l'apprenant sur la progression de ce dernier. D'après le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, cette démarche est composée de quatre étapes :

a. L'intention : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre.

b. La mesure : elle comprend le recueil des données par le biais d'observation, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation de l'analyse des données et leurs interprétations circonstanciées en vue de tirer des significations pertinentes.

¹⁸ J-P, CUQ. *Op.cit.*, p.91.

Ce schéma nous montre le contracte didactique qui exige à l'enseignant d'être transparent dans les objectifs et les attentes , et de négocier avec les apprenants les outils d'évaluation, de présenter et d'expliquer les critères, et de transmettre les résultats tout en confrontant et en négociant les jugements et les décisions pris à partir des critères .

1.5. La grille d'évaluation

Les outils auxquels on fait recours, de plus en plus, dans le cadre de l'évaluation de la production écrite sont les grilles d'évaluation. En effet, la grille d'évaluation est un document subdivisé en critères et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier. Elle est parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement supérieur lorsque les étudiants vont réaliser des tâches complexes.

Selon J-P CUQ : *« L'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des taches plus ou moins complexe que l'on demande à l'apprenant de réaliser. »*²⁰

Alors, la grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais.

De plus, elle fournit à l'étudiant une information précise sur son rendement et lui permet de cibler les objets d'apprentissage auxquels

²⁰ J-P, CUQ et I, GRUCA. *Op.cit*, p.216.

il doit remédier afin de réaliser les apprentissages attendus. Une grille bien construite devient donc un outil qui aidera autant l'enseignant à mieux préciser ses attentes que l'étudiant à connaître ces dernières. Tenant compte sur les principaux éléments pour la préparation, le choix ou l'adaptation d'une grille d'évaluation afin que cette dernière atteigne les objectifs de son utilisation, soit la précision des attentes de l'enseignant et la rétroaction sur le rendement démontré par l'apprenant.

Elle se compose de deux types :

a. La grille d'évaluation formative

Elle est prise en charge dans le cadre de l'évaluation formative qui vise à promouvoir le cheminement de l'apprenant vers le savoir et le savoir-faire, elle est considérée jusqu'ici comme une faute, l'erreur revêt aujourd'hui un autre aspect.

b. La grille d'évaluation certificative

Elle est prise en charge dans le cadre de l'évaluation certificative portant sur la maîtrise des compétences de base. En effet, elle générerait les échecs abusifs en négligeant les compétences minimales et favoriserait par conséquent la réussite des élèves qui maîtrisent des contenus secondaires.

En générale, La grille d'évaluation est destinée à être utilisée par la personne qui évalue, ce qui est un incontournable si l'on porte un jugement définitif sur les apprentissages évalués. Toutefois, dans un contexte d'aide à l'apprentissage, cet outil d'évaluation peut être mis à profit pour inciter les étudiants à analyser ce qu'ils ont appris et leur façon de faire, ce qui nous amène à l'autoévaluation ou la Co-évaluation.

2. L'arrivée de l'évaluation formatrice

« À ces objectifs de régulation pédagogique, de gestion des erreurs et de renforcement des réussites, l'évaluation formatrice ajoute de façon prioritaire ceux de représentation correcte des buts, de planification préalable de l'action, d'appropriation des critères et d'autogestion des erreurs. »²¹

L'évaluation formatrice serait donc axée non plus sur l'évaluation faite par le professeur, mais sur l'évaluation par l'élève du travail qu'il a réalisé. Si l'élève est capable de s'auto-évaluer facilement, il sera capable de modifier son apprentissage plus aisément en fonction de ses besoins et ses capacités d'autonomie seront utilisables dans la vie professionnelle.

2.1. Les formes d'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice peut prendre plusieurs formes : la Co-évaluation et l'autoévaluation. En effet, la Co-évaluation est un processus où les élèves se positionnent en tant qu'évaluateur, ils évaluent le travail de leurs camarades, ce qui amène une meilleure appropriation des critères et une prise de recul nécessaire quant à l'évaluation. L'autoévaluation correspond à l'évaluation personnelle que l'apprenant fait lui-même.

2.1.1. L'autoévaluation

L'autoévaluation est un concept difficile à mettre en place pour certains apprenants, il faut qu'ils soient capables de remettre en question le travail qu'ils fournissent et l'image qu'ils en ont. Alors l'autoévaluation n'est pas un phénomène inné, il faut apprendre à l'élève à s'auto-évaluer.

²¹ G, NUNIZIATI. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in *Cahiers Pédagogiques*. Vol35 (n°280). Université d'été : PUG, p.57.

Louise BELAIR exprime en effet le fait que l'autoévaluation permet à l'apprenant de prendre du recul sur son travail, à avoir un esprit critique sur celui-ci, cela a pour conséquence de modifier l'image qu'il a de lui et le pousse à la reconstruire. L'intérêt de l'autoévaluation est que l'apprenant comprenne ses forces et ses faiblesses pour arriver à améliorer son apprentissage. C'est dans ce sens que le Conseil de l'Europe déclare que : « *l'autoévaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage* »²², et elle permet comme le dit Jean CARDINET: « *de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment.* »²³

L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans ses capacités à coproduire de la parole en langue étrangère. En fait, chaque apprenant a la capacité de prendre la décision mais, il doit savoir apprendre l'autonomie, ce qui signifie que l'enseignant devient un guide à l'apprenant dans la démarche d'autoévaluation.

2.1.1.1. Les caractéristiques de l'autoévaluation

Micheline-Joanne Durand et Roch CHOUINARD définissent plusieurs caractéristiques de l'autoévaluation, permettant de mieux cibler son intérêt et ses atouts.

- **Une prise de conscience dans une démarche métacognitive**

²² Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, p.143.

²³ M, PILLONEL et J, ROUILLER. (1993). *Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*. In : cahiers pédagogiques. Vol 6(n393). Fribourg, p.7.28.31.

Elle correspond au fait que l'apprenant qui s'auto-évalue est ancré dans une activité métacognitive, il analyse la situation d'évaluation qu'il vient de vivre et non plus dans l'évaluation directe. Plutôt que de n'être intéressé que par le but, l'apprenant à ce moment là, il va prendre en compte tout le cheminement de sa pensée, de sa démarche l'ayant amené à résoudre le problème.

D'après Gérard DE VECCHI (2014), l'apprenant doit être capable de répondre aux questions suivantes : « Ce que j'ai appris », « comment je m'y suis pris », « Comment je peux réutiliser ce savoir ». Il s'agit donc de lui permettre de mieux se connaître, de prendre du recul par rapport à son travail et de pouvoir l'améliorer, ce qui va créer une capacité qui est indissociablement liée à l'autoévaluation, l'apprenant va prendre conscience de lui-même dans une démarche métacognitive qui lui permettra d'améliorer son apprentissage.

- **Développement de l'esprit critique**

Dans une optique d'autonomie, cette phase est indispensable pour l'apprenant dans son apprentissage. L'apprenant ayant pris conscience de son apprentissage va porter un regard, un jugement sur celui-ci. Cet esprit critique peut s'améliorer à travers plusieurs domaines : une réflexion sur la stratégie adoptée, le type d'activité, les idées développées, les compétences. Par exemple, on peut poser les questions suivantes à un apprenant dans le cadre du développement de l'esprit critique : « Qu'as-tu appris dans ce travail ? » « Es-tu satisfait de ton travail ? Pourquoi ? » « As-tu rencontré des difficultés dans la réalisation de ton travail ? Si oui, lesquelles ? »

- **Contribution à l'autorégulation des apprentissages**

L'autoévaluation est un moyen qui assure une régulation continue des apprentissages, de façon individuelle, elle assure donc une continuité des régulations qui permet à l'apprenant d'exercer une forme de

contrôle cognitif sur tous les aspects de la tâche. Autrement dit, lorsque l'apprenant exerce une régulation par lui-même, c'est-à-dire interne, nous l'appelons autorégulation.

Dans une perspective d'autorégulation, l'apprenant doit être capable de se donner des indices d'amélioration quant à la qualité et la quantité de travail fourni. D'après Micheline-Joanne Durand et Roch CHOUINARD (2012) :

« [...] à la fin de l'activité (autoévaluation), l'élève évalue son fonctionnement et son apprentissage dans une situation liée à l'interprétation qu'il en a faite au début et aux critères de performance qu'il juge pertinents dans cette situation. »²⁴

Cela veut dire que l'apprenant acquière une certaine autonomie dans son autoévaluation. Mais cette acquisition est longue et l'enseignant a le rôle de guider l'apprenant dans cette démarche tout au long du processus d'apprentissage. Cette autorégulation se réalise par trois opérations :

« - L'anticipation traduit l'organisation des représentations du sujet en orientations assurant le guidage des processus de production ; elle détermine ce qui devra être contrôlé lors de l'exécution de la tâche et est modifiée lors d'un éventuel ajustement.

- Le contrôle (monitoring) implique une comparaison entre un état présent en rapport à la tâche et un état-but anticipé.

- L'ajustement vise la réduction de la distance entre l'état présent et l'état-but par la réorientation des processus de production, impliquant ainsi une modification des représentations et donc de l'anticipation. »²⁵

²⁴ M-J, DURAND et R, CHOUINARD . (2012). *L'évaluation des apprentissages « De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats »*. Saint-Marcel : Didier, p.236.

²⁵ A- A- J, BUYSSE. (2007). *Le théâtre: au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. Université de Genève : ISBN, p .15.

2.1.1.2. Les phases de l'autoévaluation

L'autoévaluation ne se résume pas qu'à l'évaluation de son apprentissage via une grille d'évaluation, mais c'est un ensemble de phases permettant à l'apprenant de participer petit à petit à l'évaluation de ses apprentissages pour acquérir de l'autonomie et développer son esprit critique.

a. Une phase de planification

Cette phase permet à l'enseignant, avec l'aide de ses élèves, de fixer les objectifs d'apprentissage qui doivent être atteints au cours d'une séquence et de préciser les critères d'évaluation de ces objectifs. De plus, durant cette première phase, l'élève doit se fixer des objectifs personnels à atteindre durant la séquence et réfléchir aux moyens pour y parvenir. Il doit aussi, pour espérer s'évaluer et progresser au mieux, se familiariser avec les critères d'évaluation.

b. Une phase de réalisation

Cette phase contient quatre étapes, tout d'abord la réalisation des activités qui ont été déjà planifiées par l'enseignant, ensuite, le remplissage de la grille d'autoévaluation de chaque apprenant, puis la comparaison entre l'évaluation faite par l'enseignant et celle faite par l'apprenant, et enfin, la consignation de l'évaluation dans le dossier d'apprentissage.

Selon Robin Bais :

« - En premier lieu, on réalise les activités d'apprentissage qui ont été planifiées par l'enseignant. Ces activités sont formatives, en cas de difficultés de l'élève des aides seront apportées sous forme de joker et seront quantifiées à l'aide de la grille d'évaluation.

- La deuxième étape est le remplissage de la grille d'autoévaluation de l'élève. C'est le moment où l'élève prend conscience de son apprentissage en identifiant les difficultés qu'il a rencontrées. Cette étape permet à l'élève de développer son esprit critique et de comprendre davantage son apprentissage.

- Une troisième étape consiste à comparer l'évaluation faite par le professeur et celle faite par l'élève de sa production. C'est une étape d'échange et de communication qui permet à l'élève d'être guidé sur la manière dont il s'est approprié les critères d'évaluation et d'en améliorer sa compréhension.

- Ensuite vient la consignation de l'évaluation dans le dossier d'apprentissage qui permet à l'élève de garder une trace de son travail, des points à approfondir ou à améliorer par la suite. Cet outil est utile lors de la révision pour l'évaluation sommative ou de la communication avec les parents. »²⁶

c. Une phase de communication

Cette phase permet aux apprenants d'informer leurs parents des résultats obtenus. Dans un premier temps, elle consiste à préparer le dossier d'apprentissage pour communiquer aux parents l'évolution de l'apprentissage de l'apprenant. Ensuite, une étape entre l'enseignant et l'apprenant qui permet de préparer la communication avec les parents en extrayant les points forts et les points faibles de l'apprenant à partir du dossier d'apprentissage. Enfin, il y a l'étape de communication entre l'apprenant et les parents pour se mettre en place pour définir les points forts de l'apprenant et les difficultés qu'il a rencontrées pendant son apprentissage.

d. Une phase de prise de décision

À l'issue de la phase de communication, l'apprenant prend conscience du cheminement effectué dans ses apprentissages, à partir l'analyse de ses parents, l'analyse proposée par l'enseignant et sa propre analyse pour se donner d'autres objectifs pour poursuivre le reste de la séquence ou la prochaine séquence qu'ils soient d'ordre cognitifs ou socio-affectifs.

Cette phase permet également à l'enseignant de déterminer les objectifs n'ayant pas été atteints, de les fixer pour la séquence suivante et de réfléchir aux outils dont ils auront besoin.

²⁶ R, BAIS. (2017). *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève*. Université Grenoble Alpes : ESPE, p.13.

2.1.1.3. Le dossier d'apprentissage

L'outil principalement mentionné en support à l'autoévaluation est le portfolio appelé aussi dossier d'apprentissage pour le différencier d'un portfolio de travail ou de présentation, est un dossier regroupant les différentes productions, évaluations et travaux d'évaluation formative ou sommative de l'élève et permettant d'observer l'évolution de son apprentissage.

Selon Robin Bais :

« Le portfolio ne doit pas être suivi comme un classeur ou un cahier de cours classique que les élèves ont l'habitude de tenir. L'enseignant peut donner quelques consignes pour la réalisation d'un portfolio efficace mais c'est l'élève seul qui doit choisir les documents à mettre dans son portfolio permettant de suivre son évolution. La présence du professeur est indispensable pour guider l'apprenant dans le choix et amener une réflexion sur les travaux sélectionnés. »²⁷

Le contenu du dossier doit regrouper l'autoévaluation de l'apprenant , l'analyse postérieure de ses travaux, les objectifs qu'il se donne durant la séquence, ses points forts et ses points faibles ainsi que des commentaires de l'enseignant et de ses parents, et non pas les activités corrigées d'apprentissage réalisées.

Cet outil est intéressant, il rend l'autoévaluation plus efficace, il :

- Sert à responsabiliser l'apprenant dans son apprentissage, le rendre acteur en ayant une trace de ses échecs, ses réussites et des points à améliorer ;
- Permet à l'apprenant de développer son autonomie et d'améliorer son autoévaluation à travers le suivi, l'analyse réflexive et le développement de ses capacités métacognitives.

²⁷ Ibid, p.14.

- Il permet à l'enseignant de suivre plus facilement l'évolution de l'apprenant dans l'acquisition des compétences dans un premier temps et de pouvoir y remédier en ayant plus d'informations dans un deuxième temps.
- Il permet une meilleure communication de l'élève avec ses parents sur l'avancement de son apprentissage et sa progression.

2.1.2. La Co-évaluation

En principe, la Co-évaluation désigne la confrontation de l'auto-évaluation de l'apprenant à l'hétéro-évaluation du maître. Alors c'est une procédure qui synthétise deux démarches évaluatrices indépendantes. Pour Halina PRZESMYCKI: « *la Co-évaluation est une démarche particulière de travail dont le but spécifique est, à la fois autoformation de l'élève et son auto-évaluation.* »²⁸

C'est un moyen très précieux pour donner du sens à l'évaluation. Elle renforce les attitudes réflexives entre les apprenants. De plus, elle repose avant tout sur un climat de confiance où le jugement de valeur est banni.

²⁸M, MINDER. (2007). *Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant*. Bruxelles : De Boeck, p. 292.

LA DEUXIEME PARTIE

Le cadre pratique

CHAPITRE I

Description de public, lieu de l'expérimentation

1. Description de public, lieu de l'expérimentation

1.1. Le public

La classe faisant l'objet de notre démarche expérimentale est une classe de la 1^{ère} année Master Didactique des langues étrangères au Département des Langues Étrangères à l'Université de Ghardaïa. Elle se compose de vingt quatre (24) étudiants répartis en deux groupes distincts. Chaque groupe se compose de douze (12) étudiants. Le premier groupe (G1) est le groupe expérimental qui fera l'objet de notre expérimentation. Le deuxième groupe (G2) est le groupe témoin.

1.2. Le lieu de l'enquête

C'était prévu de faire l'enquête à l'université de Ghardaïa , mais à cause du Covid19, nous étions obligés de la faire à distance.

1.3. Le corpus

Pour ce travail de recherche, on a pris comme corpus à analyser les avant-projets des étudiants de Master 1 de français langue étrangère (didactique).

1.4. La méthode du travail (démarche)

Nous avons opté pour la méthode descriptive, analytique et expérimentale pour l'élaboration de notre recherche. Dans un premier lieu, on va faire une étude descriptive des avant-projets des étudiants, et passer par la suite, à l'analyse de ces avant-projets pour faire une étude comparative entre les avants projets avant et après le partage de la grille d'évaluation (nous partageons la grille avec un seul groupe G1).

2. Les questionnaires

2.1. Description et analyse des résultats des questionnaires destinés aux enseignants

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du département des langues étrangères à l'université de Ghardaïa. Nous avons envoyé à 20 enseignants dont 18 ont répondu à ce dernier et 02 enseignants n'ont pas répondu.

Q1- A votre avis l'évaluation se réussie quand vous « noter » ou « apprécier » ?

Noter	6	33,33%
Apprécier	12	66,66%
Total	18	100 %

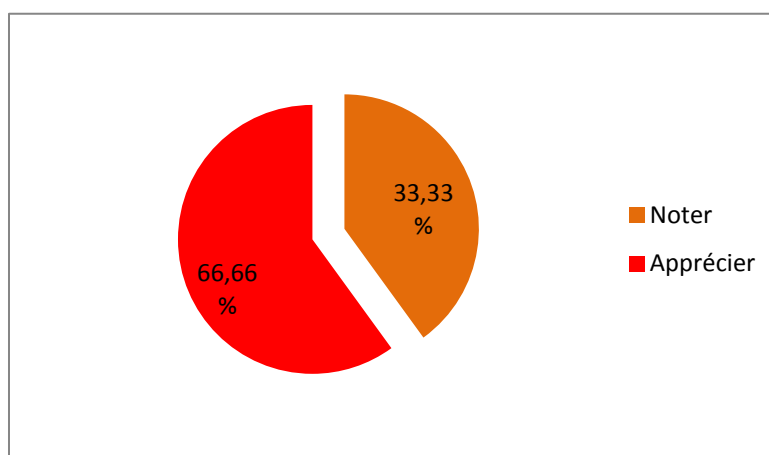


Figure 01: Notation ou appréciation

Nous avons remarqué que 66,66% d'enseignants enquêtés ont répondu par « appréciation » et 33,33% par « noter », ce qui nous a ramené à confirmer que l'évaluation se réussie beaucoup plus en appréciant.

Q2- Voyez-vous que la note reflète vraiment le niveau de l'étudiant ?

Oui	2	11,11%
Non	16	88,88%
Total	18	100 %

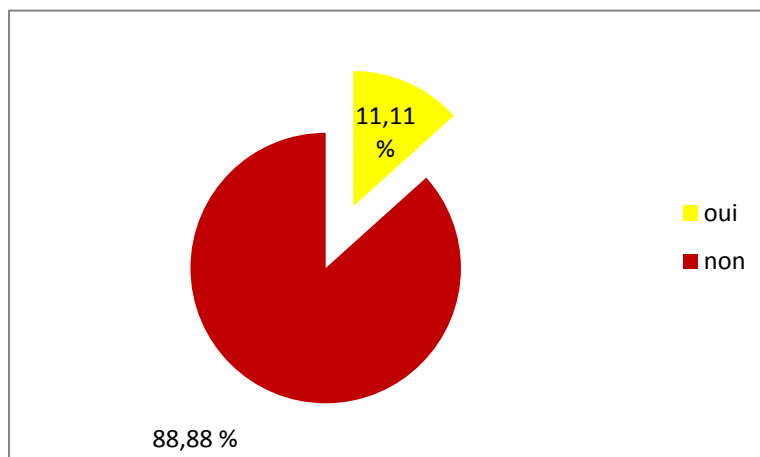


Figure 02 : La note et le niveau

Pour cette question , nous avons constaté que la majorité (88 ,88%) d'enseignants enquêtés ont confirmé que la note ne reflète jamais le niveau des étudiants, ce qui confirme que la note ne reflète que de façon partielle dans l'apprentissage, et 11,11% entre eux ont infirmé que la note ne reflète pas le niveau des étudiants.

Q3- Utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

Oui	17	94,44 %
Non	1	5,55 %
Total	18	100 %

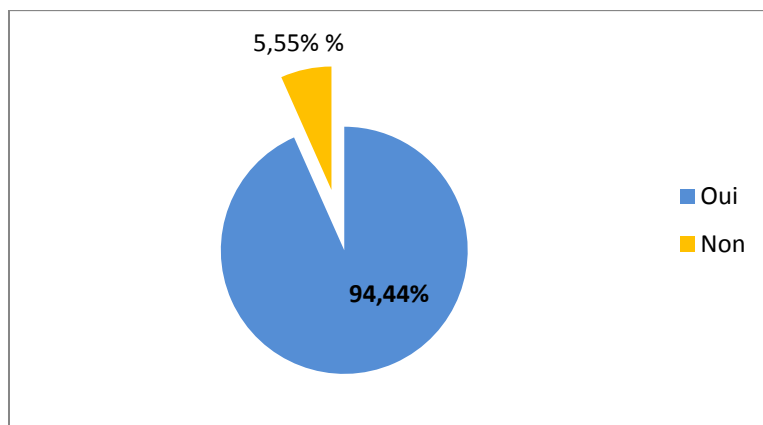


Figure 03 : L'utilisation de la grille

D'après les réponses, nous voyons que la majorité des enseignants enquêtés (17/18) sauf un, utilisent la grille d'évaluation, c'est une preuve que l'évaluation se fait obligatoirement avec une grille, pour évaluer objectivement.

Q4- Évaluez-vous vos étudiants régulièrement pendant les trois moments de l'apprentissage ?

Oui	13	72,22 %
Non	5	27,77 %
Total	18	100 %

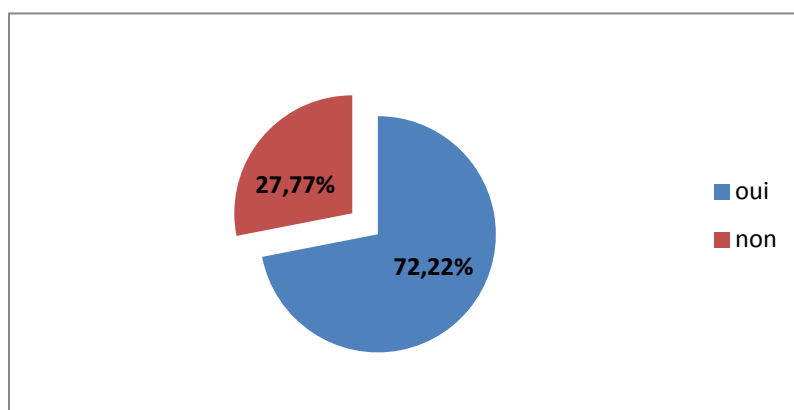


Figure 04 :L'évaluation régulière

72,22% d'enseignants enquêtés font l'évaluation pendant les trois moments de l'apprentissage, cela nous confirme qu'ils sont ponctuels sur leur parcours, et 27,77% n'évaluent pas pendant les trois moments, ils ont déclaré que selon le contexte, les apprenants, la matière enseignée ...etc.

Q5- L'évaluation est un processus qui doit être exercé uniquement par l'enseignant ?

Oui	2	11,11 %
Non	16	88,88 %
Total	18	100 %

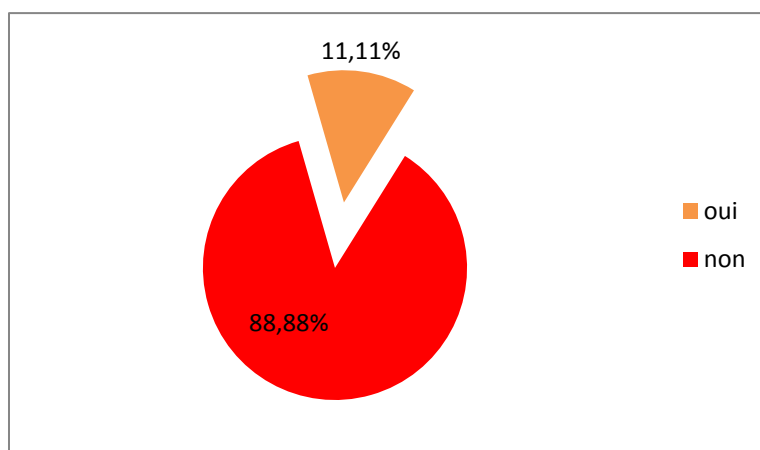


Figure 05 : Evaluation : enseignant /ou étudiant

Nous avons constaté que 88,88% d'enseignants enquêtés ont répondu que l'évaluation n'est pas exercée que par l'enseignant mais également par les étudiants (autoévaluation), et que 13,33% ont répondu qu'elle est exercée que par l'enseignant.

Q6- Acceptez-vous l'idée que vos enseignements (attitudes et activités pédagogiques) soient évalués par les étudiants ?

Oui	15	83,33 %
Non	3	16,66 %
Total	18	100 %

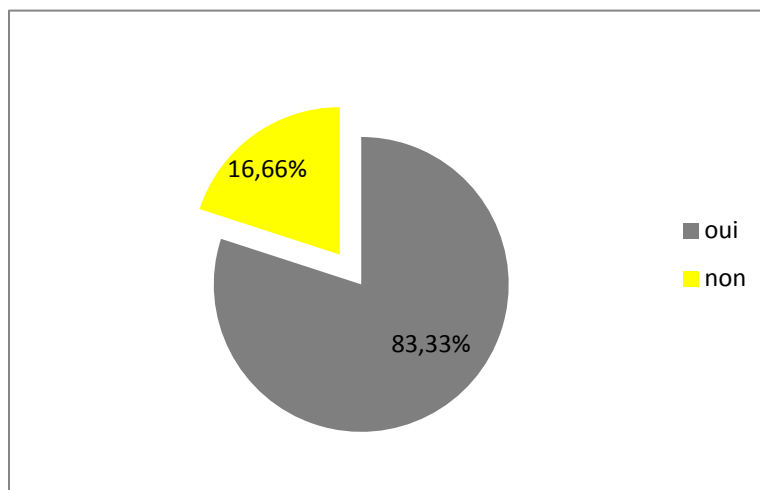


Figure 06 : L'acceptation des critiques des étudiants

83,33% d'enseignants enquêtés acceptent l'idée que leurs enseignements (attitudes et activités pédagogiques) soient évalués par leur étudiants, et 16,66% n'acceptent pas, il y a parmi les 16,66 % qui ont répondu que selon la manière de la critique, si elle est déclarée d'une façon objective et respectueuse ou non.

Q7- Voyez-vous que l'autoévaluation vous aide à approprier vos enseignements ?

Oui	16	88,88 %
Non	2	11,11 %
Total	18	100 %

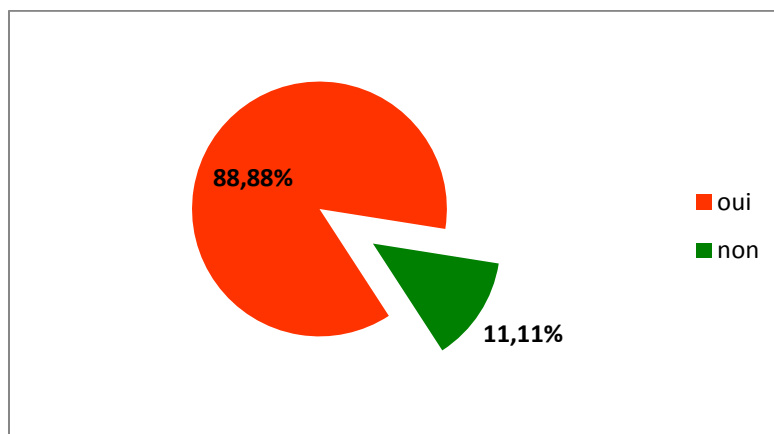


Figure 07 : L'impact de l'autoévaluation

88,88% d'enseignants enquêtés ont affirmé que l'autoévaluation les aide à approprier et faciliter leur enseignement, et 11,11% ont infirmé cela. Ces réponses nous confirment, que l'autoévaluation a un impact très important dans le processus enseignement-apprentissage.

Q8- Pratiquez-vous la Co-évaluation avec vos étudiants en classe ?

Oui	5	27,77 %
Non	13	72,22 %
Total	18	100 %

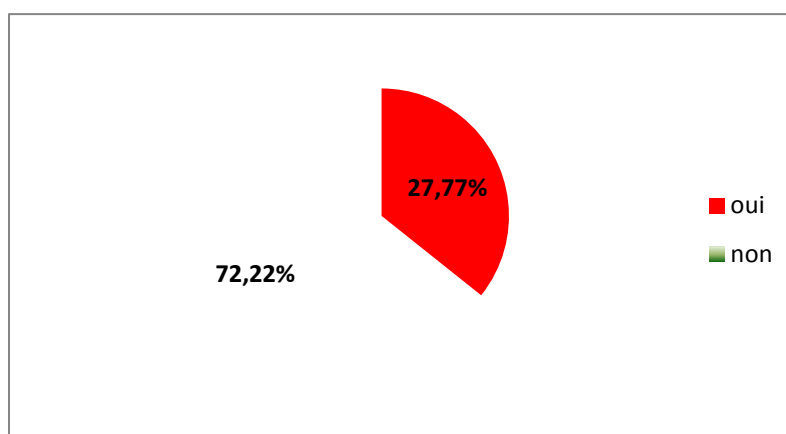


Figure 08 : La pratique de la Co-évaluation

Nous avons constaté que 72,22% d'enseignants enquêtés ne pratiquent pas la Co-évaluation, et 27,77% la pratiquent. Cela nous confirme que la Co-évaluation n'est pas efficace dans l'enseignement apprentissage au milieu universitaire.

Q9- Quand vous évaluez les avant-projets de fin d'étude, vous vous basez beaucoup plus sur :

La correction de la langue	8	44,44%
La méthodologie	10	55,55%
Total	18	100 %

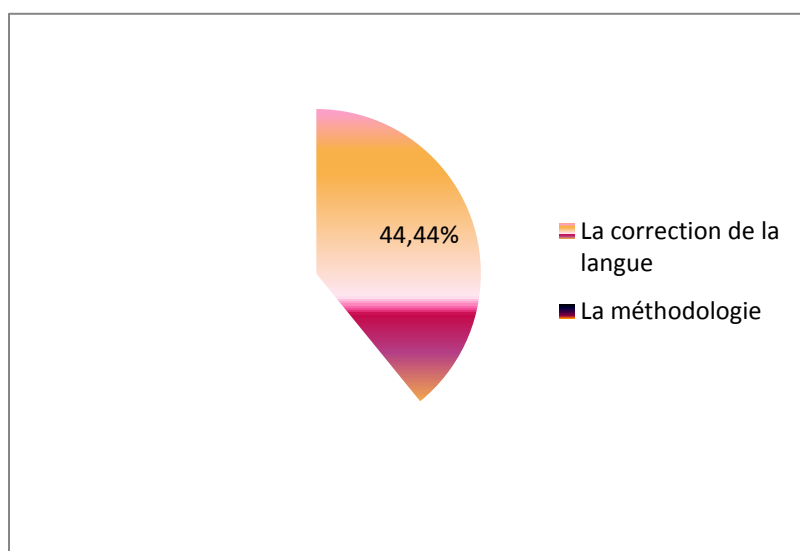


Figure 09 : La langue ou la méthodologie

Cette question nous a montré que la correction de la langue et la méthodologie sont deux points très importants pour élaborer un avant-projet, nous avons remarqué que 55,55% ont répondu par méthodologie et 44,44% par la correction de la langue, et 8 enseignants ont choisi les deux réponses à la fois.

Q10 - Quels types d'erreurs dominent dans les avant-projets de vos étudiants ?

La mise en page et la ponctuation	2	11,11 %
Le respect de la langue	2	11,11 %
Cohérence, cohésion et pertinence	6	33,33 %
La méthodologie	8	44,44 %
Total	18	100 %

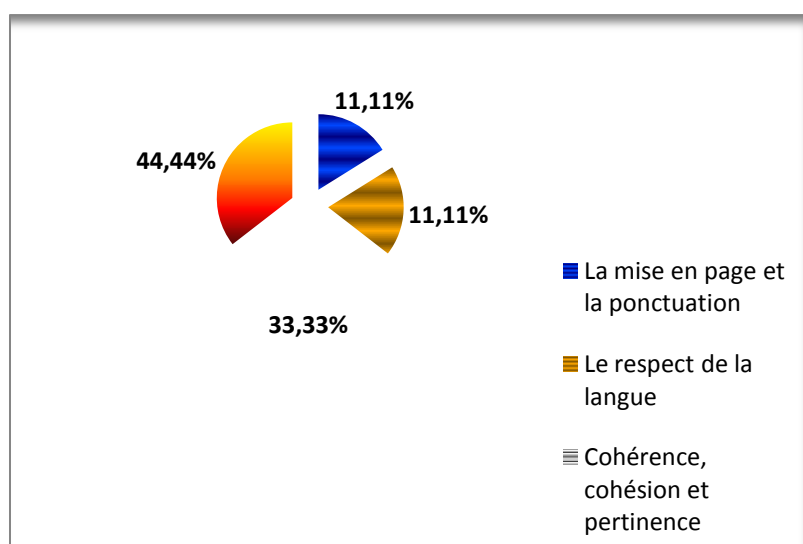


Figure 10 : Type d'erreur le plus dominant

Pour cette dernière question, nous avons constaté que 44,44% d'enseignants voient que le type d'erreur dominant est la méthodologie ; pour 33,33%, le type d'erreur est la cohérence, cohésion et pertinence des idées ; pour 11,11% le type d'erreur est le respect de la langue, et en fin, pour 11,11% le type d'erreur

dominant est la mise en page et la ponctuation. Alors que, 13 enseignants enquêtés ont choisi les deux réponses à la fois : la méthodologie et la cohérence, cohésion et pertinence des idées, cela nous confirme qu'ils sont les types d'erreur les plus dominants dans les avant-projets.

2.2. Description et analyse des résultats des questionnaires destinés aux étudiants

Ce questionnaire est destiné aux étudiants de 1^{ère} année master didactique de département des langues étrangères de l'université de Ghardaïa, nous avons interrogé 24 étudiants dont 22 ont répondu et 2 non.

Q1. La langue française était votre 1er choix d'orientation ?

Oui	14	63,6 %
Non	8	36,4 %
Total	22	100 %

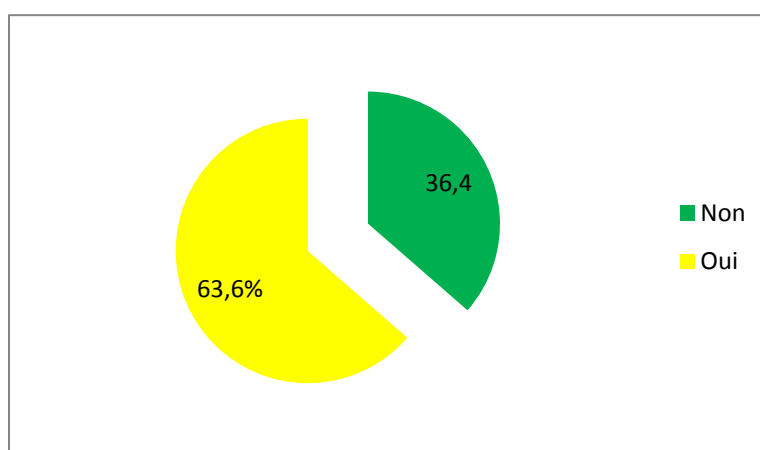


Figure 01 : Le choix de la langue française

A partir de cette question, nous avons constaté que la langue française était le choix personnel de la majorité des étudiants (63,6%).

Q2. Le mot "Evaluation" veut dire:

Examen	6	27,27 %
Contrôle	7	31,81 %
Estimation	9	40,90 %
Total	22	100 %

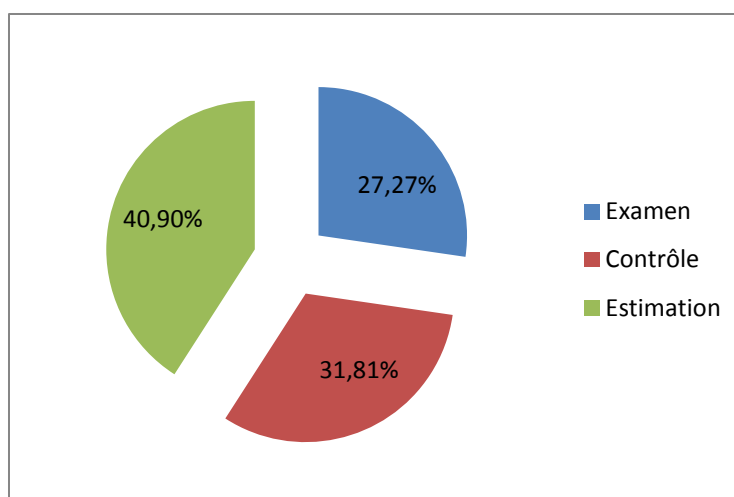


Figure 02 : Définition de l'évaluation

Concernant cette question, nous avons remarqué que le mot « évaluation » veut dire, pour la majorité d'étudiants (49,9%) « Estimation » cela veut dire, ils ont bien compris le mot, mais les autres il pense encore que « évaluation » est égale : « examen », « contrôle ».

Q3. Êtes-vous pour l'évaluation par :

Note	6	27,27 %
Appréciation	16	72,72 %
Total	22	100 %

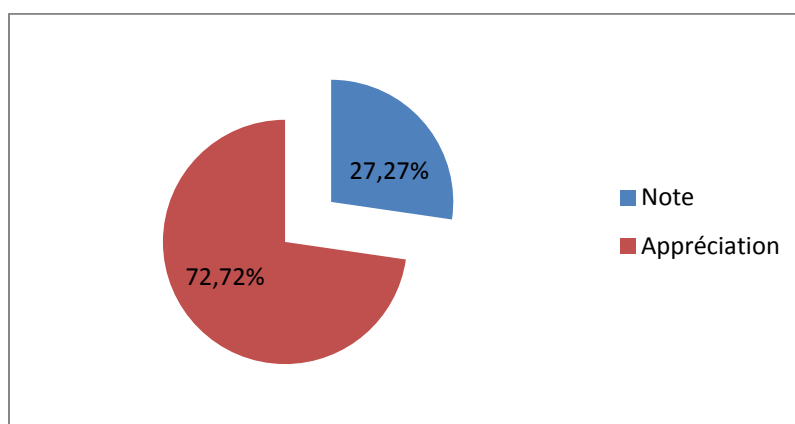


Figure 03 : Notation ou appréciation

D'après les réponses de cette question, nous avons obtenu que (72,7 %) ont penché vers une évaluation par appréciation, cela veut dire qu'ils cherchent plus d'être noter mais plutôt apprécier.

Q4. Êtes-vous évalués pendant les trois moments de l'apprentissage (avant, pendant, à la fin) ?

Oui	16	72,72 %
Non	6	27,27 %
Total	22	100 %

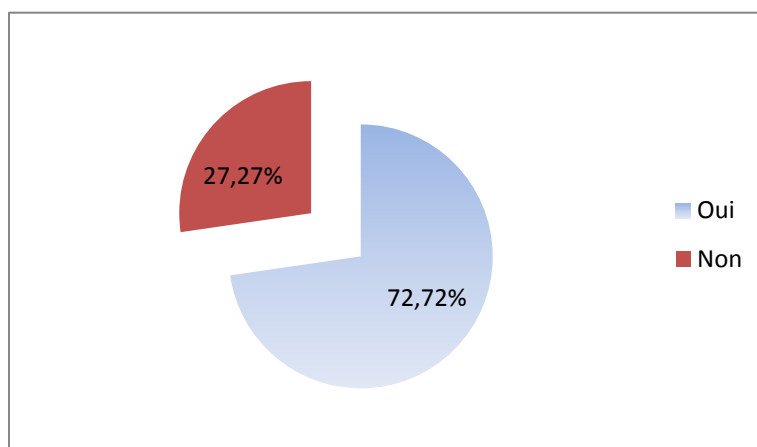


Figure 04 : L'évaluation régulière

Les réponses des étudiants, nous montrent qu'un grand nombre (72,7%) ont répondu qu'ils sont évalués pendant les trois moments

de l'apprentissage, ce qui affirme que les enseignants sont actifs et ils font l'évaluation objectivement et progressivement.

Q5. Voyez-vous que la note reflète votre niveau réel ?

Oui	2	9,09 %
Non	20	90,90 %
Total	22	100 %

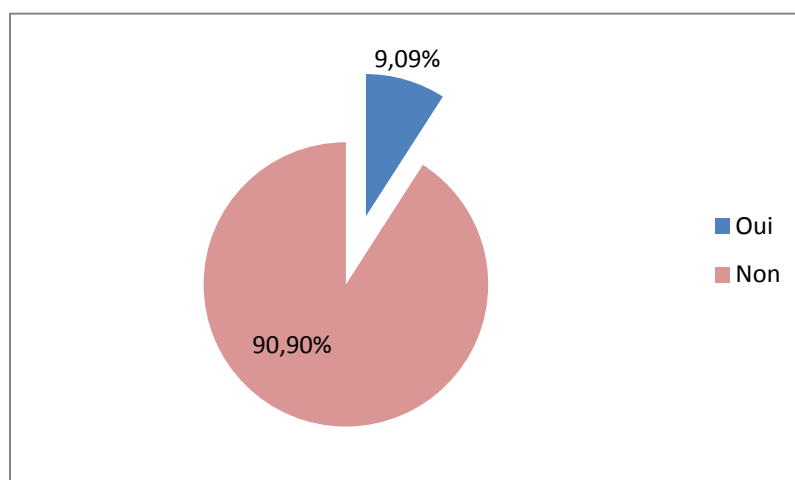


Figure 05 : La note et le niveau

Selon les réponses de cette question, nous avons constaté (90,9%) d'enseignants enquêtés ont choisi la même réponse, c'est que la note ne reflète jamais le niveau réel de l'étudiant, ce qui nous montre qu'ils ne font pas des liens entre leur niveau réel et la note, et cela contribue à la réussite de l'enseignement-apprentissage.

Q6. La manière d'évaluation se diffère d'un enseignant à un autre ?

Oui	22	100 %
Non	0	0 %
Total	22	100 %

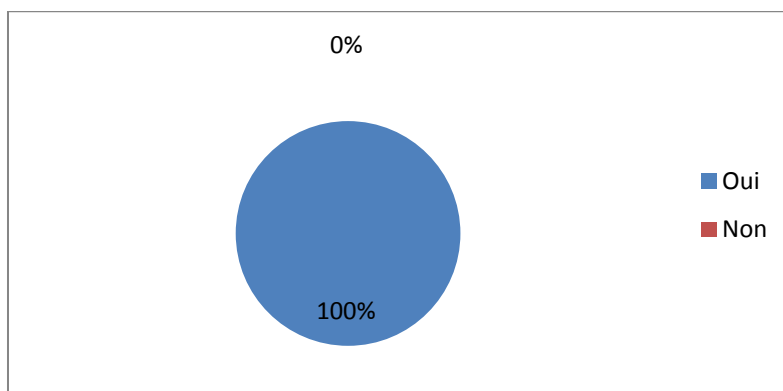


Figure 06 : La manière d'évaluation

Pour cette question, tous les étudiants (100%) sont mis d'accord à affirmer que la manière d'évaluation se diffère d'un enseignant à un autre, ce qui prouve que chaque enseignant à sa propre manière d'évaluer et sa propre grille d'évaluation.

Q7. Réfléchissez-vous à ce que vous avez appris et à la façon dont vous l'avez appris?

Toujours	7	31,81 %
Parfois	13	50,09 %
Jamais	2	9,09 %
Total	22	100 %

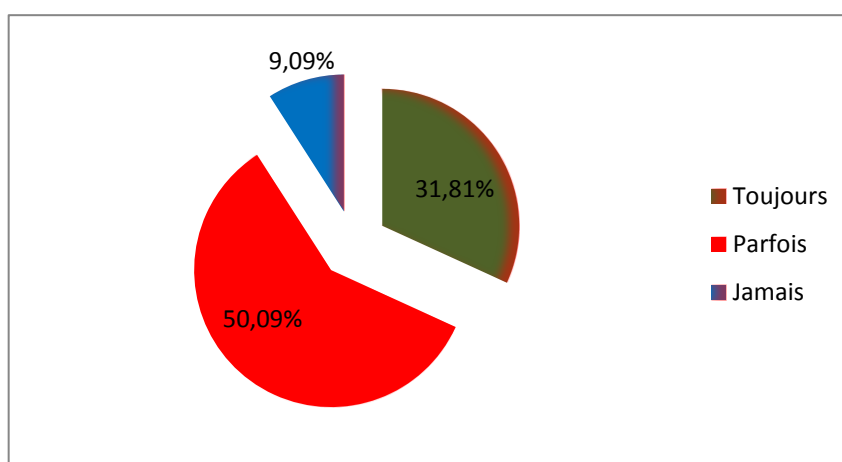


Figure 07 : Comment et quoi apprendre ?

Q8. Arrivez-vous à surveiller et régler votre apprentissage en apprenant?

Toujours	7	31,81 %
Parfois	12	54,54 %
Jamais	3	13,63 %
Total	22	100 %

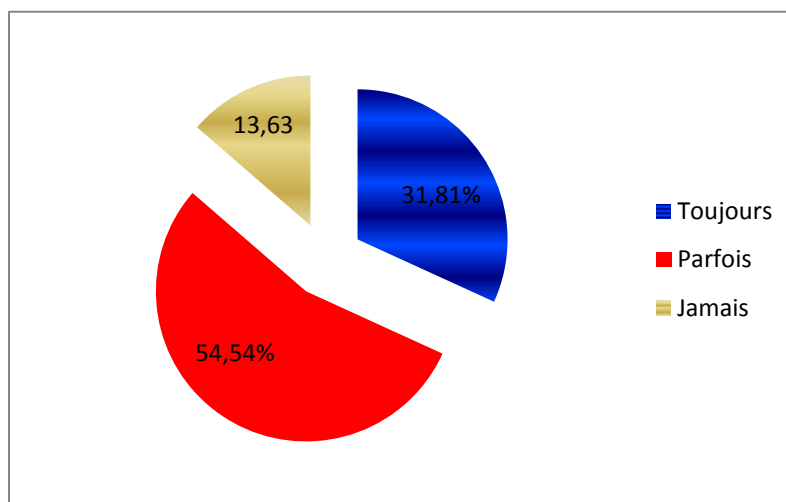


Figure 08 : La surveillance de l'apprentissage

Q9. Arrivez-vous à découvrir vos points faibles et points forts ?

Toujours	13	59,09 %
Parfois	9	40,90 %
Jamais	0	0 %
Total	22	100 %

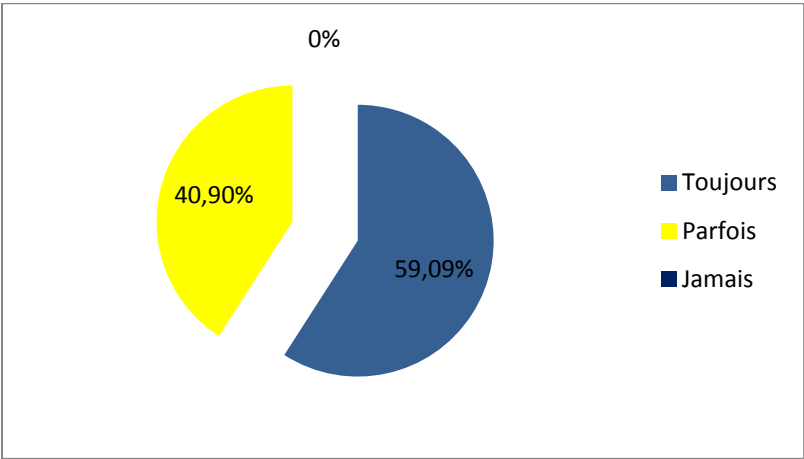


Figure 09 : Points faibles et forts

Q10. Voyez-vous que vous êtes responsable de votre propre apprentissage ?

Toujours	12	54,54 %
Parfois	10	45,45 %
Jamais	0	0 %
Total	22	100 %

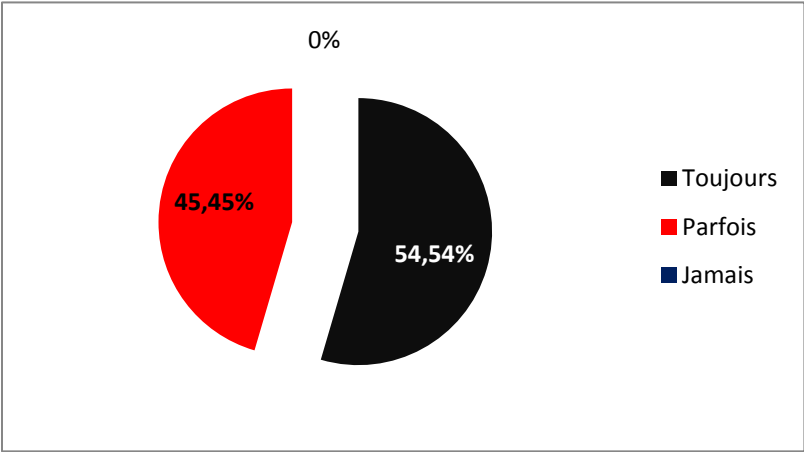


Figure 10 : La responsabilité de l'apprentissage

Q11. Établissez-vous des objectifs d'apprentissage?

Toujours	12	54,54 %
Parfois	6	27,27 %
Jamais	4	18,18 %
Total	22	100 %

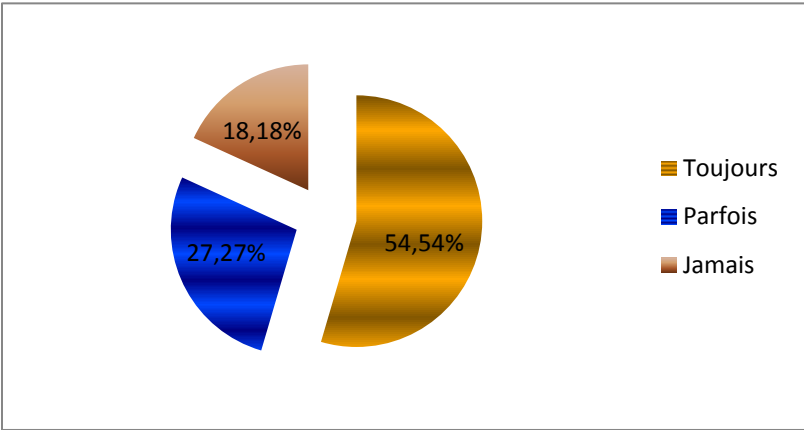


Figure 11 : L'établissement des objectifs

Q12. Arrivez-vous même à exploiter les différents outils tels que : Grille d'évaluation, des barèmes de notation dans votre apprentissage?

Toujours	2	9,09 %
Parfois	11	50 %
Jamais	9	40,90 %
Total	22	100 %

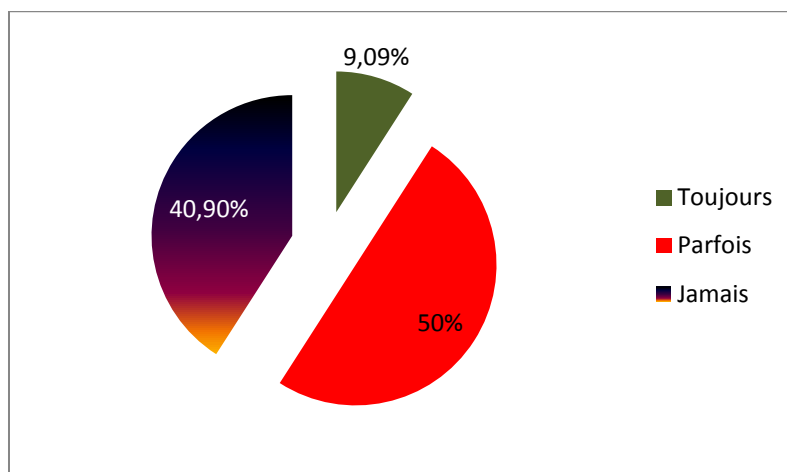


Figure 12 : L'exploitation de différents outils

Q13. Voyez-vous les progrès que vous accomplissez dans toutes les matières ?

Toujours	8	36,36 %
Parfois	14	63,63 %
Jamais	0	0 %
Total	22	100 %

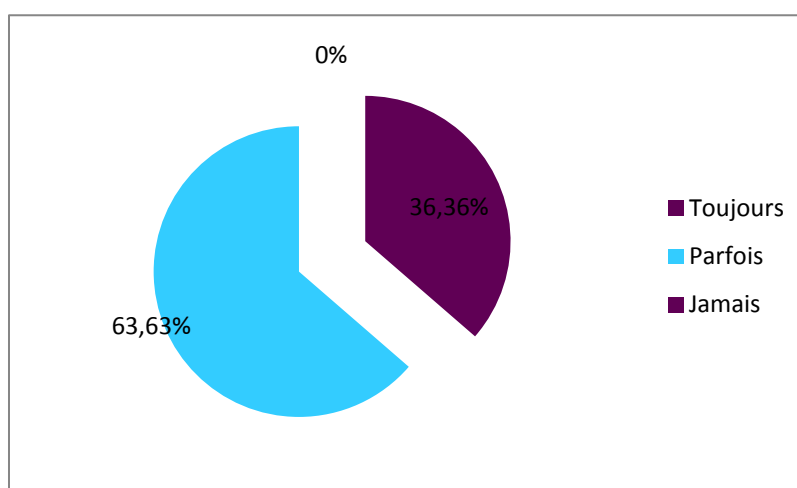


Figure 13 : Progrès constaté

Pour les questions (7, 8, 9, 10, 11, 12,13), nous les avons proposés pour voir si les étudiants font l'auto-évaluation eux même ou non,

donc nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants font l'auto-évaluation d'une façon implicite, la plupart arrivent à détecter ses points faibles et forts ; arrivent à exploiter une grille propre à eux, et ils établissent des objectifs...etc.

Q14. Où trouvez-vous les difficultés en rédigeant votre avant-projet?

La mise en page et la ponctuation	3	13,63 %
Cohérence, cohésion, et pertinence	9	40,90 %
Le respect de la langue	0	0 %
La méthodologie	10	45,45 %
Total	22	100 %

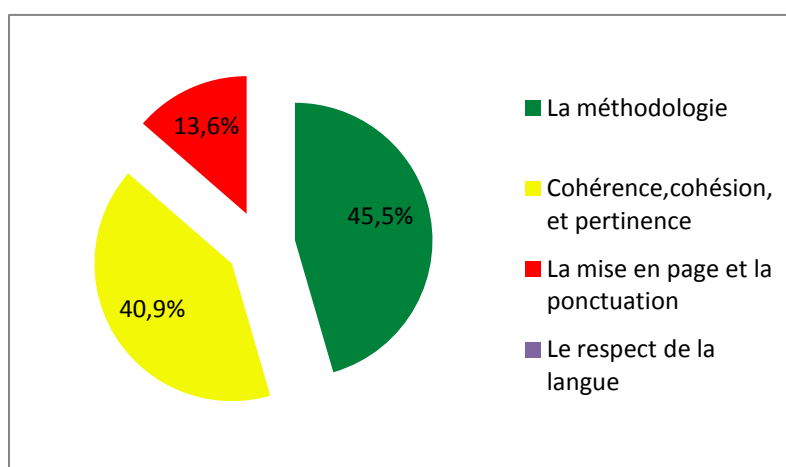


Figure 14 : Difficultés rencontrées

Pour la dernière question, nous avons constaté que la plupart d'étudiant lors de la rédaction de l'avant-projet, trouvent des difficultés beaucoup plus dans la méthodologie (45,5%) et la cohérence, cohésion, et pertinence (40,9%).

CHAPITRE II

Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation

1. L'expérimentation

Pour réaliser l'expérimentation, la classe soumise à l'expérimentation (24 étudiants) est répartie en deux groupes d'étudiants, le premier groupe expérimental contient 12 étudiants et le deuxième contient 12 étudiants.

Au terme de notre expérimentation, nous irons vérifier nos hypothèses avec les résultats obtenus afin de les confirmer ou de l'infirmes. En suivant plusieurs séances à distance, dans lesquelles la production écrite et la méthodologie d'un avant-projet sera l'activité de notre intérêt.

➤ Séance 1

L'objectif de la séance : Collecter des avant-projets pour les corriger.

La tâche : Nous demandons aux étudiants de nous envoyer leurs avant-projets.

➤ Séances 2

L'objectif de la séance : Montrer aux étudiants des remarques et les pousser à s'auto-évaluer eux même et de créer un esprit critique.

La tâche : Après la correction que nous avons fait, nous envoyons des appréciations et des remarques au G1 seulement (le groupe expérimental), pour qu'ils puissent refaire le travail suivant une grille que nous partageons avec eux.

➤ Séance 3

L'objectif de la séance : Voir la progression de l'autocorrection des avant-projets de chaque étudiant du G1.

La tâche : Après l'autocorrection de chaque étudiant du G1, nous recorrectons les avant-projets pour analyser les résultats.

2. L'outil de la recherche

Au cours de différentes séances à distance élaborées avec les étudiants, nous avons employé comme outil de mesure une grille d'évaluation, où nous nous sommes basés sur le côté rédactionnel

(l'écrit), ainsi le côté méthodologique des avant-projets des étudiants.

Voilà la grille que nous avons préparée :

A- Sur la forme	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Echec
1- La clarté du texte et qualité de rédaction					
2- La cohérence, cohésion et pertinence					
3- Le français écrit selon le respect des règles de grammaire et d'orthographe					
4- La conformité des références selon les règles et les exigences du domaine d'études concerné					
B- Sur le fond					
1. La rigueur de la démarche méthodologique					
2. L'intérêt du sujet et son originalité					
3. La présentation adéquate de la problématique					
4. La formulation claire					

des objectifs et des hypothèses					
5. La capacité à synthétiser					

3. L'analyse des données et l'interprétation

• **Les avant-projets : analyse et commentaire**

Les copies que nous avons analysées sont des avant-projets des étudiants de la 1^{ère} année master de français langue étrangère (didactique). Nous avons suivi notre propre grille que nous avons déjà présentée pour évaluer ces avant-projets.

• **Commentaire**

En analysant la grille, nous avons remarqué que la majorité des étudiants ont les mêmes problèmes lors de la rédaction de leurs avant-projets. Un grand nombre d'étudiants ne suit pas le bon plan de la méthodologie qui est le suit :

- Introduction générale
- Définition du sujet
- Raisons de choix
- La Problématique
- Les hypothèses
- Les objectifs
- La méthode de travail
- Le corpus choisi
- Conclusion générale
- Les références bibliographiques

Nous avons constaté que les étudiants n'ont pas pu formuler leurs objectifs et leurs hypothèses, et ils n'arrivent pas à élaborer une problématique adéquate. Cela nous a montré, qu'ils ne connaissent

pas encore comment élaborer correctement la problématique, les hypothèses et les objectifs.

En plus, la cohérence, la cohésion et pertinence des idées, étaient un problème pour un grand nombre d'étudiants, car nous avons constaté qu'il n'y a pas d'enchaînement d'idées entre un passage et un autre, et ils n'ont pas la capacité à synthétiser mais par contre il s'agit que du remplissage.

Nous n'oublions pas qu'il y'a 3 avant-projets présentés d'une manière parfaite, ils ont bien suivi le plan méthodologique avec une bonne problématique et une bonne reformulation des hypothèses et objectifs.

Nous avons suivi deux séances :

➤ **Séance 1**

L'objectif de la séance : Collecter des avant-projets pour les corriger.

La tâche : Nous demandons aux étudiants de nous envoyer leurs avant-projets.

➤ **Séances 2**

L'objectif de la séance : Montrer aux étudiants des remarques et les pousser à s'auto-évaluer eux même et de créer un esprit critique.

La tâche : Après la correction que nous avons fait, nous envoyons des appréciations et des remarques au G1 seulement (le groupe expérimental), pour qu'ils puissent refaire le travail suivant une grille que nous partageons avec eux.

4. Les résultats

Dans la dernière séance qui est la suite :

➤ **Séance 3**

L'objectif de la séance : Voir la progression de l'autocorrection des avant-projets de chaque étudiant du G1.

La tâche : Après l'autocorrection de chaque étudiant du G1, nous recorrogeons les avant-projets pour analyser les résultats.

Malheureusement à cause de la situation sanitaire du pays, nous n'avons pas pu faire la 3^{ème} séance. Nous avons reçu 16 avant-projets, puis nous avons envoyé les appréciations et les remarques aux étudiants et nous avons partagé la grille aux G1 qui contient 8 étudiants (A1.A2.A3.A5.A6.A9.A11.A16), mais nous avons reçu que 2 réponses (A1 et A5) parmi les 8 étudiants.

- **Analyse des résultats**

Nous avons obtenu des changements, quand nous avons fait une deuxième évaluation des deux avant-projets :

- A1 :** - Changement partielle de thème
- Reformulation de la problématique
- Correction de la langue

- A5 :** - Changement total de thème.
- Une problématique adéquate.
- Présentation claire des hypothèses et objectifs.

II -5- Bilan et discussion

Malgré la situation sanitaire du pays, les TIC nous ont aidés d'une manière très efficace, ils étaient un facteur de motivation et de gestion à distance.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Ce travail que nous avons établi a pour but de démontrer le rôle de l'auto-évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage, du fait que l'évaluation formative est toujours inscrite dans le but de repérer et d'identifier les erreurs commises par les apprenants, les lacunes ainsi que les difficultés qui entravent le processus de l'élaboration d'une production écrite.

A travers ce travail, nous avons essayé de démontrer que l'auto-évaluation reste un moyen indispensable qui sert à l'amélioration de l'apprentissage, la construction d'un savoir et l'acquisition d'une ou des compétences.

Vu qu'on n'a pas reçu beaucoup de réponses, c'est-à-dire que l'expérimentation n'a pas bien été réalisée, on peut remarquer que deux étudiantes entre autre ont pu trouver leurs points faibles et points forts après 3 séances. Par conséquent, nous pouvons sentir leurs améliorations.

L'exemple que nous avons tenté de traiter, celui de la compétence rédactionnelle, est considéré comme le champ le plus difficile en matière d'enseignement d'une langue étrangère, étant donné qu'il se situe au croisement d'un ensemble de compétences. Une vraie tâche de réinvestissement qui demande le conditionnement d'une certaine polyvalence en matière de compétences.

L'activité d'évaluation formative passe par trois phases initiales : le recueil des informations, l'interprétation des données et la décision d'une régulation. Autrement dit, c'est une tâche qui se focalise sur la vérification de l'atteinte des objectifs et le repérage des erreurs, avant de passer d'une étape de l'apprentissage à une autre, pour qu'on propose enfin, la régulation adéquate avec le type des erreurs

commises. Cette dernière permet à l'enseignant de décider et de réguler, comme elle permet, aussi, à l'apprenant de se positionner comme un acteur de son apprentissage. C'est-à-dire qu'elle aide l'apprenant à construire son savoir progressivement. Et aussi, elle facilite la tâche de l'enseignant.

Notre travail est réparti en deux grands axes (théorique et pratique). La partie théorique, quant à elle, est subdivisée en deux chapitres : dans le premier chapitre, nous avons expliqué les concepts relatifs à l'enseignement-apprentissage du FLE au milieu universitaire en Algérie et l'enseignement-apprentissage de l'écrit, où nous allons parler de la notion de l'écriture, le processus de la production écrite, les critères de qualité dans l'enseignement-apprentissage, les différents écrits universitaires, puis le processus de compétence rédactionnelle où nous allons présenter la notion de compétence, rédaction, les étapes de processus rédactionnel et en fin la faute et l'erreur.

Dans le second chapitre, nous avons mis en relief le concept de l'évaluation en général et l'auto-évaluation en particulier, ses composantes et ses phases.

Le deuxième axe, déterminant l'aspect pratique de notre travail de recherche comporte deux chapitres : le premier est consacré à la description de public, lieu, corpus, et la méthode de l'expérimentation, et le deuxième chapitre est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation.

D'après les résultats de notre pratique, nous avons pu répondre à notre problématique de départ qui était la suivante: Comment développer des pratiques rédactionnelles autonomes des apprenants grâce à l'autoévaluation ?

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'auto-évaluation occupe une place primordiale dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle permet à l'apprenant de s'auto-évaluer. Ce qui confirme notre première hypothèse. De plus, l'auto-évaluation permet à l'apprenant de développer son esprit critique, et par conséquent de développer des pratiques rédactionnelles en matière de l'écrit, tel que les avant projets. Cela peut nous confirmer la deuxième et la troisième hypothèse.

Parlant de l'auto-évaluation en compétence rédactionnelle, cela nous mène à réfléchir à une grille d'évaluation constituée des critères à évaluer, des critères traduisant les compétences ciblées par une tâche de rédaction. D'une façon indirecte, la grille d'évaluation sert à identifier les objectifs visés par une tâche, et aussi, elle permet de s'auto-évaluer.

Mais nous avons aussi des problèmes de contacter facilement les étudiants, problèmes de réponses des enseignants, et en plus le temps n'était pas suffisant.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'après notre travail de recherche, de nouvelles pistes de recherche s'ouvrent, où il est possible de réaliser des recherches portant sur les autres types de l'évaluation, à savoir l'apport de la Co-évaluation dans l'enseignement-apprentissage du FLE, en général et en particulier dans un contexte universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Ouvrages

A- A- J, BUYSSSE. (2007). *Le théâtre: au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. Université de Genève.

C, BRISSAUD et C, BARRE DE MINIAC et M, RISPAIL. (2004). *La Littéracie conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

G, MEYER. (2007). *Evaluer, pourquoi ? comment ?* . Paris : Hachette.

J-M, PIERREL. (2006). *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*. France.

J-P, CUQ et I, GRUCA. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: presses universitaires de Grenoble.

L, VAILLANCOURT et P, SNYDER et A, BARIL. (2002). *La méthodologie apprivoisée*. Sherbrooke : GGC.

L-M, BELAIR. (1999). *L'évaluation dans l'école, Nouvelle pratique*. Paris : ESF.

M, MINDER. (2007). *Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant*. Bruxelles : De Boeck.

M-J, DURAND et R, CHOUINARD . (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. Saint-Marcel : Didier.

M, ACHOUCHE. (1981). *La situation sociolinguistique en Algérie. In: langue et migration*. Grenoble : Publications de l'Université de Grenoble.

R, Bais. (2017). *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève*. Université Grenoble Alpes: ESPE.

Y, COSSU. (1995). *L'enseignement de l'anglais, préparation au CAPES et au CAPLP2*. Paris : Nathan université.

Dictionnaires

J-P, CUQ. (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

R, PAUL. (1985). *Le petit Robert 1, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : LR.

Articles

A, RIEUNIER. (2004). *Psychologie et pédagogie : à la recherche des fils de la trame*. Actualité de la formation Permanente. Vol23 (n °191) .Issy-les-Moulineaux : ESF.

G, NUNIZIATI. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in Cahiers Pédagogiques*. Vol 35(n°280). Université d'été.

M, PRATTE. (2002). *ENSEIGNER–Un acte professionnel en pleine évolution*. Vol 16(n 2). Paris : Pédagogie collégiale.

M, PILLONEL et J, ROUILLER. (1993). *Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant* .in cahiers pédagogiques. Vol (n393). Fribourg.

Mémoires et thèses

S, AGHAEILINDI. (2013). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*. Thèse de Doctorat : Science de l'éducation. Le Mirail : Université Toulouse le Mirail.

Liste des annexes

1. Questionnaire destiné aux enseignants

Université de Ghardaïa
Faculté des lettres et des langues
Département des langues étrangères



Etudiant(e) : BEN TOUATI Bouchra
Niveau: 2^{ème} année Master Didactique

Questionnaire à l'intention des enseignants de français

Je tiens à vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui va m'aider à avancer dans ma recherche. Veuillez cocher la case exprimant la réponse qui vous paraît la plus correcte. Aussi, nous vous assurons que vos réponses resteront anonymes et ne seront exploitées qu'à des besoins scientifiques.

Homme **femme**

Module (s) enseigné (s) : linguistique

Expérience professionnelle 7 (ans)

Q1- A votre avis l'évaluation réussie quand vous « notez » ou « appréciez » ?

Noter

Apprécier

Autres réponses : les deux en parallèle. Chaque type d'évaluation a sa propre valeur.

Q2- Voyez-vous que la note reflète vraiment le niveau de l'étudiant ?

Oui

Non

Autres réponses, ça parle plus ou moins des compétences de l'apprenant.

Q3- Utilisez-vous des grilles d'évaluation

Oui

Non

Autres réponses ...

Q4- Évaluez-vous vos étudiants régulièrement pendant les trois moments de l'apprentissage ?

Oui

Non

Autres réponses ...

Q5- L'évaluation est un processus qui doit être exercé uniquement par l'enseignant ?

Oui

Non

Autres réponses, c'est bien celle où l'apprenant découvre ses propres compétences dans les exercices routiniers au cours de son apprentissage.

Q6- Acceptez-vous l'idée que vos enseignements (attitudes et activités pédagogiques) soient évalués par les étudiants ?

Oui

Non

Autres réponses, oui je veux bien. Ça sera une occasion d'accéder à un autre type de savoir.

Q7- Voyez-vous que l'autoévaluation vous aide à approprier vos enseignements ?

Oui

Non

Autres réponses ...

Q8- Pratiquez-vous la co-évaluation avec vos étudiants en classe ?

Oui

Non

Q9- Quand vous évaluez les avant-projets de fin d'étude, vous vous basez beaucoup plus sur :

-La correction de langue

-La méthodologie

Autres réponses ...

Q10 - Quels types d'erreurs dominant dans les avants projets de vos étudiants ?

La mise en page et la ponctuation - Cohérence, cohésion et pertinence
des idées

Le respect de la langue - La méthodologie

Autres réponses ...

Merci pour votre compréhension et votre coopération

Université de Ghardaïa
Faculté des lettres et des langues
Département des langues étrangères



Etudiant(e) : BEN TOUATI Bouchra

Niveau : 2^{ème} année Master Didactique

Questionnaire à l'intention des enseignants de français

Je tiens à vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui va m'aider à avancer dans ma recherche. Veuillez cocher la case exprimant la réponse qui vous paraît la plus correcte. Aussi, nous vous assurons que vos réponses resteront anonymes et ne seront exploitées qu'à des besoins scientifiques.

Homme **femme**

Module (s) enseigné (s) : beaucoup de modules dans les trois spécialités (SDL/STL/DLE)

Expérience professionnelle : 12 (ans)

Q1- A votre avis l'évaluation se réussit quand vous « noter » ou « apprécier » ?

Noter

Apprécier

Autres réponses ...

Q2- Voyez-vous que la note reflète vraiment le niveau de l'étudiant ?

Oui

Non

Autres réponses ...

Q3- Utilisez-vous des grilles d'évaluation

Oui

Non

Autres réponses ...

Q4- Évaluez-vous vos étudiants régulièrement pendant les trois moments de l'apprentissage ?

Oui

Non

Autres réponses ...

Q5- L'évaluation est un processus qui doit être exercé uniquement par l'enseignant ?

Oui

Non

Autres réponses ...

Q6- Acceptez-vous l'idée que vos enseignements (attitudes et activités pédagogiques) soient évalués par les étudiants ?

Oui

Non

L'étudiant n'est pas dans la mesure d'évaluer ses enseignants mais il peut apprécier ou non la méthode d'enseignement.

Q7- Voyez-vous que l'autoévaluation vous aide à approprier vos enseignements ?

Oui

Non

Autres réponses ...

Q8- Pratiquez-vous la co-évaluation avec vos étudiants en classe ?

Oui

Non

Q9- Quand vous évaluez les avant-projets de fin d'étude, vous vous basez beaucoup plus sur :

-La correction de langue

-La méthodologie

Autres réponses ...

Q10 - Quels types d'erreurs dominant dans les avants projets de vos étudiants ?

La mise en page et la ponctuation - Cohérence, cohésion et pertinence
des idées

Le respect de la langue - La méthodologie

Autres réponses ...

Merci pour votre compréhension et votre coopération

Université de Ghardaïa
Faculté des lettres et des langues
Département des langues étrangères



Etudiant(e) : BEN TOUATI Bouchra
Niveau : 2^{ème} année Master Didactique

Questionnaire à l'intention des enseignants de français

Je tiens à vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui va m'aider à avancer dans ma recherche. Veuillez cocher la case exprimant la réponse qui vous paraît la plus correcte. Aussi, nous vous assurons que vos réponses resteront anonymes et ne seront exploitées qu'à des besoins scientifiques.

femme

Module (s) enseigné (s) : didactique.
Expérience professionnelle : 10 (ans)

Q1- A votre avis l'évaluation se réussit quand vous « noter » ou « apprécier » ?

Noter

Autres réponses ...

Q2- Voyez-vous que la note reflète vraiment le niveau de l'étudiant ?

Non

Autres réponses ...

Q3- Utilisez-vous des grilles d'évaluation

Oui

Autres réponses ...

Q4- Évaluez-vous vos étudiants régulièrement pendant les trois moments de l'apprentissage ?

Oui

Autres réponses ...

Q5- L'évaluation est un processus qui doit être exercé uniquement par l'enseignant ?

Non

Autres réponses ...

Q6- Acceptez-vous l'idée que vos enseignements (attitudes et activités pédagogiques) soient évalués par les étudiants ?

Oui

Autres réponses ...

Q7- Voyez-vous que l'autoévaluation vous aide à approprier vos enseignements ?

Oui

Autres réponses ...

Q8- Pratiquez-vous la co-évaluation avec vos étudiants en classe ?

Oui

Q9- Quand vous évaluez les avant-projets de fin d'étude, vous vous basez beaucoup plus sur :

-La correction de langue

-La méthodologie

Autres réponses ...

Q10 - Quels types d'erreurs dominant dans les avants projets de vos étudiants ?

- Cohérence, cohésion et pertinence

des idées

- La méthodologie

Autres réponses ...

Merci pour votre compréhension et votre coopération

2. Questionnaire destiné aux étudiants

Questionnaire à l'intention des étudiant
Questions Réponses **22**

22 réponses

Réponses acceptées

Résumé
Question
Individuel

< 4 sur 22 >
🖨️ 🗑️

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

Questionnaire à l'intention des étudiants (Master Didactique)

Dans le cadre de mon travail de master, je mène une étude sur l'autoévaluation et son rôle dans le développement de la compétence rédactionnelle chez les étudiants dans notre département. Je vous demande de répondre à ce questionnaire et s'il serait possible de le diffuser auprès de vos contacts. Je sollicite votre collaboration car comme vous le savez, en cette période de crise sanitaire il est quasiment impossible d'interroger les gens en face à face. Je compte sur votre collaboration pour la réussite de cette étude de recherche.

*Obligatoire

Le sexe

Femme

Homme

L'âge

20-25 ans

25-35 ans

Plus de 35 ans

1. La langue française était votre 1er choix d'orientation? *

Oui

Non

2. Le mot "Evaluation" veut dire : *

- Examen
- Contrôle
- Estimation

3. Êtes-vous pour l'évaluation par : *

- Note
- Appréciation

4. Êtes-vous évalués pendant les trois moments de l'apprentissage (avant ,pendant ,à la fin) ? *

- Oui
- Non

5. Voyez-vous que la note reflète votre niveau réel ? *

- Oui
- Non

6. La manière d'évaluation se diffère d'un enseignant à un autre ? *

- Oui
- Non

7. Réfléchissez-vous à ce que vous avez appris et à la façon dont vous l'avez appris? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Arrivez-vous à surveiller et régler votre apprentissage en apprenant? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Arrivez-vous à découvrir vos points faibles et points forts? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Voyez-vous que vous êtes responsable de votre propre apprentissage? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Établissez-vous des objectifs d'apprentissage? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Arrivez-vous même à exploiter les différents outils tels que :Grille d'évaluation, des barèmes de notation dans votre apprentissage? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Voyez-vous les progrès que vous accomplissez dans toutes les matières? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Arrivez-vous à découvrir vos points faibles et points forts ? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Voyez-vous que vous êtes responsable de votre propre apprentissage ? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Établissez-vous des objectifs d'apprentissage ? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Arrivez-vous même à exploiter les différents outils tels que : Grille d'évaluation, des barèmes de notation dans votre apprentissage ? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Voyez-vous les progrès que vous accomplissez dans toutes les matières ? *

	Toujours	Parfois	Jamais
:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Où trouvez-vous les difficultés en rédigeant votre avant-projet ? *

- La mise en page et la ponctuation
- Cohérence, cohésion, et pertinences des idées
- Le respect de la langue
- La méthodologie

3. La grille d'évaluation

Sur la forme	Excell nt	Très bien	Bien	Passabl e	Eche c
La clarté du texte et qualité de rédaction					
La cohérence, cohésion et pertinence					
Le français écrit selon le respect des règles de grammaire et d'orthographe					
La conformité des références selon les règles et les exigences du domaine d'études concerné					
Sur le fond					
La rigueur de la démarche méthodologique					
L'intérêt du sujet et son originalité					
La présentation adéquate de la problématique					
La formulation claire des objectifs et des hypothèses					
La capacité à synthétiser					

Table des matières

Table des matières

Introduction.....04

La première partie : le cadre théorique

Chapitre I : L’enseignement-apprentissage de l’écrit au milieu universitaire en Algérie

1. L’enseignement-apprentissage du FLE au milieu universitaire en Algérie..... 12

2. L’enseignement apprentissage de l’écrit..... 12

2.1. La définition de la notion de « l’écriture »..... 12

2.2. Le processus de la production écrite 13

2.3. Les critères de qualité dans l’enseignement-apprentissage... 14

2.4. L’écrit à l’université 14

2.5. Les différents types de production écrite au niveau universitaire 14

2.6. L’objectif de la production écrite ... **Erreur ! Signet non défini.**

3. La compétence rédactionnelle et l’erreur..... 21

3.1. La compétence rédactionnelle..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1. La définition de la notion de « compétence » 21

3.1.2. La définition de la notion de « rédaction » 22

3.1.3. Le processus rédactionnel 23

3.1.4. Les étapes de processus rédactionnel 23

a. La pré-écriture 23

b. L’écriture 23

c. La poste écriture 24

3.2. Faute et erreur **Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1. La définition de la faute..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.2.2. La définition de l’erreur 25

3.2.3. La pédagogie de l’erreur en production écrite..... 25

Chapitre II : L'évaluation et l'autoévaluation en pédagogie

1.1. La définition de « Evaluer »28
1.2. La définition de l'évaluation 29
1.3. Les types d'évaluation 30
a. L'évaluation diagnostique 30
b. L'évaluation formative 30
c. L'évaluation somative 31
1.4. La démarche évaluative (Les étapes)..... 32
a. L'intention 32
b. La mesure 32
c. Le jugement 33
d. La décision 33
1.5. La grille d'évaluation... 34
a. La grille d'évaluation formative.. 35
b. La grille d'évaluation certificative... 35
2. L'arrivée de l'évaluation formatrice 36
2.1. Les formes d'évaluation formatrice36
2.1.1. L'autoévaluation..... 36
2.1.1.1. Les caractéristiques de l'autoévaluation..... 37
2.1.1.2. Les phases de l'autoévaluation 40
2.1.1.3. Le dossier d'apprentissage 42
2.1.2. La Co-évaluation 43

La deuxième partie: le cadre pratique

Chapitre I: Description de public, lieu de l'expérimentation

1. Description de public, lieu de l'expérimentation 46
1.1. Le public 46
1.2. Le lieu de l'enquête 46
1.3. Le corpus 46

1.4. Les méthodes du travail(démarche) 46
2. Les questionnaires 47
2.1. Description et analyse du questionnaire destiné aux enseignants47
2.2. Description et analyse du questionnaire destiné aux étudiants 56

**Chapitre II : Analyse et interprétation des résultats de
L'expérimentation**

1. L'expérimentation *Erreur ! Signet non défini.*
2. L'outil de la recherche *Erreur ! Signet non défini.*
3. L'analyse des données et L'interprétation..... 69
4. Les résultats 71
5. Bilan et discussion (Réussite et difficultés) 71
Conclusion générale73
Bibliographie77
Annexe81
Table des matières 98
Résumé

Résumé

Résumé

En didactique des langues étrangères, plusieurs types d'évaluation sont mis en jeu, comme l'évaluation diagnostique qui vise l'évaluation des pré-requis. L'évaluation sommative ou certificative qu'elle a pour but de noter, classer et sanctionner. Par contre, l'évaluation formative vise la formation de l'apprenant tout au long de l'apprentissage. L'objectif principal de cette étude est d'une part, de donner plus d'importance à l'autoévaluation et d'autres part, de rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage.

A travers cette recherche, nous avons essayé de mettre en lumière le rôle de l'autoévaluation dans le développement de la compétence rédactionnelle chez les étudiants. Pour ce faire, nous avons mené une enquête de terrain, où nous avons élaboré deux questionnaires l'un adressé aux enseignants et l'autre aux étudiants.

L'analyse et les résultats de notre enquête nous a permis de voir l'utilité et l'importance de la grille d'évaluation dans l'autoévaluation.

Mots clés : enseignement-apprentissage(FLE), l'évaluation, l'autoévaluation, l'autonomie, compétence rédactionnelle.

Abstract

In foreign language didactics, several types of evaluation are involved, such as diagnostic evaluation, which aims at evaluating pre-requisites. The summative or certifying evaluation aims at marking, classifying and sanctioning; on the other hand, the formative evaluation aims at the training of the learner throughout the learning process.

The main objective of this study is, on the one hand, to give more importance to self-assessment and, on the other hand, to make the learner autonomous in his learning. Through this research, we have tried to shed light on the role of self-assessment in the development of students' writing skills. To do this, we conducted a field survey, where we developed two questionnaires, one addressed to teachers and the other to students.

The analysis and the results of our survey allowed us to see the usefulness and the importance of the evaluation grid in the self-evaluation.

Key words: teaching-learning (FLE), evaluation, self-evaluation, autonomy, writing skills.

الملخص

في تعليم اللغة الأجنبية ، يتم تضمين عدة أنواع من التقييم ، مثل التقييم التشخيصي ، الذي يهدف إلى تقييم المتطلبات المسبقة. يهدف التقييم النهائي أو المصدق إلى وضع العلامات والتصنيف والمعاقبة؛ من ناحية أخرى، يهدف التقييم التكويني إلى تدريب المتعلم طوال عملية التعلم. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة، من ناحية، إعطاء أهمية أكبر للتقييم الذاتي، ومن ناحية أخرى، جعل المتعلم مستقلاً في تعلمه. حاولنا من خلال هذا البحث إلقاء الضوء على دور التقييم الذاتي في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب. للقيام بذلك أجرينا تحقيقاً ميدانياً ، حيث قمنا بتطوير استبيانين ، أحدهما موجه للمعلمين والآخر للطلاب. أتاح لنا التحليل ونتائج المسح الذي أجريناه أن نرى فائدة وأهمية شبكة التقييم في التقييم الذاتي.

الكلمات المفتاحية : التدريس - التعلم (FLE) ، التقييم ، التقويم الذاتي ، الاستقلالية ، مهارات الكتابة.