

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : Didactique

L'évaluation de la production de l'écrit

en classe de première année secondaire

Présenté par :

M^{elle} BENLATRECHE Dounia -Zed
Mme. LARFI Kahina

Le jury :

M^{elle} OUYOUGOUTE Samira, président
Mme. TATAH Nabila, directeur
M. ABDELOUHEB Fatah, examinateur

Remerciements

Nos remerciements vont

à Madame TATAH pour avoir dirigé et assuré notre encadrement. Nous lui sommes très reconnaissantes pour ses judicieux conseils, son soutien et sa patience durant l'élaboration de ce travail ;

aux membres de jury pour avoir accepté d'examiner ce travail ;

*à Madame BENAMER pour ses orientations méthodologiques ;
aux enseignants du secondaire pour leur contribution dans l'élaboration du corpus ;*

à tous ceux qui n'ont ménagé aucun effort pour nous venir en aide.

Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail à mes chers parents, leur amour et
patience méritent ma reconnaissance.*

A mon frère et mes sœurs notamment ma petite chère sœur Yasmine.

Je tiens à adresser une pensée affectueuse à mes nièces et mon neveu.

A toute ma famille.

A tous mes amis.

*A tous ceux qui m'ont encouragée et soutenue durant la réalisation de
ce travail.*

BENLATRECHE Dounia-Zed

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail :

À mon très cher fils Anes ;

À mes chers parents ;

À ma sœur Naïma ;

À mes Frères ;

À toute ma famille ;

À toutes mes amies ;

À tous ceux qui me connaissent.

Larfi Kahina

Sommaire

Introduction générale	7
Partie théorique: Evaluation en FLE : Conceptualisation et complexité	10
Chapitre I : Concepts clés de l'évaluation	12
1. L'évaluation : définition et évolution du concept...	12
2. Les types de l'évaluation	15
3. Les outils d'évaluation	17
Chapitre II : Difficultés de l'évaluation en langue étrangère	24
1. Difficultés liées à l'objectivité de l'évaluation	24
2. Problème de la validité de l'évaluation	27
3. Difficultés liées à l'approche par compétences	28
4. La complexité de l'objet à évaluer	31
Partie pratique : L'évaluation entre représentations et pratiques	35
Chapitre I : Analyse et interprétation des résultats du corpus 1 : le questionnaire	37
1. Méthodologie	37
2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	37
Chapitre II : Analyse et interprétation du corpus 2 : productions écrites	55
1. Déroulement des investigations.....	55
2. Présentation et description du corpus : copies d'élèves	55
3. Analyse des résultats de la correction des copies.....	55
4. Analyse des copies corrigées présentant un écart de plus de 4 points	59
Conclusion générale	65
Références bibliographiques	70
Table des matières	74
Annexes	77

Introduction générale

L'évaluation est une activité à laquelle chaque individu a recours au quotidien, sous des formes et selon des degrés divers. On pourrait même dire que tout est évaluation, ou que tout mène à l'évaluation de soi et des autres.

S'il y a un lieu où l'évaluation est omniprésente, c'est l'institution éducative. En effet, dans tout acte d'enseignement apprentissage, l'évaluation occupe un statut important parce qu'elle permet de suivre la progression de l'apprenant tout au long de son parcours de formation et permet aussi de certifier ses résultats.

Les acteurs éducatifs parlent souvent d'un processus d'enseignement-évaluation-apprentissage, signifiant par là qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus.

Il n'y a pas si longtemps l'évaluation signifiait « *porter un jugement sur la valeur, estimer, apprécier, juger* »¹, mais les points de vue changent et le domaine de l'évaluation est en perpétuelle évolution, il n'est plus question de la réduire à un simple jugement ou une catégorisation. Ainsi, elle est devenue un des moyens aidant à déterminer les stratégies d'apprentissages les plus efficaces. Les informations fournies par l'évaluation permettront aux enseignants d'affiner et de définir les meilleurs moyens d'accéder à un apprentissage adéquat et efficace.

En Algérie, la nouvelle réforme éducative marquée par la mise en œuvre de l'approche par compétences tend à changer les pratiques classiques de l'évaluation des apprentissages. Les enseignants sont appelés donc à dépasser le stade de la notation pour mettre l'évaluation au service de l'action pédagogique.

En français langue étrangère, l'évaluation revient à évaluer la compétence communicative de l'apprenant à l'écrit et à l'oral. Les chercheurs ont tenté de trouver des moyens pour évaluer globalement la communication plutôt que de mettre l'accent sur les points grammaticaux isolément. Aujourd'hui, au-delà de la compétence linguistique, les enseignants de FLE sont amenés à évaluer la capacité de l'apprenant à agir dans des situations de communication. Cette tâche semble ne pas passer sans poser problème. En effet, il devient difficile d'organiser des évaluations susceptibles de rendre compte de la compétence communicative. Dans ce sens, Tardif estime que l'évaluation des compétences demeure un obstacle pour un enseignant sur deux, car selon eux « *elle manque de cohérence, crée des tensions et, à la limite peut paraître irréaliste, voire chimérique* ».²

¹ *Le Petit Robert*, Dictionnaire de langue française, Clé International et Le Robert, 2013, p242.

² Tardif Jacques, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Éducation, 2006, p224.

L'évaluation des productions écrites occupe une place privilégiée dans les pratiques évaluatives des enseignants de FLE. En effet, elle leur permet de vérifier la compétence de communication écrite des élèves.

Pour évaluer la production écrite, il faut tenir compte des aspects du code écrit (l'orthographe, la grammaire, etc.) aussi bien que de la communication c'est-à-dire vérifier si les élèves ont réussi à communiquer clairement par écrit ce qu'on leur avait demandé d'exprimer. L'évaluation d'un texte écrit devient ainsi complexe. En effet, la subjectivité semble poser des difficultés de prise en charge lors l'évaluation des productions écrites des élèves.

Notre travail se veut une étude sur l'évaluation en général et sur l'évaluation de la production écrite des apprenants de première année secondaire en particulier.

Notre choix a porté sur ce thème vu que l'évaluation occupe une place importante dans l'apprentissage. De plus, en tant qu'enseignantes nous avons rencontré des difficultés en matière de l'évaluation des productions écrites dès les premiers jours de notre expérience dans l'enseignement.

Notre objectif n'est autre que d'apporter un éclaircissement à la problématique de l'évaluation de la production de l'écrit en langue étrangère en Algérie permettant la construction de meilleures représentations et pratiques d'évaluation plus appropriées chez les enseignants.

A travers ce travail, nous allons nous intéresser à la problématique suivante : Qu'en est-il de l'évaluation de la production de l'écrit en classe de FLE ?

De cette problématique globale se déclinent d'autres questions qu'il y a lieu de poser à savoir :

- Pourquoi la mise en œuvre de l'évaluation de l'écrit au secondaire est-elle difficile ?
- Quels sont les problèmes survenus lors de l'évaluation de la production de l'écrit?
- Peut-on atteindre l'objectivité et éradiquer toute subjectivité dans les pratiques de l'évaluation de l'écrit?

La construction de notre problématique a débouché sur la formulation des hypothèses suivantes :

- L'évaluation, elle-même, est une pratique complexe d'où les problèmes rencontrés.
- La spécificité et la complexité de la langue entravent l'évaluation.
- Les enseignants ne sont pas assez formés en matière des nouvelles méthodes d'évaluation.
- Les outils opérationnels d'évaluation font défaut.

Pour traiter notre problématique, Nous avons choisi de faire d'une part une enquête auprès des enseignants du secondaire. En effet nous avons conçu un questionnaire composé

Introduction générale

de treize questions se regroupant autour de quatre grands axes : informations générales, formation de l'enseignant, évaluation et pratiques de classe et évaluation de la production de l'écrit. Cette enquête vise essentiellement à saisir les représentations des enseignants à l'égard de l'évaluation et avoir une idée de leurs pratiques évaluatives.

D'autre part, nous nous sommes focalisées sur l'évaluation des productions écrites ; de ce fait, nous avons soumis un corpus de 26 copies de productions écrites à une multicorrection avec la contribution volontaire de quatre enseignants. Notre objectif est de faire une étude comparative entre ces évaluateurs et plus particulièrement entre une évaluation critériée et une évaluation non critériée.

Ce travail sera donc organisé en deux grandes parties. La première, qui se veut théorique, se divise en deux chapitres. Nous réserverons le premier aux notions de base relatives au concept de l'évaluation, ses définitions ses types et ses outils. Dans le second, l'accent sera mis sur les difficultés liées à l'évaluation en général et plus précisément sur les difficultés de l'évaluation de la production de l'écrit. Dans la deuxième partie, nous tenterons à travers un questionnaire distribué aux enseignants et l'analyse des productions écrites corrigées par les enseignants de déceler les enjeux et les difficultés de l'évaluation au secondaire. Cette partie est subdivisée en deux chapitres. Le premier sera consacré à la description et à l'analyse des résultats du questionnaire. Le second chapitre sera destiné à l'analyse des résultats de la correction des productions écrites des élèves de première année secondaire.

Partie théorique :

**Evaluation en FLE : Conceptualisation
et complexité**

Chapitre I :

Concepts clés de l'évaluation

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons essayer de mettre en évidence quelques concepts liés à l'évaluation. D'abord, nous allons définir l'évaluation ; ensuite, nous citerons ses différents types ; enfin, nous aborderons les outils de l'évaluation.

1. L'évaluation : définition et évolution du concept

Donner un sens strict au terme évaluation serait complexe. En effet, Plusieurs termes peuvent être évoqués quand nous abordons la notion de l'évaluation : noter, contrôler, mesurer, juger, tester, observer, diagnostiquer, apprécier etc.

De plus, l'évaluation a connu plusieurs conceptions à travers le temps. Cette multiplicité est relative à l'évolution des différents courants théoriques dominants qui ont marqué chaque époque. Le passage d'une phase à une autre se fait par le développement des concepts et le changement des représentations.

Afin de mieux cerner cette notion, nous avons consacré ce sous-chapitre aux définitions et à l'évolution du concept de l'évaluation.

1.1. Définition de l'évaluation

Selon *Le Dictionnaire du moyen français (1330-1500)* « évaluer » vient du latin « *valere* » qui signifie « *estimer la valeur, le prix d'une chose* ». ¹

Le Trésor de la langue française informatisé donne le XIVème siècle pour l'apparition du mot « *évaluer* » qui tire son origine d'« *avaluer* »(1283). Il s'agit en fait d'*esvaluer* (1366) qui a le sens de « *déterminer la valeur, le prix de quelque chose* ». ²

Selon la même source, « évaluer » signifie « *estimer, juger pour déterminer la valeur* ».

Le Dictionnaire de l'Académie française(1992) lui donne le sens de « *déterminer avec précision le prix, la valeur marchande d'une chose* » et celui de « *Estimer approximativement un prix, une grandeur, une quantité* ». ³

Ainsi, nous remarquons que « évaluer » renvoie à deux sens contradictoires : celui de l'estimation approximative impliquant une certaine subjectivité et celui de la détermination précise qui relève de l'objectivité.

Cette difficulté de donner une définition monosémique pour l'évaluation se trouve également chez les auteurs. En effet, certains auteurs associent l'évaluation au jugement. Hadji définit l'évaluation comme « *jugement par lequel on se prononce sur une réalité*

¹ *Le Dictionnaire du moyen français (1330-1500)* disponible sur <http://www.atilf.fr/dmf/definition/evaluer>, consulté le 12/02/2017.

² *Le Trésor de la langue française informatisé* disponible sur <http://www.atilf.fr/tlfj>, consulté le 12/02/2017.

³ *Le Dictionnaire de l'Académie française(1992)* disponible sur <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>, consulté le 12/02/2017.

*donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité».*¹

D'autres auteurs mettent l'accent sur le degré de la réalisation des objectifs pour mesurer le degré d'adéquation entre ce qui est fait et ce qui est attendu.

Tyler affirme que

Le processus d'évaluation consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteints par les programmes d'étude et l'enseignement. Cependant, puisque les objectifs éducatifs visent à produire certains changements désirables dans les comportements de l'élève alors l'évaluation est le processus qui détermine le point auquel ces changements de comportement ont effectivement lieu.²

Il y a d'autres auteurs qui proposent des définitions centrées sur la décision. De Ketele et Roegiers proposent que l'évaluation revient à

recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.³

1.2. Historique de l'évaluation et évolution du concept

Le terme « évaluer » est relativement récent en didactique. En effet, l'évaluation dans le domaine scolaire est née avec l'apparition des collèges aux environs du XVII^e siècle. Elle commence à faire l'objet de travaux scientifiques au XIX^e siècle, puis, un tournant intervient dans les années 1930. C'est ainsi que Tyler entreprend aux Etats-Unis une évaluation des effets des réformes des programmes d'enseignement pour mesurer l'efficacité du système éducatif.

Au début des années 1960, le lancement de la course vers l'espace à la suite du succès soviétique va provoquer aux États-Unis une remise en cause des programmes éducatifs. L'évaluation devient une pratique systématique, principalement dans le domaine de l'éducation.

Les années 1970 voient la multiplication des propositions de modèles d'évaluation. Un débat très vif apparaît entre les positivistes/quantitatifs et les phénoménologues/qualitatifs. Les positivistes considèrent l'évaluation comme une mesure objective/quantitative et les phénoménologues prennent l'évaluation pour un jugement subjectif/qualitatif.

¹ Hadji Charles, *L'évaluation, règles du jeu (4^eme éd.)*, Paris, ESF éditeurs, 1993, p178.

² Tyler Ralph Waldo, 1950, p 69. cité par Lé Thank Khôi, *l'Education comparée*, Paris, collection Armand colin, 1981, p7.

³ De Ketele Jean- Marie et Roegiers Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck Université, 2009, p63.

Pour Huver et Springer, « *le champ de l'évaluation s'organise autour du conflit entre deux paradigmes épistémologiques : un paradigme 'mécaniste' et un paradigme 'holistique'* ». ¹

Le paradigme mécaniste est issu des sciences, il est à l'origine des tests. Selon ce paradigme l'évaluation doit être quantitative, objective et technique. Par contre, le paradigme holistique postule que l'évaluation est subjective.

Durant la première moitié du XX siècle, l'évaluation est envisagée comme un acte sommatif qui sanctionne et certifie tout au long du cursus. L'évaluation repose essentiellement sur la notation.

Vogler² rappelle que dans sa forme traditionnelle, l'évaluation des élèves remplit trois grandes fonctions. D'abord, récompenser ou punir en examinant le travail réalisé par les élèves mais également leur comportement. La note récompense alors les progrès dus aux efforts et elle est le juste châtiment de la paresse. La seconde fonction est de classer et de comparer afin d'identifier les meilleurs. Enfin, l'évaluation permet d'informer les parents et les autorités scolaires sur les mérites ou les démérites des élèves et de prendre des décisions quant à leur future orientation.

Dans ce système, la composition occupe une place fondamentale. Perdurant au-delà des années 1960, cette modalité d'évaluation sollicite l'esprit de compétition, le dépassement de soi, stimulant par conséquent l'émulation. Elle prépare également à l'examen « *dont elle est en quelque sorte le tremplin et le terrain d'entraînement* ». ³ L'examen, précisément, valide d'autant mieux ce classement qu'il est jugé par une instance extérieure. Le diplôme qui en résulte apparaît bien plus, dans ce contexte, une récompense honorifique, un moyen de sélection de l'élite, une reconnaissance sociale.

Aujourd'hui, les recherches remettent en question cette définition. L'évaluation est envisagée comme une démarche qui vise à prendre du recul, émettre un constat sur une situation, et prendre des décisions, au regard des objectifs de départ et des finalités de l'action. Tardif considère l'évaluation comme :

Un processus de recueil de données à partir de sources multiples et variées. Le but consiste à circonscrire l'évolution des apprentissages d'un élève et d'un étudiant compte tenu de leurs expériences de formation, à déterminer ce qu'ils peuvent mettre en acte et les ressources mobilisées par ses actes, et à préciser les forces et les limites de leurs apprentissages. ⁴

¹ Huver Emmanuelle et Springer Claude, *L'évaluation en langues*, Paris, Didier, 2011, p 18.

² Vogler Jean, *L'évaluation*, Paris, Hachette Éducation, 1997, p 28.

³ Ibid., p30.

⁴ Tardif Jacques, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal Chenelière-éducation, 2006, p 5.

Dans cette approche, l'acte d'évaluation appelle plusieurs formes de communication entre partenaires, en effet, lorsque l'enseignant communique les résultats aux apprenants, il fait apparaître de façon concrète les objectifs et les critères en disant s'ils sont atteints ou non, comme le souligne Bélair : « *L'appréciation d'un travail ou d'une production ne peut se réaliser qu'en fonction de critères fixés au préalable ; elle ne doit refléter ni la compétition, ni la comparaison aux autres, ni la récompense* ». ¹ Cette approche interactive permet de concevoir l'évaluation comme une démarche d'explicitation des attentes de l'enseignant quant à l'acquisition d'un savoir et/ou l'appropriation d'un savoir-faire. C'est le procédé réflexif qui est enclenché, la correction devient une logique de transmission d'informations qui vise l'explicitation et la rectification des erreurs, des difficultés et des lacunes. Tagliante dit à ce propos que « *l'évaluation ne doit pas être envisagée comme « une sanction » mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va* ». ²

2. Les types d'évaluation

L'évaluation peut être envisagée sous différentes formes selon le moment où elle est effectuée et la fonction qu'elle remplit.

Hadji ³ propose trois types d'évaluation comme le montre le tableau ci-dessous :

Avant l'action de formation	Pendant l'action de formation	Après l'action de formation
Evaluation: • Diagnostique • Pronostique • Prédictive Fonction: • Orienter • Adapter	Evaluation: • Formative • Progressive» Fonction: • Réguler • Faciliter (l'apprentissage)	Evaluation: • Sommative • Terminale Fonction: • Vérifier • Certifier
Centrée sur : • Le producteur et ses caractéristiques (Identification)	Centrée sur : • Les processus de production • L'activité de production	Centrée sur: • Les produits

Tableau n°1 : Fonctions de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation

¹ Bélair Louise, *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF éditeur, 1999, p 44.

² Tagliante Christine, *L'évaluation in Technique de classe*, Paris, CLE international, 1991, p 12.

³ Hadji Charles, 1993, Op. cit. , p 59.

2.1. L'évaluation diagnostique

Elle se situe, en amont de la formation. Elle permet de reconnaître les connaissances antérieures des apprenants et de déceler leurs lacunes.

Tagliante précise que le rôle de l'évaluation diagnostique « est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x , afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier ». ¹

Sa fonction relève de l'information, elle sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter. L'enseignant utilise ce type d'évaluation pour préparer une séquence d'apprentissage. Il prélève de l'information en vue d'adapter son enseignement aux besoins réels du groupe classe et même de chaque élève en particulier.

Ce type d'évaluation s'avère donc être un outil pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et pour y répondre de la façon la plus adaptée. Selon Hadji, « l'évaluation prédictive qui précède l'action de formation a pour fonction un ajustement réciproque ». ² Pour l'enseignant, elle lui permet de fixer ses objectifs et élaborer son projet pédagogique. Pour l'apprenant, elle lui permet de gérer lui-même son apprentissage.

2.2. L'évaluation formative

Elle intervient une fois l'apprentissage en cours. C'est une sorte de bilan intermédiaire. Elle informe du degré de maîtrise atteint par les élèves et permet de découvrir où et pourquoi un élève rencontre des difficultés d'apprentissage, pour ensuite lui en proposer d'autres. Ce temps d'évaluation est l'origine de réajustement, de régulation des apprentissages.

« Elle constitue l'information dont l'élève et l'enseignant ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes ». ³

Cette évaluation met davantage l'accent sur les procédures que sur le résultat. C'est plus une démarche pédagogique de formation qu'un contrôle. C'est pourquoi, elle ne fait pas l'objet d'une notation. Le principe est de vérifier si les élèves progressent et s'approchent des objectifs préalablement choisis par l'enseignant.

Une évaluation formative est bénéfique pour les élèves car elle leur indique les étapes qu'ils ont franchies et les difficultés qu'ils rencontrent. C'est un moyen pour l'apprenant de

¹Tagliante Christine, 1991, Op. cit. , p15.

²Hadji Charles, *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF éditeur, 1997, p16.

³Meyer Geneviève, *Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette éducation, 1995, p 20.

mieux savoir où il doit aller, elle l'aide à « *comprendre ce qui se passe, et à ponctuer ses progrès pour pouvoir être acteur de ses apprentissages* ». ¹

L'apprenant doit donc pouvoir réajuster sa progression grâce aux différentes informations qu'il reçoit tout au long de son apprentissage.

2.3. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative se situe à la fin d'une action d'apprentissage, elle vérifie les acquis des élèves en repérant les réussites et les progrès, mais aussi les échecs. Ainsi, elle donne le bilan, dans ce sens Hadji explique :

« *L'évaluation sommative toujours terminale et plutôt globale après l'action. Elle implique une reconnaissance socialement significative (exemple : le baccalauréat). Elle a pour fonction de vérifier que les acquisitions visées par la formation ont été faites* ». ²

Ce type d'évaluation permet de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints ou non. Dans ce cas, il s'agit de centrer l'évaluation sur les acquis des apprenants en tant que résultat et non sur la progression des acquis.

L'évaluation sommative est surtout pratiquée lors d'examens ou d'attestations de niveaux, pour permettre de situer un apprenant par rapport à une norme en vue d'un classement. Sa fonction essentielle donc, est de sanctionner des savoirs et des savoir-faire qui sont acquis lors d'un cursus d'étude.

Selon Meyer, « *les buts de l'évaluation sommative sont reliés au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève. Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints* ». ³

En outre, l'évaluation sommative relève de la seule compétence de l'enseignant à qui l'institution a délégué cette responsabilité.

3. Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation permettent de recueillir les données indispensables pour porter un jugement sur le développement des compétences et l'acquisition des connaissances. La qualité du jugement repose en grande partie sur celle des outils d'évaluation utilisés. Bien entendu, les outils d'évaluation sont très largement déterminés par les objectifs.

¹ Meyer Geneviève, Op. cit., p 31.

² Hadji Charles, 1997, Op.cit., p16.

³ Meyer Geneviève, 1995, Op. cit., p 20.

3.1. Les types des outils d'évaluation

Dans la pratique, les outils sont multiples. Les outils ouverts d'évaluation, aussi appelés « *outils ou items de production* » ou encore « *items à réponses construites* », s'opposent aux « *outils de sélection* » ou « *fermés* » ou bien « *items à réponses choisies* ». Les outils ouverts sont les plus anciens, les questions rédactionnelles sont utilisées pour évaluer les acquis des élèves. Par la suite, les travaux en docimologie ont abouti à l'apparition des questions à réponses fermées.

Morissette¹ distingue entre « *les items à réponse construite* » et « *les item à réponses choisies* ».

- **les items à réponse construite**

Ils sont de quatre types :

- « -*l'item d'examen oral,*
- l'item à réponse construite élaborée,*
- l'item à réponse construite courte,*
- *l'item à complètement de phrase (à texte lacunaire) ».*²

Nous proposons le tableau suivant pour expliquer chaque item.

<i>L'item d'examen oral</i>	est un ensemble de questions auxquelles l'élève doit répondre oralement.
<i>l'item à réponse construite élaborée</i>	l'élève doit accomplir une tâche complexe ou résoudre un problème.
<i>l'item à réponse construite courte,</i>	il s'agit d'une question très précise à laquelle l'élève répond brièvement.
<i>l'item à complètement de phrase (à texte lacunaire).</i>	l'élève doit compléter une phrase ou un passage par les mots manquant.

Tableau n°2 : les items à réponse construite

- **les items à réponses choisies**

Ils englobent :

- « -*L'item à choix multiple,*
- l'item d'appariement,*
- l'item à choix simple».*³

¹Morissette Dominique, *les examens de rendement scolaire*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1993, p127.

²Ibid., p137.

³Ibidem. , p161.

Le tableau ci-dessous explique chaque item

<i>L'item à choix multiple</i>	Il est constitué de deux parties <i>le tronc</i> qui est une question ou une phrase incomplète suivi d'un certain nombre de réponses possibles dont l'élève choisit la/ les bonne(s) réponse(s).
<i>l'item d'appariement</i>	c'est une variante de l'item à choix multiple. l'élève doit associer les éléments d'un ensemble aux éléments d'un deuxième ensemble.
<i>l'item à choix simple</i>	Il s'agit d'une question à laquelle l'élève répond par vrai ou faux.

Tableau n°3 : Les items à réponses choisies

3.2. Les outils de l'évaluation de la production

L'évaluation de l'expression se fait généralement par l'intermédiaire de grille. La grille d'évaluation sert à diminuer le degré de subjectivité. La grille varie en fonction des situations d'enseignement-apprentissage.

L'évaluation placée sous cet angle devient une évaluation critériée.

Un critère est un regard que l'évaluateur porte sur l'objet évalué, un point de vue auquel il se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une qualité de cet objet. C'est sur la base des critères que l'évaluateur décidera si la compétence est maîtrisée ou non, qu'il déterminera les difficultés rencontrées par l'élève.

Il faut souligner que les critères doivent être des critères de réalisation, posés en verbes d'action, « *il s'agit d'actions réalisées quand on fait la tâche correspondante, de procédures mises en œuvre. Ces actions sont obligatoires* ». ¹

Ces critères sont par nature abstraits et généraux. Pour pouvoir les évaluer, il faut déterminer des indicateurs contextualisés (ils se réfèrent à une situation précise) et concrets (on peut directement les observer). Ce sont les indicateurs qui – dans la production de l'élève – apportent de l'information sur sa maîtrise de la compétence.

Au bout du compte, l'enseignant va identifier dans la production des élèves ces différents indicateurs et déterminer, sur leur base, un niveau de maîtrise des critères.

¹Veslin Jean et Odile in Figari Gérard, *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p89.

3.2.1. L'évaluation de la production de l'oral

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une grille¹ pour évaluer la production de l'oral (voir annexe n°2 page 3).

Ce cadre définit 6 niveaux de compétences, regroupés 2 par 2 :

Utilisateur élémentaire :

- A1 - Introductif ou de découverte
- A2 - Intermédiaire ou de survie

Utilisateur indépendant :

- B1 - Niveau seuil
- B2 - Avancé ou utilisateur indépendant

Utilisateur expérimenté :

- C1 - Autonome ou de compétence opérationnelle effective
- C2 - Maîtrise de la langue

Le CECRL propose dans ce tableau un inventaire très précis des composantes de chacune des compétences (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) que l'élève en langue doit maîtriser à chaque niveau. Cet inventaire s'accompagne pour la production orale, de la formulation de critères qualitatifs qui permettent de déclarer qu'un objectif d'apprentissage est atteint ou non. Parmi ces critères on peut citer : l'étendue du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise du système phonologique, la souplesse, la capacité à interagir, la cohérence et la cohésion du discours, la précision, etc.

3.2.2. L'évaluation de la production de l'écrit

Pour évaluer les productions écrites de l'apprenant, il existe un ensemble de critères censés rendre compte de la qualité de production écrite du scripteur. Ces critères permettent de présenter différentes grilles d'évaluation.

¹ Manuel Relier les examens de langue au Cadre européen de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL), pp 2013.2014 disponible sur https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_fr.pdf consulté le 23/03/2017.

Gérard¹ propose la grille suivante :

<i>Interprétation correcte de la situation</i>	<i>Utilisation correcte des outils de la discipline</i>	<i>Cohérence de la production</i>
-Réponse correspond au contexte de la situation -Respect de la consigne -Réponse à ce qui est attendu (raconter une histoire, décrire quelque chose, etc.) -Choix des idées appropriées	-Respect des règles grammaticales orthographiques et lexicales -Construction correcte des phrases, même sans rapport avec la situation -Utilisation de la ponctuation -Emploi des styles -Utilisation d'un vocabulaire adéquat et précis	-Agencement des idées -Enchaînement logique et chronologique de la production -Les phrases donnent des informations successives et complémentaires sur le même sujet -Production qui a un sens, même sans rapport avec la situation -Division par paragraphes -Emploi des structures et des mots d'enchaînement (de liaison) d'un texte -Emploi de pronoms -Originalité de la production / créativité -Présence d'une conclusion

Tableau n°4 : Grille de l'évaluation de la production de l'écrit proposée par Gérard

Le groupe EVA² propose un tableau³ pour évaluer les productions de l'écrit (voir annexe n°3 page 5).

Ce tableau retient trois points de vue : morphosyntaxique, sémantique et pragmatique.

Le point de vue morphosyntaxique porte sur l'organisation et la relation des éléments entre eux. Il s'agit de régler tous les problèmes liés au système, aux valeurs et à la concordance des temps et des modes utilisés. A cela s'ajoute bien entendu, le strict contrôle du respect des normes sur tous les plans: grammatical, orthographique ou sur le plan de la morphologie verbale ou ce que nous appelons communément la conjugaison.

Le point de vue sémantique porte sur la cohérence de la production. Celle-ci repose sur une réitération de certains éléments sémantiques par le biais de plusieurs moyens linguistiques (pronoms, substituts lexicaux,...). Elle est également assurée par l'introduction

¹ Gérard François -Marie, *Evaluer des compétences - Guide pratique*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p 88.

² EVA : évaluation des écrits des élèves à l'école primaire

³ Romian Hélène, Seguy André, Tauveron Catherine et Turco Gilbert « *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits?* » in *Didactiques des Disciplines*, Paris, INRP, 1993, P32.

d'éléments sémantiques nouveaux qui font avancer le texte et l'absence d'un élément sémantique contenant le contraire d'un autre.

Le point de vue pragmatique concerne la relation les relations entre l'écrit à produire et le contexte de production. Le scripteur est appelé à se poser et répondre aux questions suivantes : quel est l'enjeu de cet écrit ? Qui parle ? À qui ? Pour quoi faire ? Etc.

A ces trois points de vue ont été ajoutés les aspects matériels faciles à repérer, qui peuvent relever de chacun des trois points de vue.

Conclusion

Nous avons tenté dans ce chapitre de présenter les notions fondamentales liées à l'évaluation. Dans un premier temps, nous avons essayé de donner une définition de l'évaluation. Pour ce faire, nous avons essayé de suivre l'étymologie du mot et l'évolution du concept de l'évaluation. Par la suite, nous avons mis l'accent sur la divergence des définitions de l'évaluation proposées par différents auteurs.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressées aux types de l'évaluation en se référant à la typologie proposée par Hadji.

Le présent chapitre se termine par un aperçu des outils de l'évaluation notamment ceux de la production.

Chapitre II :

Difficultés de l'évaluation en langue étrangère

Introduction

Le présent chapitre sera consacré aux difficultés rencontrées lors de l'évaluation en langue étrangère. En premier lieu, nous chercherons à cerner la difficulté que recouvre la notion d'objectivité dans le champ de l'évaluation des acquis. En deuxième lieu, nous présenterons les difficultés de l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences. Nous tenterons, en dernier lieu, de délimiter la complexité de l'objet d'évaluation en langue étrangère.

1. Difficultés liées à l'objectivité de l'évaluation

Il est fréquent d'entendre regretter que l'évaluation des acquis des apprenants manque d'objectivité. L'objectivité est définie de manière générale comme étant « *la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant* ». ¹ A l'inverse, la subjectivité est la « *qualité de ce qui appartient seulement au sujet pensant* ». ²

Un bon nombre de pratiques évaluatives innovantes vise spécifiquement à restreindre la subjectivité des évaluations. Ainsi, rendre l'évaluation plus objective semble être une préoccupation essentielle des chercheurs. C'est dans cette perspective que la grille critériée a été mise en place.

1.1. La fidélité de l'évaluation en langue

On reproche souvent à l'évaluation le manque de *fidélité*. La *fidélité* réfère au degré de constance ou d'exactitude de l'évaluation.

La *fidélité* de l'évaluation en langue n'est pas toujours assurée. En effet, l'évaluation n'aboutit pas à des résultats similaires si elle est reproduite à un autre moment ou si elle est réalisée par une autre personne.

De nombreuses études ³ docimologiques ont été réalisées soit à partir de résultats d'examens réels, soit dans le cadre d'expérimentations, études dont les conclusions faisant ressortir que, d'un jury à l'autre, ayant corrigé les mêmes séries de copies, les différences de moyennes étaient nettement supérieures à ce qu'on aurait pu attendre. Le niveau d'exigence des différents jurys est donc inconstant et peut être en outre inconstant pour un même jury, d'une copie à l'autre.

Maisonneuve et Viallet notent que « *pour obtenir la "vraie note" d'une copie, il a été calculé que le nombre d'évaluateurs nécessaires était, (...) 468 évaluateurs en français* ». ⁴

¹ *Le Trésor de la langue française informatisé*, Op.cit., Consulté le 02/06/2017.

² Ibid., Consulté le 02/06/2017.

³ Piéron Henri, *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963, p 20.

⁴ Maisonneuve Paul et Viallet François, *80 fiches d'évaluation*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1981, p 73.

Abernot souligne que

D'une manière générale, les matières les plus normées (dictées, exercices de mathématiques) et les outils les plus fermés (questionnaire à choix multiples) donnent lieu à une fidélité meilleure et à une utilisation plus large de l'échelle de notes (on peut atteindre 0 ou 20). En revanche, en dissertation, version, travaux de synthèse, c'est plus rare.¹

Ainsi, dès que l'on veut évaluer des attitudes la subjectivité de l'évaluation et les jugements de valeur propres à l'évaluateur interviennent de façon plus importante encore.

Hilton et Veltcheff affirment «*qu'une évaluation, même celle qui s'entoure de toutes les précautions possibles, ne peut être totalement objective. De plus, si l'on veut travailler dans le domaine qualitatif, une part assumée de subjectivité peut et doit intervenir*».²

1.2. Les facteurs du manque de fidélité de l'évaluation en langue

L'évaluation reste une estimation de l'écart entre la production de l'apprenant et une norme. Les variations de l'évaluation proviennent de conceptions différentes de la norme attendue.

Ces représentations de la norme variant d'un évaluateur à l'autre font appel à la subjectivité de chacun d'eux. Si l'enseignant évaluateur représente à lui seul une source de variation, c'est donc que sa propre subjectivité constitue un biais dans l'évaluation.

Ce biais est d'autant plus important que la norme reste peu clairement définie. Le flou qui demeure sur les attendus d'une production laisse d'autant plus de place à la subjectivité de l'enseignant.

Par ailleurs, les critères d'évaluation varient considérablement d'un enseignant à l'autre parce que les évaluateurs sont guidés par des cadres de référence différents pour juger leurs apprenants.

Même quand les correcteurs se réfèrent à des critères identiques, ils ne leur attribuent pas toujours la même signification et ils ne les font pas intervenir selon la même pondération, ce qui explique que des commentaires identiques ou proches apparaissent sur des copies ayant obtenu des notes très différentes ou que des notes identiques soient justifiées par des commentaires antinomiques.

D'après Abernot³, plusieurs *critères parasites* empêchent l'enseignant à être fidèle. Parmi ces variables :

¹Abernot Yvan, « *L'évaluation scolaire* » in Houssay Jean et autres, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F. Éditeur, 1993, p 237.

²Hilton Stanley et Veltcheff Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 2003, p 140.

³Abernot Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas, 1988, pp 11-17.

-L'effet d'ordre

Les correcteurs sont plus sévères à la fin d'une série de copies. Quelques enseignants surévaluent les dernières copies en les recorrigeant.

-L'effet de contraste

La plupart des correcteurs note par contraste c'est-à-dire que la note d'une copie dépend en partie de la copie précédente. Une copie moyenne risque d'être mal / mieux notée par rapport à la copie qui la précède d'où le risque de manque d'objectivité.

- L'effet de contamination

Le point de vue des confrères influence le jugement du correcteur. Ainsi un bon dossier scolaire influe favorablement sur une bonne copie.

- L'effet de stéréotypie

Lorsqu'un enseignant établit un jugement sur un élève, il a tendance à s'en tenir à ce jugement. Certains enseignants jugent le niveau de connaissances de leurs élèves à partir des notes obtenues au premier examen. Par conséquent, même si les élèves font des efforts durant le reste du cursus, leurs notes ne changeront pas surtout pour ceux qui ont obtenu de mauvaises notes. Souvent leurs notes sont une référence pour l'enseignant qui, par la suite, a du mal à noter différemment. Ces élèves vont être jugés une fois pour toutes au début de l'année.

- L'effet de halo

Les variables telles l'habillement, la verbalisation, les attitudes face à l'école, la sympathie, sont nécessaires dans la relation pédagogique et se retrouvent dans l'évaluation, c'est ce que l'on nomme l'effet de halo.

Un élève faible à l'écrit et qui s'exprime bien à l'oral est généralement mieux noté qu'un autre dans une situation inverse même s'il a un bon niveau à l'écrit. Aussi, une copie dont le contenu n'est pas assez construit, bien organisée et avec une bonne écriture donne généralement une bonne impression à l'enseignant qu'un bon travail mal présenté avec une mauvaise écriture.

- Le favoritisme

Chaque enseignant a un préféré ou un favori qui lui renvoie une image gratifiante en classe qui n'obtiendra jamais de mauvaises notes.

-La fatigue

Par fatigue du correcteur, la moyenne des notes attribuées a tendance à baisser. Un enseignant fatigué qui corrige des copies tard le soir, devant la télévision, n'est pas plus équitable qu'un autre qui corrige le matin assis à une table de travail.

- La variable de débordement

Une copie d'élève risque d'être mal notée quand l'enseignant accomplit un grand effort pour deviner la solution dans des réponses justes mais pleines de fautes d'orthographe, sans ponctuation et avec une écriture indéchiffrable.

-La variable choc

Il en existe deux sortes :

•La négative

Les mêmes fautes répétées dans des réponses justes ou l'emploi des abréviations font diminuer parfois la note ;

•La positive

Une idée jugée pertinente dans une copie moyenne peut plaire à l'enseignant et peut être à l'origine d'une bonne note.

- La mesure de l'écart type

Chaque enseignant a son écart-type. Par exemple, sur une échelle de notation, de zéro à vingt, un enseignant n'utilise que la fourchette comprise entre sept et douze. Son écart-type est de cinq points. Un autre enseignant notera de deux à seize. Un troisième enseignant notera encore de manière différente.

-L'évaluation extérieure

Le monde extérieur juge l'enseignant à partir de ses notes données aux élèves, s'ils n'obtiennent que de bonnes notes, il est jugé comme étant « un bon enseignant » et inversement.

2. Problème de la validité de l'évaluation

La *validité* de l'évaluation a également fait l'objet de critiques : l'évaluation devrait mesurer ce qu'elle prétend mesurer et rien d'autre.

Une évaluation valide devrait s'en tenir à vérifier si les objectifs de l'enseignement ont été atteints par ceux à qui il était destiné. Il existe une relation tangible entre le contenu du test et l'objectif d'apprentissage déterminé au début de la tâche d'apprentissage. L'évaluation ne devrait mesurer que cela.

De Landsheere dit que « *non seulement un test valide doit mesurer ce qu'il prétend mesurer, mais, en outre, il ne doit pas mesurer quelque chose d'autre* ». ¹

¹De Landsheere Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France, 1992, p 52.

Stewart et Weiner ¹ dénombrent plusieurs types de validité, notamment la validité apparente/la validité de contenu, la validité de construit, la validité convergente et la validité prédictive.

La validité de contenu : Comme son nom l'indique repose sur la nature du contenu du test par rapport à l'objet à mesurer.

Validité de construit : Cette validité est déterminée par la comparaison d'un résultat obtenu dans le test à d'autres observations. Une bonne validité de *construit* donne des résultats en corrélation avec ceux d'autres instruments.

Il s'agit d'une validité déterminée empiriquement qui a besoin d'un ou plusieurs critères externes pour la comparaison, par exemple les observations de comportement ou les résultats d'un autre test poursuivant le même objectif.

La validité prédictive représente le degré de corrélation entre une mesure du concept et une mesure ultérieure du même concept. Par exemple, les résultats obtenus à un test par des apprenants à leur entrée dans un programme d'apprentissage et leur rendement évalué par les tests subséquents.

La validité en langue est parfois compromise. En effet, les outils d'évaluation mesurent parfois des compétences qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement et, de plus, l'évaluateur établit son jugement sur la base d'autres critères que la seule performance de l'apprenant tels que sa personnalité ou sa culture.

3. Difficultés liées à l'approche par compétences

L'application de l'approche par compétences n'implique pas seulement le changement des programmes, elle touche également les pratiques évaluatives. Les enseignants ont dû adapter les décisions relatives à l'évaluation des apprentissages selon les exigences de l'approche par compétences.

Dans ce contexte, l'évaluation s'intéresse beaucoup plus à la progression des acquis de l'apprenant. Elle porte sur la démonstration d'une compétence plutôt que sur la maîtrise des contenus. L'évaluation n'est plus une épreuve de restitution de savoirs, mais une pratique qui vérifie la capacité de l'apprenant à surmonter des problèmes en mobilisant des ressources acquises précédemment.

Nous nous intéressons dans ce sous chapitre aux enjeux de l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences.

¹Stewart Barbara. J. et Weiner Elliot. A., *Assessing individuals: Psychological and educational tests and measurement*, Boston, MA: Little, Brown, 1984, p 72.

3.1. L'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences

Les méthodes traditionnelles et structurales de l'enseignement des langues ne visaient qu'une connaissance passive de la langue, plus précisément de sa grammaire, de son vocabulaire. L'évaluation se limitait, donc, à des exercices structuraux sur la grammaire et le vocabulaire.

Dans l'approche communicative, on favorise l'utilisation réelle de la langue dans des situations de communication. On ne cherche plus à évaluer des connaissances, mais des compétences.

Évaluer des compétences est bien complexe qu'évaluer des connaissances. Nous reprendrons ces propos de Romainville qui résument bien notre pensée:

[L]'évaluation s'avère particulièrement délicate dans une logique de compétence. Le concept de compétence reste flou et polysémique et la réalité qu'il désigne est complexe. [...] Reste que les enseignants, dans une APC, sont invités à évaluer les acquis des élèves, donc à se prononcer sur le fait de savoir si ces derniers ont atteint ou non un degré de maîtrise suffisant des compétences attendues, ce qui soulève de redoutables questions de validité et de fidélité des évaluations.¹

Pour Lussier, l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences nécessite de « *suivre l'étudiant dans la progression de ses apprentissages et lui présenter des situations de communication et d'évaluation qui lui permettent d'actualiser ses habilités et ses connaissances* ».²

Pour évaluer des compétences, il convient d'amener l'apprenant à résoudre une situation complexe en mobilisant ses différentes ressources. Gérard affirme que « *la compétence se manifeste dans une situation complexe qui intègre un certain nombre d'éléments et qui nécessite de mobiliser – c'est-à-dire d'identifier et d'utiliser conjointement – un ensemble intégré de ressources* ».³

De Ketele et Gérard⁴ proposent d'évaluer une compétence à partir de deux ou trois situations complexes, de critères d'évaluation (les qualités minimales que doit respecter la production de l'élève) et de la « *règle des 2/3* ». Cette règle postule d'offrir à l'élève au moins trois occasions indépendantes pour démontrer sa compétence.

¹Romainville Marc, « *Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université* » in Rege Colet Nicole et Romainville Marc (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p19.

²Lussier Denise, « *Evaluation et approche communicative* » in *Le français dans le monde* n° spécial, août-septembre, Paris, Cle international, 1993, p120.

³Gérard François-Marie, 2008, Op.cit., p51.

⁴De Ketele Jean-Marie et Gérard François-Marie « *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences* » in *Mesure et évaluation en éducation*, Québec, ADMEE- Université Laval, 2005, p 15.

Selon Gérard, « *on considérera qu'un élève maîtrise un critère lorsqu'il réussit au moins deux des trois occasions qui lui sont offertes* ». ¹ Il semblerait donc à la fois nécessaire et suffisant que l'élève réussisse deux tâches complexes sur trois pour être déclaré compétent.

3.2. Complexité de l'évaluation par situations complexes

L'évaluation des compétences à travers des situations complexes pose des difficultés lors de la conception de la tâche complexe et au moment de la correction des productions.

Une situation n'est complexe que pour celui qui la déclare telle. Une des difficultés en matière d'évaluation est dès lors de savoir si la situation est réellement complexe pour l'apprenant. D'autant plus que le niveau des apprenants est hétérogène.

Selon Gérard, l'élaboration de la tâche complexe est difficile dans la mesure où il est difficile de savoir si elle serait significative et motivante pour l'élève. Il n'est pas également aisé de s' « *assurer que toutes les informations nécessaires sont contenues dans la situation, parce qu'elles sont peut-être simplement contenues dans la tête du concepteur, mais pas dans celle des élèves* ». ² L'auteur cite une autre difficulté celle de formuler une consigne suffisamment contraignante et qui laisse des marges de créativité à l'apprenant en ne disant pas tout ce qui doit être fait et comment.

Les productions réalisées à partir de tâches complexes sont elles-mêmes complexes. L'évaluation de ces productions s'avère difficile dans la mesure où il n'existe pas une seule bonne réponse, facilement reconnaissable mais plusieurs réponses sont possibles. Le regard à porter sur la production complexe de l'apprenant devra donc être multiple, organisé à travers des critères d'évaluation.

¹Gérard François-Marie, 2008, Op.cit., p 80.

²Gérard François-Marie, « *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain* », in Ettayebi Moussadak, Operti Renato et Jonnaert Philippe (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2008, p 172.

4. La complexité de l'objet à évaluer

La langue s'identifie comme un objet complexe, cette complexité s'explique par la grande hétérogénéité de la langue située sur plusieurs niveaux.

Chaque mode d'écriture, de lecture, d'expression orale et de compréhension de l'oral peut se décomposer en plusieurs sous-ensembles. Par exemple, la compréhension d'un segment de texte requerra à la fois des connaissances lexicales, grammaticales et culturelles ; des connaissances de procédures comme l'inférence permettant de deviner le sens d'un mot inconnu grâce au contexte et la déduction (déduire le sens d'un mot inconnu à partir de règles grammaticales connues et sollicitées).

En outre, la langue apparaît sous la forme orale et écrite. Pour certains apprenants, les compétences peuvent être acquises dans un seul domaine. Ainsi, il semble évident qu'un bon niveau d'expression orale n'implique pas nécessairement un bon niveau de lecture. La compétence même dans un seul domaine peut varier en fonction du type de discours.

4.1. Contenu complexe de la langue

La langue est un objet d'évaluation particulier par rapport à d'autres compétences ou savoirs. Tout d'abord, la langue n'est pas un objet homogène facile à cerner : elle connaît de multiples formes ainsi que de multiples usages et sa pratique peut s'exercer sur des plans différents (lire, écrire, parler etc.) avec des intentions différentes (informer, convaincre, émouvoir etc.).

Par ailleurs, pour communiquer, l'apprenant recourt à un ensemble de compétences multiples, variées et interconnectées parmi lesquelles le vecteur linguistique ne se présente jamais sous forme élémentaire, ni de manière isolée, mais en relation avec les différents aspects de la personnalité de l'apprenant et de sa vie en société.

La compétence communicative englobe, donc, d'autres compétences que la compétence linguistique telles que la compétence sociolinguistique ou la compétence pragmatique. Le problème se pose dans la possibilité de concevoir un instrument de mesure capable non seulement d'évaluer des compétences linguistiques, mais aussi des compétences discursive, sociolinguistique et pragmatique.

La question concernant l'objet de l'évaluation en matière de langue devient plus embarrassante encore quand on constate que la langue entretient des rapports avec la culture. Si on estime que la culture est aussi indispensable pour communiquer et qu'elle devrait être évaluée, comment peut-on l'apprécier et la mesurer au cours d'une situation de communication.

Chapitre II : Difficultés de l'évaluation en langue étrangère

Pour affiner l'évaluation en langue, plusieurs auteurs proposent de la décomposer en plusieurs éléments comme le fait Rondal¹ dans le tableau ci-dessous.

phonologie	morpho-lexicologie	morpho-syntaxe	pragmatique	discours
1. phonème	1. lexèmes et organisations sémantiques lexicales	1. organisations sémantiques structurales	1. types illocutoires de phrases	1. Macro-structures discursives
	2. morphologies inflexionnelles	2. structurations syntagmatiques	2. adéquation interpersonnelle et situationnelle	2. cohésion discursive
	3. catégories lexico-grammaticales	3. structurations phrastiques	3. deixis	
	4. structures hiérarchique et sémique	4. structurations paragraphiques	4. emphase	
	5. morphologies référentielles et dérivationnelles		5. ellipse	
			pratique de la conversation	

Tableau n° 5 : Composantes structurales de la langue selon Rondal.

Ce découpage est intéressant au plan théorique, mais peu applicable à la pratique habituelle. Faire le partage entre la prononciation, le vocabulaire et la grammaire ne suffit pas. Il est également difficile de distinguer ces éléments les uns des autres. La tentative de les séparer pour les évaluer séparément conduit à une conception aussi artificielle qu'incohérente de la maîtrise de la langue.

A supposer même que l'on puisse évaluer séparément chacune de ces compétences, se pose, alors, la question de savoir si une tâche d'évaluation effectuée dans un domaine donné est globalement représentative du niveau atteint en général. Il est fort peu probable que l'addition des différents résultats obtenus puisse donner une idée fiable de la maîtrise de la langue d'un tel apprenant.

La structure de la langue dépasse largement la somme de ses parties, de la même manière que son fonctionnement ne se réduit pas à l'articulation de ses différents mécanismes, ni sa maîtrise à l'accumulation de compétences qui la caractérisent.

Vu la multiplicité, la variété des paramètres, il n'est pas facile d'évaluer la capacité d'un apprenant à communiquer.

¹ Rondal Jean-Adolphe, *l'évaluation du langage*, Bruxelles, Edition mardaga, 1997, p13.

4.2. Difficultés de créer des situations authentiques en langue étrangère

Pour évaluer l'usage que fait l'apprenant de la langue étrangère, il convient de concevoir des tâches authentiques. Le réalisme de la communication est le garant de la validité de l'évaluation. Il faudrait, donc, imaginer comment un apprenant étranger en milieu exolingue devrait se comporter dans des situations autres que celles de la classe, donc extérieures à elle.

Dans notre situation d'apprentissage/enseignement, le référent est la langue (syntaxe, morphologie, lexique) mais également son actualisation en situations. Il y aurait donc presque autant de référents que de situations, d'individus, de relations interpersonnelles...

Mettre en place des déclencheurs efficaces est possible dans les classes de débutants : au début de l'apprentissage, il est aisé de définir quelques comportements langagiers (demander un renseignement, s'excuser, se présenter, décrire, etc.)

Pour la réalisation de l'aspect communicatif à un niveau plus avancé, ceci reste insuffisant puisque le vrai déclencheur se trouve, lui, en milieu non guidé, c'est-à-dire en dehors de la classe.

Il s'avère absolument impossible d'aborder en classe les différentes situations auxquelles les apprenants peuvent être confrontés et de prévoir la réaction verbale adéquate.

4.3. Difficulté de l'évaluation de la production de l'écrit

L'évaluation d'un texte écrit est complexe car, si il est relativement facile pour un correcteur de porter un jugement sur la grammaticalité des phrases qui le constituent, il est moins aisé de se prononcer sur sa communicabilité. Pour évaluer la communicabilité d'un texte, la plupart des chercheurs en viennent à la conclusion qu'il faudrait élaborer des facteurs pour chaque projet d'écriture d'après le sujet traité, puis opérationnaliser ces facteurs dans une grille d'analyse. Beaucoup de chercheurs ont développé des grilles d'évaluation sur l'aspect communicationnel d'un texte écrit, mais il est très difficile d'établir les facteurs pour l'application de ces grilles.

La conception d'une grille d'évaluation est également complexe. En effet, il est excessivement difficile de dire quel critère doit dominer lorsqu'on effectue une appréciation et si le critère doit être choisi en fonction du type d'écrit dont il s'agit. Vu cette complexité certains enseignants choisissent de pratiquer une évaluation non critériée. Dans cette perspective, Garcia-Debanc et Mas affirment que

les difficultés spécifiques à l'évaluation des écrits tiennent d'abord à leur aspect multidimensionnel : les divers niveaux d'organisation des textes sont intriqués, de sorte que les enseignants pratiquent le plus souvent une évaluation normative (en référence aux productions du

groupe, sans critères préalablement explicités), partielle (privilégiant des critères repérables par une lecture de surface, orthographe ou syntaxe par exemple), standard (critères identiques quels que soient les écrits à produire) et sommative (les erreurs sont constatées, plus qu'elles ne font l'objet d'un traitement pédagogique).¹

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons abordé le problème de l'objectivité dans l'évaluation en langue étrangère. Nous nous sommes intéressées à la fidélité et la validité de l'évaluation. Ensuite, nous avons mis l'accent sur les difficultés liées à l'approche par compétences notamment les difficultés de l'évaluation par tâches complexes. Enfin, nous avons essayé de montrer la complexité de la langue en tant qu'objet d'évaluation, la multiplication de ses composantes entrave le processus de l'évaluation.

¹Garcia-Deban Claudine et Mas Maurice, « *Evaluation des productions écrites* » in Chiss Jean -Louis, Laurent Jean -Paul, Meyer Jean -Claude (dir), Romian Hélène et Schneuwly Benard, *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, P 3.

Partie pratique :

**L'évaluation entre représentations et
pratiques**

Chapitre I :

**Analyse et interprétation des résultats
du corpus 1 : le questionnaire**

Introduction

Les discours théoriques sont insuffisants pour saisir l'étendue de la complexité de l'évaluation. Il est apparu pertinent de visualiser les interprétations faites par les enseignants de ces discours. Un questionnaire a été élaboré pour les enseignants de FLE au secondaire pour mieux cerner leurs conceptions de l'évaluation.

Il sera question dans ce chapitre de présenter le questionnaire de notre enquête, puis, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus.

1. Méthodologie

Le questionnaire (voir annexe n°4 p 6) a été diffusé la fin du mois d'avril dans des endroits différents à Bejaia.

Avant la distribution de notre outil de recherche, nous nous sommes présentées à notre public, nous avons essayé d'expliquer notre objet de recherche, de sensibiliser les enseignants à l'importance de notre sujet et de les rassurer sur l'anonymat de l'opération.

Les questionnaires ont été remis aux enseignants ; il leur a été demandé de les remplir chez eux et de les retourner dès que possible.

2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Notre questionnaire comporte quatre catégories de questions. La première catégorie intitulée « Informations personnelles » concerne le profil de l'enquêté. « Formation de l'enseignant » est le titre de la deuxième série de questions, celle-ci a pour but de déterminer si les enseignants de français sont assez formés dans le domaine de l'évaluation.

Nous avons donné à la troisième catégorie le titre « Evaluation et pratiques de classe », cette section englobe six questions visant à cerner les représentations des enseignants concernant l'évaluation et reconnaître la pratique de l'évaluation en classe de FLE.

La quatrième catégorie intitulée « Evaluation de la production de l'écrit » comporte cinq questions traitant des compétences que les enseignants visent lors de la correction d'une production écrite ainsi que les critères sur lesquels ils se basent.

2.1. Informations personnelles

Nous avons quatre variables : sexe, grade, nombre d'années d'expériences et diplôme obtenu.

La variable sexe

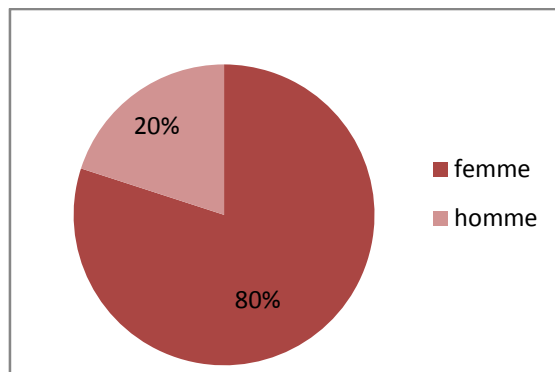


Figure n°1 : Répartition de l'échantillon selon le sexe

Commentaire

Notre public est constitué de 52 enseignants. Il comprend 42 femmes et 10 hommes. Nous remarquons que notre échantillon est constitué principalement de femmes qui représentent un pourcentage de 80% contre 20% d'hommes.

La variable grade

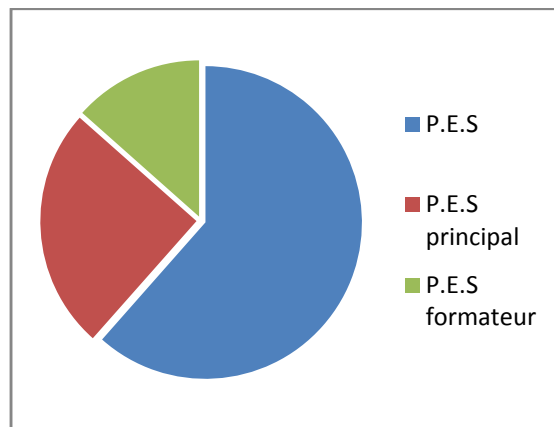


Figure n°2 : Répartition de l'échantillon selon le grade

Commentaire

Parmi les enseignants interrogés, 32 ont le grade P.E.S, 13 ont celui de P.E.S principal et seulement 7 sont des enseignants formateurs.

La variable expérience

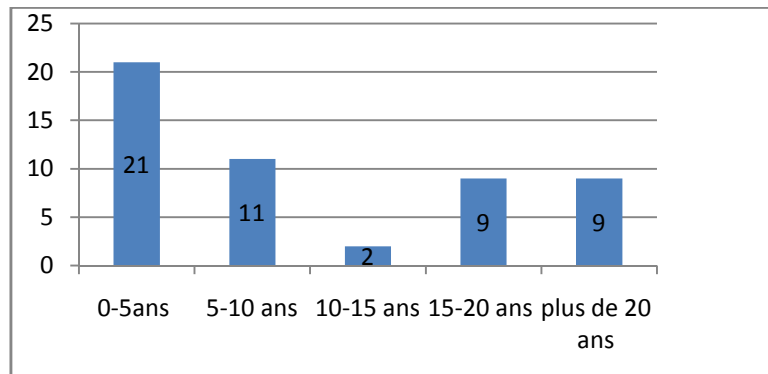


Figure n°3 : Répartition des enseignants selon l'expérience

Commentaire

Nous constatons que près de la moitié des enseignants (40%) de notre échantillon a une expérience égale ou inférieure à cinq ans. Ils sont 11 enseignants (21%) à avoir entre 5 et dix ans d'enseignement. Puis, la part des enseignants ayant entre 10 et 15 ans d'expérience se limite à 3%. Quant aux enseignants qui ont entre 15 et 20 ans dans le domaine de l'enseignement, leur pourcentage est 18%. Le reste, soit 18% a plus de 20 ans d'expérience.

La variable diplôme

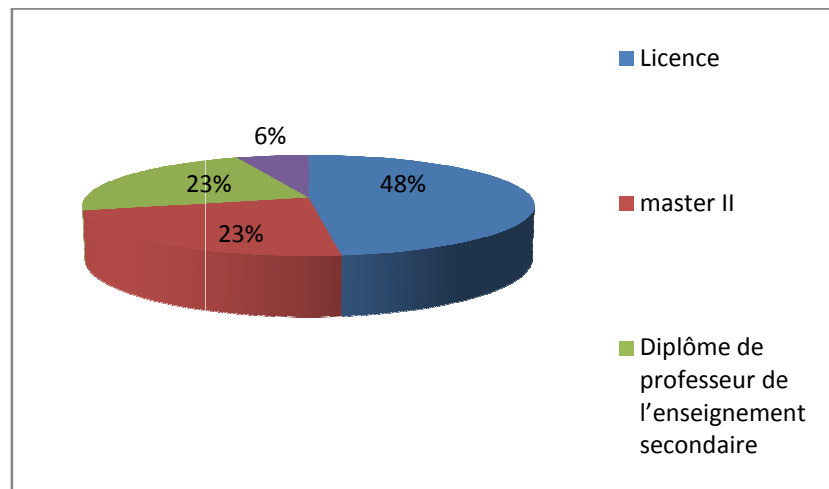


Figure n°4 : Diplômes des enseignants.

Commentaire

Les enseignants ne sont pas titulaires du même diplôme. Nous avons quatre catégories de diplômes : diplôme de professeur de l'enseignement secondaire, licence, master II et autres diplômes tels que Ingénieur en contrôle de qualité et analyses.

2.2. Formation de l'enseignant

Q1-Avez-vous déjà reçu une formation en évaluation des apprentissages ?

Oui

Non

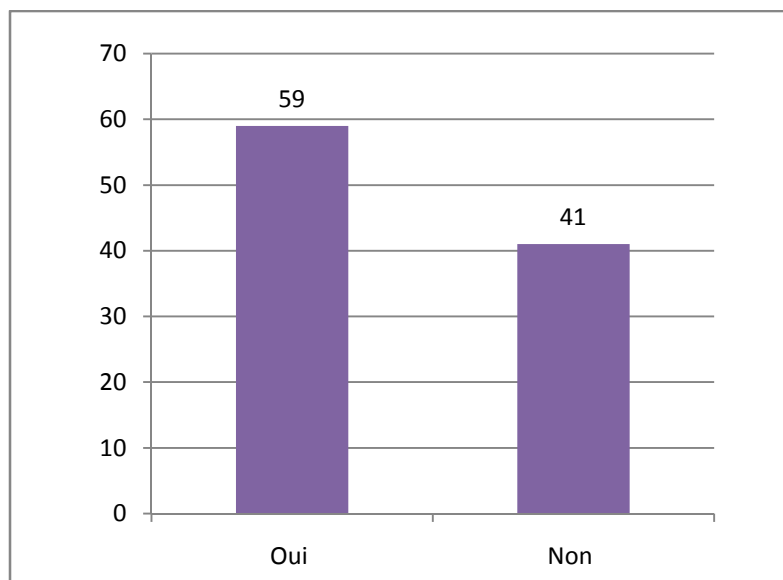


Figure n° 5 : Formation des enseignants

Commentaire

La figure 5 montre qu'une grande partie de notre public affirme avoir été formée en évaluation des apprentissages. En effet, 59 enseignants, soit un taux de 59% répondent par «oui », alors que 41 enseignants soit un taux de 41% affirment qu'ils n'ont pas reçu de formation.

Q2- Si oui, vous l'avez reçue :

-en formation initiale.

-en formation continue.

-en auto -formation.

-à votre demande personnelle.

-sur proposition de votre inspecteur.

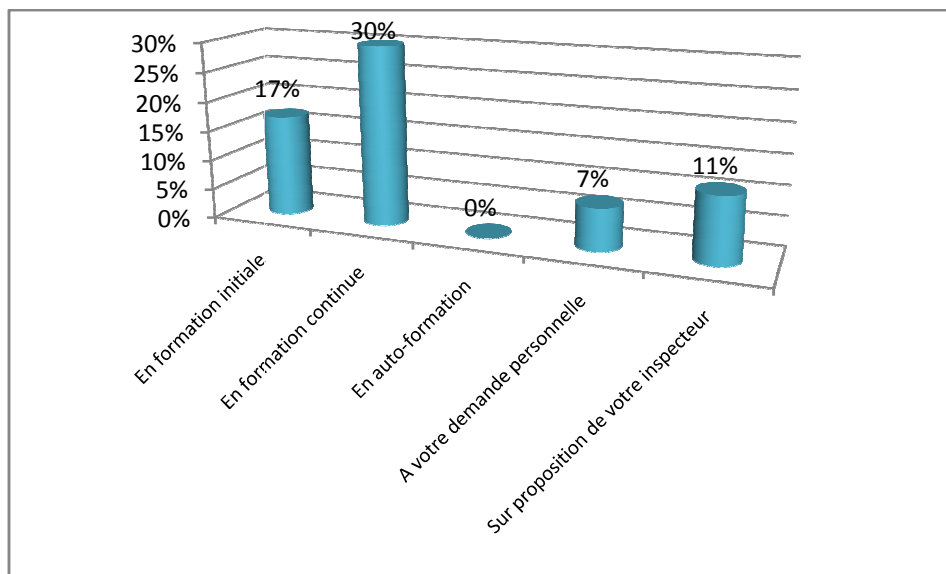


Figure n°6 : Type de formation reçue par les enseignants

Commentaire

Les formations sur le thème de l'évaluation sont surtout dispensées en formation continue qui a concerné 30 % des enseignants. 17 % des enseignants déclarent avoir reçu une formation initiale. Nous signalons que beaucoup d'enseignants n'ont pas indiqué le type de formation qu'ils ont eu.

Six enseignants précisent que leur formation est venue suite à la demande de leur inspecteur. Seulement un enseignant dit avoir suivi une formation volontairement. Le reste des enseignants n'a pas précisé si la formation est imposée ou fondée sur le volontariat.

- Etes-vous satisfait de cette formation ?

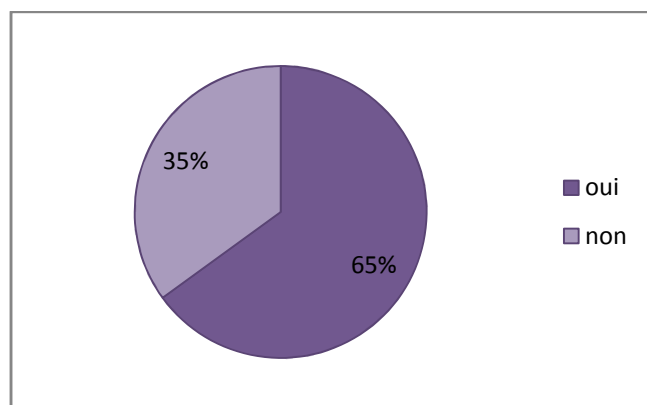


Figure n°6 : Degré de satisfaction des enseignants de la formation reçue

Commentaire

Sur les 31 répondants, 65 % sont satisfaits de la formation qu'ils ont suivie alors que 35 % ne le sont pas. Si les enseignants remettent en cause leur formation c'est parce qu'elle n'est pas à la hauteur de leur attente et ne leur a pas apporté les solutions aux problèmes

rencontrés lors de l'évaluation.

Analyse

Ces résultats montrent que sur l'ensemble de notre échantillon, la formation de 32 enseignants représentant un taux de 61% fait défaut, soit ils ne sont pas formés soit ils ne sont pas satisfaits de leur formation. La compétence à évaluer d'un enseignant non ou mal formé restera insuffisante, parce que les concepts liés à l'évaluation ne seront ni connus ni compris.

2.3. Evaluation et pratiques de classe

Q3-Vous évaluez pour :

- Adapter votre enseignement aux acquis des apprenants.
- Sanctionner, sélectionner et classez les apprenants.
- Obtenir des informations sur la qualité de l'enseignement.
- Motiver les apprenants.
- Satisfaire aux exigences administratives.

Commentaire

Les données recueillies concernant le but de l'évaluation sont majoritairement attribuées à l'adaptation de l'enseignement aux acquis des élèves et à la motivation de ces derniers. Quant à la volonté d'obtenir des informations sur la qualité des enseignements, elle est choisie en troisième position. La pratique de l'évaluation est considérée chez d'autres enseignants à savoir 16 réponses sur 52 comme un moyen pour sanctionner, sélectionner et classer les apprenants. Enfin, le dernier choix est donné à la volonté de satisfaire aux exigences administratives.

Q4- Choisissez-vous les tâches d'évaluation en fonction des objectifs que vous vous fixez? Toujours Souvent De temps en temps Jamais

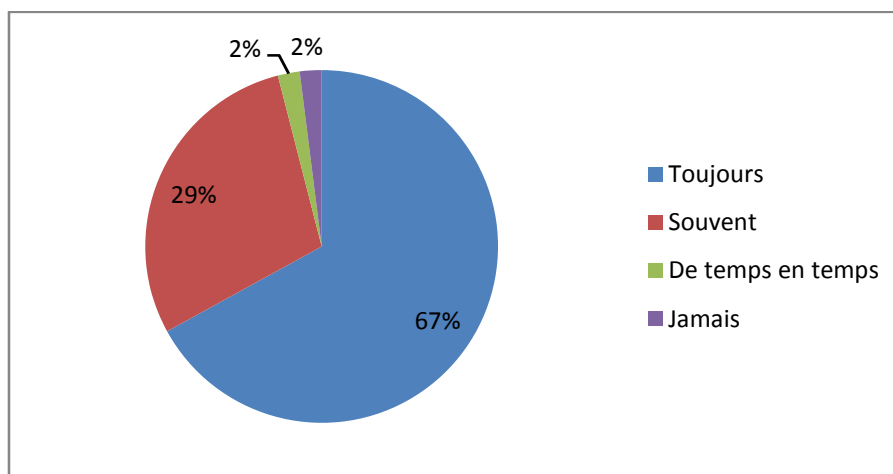


Figure n°7 : Relation objectifs /évaluation

Commentaire

La figure ci-dessus montre que sur 52 réponses, 35 enseignants, soit un taux de 67% affirment choisir toujours les tâches de l'évaluation en tenant compte des objectifs fixés au départ, 15 enseignants, soit un taux de 31% le font souvent. Un enseignant, soit un taux de 2% le fait de temps en temps et un autre soit 2% souligne qu'il ne choisit jamais les tâches évaluatives en fonction des objectifs fixés.

Analyse

Ces résultats s'expliquent par le fait que la majorité des enseignants sont conscients de la non possibilité de concevoir une tâche évaluative sans avoir fixé au départ des objectifs à atteindre. Ils s'attachent donc à assurer la validité de l'évaluation.

-Si oui, dites pourquoi.

Quarante enseignants ont justifié leur réponse.

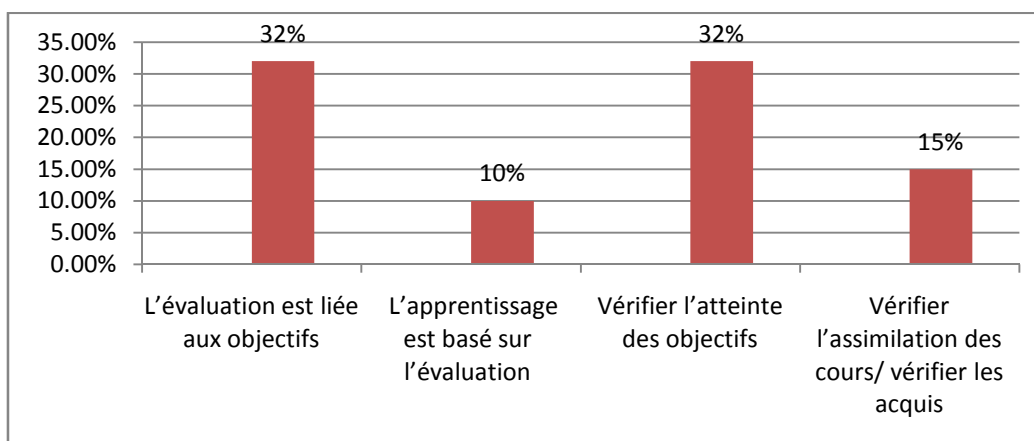


Figure n°8 : Justifications des enseignants quant à la relation objectif/ évaluation

Commentaire

De la figure n°8, il ressort d'une part que 32% des réponses sont justifiées par le fait que l'évaluation est très liée aux objectifs et qu'on ne peut concevoir une tâche évaluative sans avoir prédéfini un objectif à atteindre, ce qui justifie le même pourcentage consacré à la vérification de l'atteinte des objectifs fixés au départ.

D'autre part, 6 enseignants sur 40 soit un taux de 15% choisissent les tâches évaluatives en fonction des objectifs afin de vérifier l'assimilation des cours ou la vérification des acquis. 4 enseignants, soit un taux de 10% le font puisque tout apprentissage est basé essentiellement sur l'évaluation. Un enseignant soit un taux de 2.5% estime que les objectifs déterminent les tâches évaluatives. Un autre affirme que la démarche évaluative doit se faire en fonction des objectifs tracés afin d'adapter son enseignement aux acquis des élèves. En dernier, deux

enseignants à savoir 5% estiment que l'évaluation doit répondre aux exigences du programme de l'enseignement de FLE au secondaire.

Analyse

En se référant aux résultats précédents, nous pouvons déduire que la majorité des enseignants pratique l'évaluation essentiellement afin de vérifier l'atteinte des objectifs et comme nous venons de le préciser ci-dessus, l'évaluation a une relation étroite avec les objectifs. Ce lien assure la validité de l'évaluation. En effet, celle-ci doit chercher à vérifier le degré d'atteinte des objectifs et la détermination du seuil de la réussite en ciblant soigneusement un objectif précis. Elle permet donc à l'enseignant, comme à l'apprenant d'avoir des informations pertinentes sur le déroulement des apprentissages. Mais elle doit aller au delà de la vérification des acquis ou de l'atteinte des objectifs et cibler l'adaptation de l'apprentissage aux acquis des apprenants.

Q5-L'évaluation en langue étrangère est une tâche :

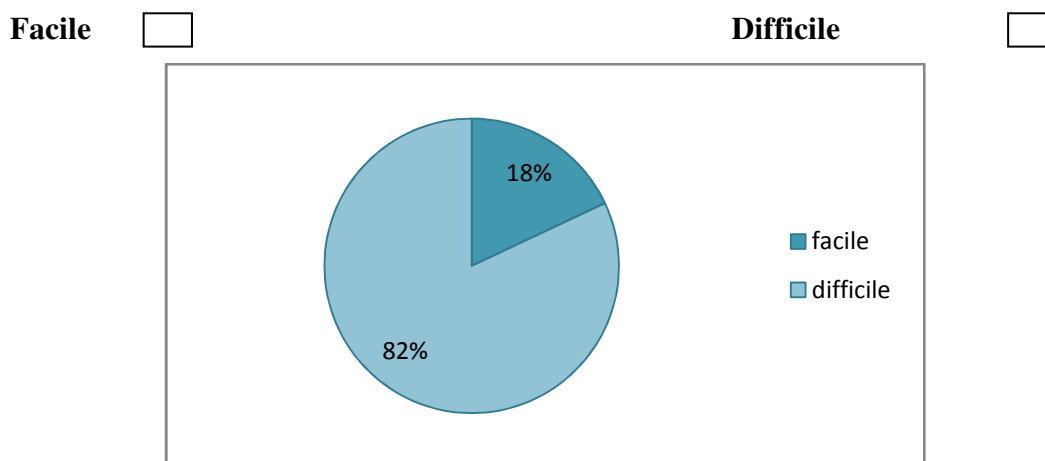


Figure n°9 : Représentation des enseignants à l'égard de la difficulté l'évaluation

Commentaire

La majorité des enseignants à savoir 82% estime que l'évaluation est une tâche difficile. Ils ne sont que 9 enseignants soit 18 % de l'échantillon à considérer l'évaluation comme tâche facile.

Analyse

D'après ces résultats, nous pouvons dire que l'évaluation est une tâche délicate qui pose problème à la plupart des enseignants de FLE. La pratique de L'évaluation n'est pas facile parce qu'elle requiert de l'enseignant beaucoup de temps et beaucoup de concentration. De plus, elle doit s'adapter à chaque situation.

Q6-Pensez- vous qu'il est facile d'être objectif lors de l'évaluation ?

Oui

Non

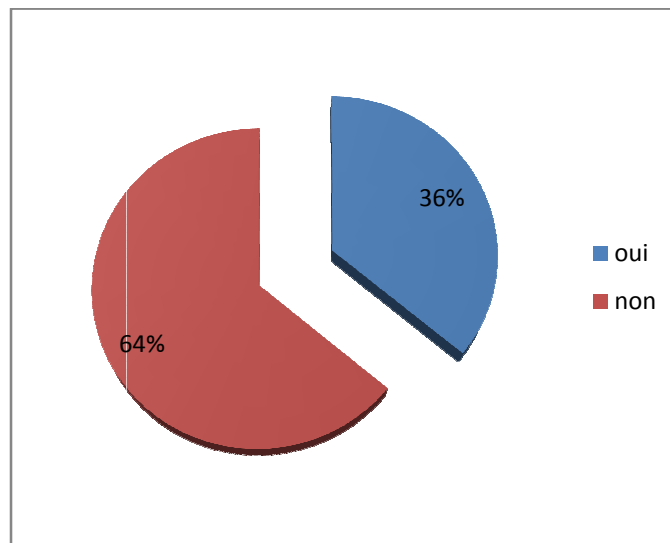


Figure n°10 : Représentations des enseignants quant à la subjectivité /objectivité de l'évaluation

Commentaire

29 enseignants, soit 64% de notre échantillon croient que l'évaluation ne peut être que subjective. Inversement, un peu plus du tiers des professeurs (36 %) estime que l'objectivité est possible.

Analyse

Nous remarquons, donc, qu'une partie considérable de notre public est consciente de la subjectivité qui s'impose lors de l'évaluation puisqu'il s'agit d'êtres humains évaluant des phénomènes humains.

-Si non, dites pourquoi ?

Pour savoir à quoi les enseignants lient leur subjectivité, nous leur avons demandé de justifier leur réponse. Nous signalons que cinq enseignants n'ont pas répondu à cette question. Nous pouvons résumer les justifications données par les enseignants dans le tableau ci-dessous :

Justification	Influence du niveau des élèves	Le comportement de l'élève	Effet de stéréotypes	Sympathie avec les élèves ayant des problèmes de santé ou familiaux.	L'absence de l'exactitude en langue	L'élaboration de critères d'évaluation est	Ordre des copies	La fatigue	La présentation de la copie
Occurrence	14	5	1	1	6	5	1	1	1

Tableau n° 6: Justification de la présence de la subjectivité dans l'évaluation

Commentaire

La lecture de ce tableau montre que les enseignants citent quatre raisons principales. D'abord, 14 enseignants avouent être influencés par le niveau des élèves. Ensuite, 6 enseignants lient la subjectivité à l'absence de l'exactitude en langue.

Par ailleurs, 5 enseignants abordent le comportement de l'élève en classe comme motif de subjectivité. Enfin, 5 enseignants estiment que la source de la subjectivité réside dans l'élaboration des critères d'évaluation.

Le reste des enseignants cite d'autres raisons comme la fatigue, l'ordre des copies ou la présentation de la copie.

Analyse

Chaque enseignant s'attache à évaluer le plus objectivement possible. Cependant cette volonté se heurte à des obstacles qui freinent la fidélité de l'évaluation comme l'affirment les enseignants de notre échantillon. Il paraît que les enseignants adaptent leur évaluation en fonction du public. De plus, la spécificité de l'objet de l'évaluation en langue implique la subjectivité. En effet, en langue, notamment en production, il n'y a pas une et unique réponse correcte mais il y en a une multitude.

L'utilisation d'une grille ne semble pas épargner le risque de subjectivité. Les enseignants interrogés indiquent que le choix des critères est subjectif et varie d'un enseignant à un autre.

Q7- Lors de l'évaluation, vous rencontrez des difficultés au niveau de la compétence de :

- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| La compréhension de l'écrit | <input type="checkbox"/> | la compréhension de l'oral | <input type="checkbox"/> |
| La production de l'écrit | <input type="checkbox"/> | la production de l'oral | <input type="checkbox"/> |

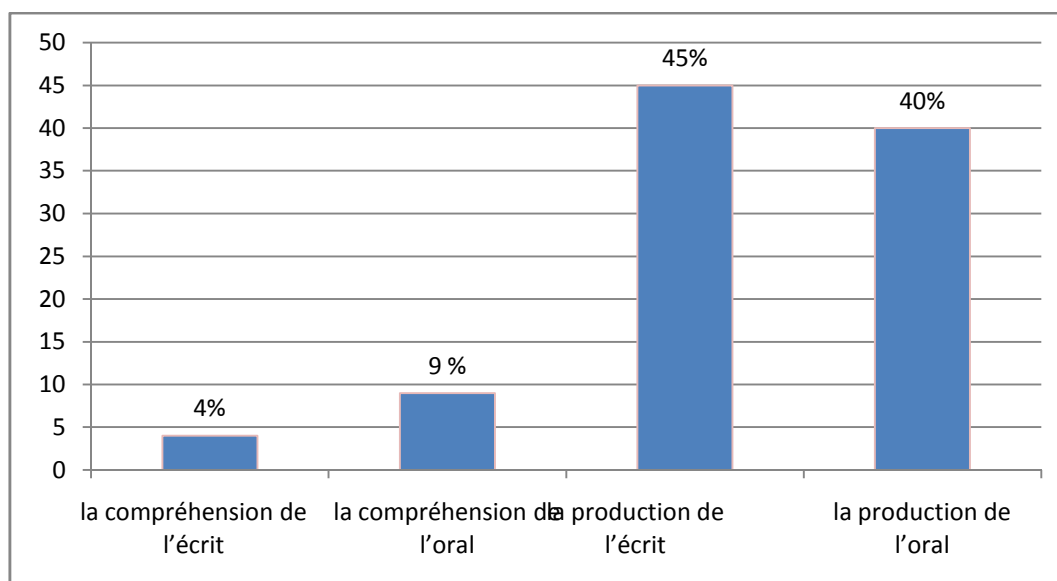


Figure n° 11 : Répartition des compétences selon le degré de difficulté

Commentaire

45% de notre échantillon considère la production écrite comme compétence impliquant des difficultés lors l'évaluation alors que 40% des enseignants interrogés optent pour la compétence de la production de l'oral réduisant de la sorte les taux des compétences de la compréhension de l'oral et de l'écrit à 9% et 4% respectivement.

Analyse

Bon nombre d'enseignants s'entendent sur le fait que la partie la plus difficile de l'évaluation des apprentissages des élèves est l'interprétation de leur production que cette dernière soit écrite ou orale. En effet, les enseignants doivent alors analyser la performance ou la qualité d'apprentissage fourni par les élèves et attribuer une valeur à cette performance.

Q8-Avez-vous l'habitude de travailler avec des grilles d'évaluation ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

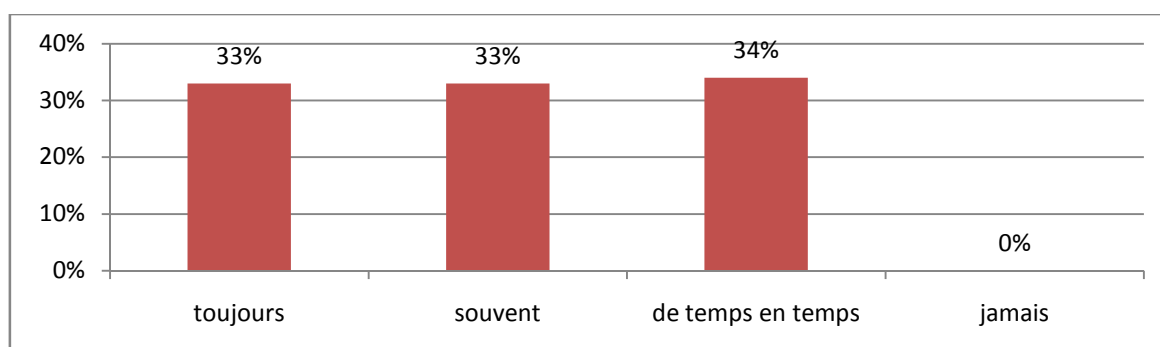


Figure n°12 : Utilisation des grilles d'évaluation par les enseignants

Commentaire

D'après la figure n° 12, il ressort que les réponses données par les enseignants quant à l'utilisation des grilles d'évaluation sont presque similaires. En effet, un taux de 33 % est partagé entre ceux qui le font régulièrement et ceux qui l'appliquent souvent. Cependant 18 enseignants sur 52 soit un taux de 34 % soulignent qu'ils ne travaillent pas toujours avec des grilles d'évaluation. Un pourcentage qui s'avère important. D'où la nécessité de s'interroger sur la démarche évaluative suivie par cette catégorie d'enseignants.

Ces données montrent que l'utilisation de la grille d'évaluation ne s'est pas encore généralisée et reste limité.

2.4. Evaluation de la production de l'écrit

Q9-Utilisez-vous une grille d'évaluation lors de l'évaluation de la production de l'écrit ?

Oui

Non

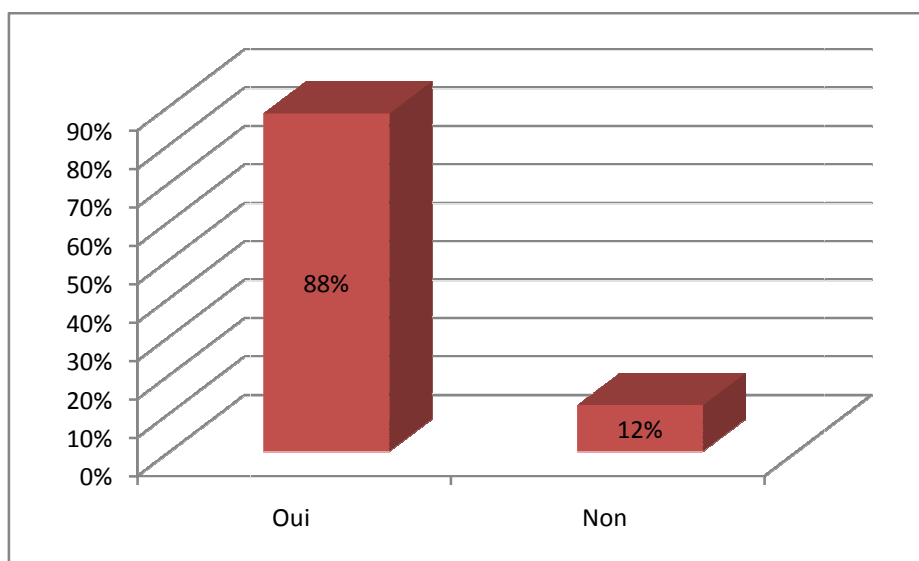


Figure n°13 : Utilisation des grilles d'évaluation lors de l'évaluation de la production de l'écrit

Commentaire

La quasi totalité des enseignants (88%) déclare utiliser des grilles lors de l'évaluation de la production de l'écrit. Une minorité de notre échantillon (12 %) dit ne pas avoir recours à la grille.

Analyse

Les enseignants se sont adaptés aux nouvelles méthodes de l'évaluation de l'écrit fondées sur l'évaluation critériée. Ce qui signifie que la grille d'évaluation est devenue un

outil largement utilisé par les enseignants pour évaluer la compétence de la production de l'écrit.

Q10-Si non, sur quoi vous basez –vous ?

Seulement six enseignants ont répondu à cette question. Cinq de ces enseignants ont plus de 10 ans d'expérience.

Enseignant	Réponse
E1	Appréciation globale
E2	mon jugement
E3	Expérience
E4	Les idées et la langue
E5	d'une grille d'écriture orale communiquée aux élèves lors de la rédaction.
E6	Les critères d'évaluation

Tableau n°7 : Justification des enseignants non utilisant des grilles d'évaluation de la production de l'écrit

Commentaire

De la lecture du tableau, nous constatons que les enseignants E1, E2 et E3 recourent aux méthodes de correction traditionnelles dans lesquelles l'enseignant se base sur une appréciation globale de la production. L'enseignant E4 se réfère au contenu et à la langue de la production. Quant à l'enseignant E5, il corrige selon les critères communiqués aux élèves en classe. L'enseignant E6 dit avoir utilisé des critères d'évaluation sans préciser de quels critères il s'agit.

Q11-Citez les éléments que vous évaluez en production de l'écrit.

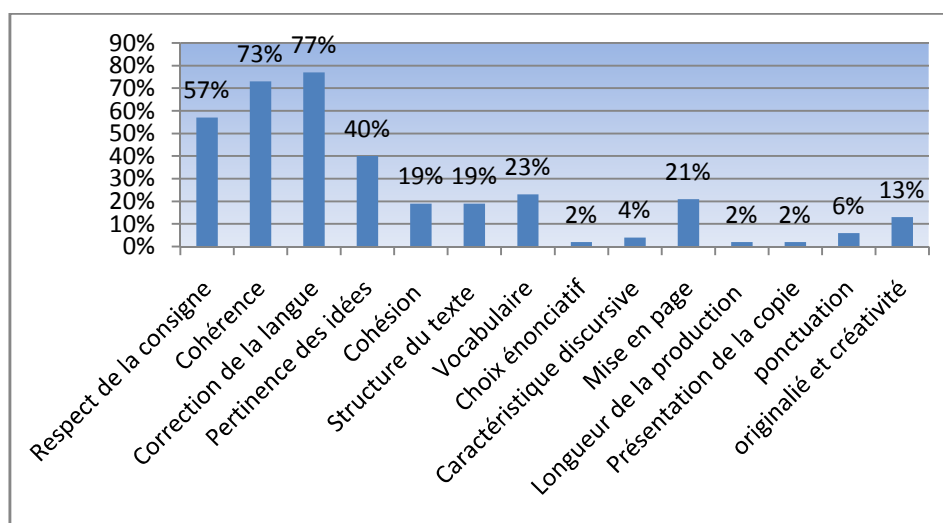


Figure n°14 : Critères utilisés par les enseignants dans l'évaluation de l'écrit

Commentaire

Parmi les réponses obtenues à cette question, plus de 70% portent sur la correction de la langue et la cohérence. En effet, ces critères sont essentiels chez la grande majorité des enseignants pour évaluer toute production écrite. Plus de la moitié des réponses porte sur le respect de la consigne, ce critère est relégué au deuxième rang. La pertinence des idées est évoquée en tant que troisième critère par 21 enseignants sur 52 soit un taux de 40%, puis succèdent la richesse du vocabulaire, la mise en page, la cohésion, la structure du texte demandé ainsi que l'originalité et la créativité. En dernière place viennent les critères suivants : ponctuation, longueur de la production, choix énonciatif, caractéristique discursive et présentation de la copie.

Analyse

A partir de ces réponses, nous pouvons dire que le plus grand nombre d'enseignants considère la production écrite comme prétexte au réinvestissement des acquis antérieurs d'ordre essentiellement linguistiques (vocabulaire, syntaxe, conjugaison) et à l'application des règles de la cohérence reléguant de la sorte le respect de la consigne au second plan. Ils évacuent aussi l'importance de la compétence sociolinguistique et de la créativité dans l'écrit. Cela peut admettre deux interprétations. D'une part, les enseignants n'évaluent pas la créativité, mais admettent qu'elle puisse être importante, ce qui explique leur réponse. D'autre part, il est aussi possible qu'ils prennent en compte concrètement les aspects créatifs d'une production écrite, notamment l'originalité, mais qu'ils ne pensent pas spontanément à l'évoquer comme critère d'évaluation.

Q12-Classez par ordre d'importance ces critères dans une production de l'écrit.

- La correction de la langue.
- La longueur de la production.
- La précision du lexique.
- La cohérence de la production.
- La richesse des idées.
- Le respect de la consigne.
- L'originalité, la créativité

Nous avons choisi de présenter ces résultats sous forme de tableau (voir annexe n° 5 p 9)

Commentaire

De ce tableau, il ressort que la majorité des enseignants soit un taux de 86 % s'entend à accorder sans équivoque la première place au critère respect de la consigne. Les autres

critères, portant sur l'aspect formel, linguistique ou l'aspect créatif, sont tous classés en second par rapport à ce critère. Cependant chaque critère est classé différemment par les enseignants. En effet, un critère qui semble autant important pour le classer au second rang s'avère facultatif chez un autre qui peut lui attribuer un rang inférieur.

Analyse

Ces résultats soulèvent la divergence des points de vue des enseignants quant au classement des critères d'évaluation jugés pertinents dans la production de l'écrit. En effet, les diverses données recueillies ont permis de dégager la manière dont les enseignants évaluent les productions écrites. Ces derniers ne classent pas ces critères de la même façon sauf pour le respect de la consigne qui semble le critère le plus important à vérifier dans la production de l'écrit. Par conséquent, reconnaître l'importance d'un critère par rapport à un autre dans l'évaluation revient à reconnaître d'emblée l'intervention de la subjectivité de l'enseignant.

Nous pouvons encore noter une contradiction entre les critères d'évaluation déclarés dans la question n°11 et le classement des critères préétablis. En effet, la grande majorité des enseignants ont cité l'importance du critère de la correction de la langue pour le substituer par la suite dans le classement par celui du respect de la consigne. L'explication que nous pouvons suggérer serait que ce n'est que dans cette dernière étape de l'enquête que les critères sont mis en évidence à l'enseignant.

Q13-Après l'application de la réforme des programmes et l'introduction de l'approche par compétences, avez-vous trouvé des difficultés dans l'évaluation de la production de l'écrit ?

Oui

Non

-Si oui, dites pourquoi ?

Nous avons destiné cette question aux enseignants ayant plus de dix ans d'expérience, c'est-à-dire ceux qui ont connu la réforme. Les répondants sont en nombre de 21.

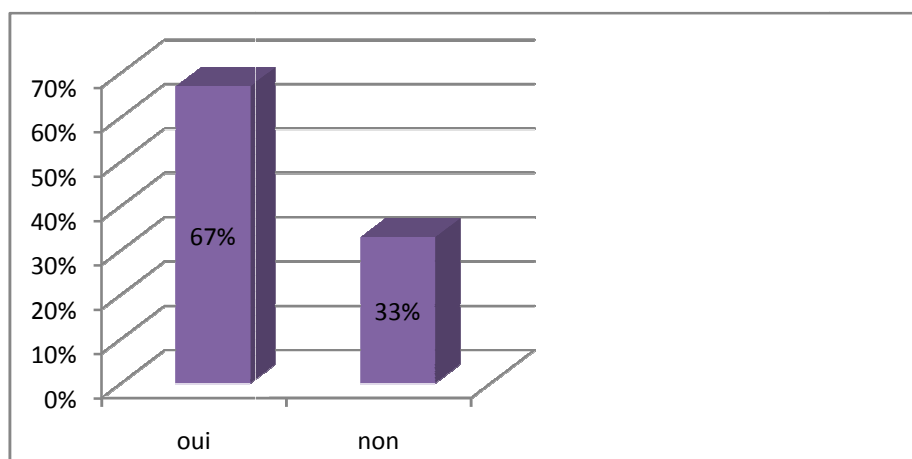


Figure n°15 : Représentations des enseignants à l'égard de la difficulté de la production de l'écrit dans le cadre de l'approche par compétences

Commentaire

67% de l'ensemble des répondants affirment qu'ils ont trouvé des difficultés dans l'évaluation de la production de l'écrit après l'application de l'approche par compétences. En revanche, 33% estiment que l'introduction de l'approche par compétences n'a pas eu de répercussions sur leur pratiques évaluatives.

Il a été demandé aux enseignants qui ont répondu par « oui » de justifier leur réponse. Nous avons recensé dans le tableau ci-dessous les justifications données par 20 enseignants.

justification	l'hétérogénéité du niveau des apprenants	l'évaluation des compétences est difficile	difficulté de la conception de sujet de production contenant une situation de communication.	les situations complexes posent problème aux élèves.	contrainte de temps	minimisation du fonctionnement de la langue par l'approche par compétence.	niveau limité des élèves	manque de moyens pédagogiques
occurrence	2	1	2	2	3	1	1	1

Tableau n°8 : Justifications des enseignants par rapport au niveau de la difficulté rencontrée en évaluation de la production de l'écrit

Analyse

Ces résultats montrent que la difficulté rencontrée lors de l'évaluation des productions écrites est le niveau hétérogène de la classe. Cette hétérogénéité laisse l'enseignant perplexe, il n'est pas facile de concevoir une situation complexe significative pour l'ensemble de la classe. Par la suite, l'hétérogénéité oblige l'enseignant à établir une large grille d'évaluation afin de vérifier les carences et points forts des apprenants.

Un autre facteur entre en jeu pour rendre cette opération aussi difficile qu'elle est, c'est le temps. La correction avec grille d'évaluation prend beaucoup de temps.

Deux enseignants mentionnent la difficulté de concevoir un sujet de production contenant une situation de communication. Deux autres disent que ce type de sujet pose problème aux élèves. La plupart des élèves n'arrive pas à produire.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre les données récoltées à travers le questionnaire. Ces résultats nous ont permis d'accéder à une vision globale des pratiques évaluatives des enseignants de FLE. Leurs réponses font ressortir quelques problèmes qu'ils rencontrent lors de l'évaluation. Il s'agit principalement de la subjectivité et des difficultés de s'adapter à l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences en l'absence d'une formation de qualité.

Chapitre II :

**Analyse et interprétation du corpus 2 :
productions écrites**

Introduction

Nous avons réservé ce chapitre à la présentation d'une expérimentation que nous avons faite sur le terrain.

L'expérimentation consiste à faire évaluer et corriger des copies de production de l'écrit par quatre enseignants.

Nous allons présenter les résultats de cette expérience de multi-correction et essayer d'analyser la façon dont les correcteurs examinent et évaluent une même copie.

1. Déroulement des investigations

Nous avons mené notre enquête au lycée des sept martyrs Mehrez, dit Maala, situé à Sidi Aich avec les élèves de première année secondaire tronc commun science et technologie.

Dans le cadre du deuxième projet portant sur l'argumentation, nous avons proposé aux élèves le sujet de rédaction suivant :

« Un quotidien national ouvre chaque mois ses colonnes aux contributions des lecteurs pour débattre d'un sujet d'actualité. Le sujet proposé ce mois-ci est le suivant : « Pensez vous que, de nos jours, les études sont utiles et nécessaires ? ». Tu trouves ce sujet fort intéressant et tu décides de contribuer au numéro de ce mois.

-Rédige le texte de ta contribution ».

Les élèves ont rédigé en classe et ont remis les travaux à la fin de la séance. Ils ont eu, donc, environ une heure pour la rédaction.

2. Présentation et description du corpus : copies d'élèves

Notre corpus est constitué de 26 copies. Nous les avons photocopiées, puis, distribuées à quatre enseignants pour correction. Nous avons demandé à deux d'entre eux de corriger avec une grille d'évaluation (voir annexe n°6 page 10) que nous avons nous même conçue en s'inspirant de la grille proposée par Gérard et du tableau EVA. Les deux autres enseignants ont eu la liberté de corriger avec ou sans grille d'évaluation. La notation a été faite sur 20.

Pour garder l'anonymat des enseignants et des élèves, nous avons codé les copies C₁, C₂, C₃ etc. et nous avons désigné les enseignants par E₁, E₂, E₃ et E₄.

3. Analyse des résultats de la correction des copies

Nous présentons dans un tableau (voir annexe n° 7 page 11) les notes attribuées aux productions par chacun des enseignants.

Le tableau montre une variation des notes attribuées à chaque copie par les correcteurs. Nous remarquons également que l'écart type est différent d'un enseignant à un

autre. Trois enseignants à savoir E_1 , E_3 et E_4 ont donné 17.5 comme note maximale, 16.5 est la note maximale attribuée par l'enseignant E_2 .

Les notes minimales sont plus divergentes. E_1 a donné 4, E_2 a attribué 2 alors que les notes minimales pour E_3 et E_4 sont respectivement 3 et 2.5.

Nous notons une fourchette de 2 points entre E_1 et E_2 .

Afin de mettre en évidence les variations de la correction, nous avons choisi de représenter les écarts de notation dans le graphique suivant :

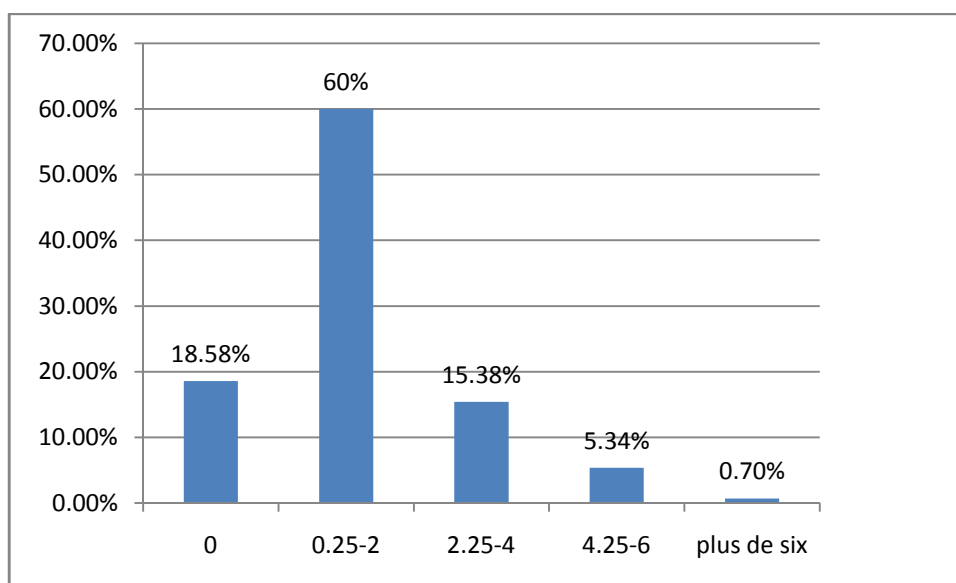


Figure n°16 : Ecart de notation entre les enseignants

Commentaire

Cette représentation révèle que les corrections sont très hétérogènes. En effet, seulement 18% des corrections sont identiques. Plus de la moitié des corrections soit 60 % présente des écarts qui vont de 0.25 point jusqu'à 2 points. Nous relevons un écart entre 2.25 points et 4 points dans 15% des corrections.

L'écart dépasse même 4 points et atteint 6 points enregistrant un pourcentage de 5%. Un écart de plus de six points a été noté dans 0.7% des corrections.

Analyse

Cet écart de notation peut être expliqué par le fait que les correcteurs n'ont pas suivi la même démarche lors de l'évaluation. En effet, les enseignants E_1 et E_2 nous ont confié qu'ils n'ont pas eu recours à une grille critériée avec un barème précis. Ils se sont basés sur une appréciation globale de la production. Nous avons donc deux types d'évaluation : évaluation critériée et non critériée.

3.1. L'évaluation non critériée

Le graphique ci-dessous représente l'écart enregistré entre E_1 et E_2 .

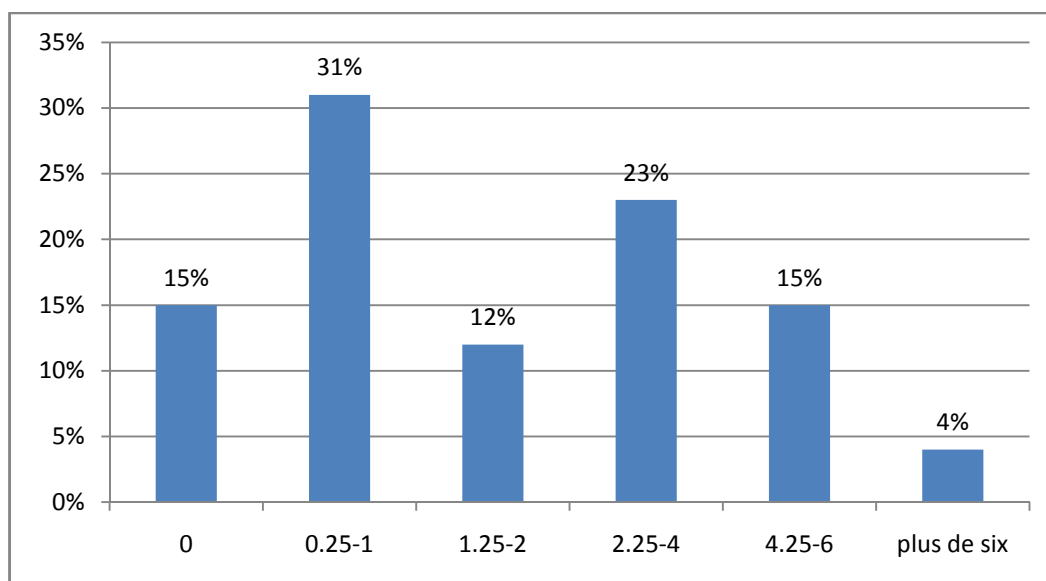


Figure n°17 : Ecart de notation entre les enseignants E_1 et E_2

Commentaire

De ce graphique, il ressort que le nombre de corrections identiques se limite à 15%. Les écarts les plus fréquents se situent entre 0.25 et 1 point à hauteur de 31 %. Quant aux corrections présentant un écart entre 1.25 et 2 points, leur pourcentage s'élève à 12%. 23% des corrections font état d'écart entre 2.25 et 4 points.

Par ailleurs, le taux des écarts entre 4.25 et 6 points est de 15%. Un écart de 6 points est noté avec un pourcentage de 4%.

3.2. L'évaluation critériée

Les enseignants E_3 et E_4 ont corrigé avec la même grille d'évaluation et selon le même barème (voir annexe n°6 page 6). Néanmoins, nous constatons un écart de notation entre les deux correcteurs. Le graphique ci-dessous présente cet écart.

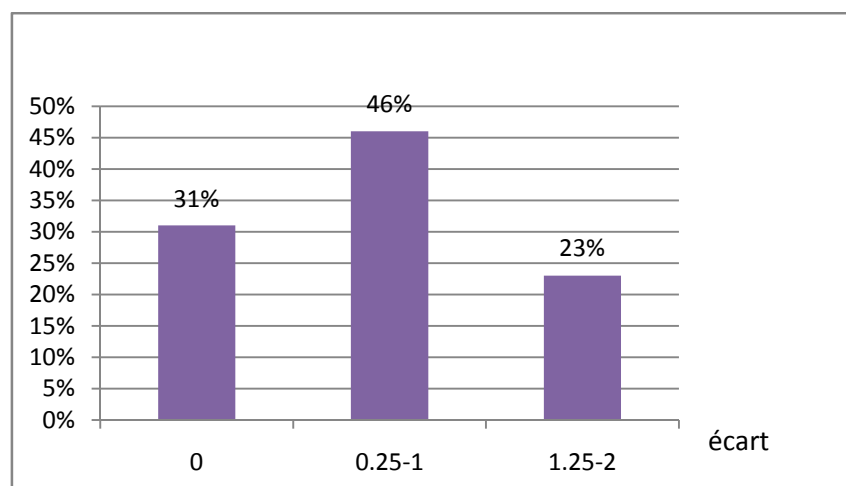


Figure n° 18 : Ecart de notation entre les enseignants E3 et E4

Commentaire

Cet histogramme indique que le nombre de corrections identiques atteint 31 %. Dans 46% des cas l'écart entre les notes se situe entre 0.25 et 1 point. Les deux correcteurs ont attribué des notes présentant des écarts entre 1.25 et 2 points six fois ce qui constitue 23% de correction.

De ces résultats, il apparaît que l'évaluation d'un même critère varie d'un enseignant à un autre. Néanmoins, les écarts entre les deux correcteurs ne sont guère élevés, ils ne dépassent pas 2 points contrairement à l'écart enregistré entre E₁ et E₂.

3.3. Analyse comparative des résultats de l'évaluation critériée et non critériée

Pour mieux cerner la divergence entre les enseignants qui ont corrigé sans grille et ceux qui ont utilisé une grille, nous avons conçu le tableau suivant

Ecart	Fréquence %	
	Enseignants E ₁ et E ₂	Enseignants E ₃ et E ₄
0	15%	31%
0.25	0%	6%
0.5	8%	15%
0.75	0%	12%
1	28%	12%
1.5	0%	12%
2	8%	12%
2.5	8%	0%
3	8%	0%
3.5	8%	0%
4	3%	0%
4.5	8%	0%
5	3%	0%
7	3%	0%

Tableau n° 9 : Comparaison entre l'écart enregistré entre E₁, E₂ et celui enregistré entre E₃ et E₄

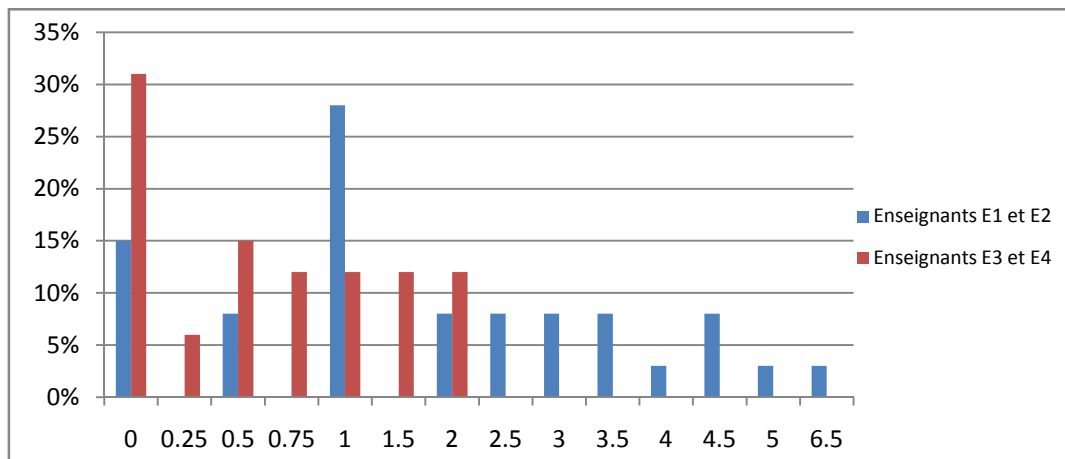


Figure n°19 : Comparaison entre l'écart enregistré entre E₁, E₂ et celui enregistré entre E₃, E₄

Commentaire

La lecture de ces données met en évidence que les enseignants E₃ et E₄ réussissent mieux à donner des notes similaires par rapport à E₁ et E₂. En effet, les corrections identiques sont deux fois plus fréquentes chez E₃, E₄ que chez E₁, E₂ avec respectivement 31% et 15%. De plus, pour les enseignants E₃ et E₄, plus de la moitié des corrections à savoir 64% font état d'écart ne dépassant pas 0.75 point. Pour la même fourchette les enseignants E₁ et E₂ atteignent le taux de 23%.

Nous remarquons que dans 41% des cas, l'écart entre E₁ et E₂ dépassent 2 points, alors que les E₃ et E₄ n'enregistre aucun cas pareil.

Ajoutons que l'écart maximal entre E₃ et E₄ est deux points tandis que celui de E₁ et E₂ s'élève à 7 points, un écart très important.

Ces résultats nous permettent de dire que l'évaluation avec une grille critériée minimise l'écart.

4. Analyse des copies corrigées présentant un écart de plus de 4 points

L'écart de notation dépasse quatre points dans neuf copies. Il s'agit des copies C₂, C₇, C₁₀, C₁₁, C₁₇, C₁₈, C₁₉, C₂₁ et C₂₄ comme le montrent le tableau et graphique ci-dessous.

Copie	Notes			
	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄
C ₂	5	10	/	10
C ₇	13	/	8.5	/
C ₁₀	6.5	2	/	/
C ₁₁	8	13	8	8
C ₁₇	5.5	/	/	9
C ₁₈	4.5	11.5	/	/
C ₁₉	3.5	8	8	/
C ₂₁	/	8	/	12.5
C ₂₄	/	7.5	3	2.5

Tableau n° 10 : Les copies présentant un écart de plus de 4 points

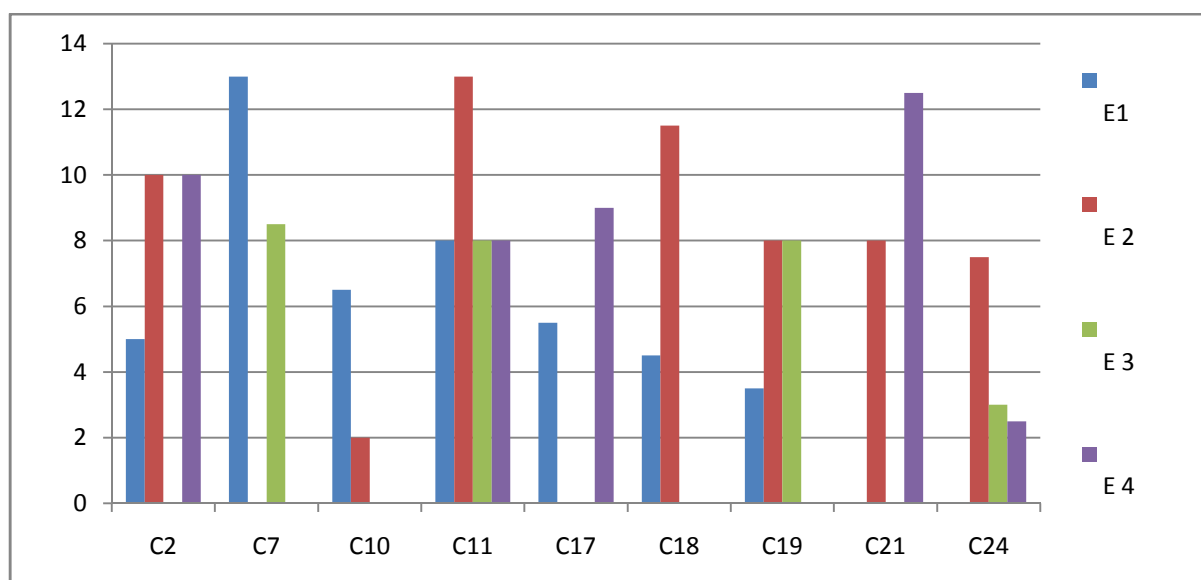


Figure n°20 : Les copies présentant un écart de plus de 4 points

Analyse

L'écart dépassant quatre points est considérable et montre que l'évaluation de la production de l'écrit est subjective.

Nous avons déjà souligné dans le deuxième chapitre de la première partie de notre travail l'apparition lors d'une évaluation, de certains effets parasites mettant en péril l'objectivité de celle-ci.

Etant donné que les enseignants participants à notre enquête n'ont aucune relation entre eux et ne connaissent pas les élèves, les copies leur ont été même présentées anonymes, nous pouvons éliminer quelques variables. Il ne reste que l'effet d'ordre, l'effet de contamination, la fatigue, la mesure de l'écart type, la variable choc et la variable de débordement.

Afin d'essayer de comprendre les raisons de l'écart constaté lors des corrections, nous avons, dans un premier temps, analysé les annotations des enseignants sur les copies afin de mieux cerner la conception de l'enseignant et, dans un deuxième temps, demandé des explications aux correcteurs. Chaque enseignant a justifié les notes qu'il a attribuées.

- **Copie C₂**

La copie C₂ est notée à 5 par E₁ et 10 par E₂ et E₄ présentant ainsi un écart de 5 points entre les trois corrections. Selon E₁, l'élève a su exprimer son point de vue mais il n'a pas développé ses arguments, sa production est trop courte ce qui rend son travail médiocre. Cet enseignant semble être influencé par la longueur de la production.

Par contre E₃ voit que l'élève a pu quand même exprimer ses idées et structurer son travail en respectant le plan d'un texte argumentatif.

De même E₄ estime que la production mérite la moitié de la note vu que l'élève a respecté la consigne en exprimant clairement son point de vue et en citant trois arguments introduits correctement par trois connecteurs logiques.

- **Copie C₇**

La copie C₇ présente un double écart de plus de 4 points. En effet, E₁ lui a attribué 13 points par contre E₃ a jugé que cette copie ne mérite que 8.5. Ce qui fait un écart de 4.5 points. Ce dernier est justifié par le fait que l'enseignant E₁ estime que le travail de l'élève est présenté dans une langue bien soignée, les idées sont très claires et très bien structurées. Ainsi, l'enseignant semble donner une importance au critère de la correction de la langue ainsi qu'à celui de la cohérence et la mise en page.

Par ailleurs, l'enseignant E₃ vante aussi le niveau de langue utilisé dans la production et la structure respectée dans son ensemble, mais souligne que le discours de l'élève est plutôt à dominante explicative alors que dans la consigne il a été demandé de rédiger un texte argumentatif dans lequel l'élève est amené à exprimer son point de vue concernant le fait d'abandonner les études et par conséquent la consigne n'a pas été respectée.

Cette copie comme nous l'avons déjà mentionné présente un double écart qui se situe encore au niveau de E₁ et E₄. En effet, ce dernier l'a notée à 8.75 points présentant ainsi un écart de 4.25 points. L'évaluateur E₄ ajoute comme remarque « *Bonne maîtrise de la langue mais, tu n'as pas traité le sujet!* » rejoignant ainsi le point de vue de E₃.

- **Copie C₁₀**

La copie C₁₀ ayant obtenue la note 6.5 d'après E₄ a eu la note 2 d'après E₂. La différence entre les deux corrections atteint 4.5 points. Pour E₁, le « *Travail [est] médiocre ! Trop court et mal organisé* », E₄ considère que le travail est « *insuffisant* ». Les deux

enseignants portent deux points de vue divergents sur la copie. E₄ classe la production à un niveau plus avancé par rapport à celui octroyé par E₁.

- **Copie C₁₁**

Concernant la copie C₁₁, elle présente un écart de 5 points entre la note attribuée par E₂ et les notes données par les autres enseignants. A l'exception de tous les enseignants qui se sont mis d'accord à évaluer la copie à 8, E₂ lui octroie 13.

Les enseignants E₁, E₃ et E₄ s'entendent à dire que les idées de l'élève manquent de pertinence. De plus, les correcteurs soulignent que la production manque de cohérence vu le nombre de répétition. Ils estiment également que la langue utilisée fait défaut : absence d'accords, vocabulaire inapproprié et abondance des erreurs d'orthographe.

Selon E₂, le niveau de langue est limité, ce qui réduit dans une grande part la qualité du travail, néanmoins la consigne a été respectée et les caractéristiques discursives de l'argumentation ont été prises en considération par l'élève.

- **Copie C₁₇**

La copie C₁₇ est notée 4.5 par E₁ et 9 par E₄ ce qui fait un écart de 4.5 points entre les deux corrections. Selon E₁, l'élève n'a pas su développer son argumentation et ses idées manquent de pertinence. Par contre, E₄ voit qu'il s'agit d'un travail bref et concis en dépit de quelques lacunes faciles à remédier.

Il apparaît ici que les deux enseignants ne s'entendent pas sur l'évaluation du critère de la pertinence des idées, ce qui est pertinent pour l'un ne l'est pas pour l'autre.

- **Copie C₁₈**

L'enseignant E₁ a évalué la copie C₁₈ à 4.5 alors que l'enseignant E₂ l'a évaluée à 11.5. Nous relevons une fourchette de 7 points. Ecart qui se révèle très intéressant à analyser. En effet, sur la copie, E₁ ajoute l'appréciation « *hors sujet* », l'enseignant nous a indiqué que l'élève a produit un dialogue se rapprochant du texte narratif alors que la consigne consiste à rédiger un texte argumentatif.

L'enseignant E₂ n'est pas de cet avis, il estime que dans le dialogue produit par l'élève, il y a de l'argumentation notamment vers la fin du texte. La dimension typologie semble être un paramètre qui justifie encore l'écart occasionné. L'évaluateur ajoute même qu'il était attiré par le style (utilisation des proverbes en rapport avec le sujet), l'agencement et la pertinence des idées), la présentation de la copie ainsi que la langue soignée.

De ce fait, on peut dire que E₂ est sensible à la qualité d'un texte. L'interprétation du « *hors sujet* » semble également assez différente d'un correcteur à un autre.

- **Copie C₁₉**

L'enseignant E₁ a attribué 3.5 à la copie C₁₉ enregistrant un écart de 4.5 points avec les enseignants E₂ et E₃ évaluant la copie à 8. Les annotations rapportées par les correcteurs expliquent cet écart. E₂ considère que « *le travail est acceptable dans son ensemble* » en dépit du niveau de la langue. Nous pouvons comprendre à travers les remarques de l'enseignant E₃ « *Structure adéquate. Idées intéressantes, il est nécessaire de les développer davantage. Attention à la langue* » qu'il valorise le choix des idées et la structure adéquate du texte. Encore une fois, l'enseignant E₁ met l'accent sur le niveau de langue limité « *Beaucoup de fautes de langue* » écrit-il.

Il apparaît que l'enseignant E₁ donne une importance majeure à la langue.

- **Copie C₂₁**

Nous notons une fourchette de 5 points entre les enseignants E₂ et E₄ notant la copie C₂₁ respectivement 8 et 12.5. L'enseignant E₄ ajoute l'appréciation suivante « *Bien. Travail satisfaisant malgré les maladresses* ». L'enseignant E₄ nous a révélé par la suite que l'élève fait preuve d'originalité et de créativité. L'enseignant E₂ admet que la stratégie argumentative de cet élève est globalement intéressante, mais il souligne les défaillances de la production liées beaucoup plus au registre de langue utilisé, à la structure syntaxique des phrases ainsi qu'au vocabulaire utilisé. E₂ ne semble pas donner d'importance à la créativité de la production.

- **copie C₂₄**

Le même écart est enregistré au niveau de la copie C₂₄. Cette dernière est notée respectivement par les correcteurs E₂ et E₄ 7.5 et 2.5. Un autre écart ressort entre E₂ et E₃ ayant attribué 3 à la même copie.

Les enseignants E₃ et E₄ indiquent que l'élève n'a fourni aucun effort pour développer son point de vue ni réfléchir quant aux idées émises d'où la médiocrité de la production. E₂ y voit un travail insuffisant. Bien que l'enseignant E₂ a constaté une contradiction au niveau de l'introduction et pas mal de répétitions ainsi que la défaillance de la syntaxe, il n'a pas été amené à octroyer une note en bas de 5.

L'analyse de cette situation met en évidence les différences individuelles des enseignants qui impliquent la subjectivité de l'évaluation. Les enseignants ne donnent pas la même importance aux critères d'évaluation, certains privilégient la langue c'est le cas de l'enseignant E₁ qui comme nous l'avons déjà souligné surévalue ou sous évalue des copies en se référant à la maîtrise de la langue. D'autres semblent accorder beaucoup plus d'intérêt au contenu de la production.

Conclusion

Les résultats de notre expérience montrent qu'à plusieurs reprises, les correcteurs octroient des notes différentes pour la même copie. Lorsque les enseignants sont outillés d'une grille d'évaluation, l'écart est minimisé sans pour autant être supprimé. Les écarts témoignent de la complexité de l'évaluation en langue étrangère. Ils révèlent également un manque de fidélité de l'évaluation qui se trouve biaisée par la subjectivité des évaluateurs. L'évaluation en langue étrangère dépend fortement du sujet évaluateur. L'objectivité semble difficile à atteindre tant les facteurs qui interagissent sont nombreux et souvent difficiles à appréhender.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'évaluation est un outil indispensable dans un processus pédagogique. Tout apprentissage effectué requiert une évaluation afin de rendre compte des acquis des apprenants.

L'évaluation en classe de langue étrangère ne se limite pas à enregistrer de manière externe des acquis. Au contraire, évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur la compétence communicative des apprenants. Cela exige de définir préalablement des objectifs à atteindre, choisir les outils adaptés à la situation, mettre en œuvre une échelle de niveaux et définir les critères de passation. C'est donc une démarche complexe qui fait appel à la compétence de l'enseignant, son savoir-faire professionnel et à sa maîtrise des techniques et des outils d'évaluation.

Notre travail avait pour principal objectif de mettre en évidence cette complexité et les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants lors de l'évaluation de la production de l'écrit en langue étrangère.

Notre partie théorique a fait ressortir que le concept de l'évaluation est en perpétuelle évolution. A l'origine, l'évaluation servait essentiellement à certifier un niveau de compétences et à hiérarchiser les élèves les uns par rapport aux autres. Actuellement, l'évaluation dépasse cette visée pour revêtir des fonctions de régulation de l'apprentissage.

Nous avons également montré la spécificité de la langue étrangère en tant qu'objet d'évaluation. La difficulté d'évaluer une langue étrangère tient entre autres à ce que le contenu en est extrêmement varié et complexe et peut se décomposer en plusieurs sous-ensembles.

La tâche devient encore plus ardue lorsque l'on veut évaluer la compétence communicative. En effet, la compétence de communication n'est pas uniquement la somme des savoirs linguistiques, elle est également le reflet de divers savoir-faire langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par rapport aux besoins de communication et d'interactions sociales.

L'évaluation de la compétence en langue étrangère ne se limite pas à l'évaluation de savoir et savoir-faire linguistique mais elle doit également porter sur l'ensemble des compétences qui sont mobilisées par l'apprenant lors des productions. Ces différentes compétences sont souvent imbriquées les unes dans les autres.

Ainsi, pour évaluer la compétence de communication, il convient de se doter de critères d'évaluation susceptibles de prendre en charge ses différentes composantes.

Etant donné la variété des paramètres, les critères seront multiples. Cependant, Les spécialistes de l'évaluation s'accordent à dire qu'il est difficile dans la pratique de prendre en compte plus de quatre ou cinq critères lorsqu'on souhaite évaluer la production en langue.

Conclusion générale

L'enquête menée sur le terrain vient consolider ces propos. En effet, les données récoltées à travers le questionnaire mettent en lumière les difficultés rencontrées par les enseignants de FLE pour évaluer les productions écrites dans le cadre de l'approche par compétences. C'est toute une panoplie de facteurs qui influencent la mise en place d'une évaluation qui tient compte des exigences de l'approche par compétences. Les difficultés sont associées au choix de tâches complexes, à la définition de critères d'évaluation et la mise en œuvre d'une grille d'évaluation.

Ces difficultés peuvent être induites par le manque de formation des enseignants. Les données tirées du questionnaire confirment que les enseignants ne sont pas assez formés à ce niveau ce qui entrave la mise en œuvre des stratégies d'évaluation novatrices, variées, adaptées et surtout répondant aux exigences de l'approche par compétences. L'intérêt porté à cette dernière et la volonté d'apporter une harmonisation entre les stratégies d'enseignement/apprentissage et celles de l'évaluation ne passe pas seulement par les textes et les arrêtés ministériels, mais surtout par la mise en place d'un programme de formation ayant pour but d'amener les enseignants à utiliser à bon escient l'évaluation des apprentissages. Dans cette perspective, l'institution éducative doit à tout prix prendre en charge le développement des compétences des enseignants en matière de l'évaluation des apprentissages.

Nous pouvons également remarquer l'insuffisance de la formation des enseignants à travers leurs pratiques d'évaluation. En effet, nous avons pu constater à travers les résultats obtenus que la majorité des enseignants n'utilisent pas régulièrement des grilles d'évaluation. De plus, l'évaluation revêt chez les enseignants l'aspect de vérification des acquis occultant toute fonction de réajustement d'apprentissage.

L'étude du terrain révèle un autre problème auquel est confronté l'évaluateur, celui de la subjectivité. Sachant que les enseignants soulèvent le problème de l'inévitable subjectivité lors de l'évaluation en langue étrangère.

Les résultats de l'analyse du corpus des productions écrites ont pu confirmer ce constat. Le choix de la production de l'écrit est justifié d'une part par le fait qu'elle est très présente dans les pratiques évaluatives des enseignants notamment dans les épreuves officielles et certificatives et d'autre part et selon les résultats du questionnaire elle demeure une des quatre compétences les plus difficiles à évaluer. À travers une petite expérimentation nous avons pu souligner la présence de la subjectivité dans les pratiques évaluatives. L'écart de notation enregistré entre les différents enseignants montre que l'évaluation n'aboutit pas toujours à des résultats similaires lorsqu'elle est produite par plusieurs

Conclusion générale

personnes. C'est ce qui explique que la fidélité de l'évaluation n'est pas toujours assurée, la subjectivité s'impose au moment de l'évaluation. Elle est même inhérente au processus d'évaluation parce qu'il est impossible d'observer un phénomène humain sans le relier à ses propres connaissances.

Au regard des résultats généraux de cette enquête et des analyses effectuées, il nous semble avoir pu valider trois de nos hypothèses émises au départ :

-L'évaluation, elle-même, est une pratique complexe d'où les problèmes rencontrés.

-La spécificité et la complexité de la langue entravent l'évaluation.

-Les enseignants ne sont pas assez formés en matière des nouvelles méthodes d'évaluation.

Au terme de cette réflexion, il paraît important de souligner l'impossibilité d'offrir une évaluation valable pour toutes les situations en langue étrangère. Il n'y a pas de système d'évaluation idéal qui puisse rendre compte fidèlement de la compétence communicative d'un apprenant. Chaque tentative se trouve freiner par une multitude d'obstacles. Néanmoins, il faut faire face au défi de l'évaluation des compétences communicatives quelque soit la complexité.

Pour conclure, nous proposons, à titre tout à fait suggestif, quelques solutions pour minimiser certains risques et limites de l'évaluation. Il est question de mettre en œuvre une procédure pour concevoir une épreuve d'évaluation qui tende vers davantage d'objectivité dans l'appréciation du travail des élèves. Cette procédure consiste à rédiger des critères observables pour chaque objectif à partir de la liste des objectifs d'apprentissage qui font l'objet de l'évaluation puis pondérer chacun des critères en fonction de leur importance dans l'apprentissage et concevoir une échelle quantitative pour chacun des critères afin de pouvoir les mesurer.

L'étude que nous avons menée ne prétend pas être exhaustive ni rendre compte de toutes les difficultés qui accompagnent l'évaluation, elle constitue seulement une tentative d'éclaircir la problématique de l'évaluation dans les classes de langue étrangère en Algérie. Nous espérons qu'elle servira d'outil utile à d'autres travaux de recherche dans le domaine de l'évaluation.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

- Abernot Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas, 1988.
- Bélair Louise, *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF éditeur, 1999.
- De Ketele Jean- Marie et Roegiers Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck Université, 2009.
- De Landsheere Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France, 1992.
- Hadji Charles, *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF éditeur, 1997.
- Hadji Charles, *L'évaluation, règles du jeu (4ème éd.)*, Paris, ESF éditeurs, 1993.
- Hilton Stanley et Veltcheff Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- Huver Emmanuelle et Springer Claude, *L'évaluation en langues*, Paris, Didier, 2011.
- *Le Petit Robert*, Dictionnaire de langue française, Clé International et Le Robert, 2013.
- Lé Thank Khöi, *l'Education comparée*, Paris, collection Armand colin, 1981.
- Maisonneuve Paul et Viallet François, *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1981.
- Meyer Geneviève, *Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette éducation, 1995.
- Morissete Dominique, *les examens de rendement scolaire*, Les presses de l'Université Laval, 1993.
- Piéron Henri, *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963.
- Rondal Jean-Adolphe, *l'évaluation du langage*, Bruxelles, Edition mardaga, 1997.
- Stewart Barbara. J. et Weiner Elliot. A., *Assessing individuals: Psychological and educational tests and measurement*, Boston, MA: Little Brown, 1984.

- Tagliante Christine, *L'évaluation in Technique de classe*, Paris, CLE international, 1991.
- Tardif Jacques, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.
- Vogler Jean, *L'évaluation*, Paris, Hachette Éducation, 1996.

Articles et Revues

- Abernot Yvan, « *L'évaluation scolaire* » in Houssay Jean et autres, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F éditeur, 1993.
- De Ketele Jean-Marie et Gérard François-Marie « *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences* » in *Mesure et évaluation en éducation*, Québec, ADMEE- Université Laval, 2005.
- Garcia-Debanc Claudine et Mas Maurice, « *Evaluation des productions écrites* » in Chiss Jean -Louis, Laurent Jean -Paul, Meyer Jean -Claude (dir.), Romian Hélène et Schneuwly Benard, *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.
- Gérard François -Marie, *Evaluer des compétences - Guide pratique*, Bruxelles, De Boeck, 2008, « *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain* » in Ettayebi Moussadak , Operti Renato et Jonnaert Philippe (dir), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- Lussier Denise, « *Evaluation et approche communicative* », in *Le français dans le monde* n ° spécial, août-septembre, Paris, Clé international, 1993.

- Romainville Marc, « *Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université* ». in Rege Colet Nicole et Romainville Marc, (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- Romian Hélène, Seguy André, Tauveron Catherine et Turco Gilbert « *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits?* », *Didactiques des Disciplines*, Paris, INRP, 1993.
- Veslin Jean et Odile in Figari Gérard, *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

Sitographie

- *Le Dictionnaire du moyen français (1330-1500) disponible sur <http://www.atilf.fr/dmf/definition/evaluer>.*
- *Le Trésor de la langue française informatisé disponible sur <http://www.atilf.fr/tlfi>.*
- *Le Dictionnaire de l'Académie française(1992) disponible sur <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>.*
- Manuel Relier les examens de langue au Cadre européen de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL), pp 2013.2014 disponible sur https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_fr.pdf.

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Sommaire

Introduction générale	7
Partie théorique: Evaluation en FLE : Conceptualisation et complexité	10
Chapitre I : Concepts clés de l'évaluation	12
1. L'évaluation : définition et évolution du concept... ..	12
1.1. Définition de l'évaluation	12
1.2. Historique de l'évaluation et évolution du concept	13
2. Les types de l'évaluation	15
2.1. L'évaluation diagnostique	16
2.2. L'évaluation formative	16
2.3. L'évaluation sommative	17
3. Les outils d'évaluation	17
3.1. Les types des outils d'évaluation	18
3.2. Les outils de l'évaluation de la production	19
3.2.1. L'évaluation de la production de l'oral	20
3.2.2. L'évaluation de la production de l'écrit	20
Chapitre II : Difficultés de l'évaluation en langue étrangère	24
1. Difficultés liées à l'objectivité de l'évaluation	24
1.1. La fidélité de l'évaluation en langue	24
1.2. Les facteurs du manque de fidélité de l'évaluation en langue	25
2. Problème de la validité de l'évaluation	27
3. Difficultés liées à l'approche par compétences	28
3.1. L'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences	29
3.2. Complexité de l'évaluation par situations complexes	30
4. La complexité de l'objet à évaluer	31
4.1. Contenu complexe de la langue	31
4.2. Difficultés de créer des situations authentiques en langue étrangère	33
4.3. Difficulté de l'évaluation de la production de l'écrit	33

Partie pratique : L'évaluation entre représentations et pratiques	35
Chapitre I : Analyse et interprétation des résultats du corpus 1 : le questionnaire	37
1. Méthodologie	37
2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	37
2.1. Informations personnelles	38
2.2. Formation de l'enseignant	40
2.3. Evaluation et pratiques de classe	42
2.4. Evaluation de la production de l'écrit	48
Chapitre II : Analyse et interprétation du corpus 2 : productions écrites	55
1. Déroulement des investigations.....	55
2. Présentation et description du corpus : copies d'élèves	55
3. Analyse des résultats de la correction des copies.....	55
3.1. L'évaluation non critériée	57
3.2. L'évaluation critériée	57
3.3. Analyse comparative des résultats de l'évaluation critériée et non critériée	58
4. Analyse des copies corrigées présentant un écart de plus de 4 points	59
Conclusion générale	65
Références bibliographiques	70
Table des matières	74
Annexes	77

Annexes

Annexe n°1 : Liste des tableaux et figures	1
Annexe n°2 : La grille du CECRL de l'évaluation de la production de l'oral	3
Annexe n°3 : Tableau EVA	5
Annexe n°4 : Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire	6
Annexe n°5 : Tableau du classement des critères de l'évaluation de la production de l'écrit ..	9
Annexe n°6 : Grille d'évaluation de la production de l'écrit	10
Annexe n°7 : Tableau des notes attribuées aux copies.....	11
Annexe n°8 : Questionnaires remplis par les enseignants.....	12
Annexe n°9 : Copies de rédactions constituant le corpus 2.....	31

Annexe n° 1 :Liste des tableaux et des figures

I. Liste des tableaux

Tableau n°1 - Fonctions de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation selon Hadji.....	15
Tableau n°2 : Les items à réponse construite.....	18
Tableau n°3 : Les items à réponse choisie.....	19
Tableau n°4 : Grille de l'évaluation de la production de l'écrit proposée par Gérard.....	21
Tableau n°5 : Composantes structurales de la langue selon Rondal.....	32
Tableau n°6 : Justification de la présence de subjectivité dans l'évaluation.....	46
Tableau n°7 : Justification des enseignants non utilisant des grilles d'évaluation de la production de l'écrit.....	49
Tableau n°8 : Justifications des enseignants par rapport au niveau de la difficulté rencontrée en évaluation de la production de l'écrit	52
Tableau n°9 : Comparaison entre l'écart enregistré entre E ₁ , E ₂ et celui enregistré entre E ₃ et E ₄	58
Tableau n° 10 : Les copies présentant un écart de plus de 4 points.....	60

II. Liste des figures

Figure n°1 : Répartition de l'échantillon selon le sexe.....	38
Figure n°2 : Répartition de l'échantillon selon le grade	38
Figure n°3 : Répartition des enseignants selon l'expérience.....	38
Figure n°4 : Diplômes des enseignants.....	39
Figure n° 5 : Formation des enseignants.....	40
Figure n°6 : Type de formation reçue par les enseignants.....	41
Figure n°7 : Degré de satisfaction des enseignants de la formation reçue.....	41
Figure n°7 : Relation objectifs /évaluation.....	42
Figure n°8 : Justifications des enseignants quant à la relation objectif/ évaluation.....	43
Figure n°9 : Représentations des enseignants à l'égard de la difficulté l'évaluation.....	44
Figure n°10 : Représentations des enseignants quant à la subjectivité/objectivité de l'évaluation.....	45
Figure n° 11 : Répartition des compétences selon le degré de difficulté.....	47
Figure n°12 : Utilisation des grilles d'évaluation par les enseignants.....	47
Figure n°13 : Utilisation des grilles d'évaluation lors de l'évaluation de la production de l'écrit.....	48

Figure n°14 : Critères utilisés par les enseignants dans l'évaluation de l'écrit.....	49
Figure n°15 : Difficulté de la production de l'écrit dans le cadre de l'APC.....	52
Figure n°16 : Ecart de notation entre les enseignants.....	56
Figure n°17 : Ecart de notation entre les enseignants E_1 et E_2	57
Figure n° 18 : Ecart de notation entre les enseignants E_3 et E_4	58
Figure n°19 : Comparaison entre l'écart enregistré entre E_1, E_2 et celui enregistré entre E_3, E_4	59
Figure n°20 : Les copies présentant un écart de plus de 4 points.....	60

Annexe n°2 : La grille du CECRL de l'évaluation de la production de l'oral

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres)	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-correctées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2+					
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il /elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques "sauts" dans une longue intervention.

B1+					
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et "schémas" fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2+					
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que".
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que "et" ou "alors".

Annexe n° 3 : Tableau EVA

Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	phrase
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> -L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche, conte...) - L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre...) 	<ul style="list-style-type: none"> -La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : d'une part/d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisations des démonstratifs...)
Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence sémantique est elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il aux(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par ex : imparfait/PS pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence syntaxique est elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est elle assurée ? - Le concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe de la phrase est elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est elle maîtrisée ? - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'organisation de la page est elle satisfaisante ? (éventuellement, présence de schémas, d'illustrations...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

Annexe n °4 : Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

Université Abderrahmane MIRA-Bejaia

Faculté des Lettres et des Langues

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche en Didactique du FLE.

Informations personnelles

Sexe :

Grade :

Expériences :

Diplôme :

Formation de l'enseignant

1- Avez-vous déjà reçu une formation en évaluation des apprentissages ?

Oui

Non

2-Si oui, vous l'avez reçue :

-en formation initiale.

-en formation continue.

-en auto formation.

-à votre demande personnelle.

-sur proposition de votre inspecteur.

- Etes-vous satisfait de cette formation ?

Oui

Non

Evaluation et pratiques de classe

3- Vous évaluez pour :

- adapter votre enseignement aux acquis des apprenants.
- sanctionner, sélectionner et classez les apprenants.
- obtenir des informations sur la qualité de l'enseignement.
- motiver les apprenants.
- satisfaire aux exigences administratives.

4- Choisissez-vous les tâches d'évaluation en fonction des objectifs que vous vous fixez?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

- Si oui, dites pourquoi ?

.....
.....

5- L'évaluation en langue étrangère est une tâche :

facile difficile

6- Pensez-vous qu'il est facile d'être objectif lors de l'évaluation ?

Oui Non

Si non, dites pourquoi ?

.....
.....
.....

7- Lors de l'évaluation, vous rencontrez des difficultés au niveau de la compétence de :

la compréhension de l'écrit la compréhension de l'oral

la production de l'écrit la production de l'oral

8- Avez-vous l'habitude de travailler avec des grilles d'évaluation ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

Evaluation de la production de l'écrit

9- Utilisez-vous une grille d'évaluation lors de l'évaluation de la production de l'écrit?

Oui

Non

10- Si non, sur quoi vous basez –vous ?

.....
.....

11-Citez les éléments que vous évaluez en production de l’écrit.

.....
.....
.....

12-Classez par ordre d’importance ces critères dans une production de l’écrit.

- La correction de la langue.

-La longueur de la production.

-La précision du lexique.

-La cohérence de la production.

- La richesse des idées.

-Le respect de la consigne.

- L’originalité, la créativité.

-Autre : (à préciser)
.....

13-Après l’application de la réforme des programmes et l’introduction de l’approche par compétences, avez-vous trouvé des difficultés dans l’évaluation de la production de l’écrit ?

Oui

Non

-Si oui, dites pourquoi ?

.....
.....
.....

Merci de votre précieuse et indispensable collaboration

Annexe n°5 : Classement des critères d'évaluation de la production de l'écrit

Critère	Classement	Nombre d'enseignant à donner ce classement	Pourcentage
La correction de la langue.	1	1	2 %
	2	10	19%
	3	5	9%
	4	6	11%
	5	8	15%
	6	17	32%
	7	5	9%
La longueur de la production	2	2	4%
	3	2	4%
	4	2	4%
	5	2	4%
	6	13	25%
	7	31	60%
La précision du lexique.	1	1	2%
	3	6	11%
	4	19	36%
	5	21	40%
	6	5	9%
	7	2	4%
La cohérence de la production.	1	4	7%
	2	22	42%
	3	15	29%
	4	6	11%
	5	4	7%
	7	1	2%
La richesse des idées.	2	14	27%
	3	19	36%
	4	7	13%
	5	8	15%
	6	2	4%
	7	2	4%
Le respect de la consigne	1	46	87%
	2	3	6%
	3	2	4%
	4	0	0%
	5	1	2%
L'originalité, la créativité	2	3	6%
	3	5	9%
	4	12	23%
	5	7	13%
	6	14	27%
	7	11	21%

Annexe n°6 : Grille d'évaluation de la production de l'écrit

Critères	Indicateurs	Barème	
Interprétation correcte de la situation	But visé	0.5	
	Type du texte demandé	0.5	
	Respect de la consigne	0.5	
Organisation de la production	Introduction	0.5	
	Développement	0.5	
	Conclusion	0.5	
Cohérence de la production	Progression de l'information	1pt.	
	Absence de contradiction	0.5pt.	
	Absence de répétition	0.5pt.	
	Agencement des idées	1pt.	
Choix des informations	Pertinence des idées	2 pts.	
Correction de la langue	Syntaxe	2 pts.	
	Conjugaison	2 pts.	
	Vocabulaire	Vocabulaire adéquat et précis	0.5 pt.
		Richesse du vocabulaire	0.5 pt.
	Orthographe	1 pt.	
	Ponctuation	1 pt.	
Cohésion	Emploi des connecteurs	2pts.	
Maîtrise des registres de langue	Utilisation de registre de langue adéquat	1pt.	
Mise en page	Présentation de la production en paragraphes	1pt.	
Originalité et créativité	Style du scripteur	1pt.	

Annexe n°7 : Tableau n°12: Notes attribuées aux copies.

Copies	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄
c ₁	14	15	14	14
c ₂	5	10	8	10
c ₃	8	7	9	8,5
c ₄	6,5	6	6,75	6.75
c ₅	14	11	11	11,75
c ₆	7,5	7	8	9
c ₇	13	10,5	8,5	8,75
c ₈	9	9	9,5	8
c ₉	5	3	5,75	5
c ₁₀	6,5	2	6	5
c ₁₁	8	13	8	8
c ₁₂	16	13	13	13
c ₁₃	17,5	16,5	17,5	17,5
c ₁₄	14	13	14	14
c ₁₅	10	10	11,25	10,5
c ₁₆	12	12	13,25	11,25
c ₁₇	4.5	8	7	9
c ₁₈	4.5	11,5	9	8
c ₁₉	3.5	8	8	7.5
c ₂₀	12	13	12,25	12.25
c ₂₁	11,5	8	11	12.5
c ₂₂	8	7	7	8
c ₂₃	9	9	10	10
c ₂₄	4	7,5	3	2,5
c ₂₅	6	8	6.5	6
c ₂₆	13,5	12,5	13,5	13