



Faculté des Lettres et des Langues
Département de Littérature et Langue Françaises
THEME

**Les pratiques évaluatives en classe de FLE –
entre enjeux et perspectives
Cas des apprenants de 3AM**

**MÉMOIRE ÉLABORÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE
MASTER**

Option : Didactique des Langues Etrangères

Sous la direction de :

M. Nacer KRAZI - Maître assistant « A »
Département de Lettres et Langue Françaises

Présenté et soutenu par : Karaouan KELLIL

Devant le jury composé de :

Président : Dre HASSANI Aida Ryma -MCA- Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Rapporteur : M. KRAZI Nacer -MAA- Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Examineur : M. MERAD Fateh -MAA- Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Année Universitaire 2022-2023

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier profondément ma directeur de recherche M Krazi

*Nacer d'avoir accepté de diriger mon travail et pour ses conseils, ses
encouragements et sa disponibilité !*

*Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce
travail de recherche !*

*Ainsi que tous ceux qui m'ont soutenu durant mes études et qui m'ont offert
l'espoir d'atteindre mon but par leurs exhortations et leurs suggestions !*

DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail

*À ma mère ma source de tendresse et de réussite qui n'a
pas cessé de m'encourager et de prier pour mon bien être,
qu'Allah la protège*

*À mon cher père synonyme de courage et de patience,
qu'Allah le garde pour nous*

À mes chères sœurs

Mes chers frères et mes petits neveux

Qu'Allah le tout puissant les préserve

À mes chères amies : Mina, Dalia

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
CHAPITRE I – L'ÉVALUATION EN CLASSE DE FLE ET SES ENJEUX	12
Introduction partielle.....	12
1.1 L'évaluation.....	12
1.2 Evaluation et apprentissage.....	13
1.3 Les types d'évaluation.....	13
1.3.1 L'évaluation diagnostique.....	13
1.3.2 L'évaluation formative.....	14
1.3.3 L'évaluation sommative.....	15
1.3.4 L'autoévaluation.....	16
1.4 L'évaluation positive.....	16
1.5 Les ceintures de compétences.....	17
1.6 Le modèle d'évaluation de Charles Hadji.....	18
1.7 L'erreur – définition, statut et traitement.....	18
1.8 L'évaluation à distance.....	19
Conclusion partielle.....	20
CHAPITRE II – MÉTHODOLOGIE.....	22
Introduction partielle.....	22
1.1 Public visé et lieu de l'enquête.....	22
2.1 Instrument de l'enquête - le questionnaire.....	22
2.2 Présentation du questionnaire.....	23
2.2.1 Liste des questions fermées.....	23
2.2.2 Liste des questions ouvertes.....	24
2.3 Outils numériques.....	24
2.3.1 Google Forms.....	24
2.3.2 Logiciel d'analyse thématique.....	25
Conclusion partielle.....	25
CHAPITRE III – RÉSULTATS ET DISCUSSIONS.....	27
3.1 Introduction partielle.....	27
3.2 Présentation des résultats.....	27
3.3 Questions fermées.....	27
3.3.1 Question 1.....	27

3.3.2	Question 2	28
3.3.3	Question 3	28
3.3.4	Question 4	29
3.3.5	Question 5	30
3.3.6	Question 6	30
3.3.7	Question 7	31
3.3.8	Question 8	31
3.3.9	Question 9	32
3.3.10	Question 10	33
3.3.11	Question 11	33
3.3.12	Question 12	34
3.3.13	Question 13	34
3.4	Questions ouvertes	35
3.4.1	Question 1	35
3.4.2	Question 2	37
3.4.3	Question 3	39
3.4.4	Question 4	41
3.5	Conclusion partielle.....	44
	CONCLUSION GÉNÉRALE	46
	BIBLIOGRAPHIE	47
	ANNEXES.....	48

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Réponses à la Q1	27
Figure 2. Réponses à la Q2	28
Figure 3. Réponses à la Q3	28
Figure 4. Réponses à la Q4	29
Figure 5. Réponses à la Q5	30
Figure 6. Réponses à la Q6	30
Figure 7. Réponses à la Q7	31
Figure 8. Réponses à la Q8	31
Figure 9. Réponses à la Q9	32
Figure 10. Réponses à la Q10	33
Figure 11. Réponses à la Q11	33
Figure 12. Réponses à la Q12	34
Figure 13. Réponses à la question 13	34
Figure 14. Réponses à la question ouverte 1	36
Figure 15. Réponses à la question ouverte 2	38
Figure 16. Réponses à la question ouverte 3	40
Figure 17. Réponses à la question ouverte 4	43

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au sein de l'école algérienne, l'évaluation représente une pratique essentielle de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle devrait permettre de mesurer les compétences de communication à l'oral et à l'écrit de l'apprenant, ainsi que sa compréhension de la langue. Elle devrait également être conçue comme un outil pour aider les apprenants à progresser et à améliorer leur niveau de maîtrise de la langue française, afin de permettre aux enseignants de mesurer l'efficacité de leur enseignement et d'adapter leur approche pédagogique en fonction des besoins et des compétences de leurs élèves.

L'évaluation est censée être diversifiée et inclure différents types d'activités, telles que des exercices écrits, des examens oraux, des activités de compréhension écrite et orale, des projets de groupe, etc. Cette diversité d'évaluation permettra aux apprenants de développer différentes compétences et de mettre en pratique leurs connaissances dans des contextes variés. Il est également important de noter que l'évaluation ne doit pas être centrée uniquement sur la forme linguistique, mais également sur le contenu et la pertinence de la communication.

A cet égard, le système éducatif algérien préconise une intégration effective de plusieurs types d'évaluation. Au début de l'année scolaire, les enseignants sont invités à évaluer leurs apprenants pour adapter leurs enseignements (évaluation diagnostique). Tout au long des apprentissages (cours), des activités d'évaluation sont proposées (évaluation formative). Puis une évaluation sommative est prévue à la fin de chaque séquence et trimestre pour avoir le bilan des acquis.

Théoriquement, ces trois types sont bien appliqués par tous les enseignants. Cependant, peu d'études sont consacrées à la façon dont les enseignants les pratiquent et notamment sur la manière dont ils utilisent les résultats obtenus. S'agissant de l'évaluation diagnostique, nous ne disposons pas de recherches sur son utilité dans le système éducatif algérien notamment qu'un programme d'études est déjà fourni aux enseignants dont la tâche se réduit à une application, parfois adaptée au public. Quant à l'évaluation formative, nous ne pouvons pas nier que son application n'est pas encore éclaircie par des études empiriques. Alors que la validité de l'évaluation sommative en Algérie n'est jamais prouvée.

La question semble demeurer incontournable : les pratiques évaluatives en classe de FLE ne fonctionnent pas comme prévu et nécessitent d'être développées de manière

efficace. D'où se pose la question suivante : comment sont mises en œuvre ces pratiques évaluatives et quels enjeux entrent en vigueur en classe de FLE de 3AM ? Dans cette perspective, nous proposons de mener une enquête de terrain qui contribuerait à développer davantage ces pratiques.

En s'inscrivant en didactique des langues étrangères (DLE), et en partant des principes de l'approche par compétences (APC), associée aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), l'objectif est de saisir les enjeux et les perspectives autour des pratiques évaluatives des compétences, ainsi que le processus les régissant en classe de FLE en Algérie.

Nous nous attarderons dans ce travail à définir les concepts qui gravitent autour de la tâche de l'évaluation, à expliquer ses étapes et à vérifier les modes de son exécution en suivant un plan de trois chapitres : un premier chapitre comprend des définitions de concepts relatifs à notre recherche, en plus d'un compendium sur l'évaluation pédagogique, ses types et ses enjeux ; le second sera consacré à l'explication de la démarche méthodologique adoptée (enquête par questionnaire) et le dernier à la présentation et la discussion des résultats de la recherche.

Un enseignant est celui qui se rend progressivement inutile.

Thomas Carruthers

CHAPITRE I
L’EVALUATION EN CLASSE DE
FLE ET SES ENJEUX

1 CHAPITRE I – L'ÉVALUATION EN CLASSE DE FLE ET SES ENJEUX

Introduction partielle

Le premier chapitre comporte un compendium sur l'évaluation pédagogique, ses types et ses enjeux. L'évaluation est une partie intégrante et obligatoire dans l'action pédagogique à l'aide de laquelle on mesure un savoir-faire acquis par un apprenant. Nous procédons en l'occurrence à trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

1.1 L'évaluation

L'évaluation est définie comme suit : « *apprécier, placer à un certain niveau sur une échelle, un ensemble de savoir-faire acquis par un individu à un moment donné de son parcours d'apprentissage* » (Cuq, 2003, p. 201). L'évaluation est une partie intégrante voire obligatoire dans l'action pédagogique. C'est une mesure basée sur des critères préalablement établis, pour vérifier les acquis d'un apprenant et l'apprécier à sa juste valeur.

Évaluer vient de l'étymologie *ex-valeur* ou *- extraire la valeur de -*. L'acte d'évaluer consiste à faire un constat d'une situation réelle et la comparer à une situation désirée en se basant sur des critères d'évaluation préalablement établis en fonction des attentes préconisées par la tutelle. Le dictionnaire Hachette définit l'évaluation comme le fait de « *déterminer de manière approximative une qualité, une quantité, évaluer les avantages d'une situation donnée* ». Le dictionnaire de didactique du FLE propose la définition suivante : « *l'évaluation des apprentissages est une démarche consistant à la cueillette d'informations portant sur les apprentissages. À porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intention de départ* » (Cuq, 2003, p. 90-91). Également, l'évaluation mesure l'efficacité des pratiques enseignantes. Donc, évaluer permet d'apporter des réponses pédagogiques adaptées en fonction des besoins particuliers des apprenants et de viser les compétences attendues.

De ce fait, l'évaluation se révèle être une démarche consistant à déterminer le niveau d'acquisition des savoirs. L'évaluateur utilise plusieurs outils pour effectuer l'opération, parmi ces outils les questions, les grilles d'évaluation et les grilles d'autoévaluation. L'évaluation ayant pour but la mesure des performances réalisées par l'apprenant.

1.2 Evaluation et apprentissage

L'évaluation et l'apprentissage sont deux processus intimement liés, mais il est nécessaire de prendre en compte le temps d'appropriation des savoirs entre ces deux moments pour éviter de se tromper de cible dans l'évaluation.

L'école a pour fonction de présenter des savoirs aux élèves, mais cette présentation ne suffit pas pour que les élèves les assimilent de manière durable (Cuq & Gruca, 2005). Il est donc nécessaire de leur laisser le temps de consolider et d'assimiler ces connaissances avant de les évaluer. Le moment de l'évaluation ne doit pas être trop proche de celui de la présentation des savoirs, car cela ne permet pas aux élèves de mobiliser de façon personnelle les connaissances qui leur ont été présentées. Dans ce cas, l'évaluation ne mesure pas réellement l'apprentissage des élèves, mais seulement leur capacité attentionnelle et l'efficacité de leur mémoire immédiate.

Il serait alors utile de procéder à une évaluation différée, qui permettrait aux élèves d'assimiler les savoirs avant d'être évalués. Cette approche de l'évaluation favorise un apprentissage réel et durable des savoirs, ce qui est le but ultime de l'éducation.

1.3 Les types d'évaluation

Il existe trois types d'évaluation scolaire : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

1.3.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique permet d'identifier les besoins (savoir et savoir-faire) des apprenants. Les épreuves de diagnostic ont pour objet de découvrir et d'expliquer les carences et les imperfections dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire.

Cette évaluation est en quelque sorte un positionnement pour l'enseignant à partir duquel, il pourra définir des pistes d'aménagement d'une situation d'apprentissage pour qu'elle soit la plus adaptée à ses apprenants. Donc, elle lui permet de programmer son enseignement.

L'évaluation diagnostique permet de faire un recueil des représentations des apprenants sur un sujet donné, en d'autres termes savoir ce qu'ils croient savoir sur un sujet. Alors, elle est d'un apport bénéfique aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant :

- À l'enseignant, elle permet de situer chaque apprenant au regard de la compétence qu'il va travailler et de pouvoir apporter éventuellement ou

d'envisager des réponses individualisées. ça lui donne ainsi une image globale de son groupe de façon à ce qu'il puisse réguler son apprentissage en fonction des besoins de ses apprenants ;

- À l'apprenant, elle permet d'abord de valider ce qu'il sait et éventuellement en cas de manque de pouvoir définir des besoins éventuels.

L'évaluation diagnostique se situe au début du dispositif qu'il s'agisse d'une formation, d'unité d'apprentissage ou de cours. Elle se fait pour renseigner l'enseignant, ainsi que l'équipe pédagogique pour adapter l'apprentissage par rapport au parcours d'un apprenant.

Le rôle de l'enseignant dans cette évaluation consiste d'abord à proposer la situation qui va permettre de recueillir des représentations, des informations et de les analyser pour pouvoir ensuite réguler son intervention. Alors que le rôle de l'apprenant est tout simplement d'apporter des réponses appropriées à la situation ou de réaliser, de produire.

Cette évaluation n'a pas pour objectif d'attribuer des notes. Elle précède les enjeux de la séquence à venir. Elle porte sur les prérequis et les représentations. L'évaluation diagnostique est un dispositif indispensable à toute action d'apprentissage.

1.3.2 L'évaluation formative

M. Minder définit l'évaluation formative comme suit :

Elle est une préoccupation pédagogique, et n'assume aucune fonction sociale, ni administrative. Elle informe, stimule, procure une information sur le rendement, elle évalue à la fois la compétence visée par l'institution et la capacité mobilisée, pour atteindre l'objectif ou les objectifs déterminés c'est-à-dire le produit et le processus (1999, p. 28)

L'évaluation formative est intermédiaire, elle accompagne l'apprentissage c'est-à-dire qu'elle se fait au cours de l'apprentissage. Comme son nom l'indique, elle vise à former l'apprenant, et sert à réguler l'apprentissage et à recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant, de même qu'elle informe sur les acquis en construction et non pas les prérequis. Elle permet de donner un aperçu sur la progression de l'apprenant par rapport à un objectif donné.

L'évaluation formative est mise en œuvre pour remédier aux erreurs, et aider l'apprenant à progresser en prenant conscience de ses erreurs et faire en sorte de les corriger. Elle permet donc, de le guider dans la réalisation d'une tâche donnée.

Les avantages de cette évaluation concernent l'enseignant et l'apprenant. Pour l'enseignant, elle l'aide à avoir une idée sur le déroulement du programme pédagogique et l'aide également à prendre conscience des obstacles auxquels il se heurte. Pour l'apprenant, elle lui permet d'avoir une idée sur son propre apprentissage et ses erreurs.

Cette évaluation formative concerne systématiquement l'enseignant et l'apprenant et non pas l'institution et l'équipe pédagogique. De ce fait, le rôle de l'enseignant c'est réguler, prendre en considération l'hétérogénéité de la classe autrement-dit les rythmes individuels, la modélisation des pratiques, ainsi qu'observer et concevoir des fiches suivies pour ses apprenants.

De même dans cette évaluation, la note n'a aucune valeur, les notes sont prises juste à titre indicatif. En somme, l'évaluation formative occupe une place de choix dans le processus d'enseignement/ apprentissage.

1.3.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative se fait à la fin d'une unité d'apprentissage. Elle répond à trois fonctions. Faire le bilan des compétences et des connaissances acquises par l'apprenant. Mesurer les écarts entre des objectifs qui étaient fixés et les résultats obtenus. Et enfin délivrer une certification. L'évaluation sommative est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de montrer qu'un apprenant mérite d'accéder à la classe supérieure. Cette évaluation a pour but de fournir un bilan, de prendre une décision : l'obtention du diplôme ou non (elle devient certificative en fin de cursus).

Les bénéfices de cette évaluation vont à la fois pour l'enseignant et l'apprenant. Pour l'enseignant, elle permet de placer chaque apprenant à titre individuel et de vérifier si chacun a atteint les objectifs fixés.

Et par là, avoir la capacité d'adapter le processus d'apprentissage à chacun des apprenants. Mais d'un autre côté, cette évaluation, au regard des résultats de l'ensemble du groupe, permet aussi à l'enseignant d'adapter son contenu. Si tout le monde échoue à une évaluation sommative, c'est peut-être parce que le contenu n'est pas adapté au groupe d'apprenants ou l'inverse. Si tout le monde a réussi facilement, c'est que, peut-être, le contenu d'apprentissage n'était pas suffisamment résistant.

Pour l'apprenant, cette évaluation lui permet de prendre position, de savoir ce qu'il sait déjà et de ce qu'il vient d'acquérir. C'est-à-dire de se positionner par rapport à lui-même, à la classe, à une orientation...

L'évaluation sommative concerne directement l'institution parce qu'elle va *certifier*. Elle se fait aussi pour renseigner l'enseignant, l'apprenant et l'équipe pédagogique parce qu'elle va permettre de pouvoir répondre à une adaptation du parcours pour les apprenants. Alors, ce type d'évaluation et celui que l'on pratique lors des examens et des attestations de niveau (BAC, BEM...), c'est-à-dire elle concerne les classes terminales des trois paliers.

Le rôle de l'enseignant est de concevoir la situation d'évaluation au regard de ce qui a été travaillé, corriger ce qui est réalisé par les élèves et ensuite l'analyser. Le rôle de l'apprenant, en premier lieu, est de préparer son évaluation. Cela signifie que pour une évaluation sommative, les apprenants sont informés de cette évaluation, ils savent ce que l'on attend d'eux. Ensuite ils vont proposer des réponses.

Cette évaluation porte nécessairement sur les compétences travaillées. On ne peut évaluer les compétences qui n'ont pas été encore travaillées.

À ce type d'évaluation on attribue une note. Le rôle de l'évaluation sommative est de mettre en évidence la maîtrise des connaissances, des savoir-faire ou savoir-être qui ont été travaillés durant l'action de formation.

1.3.4 L'autoévaluation

L'autoévaluation peut être évoquée quand l'apprenant peut, par des moyens appropriés, procéder lui-même, sans recours à un enseignant ou à un évaluateur, à l'évaluation de son progrès dans l'apprentissage, c'est ce qu'on appelle la métacognition.

En auto-évaluation, l'élève est donc capable de procéder lui-même à l'évaluation de ses progrès dans l'apprentissage. Il est considéré comme un responsable de son apprentissage, ce qui l'amène vers *l'autonomie*, le développement de l'esprit critique, chose tant désirée par la tutelle.

1.4 L'évaluation positive

Freinet prend position critique par rapport à l'évaluation qui vise l'erreur, il met en avant une approche d'évaluation positive et bienveillante, axée sur des savoirs vivants. Il souligne l'importance de valoriser avant tout les réussites des élèves, tout en évitant de surexposer leurs lacunes (Freinet, 2018, p. 169-170). Cette vision de l'évaluation met l'accent sur le potentiel et les compétences des apprenants, en reconnaissant leurs progrès et en favorisant un climat de confiance et d'estime de soi.

L'évaluation positive dans cette perspective vise à encourager les élèves à se surpasser, à développer leurs compétences et à s'engager dans des apprentissages significatifs (Idem). Elle considère que chaque réussite est une étape importante dans le processus d'apprentissage et contribue à renforcer la motivation et l'engagement des apprenants.

Il s'agit pour Freinet de

Moyen donné à chacun de se situer dans une progression, de marquer des réussites par rapport à soi, avec la reconnaissance du groupe. Par exemple, l'évaluation par brevets a comme finalité première une mise en valeur des savoirs (savoirs disciplinaires, savoir-être et savoir-faire) individuels et collectifs acquis. Les brevets ne se rapportent pas uniquement à des savoirs disciplinaires, mais aussi à des compétences utiles à l'enfant et à la classe (brevet d'inventeur, brevet de dessinateur, brevet d'imprimeur...) (Freinet, 2018, p. 169).

Cependant, cette approche n'ignore pas les difficultés et les lacunes des élèves. Elle reconnaît qu'il est nécessaire d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages et de leur fournir un soutien approprié pour surmonter les obstacles rencontrés. L'évaluation positive cherche à identifier les besoins des élèves et à mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées pour les aider à progresser.

La pédagogie institutionnelle a développé le système des ceintures de compétences. Ce système propose une approche alternative à l'évaluation des élèves, en mettant l'accent sur le développement progressif des compétences.

1.5 Les ceintures de compétences

Les ceintures de compétences sont des outils symboliques qui représentent différents niveaux de maîtrise dans un domaine donné. Chaque ceinture correspond à un niveau de compétence spécifique que l'élève peut atteindre. Au fur et à mesure de son apprentissage et de sa progression, l'élève passe d'une ceinture à l'autre, témoignant ainsi de sa maîtrise croissante dans le domaine concerné.

Ce système favorise l'autonomie et la responsabilisation des élèves, car ils peuvent suivre leur propre progression et fixer leurs propres objectifs. Les ceintures de compétences offrent également une vision plus holistique de l'apprentissage, en reconnaissant que chaque élève progresse à son propre rythme et en mettant en avant les compétences acquises plutôt que les notes ou les classements.

En utilisant les ceintures de compétences, les enseignants peuvent offrir un retour spécifique et détaillé aux élèves sur leurs forces et leurs domaines d'amélioration. Cela permet aux élèves de prendre conscience de leurs progrès et de développer un sentiment d'estime de soi lié à leurs accomplissements.

1.6 Le modèle d'évaluation de Charles Hadji

Le modèle d'évaluation proposé par Charles Hadji dans son livre « *L'évaluation démystifiée* » (Hadji, 1997) met en évidence quatre grandes tâches de l'évaluateur : déclencher des comportements à observer et interpréter, observer et interpréter, communiquer les résultats de l'analyse et de l'appréciation finale, et enfin remédier aux difficultés analysées.

En considérant l'évaluation des productions orales des apprenants algériens, il pourrait être judicieux d'appliquer ce modèle général d'évaluation. Cependant, le système linguistique reste plus facilement appréciable à l'écrit ou à l'oral que l'usage de la langue au niveau pragmatique. Les apprenants non natifs connaissent une difficulté évidente à élaborer une réplique pertinente. Cela soulève la question de la pertinence de l'évaluation des compétences langagières dans le contexte algérien.

Il est également important de prendre en compte les spécificités culturelles et linguistiques des apprenants algériens. Les méthodes d'évaluation doivent être adaptées à la culture locale et aux contextes d'apprentissage. En outre, les enseignants doivent être formés à l'utilisation de méthodes d'évaluation appropriées, en particulier pour évaluer les compétences pragmatiques des apprenants.

1.7 L'erreur – définition, statut et traitement

Dans tout type d'enseignement-apprentissage, l'erreur représente un facteur important, elle fait partie du processus pédagogique de l'apprenant. Le mot est emprunté du latin *error*, *errer* et qui indique le « *fait de se tromper, faute, méprise (...) état de celui qui se trompe, être dans l'erreur, ce qui est inexact par rapport au réel ou à une norme définie.* » (Dictionnaire Hachette, 2015, p. 557).

L'erreur est un signe de manque ou de besoin. L'élève qui fait des erreurs en situation d'apprentissage fait apparaître ce manque, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un apprenant nécessitant. En l'occurrence, l'enseignant fait en sorte que l'erreur sert d'appui pour fixer les objectifs de ses cours, que ces erreurs soient linguistiques (erreurs de syntaxe), phonétiques (erreurs dans l'articulation des sons), communicatives (registres de langue),

etc. De ce fait, elle reflète une représentation positive de l'apprentissage et permet la mise en œuvre des dispositifs de différenciation pédagogique.

L'erreur était synonyme d'échec auparavant, mais avec l'avènement des nouvelles approches constructivistes, elle est devenue une partie intégrante de la tâche d'enseignement et souvent considérée comme normale voire essentielle. En d'autres termes, l'erreur commise par l'apprenant dans son apprentissage est un élément particulièrement pertinent de son chemin de compréhension. J-P. Astolfi confirme que « *l'erreur est un moyen de progresser. Il faut découvrir les erreurs et partir de celles-ci pour chercher la solution meilleure. La technique de résolution d'un problème est basée sur le dépassement des erreurs, la prise de conscience du cheminement et des réussites.* » (2014)

L'erreur acquière de ce fait une importance majeure dans le processus d'apprentissage et pourrait être perçue comme une opportunité d'apprendre. Se tromper permet de se corriger et d'acquérir de nouvelles connaissances.

En effet, il faudrait prendre du recul par rapport à ses erreurs pour pouvoir avancer et mieux comprendre. Se tromper et se corriger sollicite la mémoire à long terme, on mémorise mieux lorsqu'on se trompe, à condition que la correction soit immédiate.

L'erreur, dans ce cas, entre dans la dynamique des apprentissages, elle révèle les carences dont souffrent les apprenants. Pour traiter les erreurs commises par les apprenants, l'enseignant va tout d'abord procéder par une évaluation pour avoir une idée sur le niveau de l'apprenant et ses besoins et alors identifier les erreurs.

L'enseignant va donc s'appuyer sur des stratégies, afin de faciliter l'apprentissage en aidant les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage. Parmi les stratégies adoptées dans une action enseignante : les travaux de collaboration et les travaux individuels.

1.8 L'évaluation à distance

L'évaluation est une phase importante dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que son évolution au fil du temps grâce aux nouvelles théories psychologiques et aux pratiques évaluatives modernes. Cependant, l'évaluation en ligne a longtemps été limitée par les contraintes techniques et pédagogiques, jusqu'à ce que la pandémie de Covid-19 ne force les acteurs pédagogiques à généraliser l'évaluation à distance pour assurer la continuité pédagogique.

La problématique qui se pose est de savoir comment adapter l'évaluation en classe de FLE à l'enseignement à distance dans l'école algérienne. Cela signifie que l'enseignement à distance pose des défis spécifiques en termes d'évaluation, tels que la fiabilité des outils d'évaluation en ligne (Moodle, Google Classroom...), l'adaptation des modalités d'évaluation aux différents types d'apprentissage (temps, accessibilité, synchronicité...) et l'équité dans l'évaluation des apprenants.

Le contexte algérien présente des particularités qui doivent être prises en compte, notamment en termes de ressources technologiques et pédagogiques disponibles, ainsi que les pratiques évaluatives préexistantes.

L'adaptation de l'enseignement à distance dans l'école algérienne met en exergue les pratiques évaluatives en classe de FLE, et qui devraient être examinées à la lumière des pratiques évaluatives modernes et des défis spécifiques de l'enseignement à distance, afin de proposer des solutions adaptées à ce contexte particulier.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons d'abord défini le concept de l'évaluation, puis abordé ses différents types et modèles, tels que l'évaluation positive, l'évaluation à distance, le modèle de Charles Hadji et les ceintures de compétences. De plus, nous avons abordé la notion d'erreur qui est récemment considérée comme un point positif pour l'apprentissage. Enfin, nous avons essayé de traiter les notions de pédagogie différenciée et d'évaluation.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2 CHAPITRE II – MÉTHODOLOGIE

Introduction partielle

Le troisième chapitre décrit les techniques de collecte et d'analyse des données. La démarche méthodologique se base sur une enquête par questionnaire qui permet d'extraire des savoirs déclaratifs (le dire) auprès des parents d'élèves et d'enseignants. Cette technique consiste à mesurer de près l'action d'évaluer et à vérifier.

1.1 Public visé et lieu de l'enquête

Le public visé est la communauté des enseignants de l'école moyenne de Khenchela, classées comme suit :

Abbes Laghrour
Djeffal Mhammed
18 fevrier
Bellekfif Ali
Chergui Zerari
Archouche Taher
Khelifa Ali
Ayeb Mohamed
Saadaoui Ali
M'hammed Derias
Zeghid Ali
Ougad Khemissi

Procéder à une enquête par questionnaire auprès de ce public nous permettra de ressaisir les enjeux qui entourent les pratiques évaluatives dans les CEM de la ville.

2.1 Instrument de l'enquête - le questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire contenant 18 questions, variées entre questions ouvertes et fermées.

Cet instrument permet de valider aussi bien quantitativement que qualitativement les informations et hypothèses avancées. Ses modalités permettent au chercheur de comprendre

et mesurer l'effet d'une méthode d'enseignement ou de l'un de ses procédés, telle que l'évaluation.

Le questionnaire a été préconstruit dans le but de collecter des données destinées à un traitement statistique. Les mêmes questions sont posées à tous les enquêtés. Elles ont la même structure et sont formulées avec les mêmes termes. Ces questions sont assorties de consignes précises permettant de saisir les enjeux de l'évaluation en classe de FLE de la 3AM.

2.2 Présentation du questionnaire

Notre questionnaire contient 18 questions, dont 13 sont fermées et cinq ouvertes. Les trois premières questions abordent des informations générales sur les enseignants et leurs écoles, leurs classes. Nous avons vérifié à travers les e-mails que les réponses sont réelles, mais pour des conditions d'ordre éthique, nous n'exposons pas les adresses électroniques personnelles des enquêtés.

Les questions fermées donneront des informations d'ordre quantitatif. Les statistiques nous permettront de comprendre combien d'enquêtés choisissent tel ou tel procédé d'évaluation, et la façon de le mettre en œuvre.

Les questions ouvertes fourniront des informations d'ordre qualitatif, où les réponses sont formulées avec les mots des enquêtés et nécessitent une analyse thématique qualitative pour être comprises.

2.2.1 Liste des questions fermées

Les questions fermées abordent des informations sur les types d'évaluation mises en œuvre, leurs différentes applications en classe, comme dans les questions suivantes :

- Quels types d'évaluations utilisez-vous ?
- Comment mesurez-vous la progression des élèves ?
- Comment utilisez-vous les résultats des évaluations pour adapter votre enseignement ?
- Quels sont les difficultés que vous rencontrez lors de l'évaluation des élèves ?
- Comment mesurez-vous l'efficacité de vos pratiques évaluatives dans vos classes ?
- Quels types d'évaluation utilisez-vous pour évaluer les compétences en compréhension orale des élèves en FLE en troisième année moyenne ?

- Quel type d'exercice est le mieux adapté pour développer la compréhension orale en français ?
- Quel type d'activités préfèrent vos élèves de 3AM

D'autres questions ont été posées de la même façon, sous forme de QCM, qui sont disponibles dans les annexes.

2.2.2 Liste des questions ouvertes

Les questions ouvertes visent des informations particulières telles que l'opinion des enquêtés sur les procédés d'évaluation entreprises en classes de 3AM dans les écoles de Khenchela. On cite à titre d'exemple les questions :

- Comment planifiez-vous vos activités d'évaluation en classe de FLE ?
- Comment gérez-vous les différences de niveaux entre les apprenants lors des activités d'évaluation en classe de FLE ?
- Comment assurez-vous l'équité et la validité de vos activités d'évaluation en classe de FLE ?
- Comment utilisez-vous les résultats d'évaluation pour communiquer avec les parents des apprenants et les responsables de l'éducation ?

Ces questions offrent aux enquêtés la possibilité de s'exprimer librement autour du sujet abordé, d'apporter leurs critiques et leurs observations dans des textes.

Le traitement de ces textes diffère du traitement des QCM, on est appelé à effectuer une analyse thématique pour catégoriser les réponses des enquêtés.

2.3 Outils numériques

Nous utilisons des outils de traitement automatique des questionnaires tels que Google Forms (gestion de l'enquête et distribution) et des logiciels d'analyse thématique basée sur la fréquence de mots en texte (pour les questions ouvertes).

2.3.1 Google Forms

Google Forms est une application logicielle intégrée dans la suite Web gratuite Google Docs Editors, développée par la société Google. Elle est spécifiquement conçue pour faciliter l'administration d'enquêtes en ligne. Il s'agit d'une application basée sur le Web, exclusivement accessible via un navigateur Internet et ne nécessite pas d'installation de logiciel supplémentaire.

2.3.2 Logiciel d'analyse thématique

Il existe plusieurs logiciels d'analyse thématique pertinents pour les questions ouvertes dans les questionnaires en ligne. Nous utilisons dans cette recherche le logiciel NVivo : un outil puissant utilisé dans la recherche qualitative pour organiser, analyser et interpréter des données textuelles, y compris les réponses aux questions ouvertes des questionnaires en ligne.

NVivo offre plusieurs fonctionnalités qui permettent aux chercheurs d'effectuer une analyse approfondie des réponses textuelles. Parmi ces fonctionnalités, on retrouve le codage qui permet d'identifier les thèmes et les concepts clés en attribuant des codes aux segments de texte pertinents. L'exploration des données se fait de manière interactive, avec la possibilité de filtrer, trier et visualiser les réponses selon différents critères pour obtenir une compréhension approfondie des thèmes présents. La recherche de motifs est facilitée grâce à des outils avancés qui permettent de trouver des occurrences spécifiques de mots ou d'expressions, révélant ainsi des tendances ou des schémas intéressants. L'analyse comparative permet de comparer les réponses entre différents groupes d'individus ou selon d'autres variables démographiques, afin d'identifier les différences et les similitudes dans les thèmes abordés. Pour faciliter l'interprétation des résultats, le logiciel propose des fonctionnalités de visualisation, telles que des matrices d'intersection, des diagrammes des codes programmés, pour communiquer visuellement les conclusions de l'analyse thématique.

Conclusion partielle

Nous avons appréhendé dans ce chapitre les éléments méthodologiques de la recherche, à savoir la démarche de collecte de données, le type de l'enquête, les questions, les outils de traitement des données. La présentation et l'interprétation des résultats se fera dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III
RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

3 CHAPITRE III – RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

3.1 Introduction partielle

Nous analysons et discutons dans ce chapitre les résultats de l'enquête, obtenus après la distribution de 15 questionnaires auprès des enseignants de 3AM de la wilaya de Khenchela.

3.2 Présentation des résultats

Les résultats se présentent sous forme de graphes, permettant de visualiser les réponses des enquêtés au questionnaire distribué.

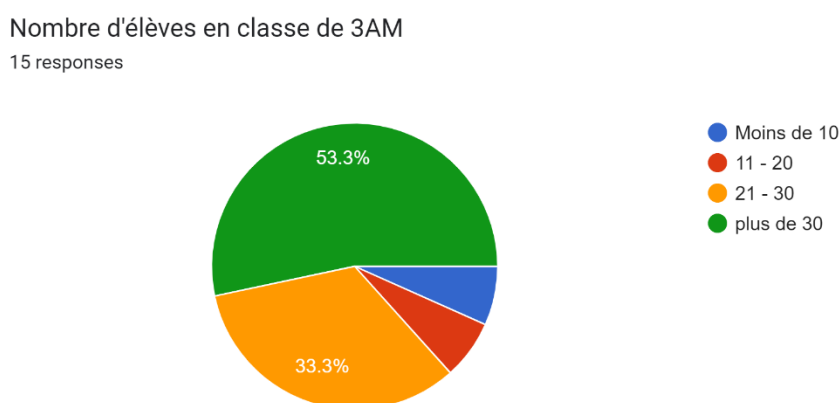
3.3 Questions fermées

Les questions fermées fourniront des données quantitatives qui peuvent être analysées statistiquement pour déterminer le nombre de répondants qui choisissent un procédé d'évaluation spécifique ainsi que la manière de le mettre en œuvre. Cette approche quantitative permettra de quantifier les préférences et les choix des enquêtés, offrant ainsi une compréhension numérique des tendances et des pratiques observées.

3.3.1 Question 1

La première question concerne le nombre d'élèves dans les classes enseignées par les enquêtés. La figure 1 montre les résultats :

Figure 1. Réponses à la Q1



Source : Questionnaire Google Forms

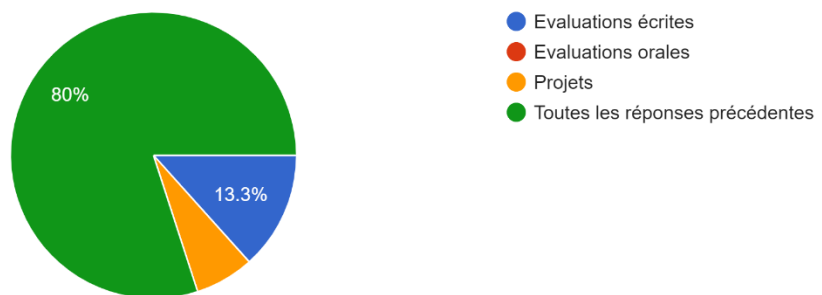
Les réponses des enquêtés montrent que la majorité des classes comptent plus de 30 élèves, un nombre peu élevé par rapport à ce qui recommandé par la tutelle et la norme, et qui pourrait poser problème au niveau de l'évaluation.

3.3.2 Question 2

La seconde question concerne les types d'évaluations utilisés par les enquêtés. La figure 2 affiche les réponses :

Figure 2. Réponses à la Q2

Quels types d'évaluations utilisez-vous ?
15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

On voit que 80% des enseignants utilisent plusieurs types d'évaluation avec leurs élèves, alors que 13% n'utilisent que les évaluations écrites et peu d'autres font appels aux projets réalisés par les élèves.

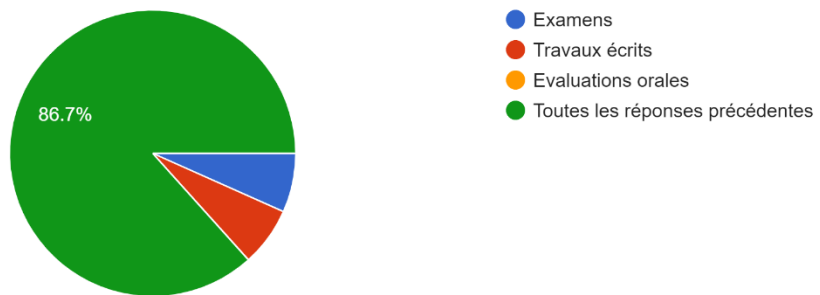
3.3.3 Question 3

La troisième question fermée concerne les méthodes de mesure de la progression des élèves en phase d'apprentissage. La figure 3 montre les réponses des enquêtés :

Figure 3. Réponses à la Q3

Comment mesurez-vous la progression des élèves ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

Les réponses montrent que la majorité des enseignants (87%) utilisent à la fois les travaux écrits, l'évaluation orale et les examens pour mesurer la progression de leurs élèves. D'autres se limitent à l'évaluation orale ou aux travaux écrits.

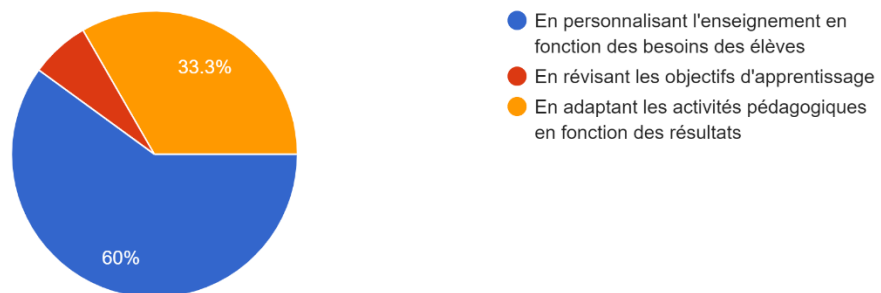
3.3.4 Question 4

La quatrième question façon d'investir les résultats des évaluations pour adapter les enseignements. La figure 4 affichent les réponses :

Figure 4. Réponses à la Q4

Comment utilisez-vous les résultats des évaluations pour adapter votre enseignement ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

On remarque dans la figure 4 que 60% des enseignants utilisent les résultats des évaluations pour personnaliser l'enseignement en fonction des besoins de leurs élèves. On voit également que 33% les utilisent pour adapter les activités pédagogiques en fonction des résultats des apprenants.

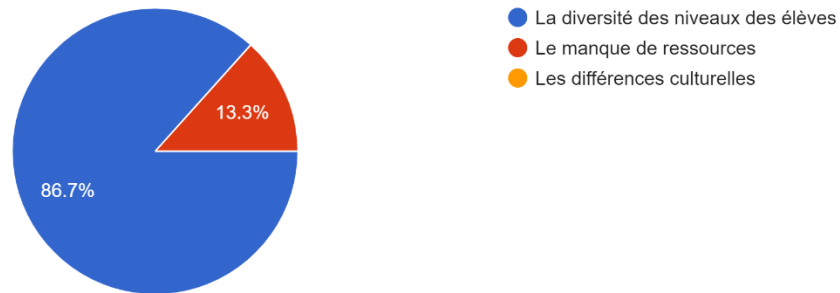
3.3.5 Question 5

La cinquième question aborde les difficultés rencontrées par les enseignants enquêtés lors de l'évaluation des élèves. La figure 5 montre leurs réponses :

Figure 5. Réponses à la Q5

Quels sont les difficultés que vous rencontrez lors de l'évaluation des élèves ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

La figure 5 permet de comprendre que la difficulté principale rencontrée par les enseignants lors de l'évaluation est la diversité des niveaux des élèves (87%). D'autres trouvent que c'est le manque de ressources (13%).

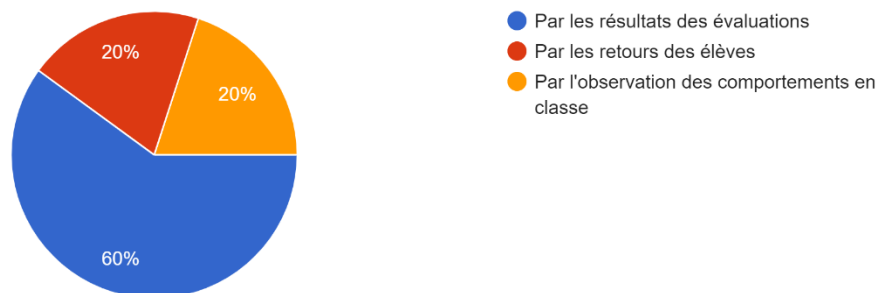
3.3.6 Question 6

La question 6 aborde les méthodes de mesure de l'efficacité des pratiques évaluatives mise en œuvre par les enseignants en classe. La figure 6 expose les réponses des enquêtés :

Figure 6. Réponses à la Q6

Comment mesurez-vous l'efficacité de vos pratiques évaluatives dans vos classes ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

La figure 6 laisse entendre que les enseignants font appel aux résultats des évaluations pour mesurer leur efficacité en classe (60%). D'autre recourent aux retours des élèves (20%) et aussi par l'observation de leurs comportements en classe (20%).

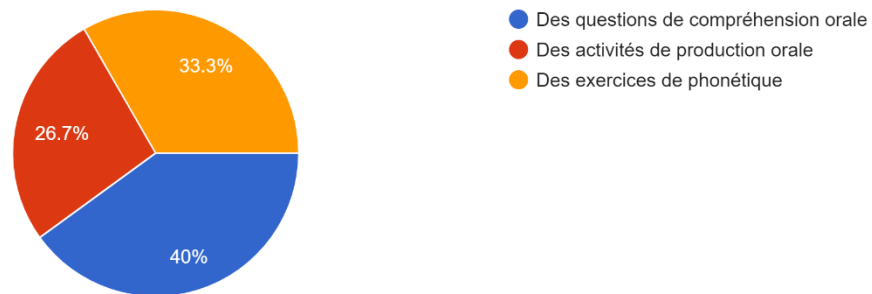
3.3.7 Question 7

La septième question concerne les types d'évaluation qui permettent d'évaluer les compétences en compréhension orale. La figure 7 expose les réponses des enquêtés :

Figure 7. Réponses à la Q7

Quels types d'évaluation utilisez-vous pour évaluer les compétences en compréhension orale des élèves en FLE en troisième année moyenne ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

La figure 7 montre que les méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants afin de mesurer les compétences en compréhension orale varient entre des questions de compréhension orale (40%), des activités de production orale (27%) et des exercices de phonétique (33%).

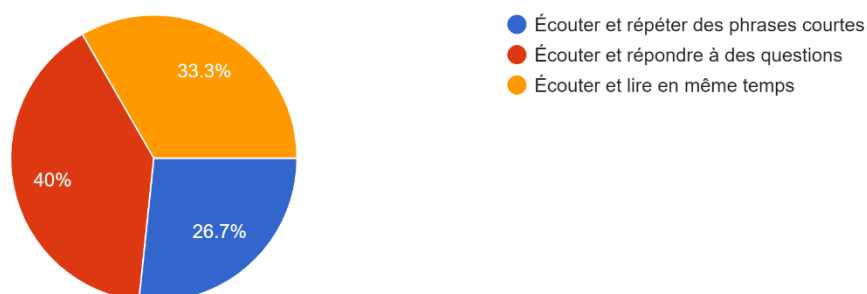
3.3.8 Question 8

La huitième question interroge les enseignants sur les exercices les mieux adaptés pour développer la compréhension orale en français. La figure 8 montre les réponses des enquêtés :

Figure 8. Réponses à la Q8

Quel type d'exercice est le mieux adapté pour développer la compréhension orale en français ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

Les réponses des enquêtés laissent entendre que plusieurs types d'exercices sont proposés par les enseignants pour développer leur compréhension de l'oral, tels que : écouter et répondre à des questions (40%), écouter et lire en même temps (33%) et écouter et répéter des phrases courtes (27%).

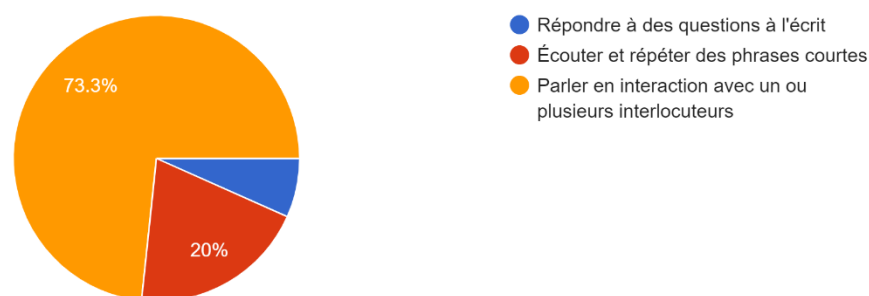
3.3.9 Question 9

La neuvième question interroge les enquêtés sur le type d'exercices le mieux adapté pour développer les compétences de leurs élèves en production orale. La figure 9 montre leurs réponses :

Figure 9. Réponses à la Q9

Quel type d'exercice est le mieux adapté pour développer la production orale en français ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

On voit dans la figure 9 que la majorité des enquêtés (73%) développent les compétences en production orale en incluant leurs élèves en interaction avec un ou plusieurs interlocuteurs de leurs camarades afin de pouvoir parler avec fluidité. D'autres font appel à la répétition des phrases courtes (20%).

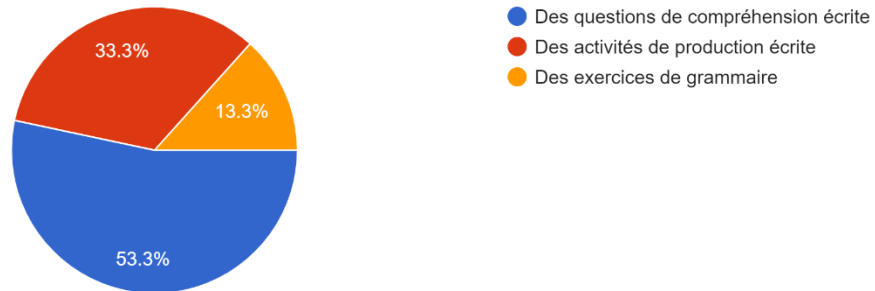
3.3.10 Question 10

La dixième question interroge les enquêtés sur les types d'évaluation qui permettent de saisir les compétences en compréhension de l'écrit. La figure 10 montre leurs réponses :

Figure 10. Réponses à la Q10

Quels types d'évaluation utilisez-vous pour évaluer les compétences en compréhension écrite des élèves en FLE en troisième année moyenne ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

La figure 10 affiche les réponses à la question 10. On observe que 53% des enquêtés recourent à des questions de compréhension écrite pour évaluer les compétences en compréhension écrite. D'autres utilisent des activités de production écrite (33%).

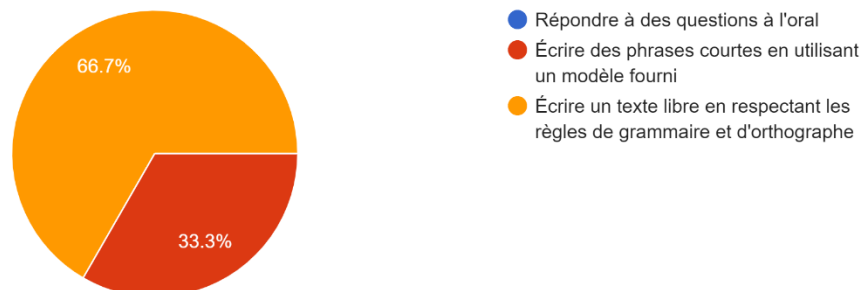
3.3.11 Question 11

La onzième question vise les exercices les mieux adaptés pour développer la production écrite chez les élèves de 3AM. La figure 11 affiche les résultats :

Figure 11. Réponses à la Q11

Quel type d'exercice est le mieux adapté pour développer la production écrite en français ?

15 responses



Source : Questionnaire Google Forms

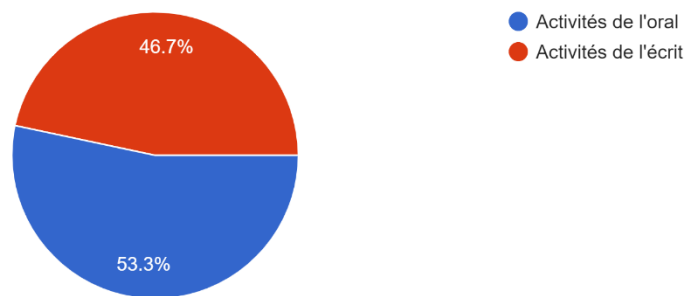
Les réponses à cette question permettent de comprendre que la production écrite libre est l'exercice préféré des enseignants pour développer ladite compétence (67%). D'autres proposent des exercices de rédaction de phrases courtes avec un modèle fourni (33%).

3.3.12 Question 12

La douzième question saisit les préférences des élèves de 3AM quant aux activités de l'oral ou de l'écrit. La figure 12 affiche les résultats :

Figure 12. Réponses à la Q12

Quel type d'activités préfèrent vos élèves de 3AM
15 réponses



Source : Questionnaire Google Forms

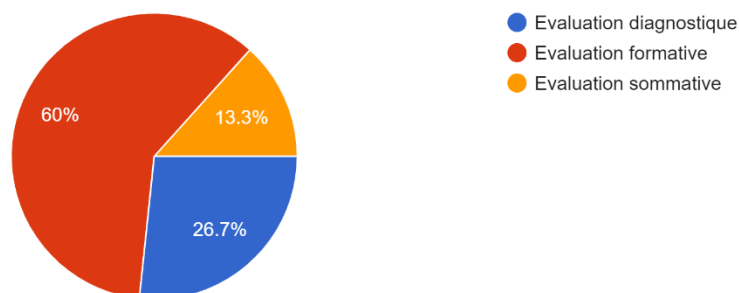
Les réponses des enquêtés montrent que leurs élèves aiment les activités de l'oral (53%) et les activités de l'écrit (47%). Ils n'ont pas vraiment de préférence quant à ces activités.

3.3.13 Question 13

La treizième question interroge les enseignants sur le type d'évaluation le plus adapté à leurs élèves. La figure 13 affiche leurs réponses :

Figure 13. Réponses à la question 13

Quels types d'évaluation vous semble être le plus adaptés à vos élèves de 3AM
15 réponses



Source : Questionnaire Google Forms

Les réponses des enquêtés montrent que l'évaluation formative est la plus adaptée à leurs élèves de 3AM (60%). D'autres estiment que c'est plutôt l'évaluation diagnostique (27%).

3.4 Questions ouvertes

Les questions ouvertes recueilleront des données qualitatives, dans lesquelles les réponses sont exprimées en utilisant les propres mots des enquêtés, nécessitant ainsi une analyse thématique qualitative pour en saisir la signification. Ces réponses permettent d'explorer en profondeur les opinions, les expériences et les perspectives des participants, en fournissant des informations riches et nuancées qui peuvent être analysées de manière qualitative pour identifier les thèmes émergents et les motifs sous-jacents.

3.4.1 Question 1

La question ouverte 1 est la suivante :

Comment planifiez-vous vos activités d'évaluation en classe de FLE ?

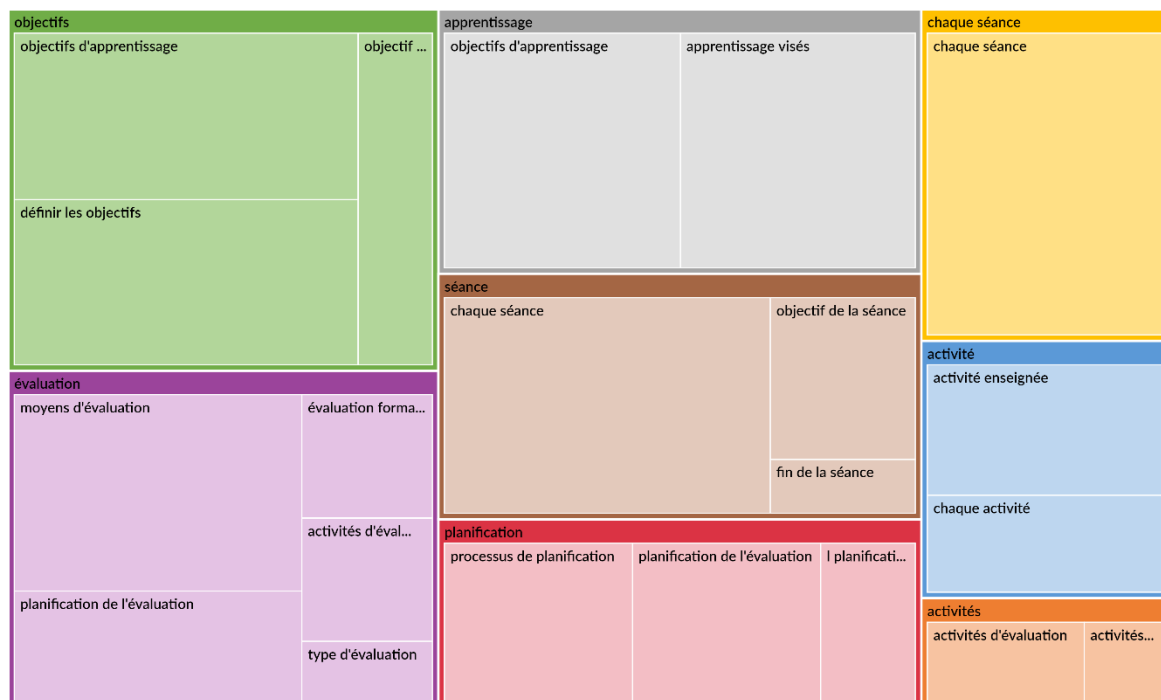
Les réponses obtenues se présentent comme suit :

• R1 : Au début et à la fin de la séance
• R2 : Je plane les activités par les exercices orales et écrites
• R3 : En prenant en charge les objectifs de chaque séance
• R4 : Avec de nombreux exercices à chaque période
• R5 : Je planifie mes activités selon le niveau de mes apprenants et leurs ambitions (oral écrit poème activités ludique...)
• R6 : La planification des activités d'évaluation en classe de FLE dépend tout d'abord du type d'évaluation (diagnostique, sommative et formative). Puis c'est à l'enseignant de choisir les outils les plus adaptés aux compétences et aux objectifs à évaluer. Enfin, les activités doivent être pertinentes à l'évaluation.
• R7 : Évaluation diagnostique avant de commencer la séquence didactique puis la planification d'une évaluation formative après l'apprentissage.
• R8 : Je planifie mes activités d'évaluation en classe à travers le contenu du cours, les objectifs à développer, les caractéristiques des apprenants...
• R9 : Selon les ressources linguistiques faites en classe

- R10 : Les intentions pédagogiques et les objectifs d'apprentissages du cours *les moyens d'évaluation qui permettront d'en valider l'atteinte *les méthodes pédagogiques utilisées à chaque séance = Expliciter ses intentions pédagogiques et définir les objectifs d'apprentissage visés. + Choisir des méthodes pédagogiques qui favorisent l'atteinte des objectifs d'apprentissage + Introduire de la variété dans les méthodes, les ressources d'enseignement et d'apprentissage (visuels vidéos textes) ou les TIC (outils et services pour communiquer socialiser et collaborer avec autrui)
- R11 : Le bilan de l'apprenant sur les matières qu'il a étudiées, dans le but de consolider les informations apprises sur celles-ci. Dépasser les limites du savoir pour comprendre, pour faciliter la transmission de l'impact des apprentissages. Analyser les matières scolaires et clarifier les relations entre elles.
- R12 : Un rappel de l'intitulé de l'objet d'étude Explication de l'objectif de la séance Explication de l'objectif de chaque activité proposée Mise en commun
- R13 : La planification de l'évaluation fait partie intégrante du processus de planification de l'enseignement, donc les activités changent selon l'activité enseignée et le niveau des élèves.

L'analyse thématique des réponses donne les résultats suivants :

Figure 14. Réponses à la question ouverte 1



Source : Analyse thématique

En réponse à la question qui concerne la façon de planifier les activités d'évaluation en classe, les enquêtés ont abordé les thèmes suivants : objectif(s), séance, activité(s), évaluation, planification.

Selon R1, il est recommandé de prévoir des activités d'évaluation au début et à la fin de la séance. R2 souligne l'importance de planifier les activités par le biais d'exercices oraux et écrits. R3 met l'accent sur la prise en charge des objectifs de chaque séance, tandis que R4 suggère l'utilisation de nombreux exercices à chaque période. R5 souligne l'importance de planifier les activités en fonction du niveau des apprenants et de leurs ambitions. R6 met en avant la nécessité de choisir les outils les plus adaptés aux compétences et aux objectifs à évaluer, en veillant à ce que les activités soient pertinentes à l'évaluation. R7 propose une évaluation diagnostique avant de commencer la séquence didactique, suivie d'une évaluation formative. R8 souligne l'importance de planifier les activités d'évaluation en fonction du contenu du cours, des objectifs à développer et des caractéristiques des apprenants. R9 propose de planifier les activités en fonction des ressources linguistiques utilisées en classe. R10 met l'accent sur l'explication des intentions pédagogiques, des objectifs d'apprentissage et le choix de méthodes pédagogiques variées. R11 suggère d'analyser les matières scolaires et de clarifier les relations entre elles. R12 propose une planification qui inclut un rappel de l'intitulé de l'objet d'étude, l'explication des objectifs de la séance et de chaque activité proposée, ainsi que la mise en commun. R13 souligne que la planification de l'évaluation fait partie intégrante du processus global de planification de l'enseignement, en tenant compte de l'activité enseignée et du niveau des élèves.

3.4.2 Question 2

La question ouverte 2 a été posée comme suit :

Comment gérez-vous les différences de niveaux entre les apprenants lors des activités d'évaluation en classe de FLE ?

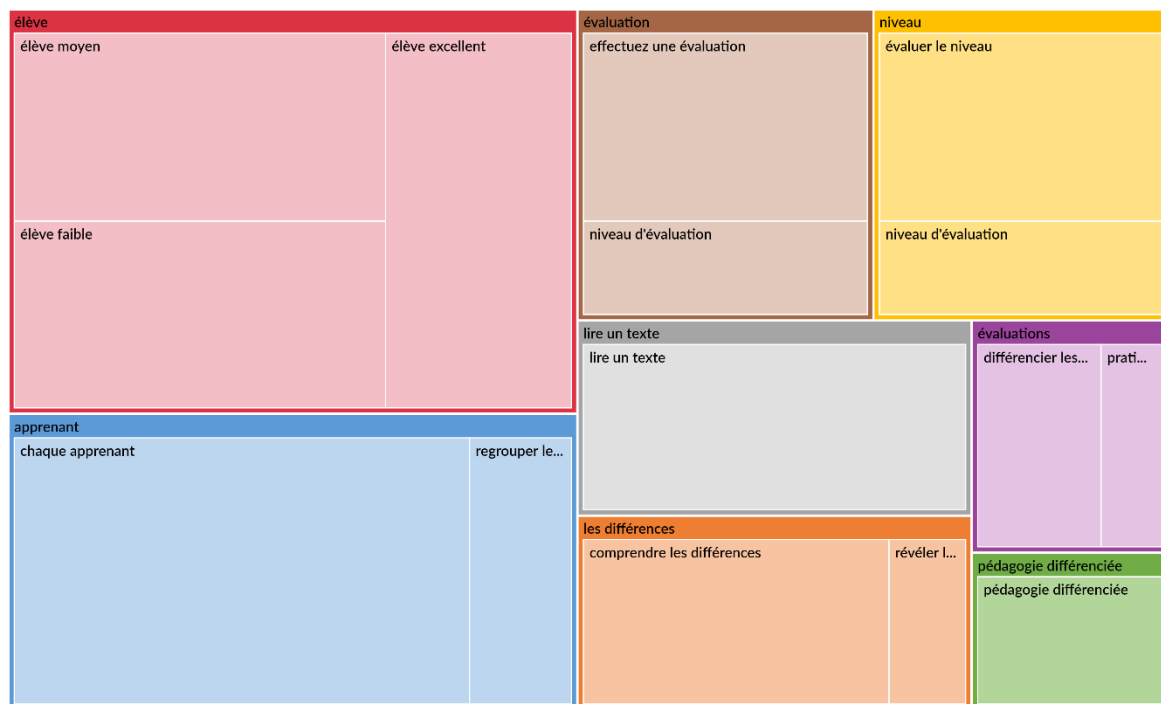
Les réponses à cette question sont les suivantes :

• R1 : Travail en groupe
• R2 : Par façon de répondre et de comprendre
• R3 : J'essaie tout le temps d'établir un équilibre de niveau d'évaluation en classe pour que tout le monde puisse comprendre ou répondre

<ul style="list-style-type: none"> • R4 : Effectuez une évaluation initiale pour évaluer le niveau de compétence de chaque apprenant. Cela peut vous aider à comprendre les différences de niveaux existantes et à adapter vos activités en conséquence Différentiation : Concevez des activités d'évaluation qui offrent différents niveaux de complexité ou de difficulté. Cela permettra aux apprenants de travailler à leur propre rythme et de se sentir challengés sans être dépassés
<ul style="list-style-type: none"> • R5 : Je fais en sorte que chaque apprenant participe à l'activité proposée selon ses capacités (lire un Texte : un élève excellent pourra lire un Texte. Un élève moyen pourrait lire un paragraphe. Un élève faible pourrait lire une phrase)
<ul style="list-style-type: none"> • R6 : -Faire des groupes de niveau. -Pratiquer des évaluations différenciées.
<ul style="list-style-type: none"> • R7 : Les différences de niveaux entre les apprenants sont tout à fait normales. Il faut juste mieux gérer : Regrouper les apprenants selon leur l'hétérogénéité. Différencier les évaluations. Repérer intellectuellement les apprenants précoces
<ul style="list-style-type: none"> • R8 : En travaillant par la pédagogie différenciée
<ul style="list-style-type: none"> • R9 : J'applique la pédagogie différenciée
<ul style="list-style-type: none"> • R10 : Différenciation des tâches
<ul style="list-style-type: none"> • R11 : Compétences pragmatique et sociolinguistique selon le lexique morphosyntaxe maîtrise de phonologie réalisation de la tâche expression d'un point de vue et des exercices d'interactions
<ul style="list-style-type: none"> • R12 : La méthode dialogique est l'une des méthodes pédagogiques les plus propices à l'innovation, à la découverte et à l'éveil de l'attention des apprenants, elle est également considérée comme le meilleur moyen de révéler les différences individuelles entre les apprenants.
<ul style="list-style-type: none"> • R13 : Reformuler et se baser sur des prérequis
<ul style="list-style-type: none"> • R14 : Les élèves seront évalués en fonction des compétences qu'ils ont réussi à acquérir en cours d'activité. Ça se fait donc grâce aux évaluations formatives. L'avantage est de ne pas placer certains élèves d'emblée dans une situation d'échec inutile.

L'analyse thématique des réponses donne les résultats suivants :

Figure 15. Réponses à la question ouverte 2



Source : Analyse thématique

En réponse à cette question, les enquêtés ont évoqué les thèmes suivants : élève (faible, moyen, excellent), l'apprenant, l'évaluation et les différences entre les élèves, la pédagogie différenciée.

L'analyse des réponses fournies révèle une diversité d'approches et de stratégies. Les enseignants ont mentionné des méthodes telles que le travail en groupe (R1), l'adaptation des activités, la différenciation des évaluations et la prise en compte des compétences individuelles des élèves (R4). La pédagogie différenciée, la formation de groupes de niveau et l'utilisation d'évaluations formatives ont également été soulignées. Le développement des compétences pragmatique et sociolinguistique (R11). L'objectif principal est de permettre à chaque élève de participer selon ses capacités, en valorisant les réussites et en évitant les situations d'échec inutiles. L'approche dialogique et l'identification des apprenants précoces ont été mentionnées comme des moyens de révéler les différences individuelles et de favoriser l'innovation (R12).

3.4.3 Question 3

La question ouverte 3 est la suivante :

Comment assurez-vous l'équité et la validité de vos activités d'évaluation en classe de FLE ?

Les réponses à cette question se présentent comme suit :

• R1 : Être des activités à différents niveaux
• R2 : Je fais en sorte de considérer l'élève dans sa totalité
• R3 : Définissez des objectifs d'apprentissage clairs et communiquez-les aux apprenants. Les activités d'évaluation doivent être alignées sur ces objectifs afin de mesurer de manière valide les compétences linguistiques spécifiques que vous souhaitez évaluer
• R4 : L'évaluation des acquis des élèves doit partir du quotidien de la classe pour observer et évaluer les capacités des élèves
• R5 : Par les résultats et l'amélioration de niveaux des apprenants
• R6 : La validité des activités d'évaluation en classe de FLE est reliée par la suite des critères de l'évaluation : (la cohérence, la pertinence, l'efficacité et la fiabilité)
• R7 : En respectant la différence de niveaux
• R8 : Pour assurer si mon évaluation est valide j'observe le feedback des apprenants durant l'évaluation
• R9 : Évaluation individuelle
• R10 : Par une grille d'évaluation compétence linguistique des trois parties, Lexique morphosyntaxe maîtrise du système phonologie,
• R11 : Poser des questions qui élèvent leur réflexion afin de tester leurs hypothèses et en déduire les bonnes solutions, et en attendant l'enseignant joue le rôle de renfort et de justification des idées des élèves, et encourage ainsi ses élèves à se poser eux-mêmes des questions et à chercher des réponses.
• R12 : Une évaluation formative Au début de chaque séance, vérifier le niveau d'acquisition des compétences
• R13 : Je l'assure en cherchant toujours l'objectif de celles-ci qui ont pour objectifs de vérifier les acquis, de mesurer la différence entre les connaissances et l'objectif à atteindre, mais aussi de contrôler l'efficacité de son enseignement.

L'analyse thématique des réponses donne la figure suivante :

Figure 16. Réponses à la question ouverte 3

évaluation		la différence
évaluation formative	critères de l'évaluation	respectant la différence
grille d'évaluation	apprenants durant l'évaluation	mesurer la différence

Source : Analyse thématique

En réponse à cette question, les enseignants ont mentionné les thèmes suivants : l'évaluation et ses éléments (grille, temps, critères, etc.), et la différence (à mesurer et à respecter).

L'analyse des réponses montre que plusieurs stratégies sont utilisées pour assurer l'équité et la validité des activités d'évaluation en classe de FLE. Parmi ces stratégies, on retrouve la diversification des niveaux d'activités (R1), la considération de l'élève dans sa totalité (R2) et la communication d'objectifs d'apprentissage clairs (R3). Les enseignants soulignent également l'importance de partir du quotidien de la classe (R4), d'observer les résultats et l'amélioration des apprenants (R5), et d'utiliser des critères de validité (R6). D'autres approches incluent la différenciation des niveaux (R7), l'observation du feedback des apprenants (R8) et l'évaluation individuelle (R9). Enfin, la stimulation de la réflexion des apprenants (R11), l'utilisation d'évaluations formatives (R12) et la recherche de l'objectif des activités d'évaluation (R13) sont également mentionnées. En conclusion, assurer l'équité et la validité des activités d'évaluation en classe de FLE nécessite une approche holistique, adaptée aux besoins individuels des apprenants.

3.4.4 Question 4

La question ouverte 4 est la suivante :

Comment utilisez-vous les résultats d'évaluation pour communiquer avec les parents des apprenants et les responsables de l'éducation ?

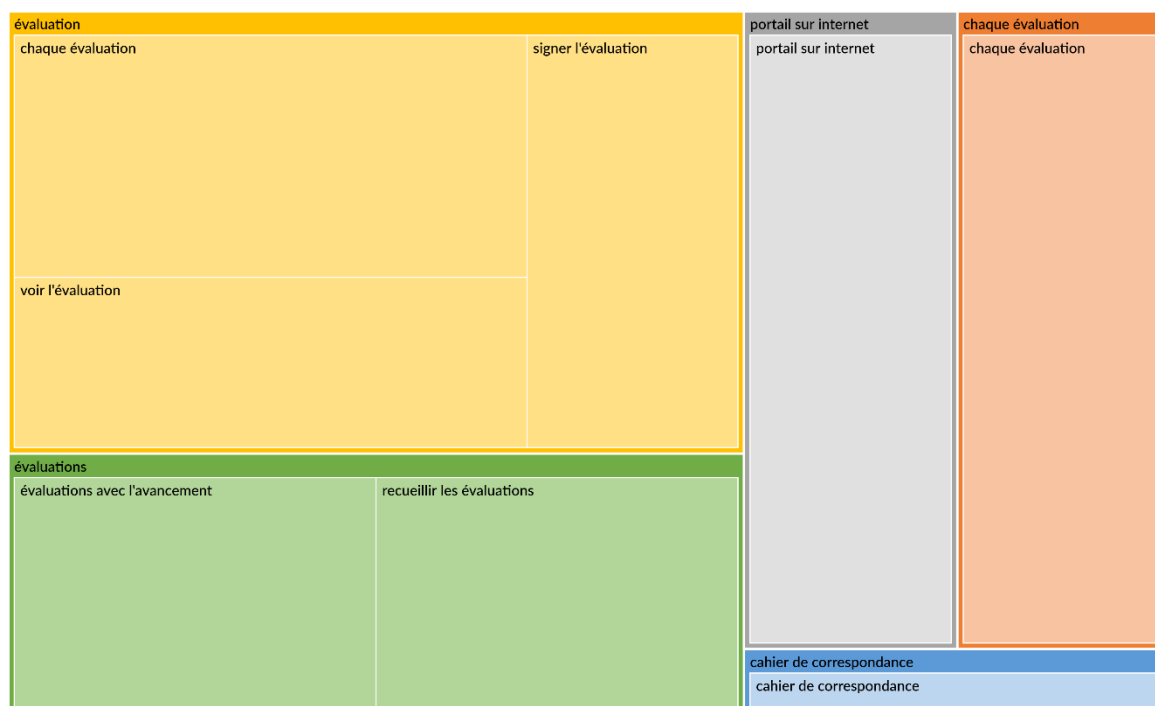
Les réponses à cette question s'organisent comme suit :

<ul style="list-style-type: none">• R1 : Montrer le résultat.
<ul style="list-style-type: none">• R2 : En les conseillant pour encourager leurs enfants.
<ul style="list-style-type: none">• R3 : Je note tout dans le cahier de correspondance de l'élève ensuite s'il s'agit d'un cas d'urgence je fais part des résultats à l'administration.
<ul style="list-style-type: none">• R4 : Les résultats d'évaluation peuvent être utilisés pour communiquer avec les parents et les responsables de l'éducation en fournissant des rapports détaillés, des réunions individuelles et des orientations pour le soutien à domicile.
<ul style="list-style-type: none">• R5 : Mon conseil possède également un portail sur Internet où les résultats scolaires de mes élèves, pour chaque évaluation, sont affichés. Cet outil est génial puisque les élèves et les parents peuvent avoir accès aux résultats en direct, même avant d'avoir reçu la copie papier.
<ul style="list-style-type: none">• R6 : Les résultats d'évaluation sont un moyen pour que les parents puissent voir le niveau et pourquoi pas les comportements de ses enfants et leurs donnent aussi une idée sur le profil des apprenants.
<ul style="list-style-type: none">• R7 : Les résultats d'évaluation représentent l'un des moyens les plus efficaces pour ouvrir une piste de communication avec les parents des apprenants afin de savoir la raison pour laquelle l'élève a obtenu de tels résultats, par exemple si l'élève a échoué son examen son professeur a le droit de les contacter pour savoir les circonstances dont l'élève était impliqué et de les inciter à les améliorer en leur motivant. C'est également conçu pour ceux qui ont obtenu de bonnes notes pour leur remercier et les motiver.
<ul style="list-style-type: none">• R7 : En prenant en considération surtout les ponts et les éléments qui prennent du temps pour une maîtrise approfondie.
<ul style="list-style-type: none">• R8 : J'utilise le cahier de correspondance.
<ul style="list-style-type: none">• R9 : En essayant de leur proposer des idées pour renforcer les acquis de leurs enfants en citant l'exemple de la programmation des séances de révision hors la classe (maison, cours particuliers...).

- R10 : L'élève et les parents peuvent voir l'évaluation plus rapidement l'élève a toujours accès à ses évaluations Avec l'avancement en technologie mon conseil possède également un portail sur Internet où les résultats scolaires de mes élèves pour chaque évaluation sont affichés. Cet outil est génial puisque les élèves et les parents peuvent avoir accès aux résultats en direct, même avant d'avoir reçu la copie papier Finalement je n'ai pas trouvé le système parfait pour vérifier et recueillir les évaluations sommatives. Cette année j'utilise le modèle de la section dans le cartable qui fonctionne plus ou moins bien. Faire signer l'évaluation par ses parents.

L'analyse thématique des réponses donne la figure suivante :

Figure 17. Réponses à la question ouverte 4



Source : Analyse thématique

Les réponses fournies donnent les thèmes suivants : évaluation (signer, voir, recueillir), cahier de correspondance.

L'analyse des réponses montre différentes façons d'utiliser les résultats d'évaluation pour communiquer avec les parents des apprenants et les responsables de l'éducation. Certains enseignants mettent en avant l'importance de montrer directement les résultats aux parents (R1) et de les conseiller pour encourager leurs enfants (R2). D'autres utilisent le cahier de correspondance de l'élève pour noter les résultats et communiquer avec

l'administration en cas d'urgence (R3). Certains suggèrent des approches plus détaillées, telles que la fourniture de rapports détaillés, des réunions individuelles et des orientations pour le soutien à domicile (R4). L'utilisation de plateformes en ligne est également mentionnée, permettant aux parents et aux élèves d'accéder aux résultats en direct (R5, R10). Les résultats d'évaluation sont considérés comme un moyen pour les parents de suivre le niveau et les comportements de leurs enfants, et pour les enseignants d'ouvrir une communication afin de comprendre les circonstances et de motiver les élèves à améliorer leurs résultats (R6, R7). Certains enseignants soulignent l'importance de prendre en considération les besoins individuels des élèves et de proposer des idées de renforcement des acquis (R9). En résumé, les résultats d'évaluation sont utilisés de différentes manières pour informer et engager les parents dans le parcours éducatif de leurs enfants, en fournissant des informations détaillées, des conseils et des possibilités de soutien supplémentaire.

3.5 Conclusion partielle

Nous avons exposé et discuté les résultats obtenus auprès de quinze enseignants du cycle moyen de la wilaya de Khenchela. Les résultats montrent qu'il y a une certaine variation des pratiques évaluatives entreprises par les enseignants, dépendamment de la compétence à installer/développer, des niveaux des élèves, des ressources disponibles et des préférences des élèves.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Toute évaluation devrait permettre de mesurer les compétences de communication à l'oral et à l'écrit de l'apprenant, ainsi que sa compréhension de la langue. Nous avons étudié dans ce travail les enjeux et perspectives des pratiques évaluatives en classe de Français Langue Étrangère (FLE) dans les écoles de la wilaya de Khenchela.

Nous nous sommes interrogés sur l'efficacité des pratiques évaluatives entreprises par les enseignants dans nos écoles afin de comprendre le fonctionnement de cette tâche et les modes d'investissement de ses résultats.

En l'occurrence, nous avons procédé à une enquête par questionnaire auprès des enseignants de la troisième année moyenne de la wilaya de Khenchela. Le questionnaire comprend des questions à choix multiple et questions ouvertes a été administré à un échantillon de 15 enseignants.

Les résultats indiquent que les types d'évaluation les plus utilisés sont variées : elles vont de la compréhension orale et la compréhension écrite, à la production orale et de la production écrite, avec des exercices plus faciles pour prendre en considération les différences de niveaux des élèves. Les examens écrits sont le moyen le plus couramment utilisé pour mesurer la progression des élèves, tandis que la personnalisation de l'enseignement en fonction des besoins des élèves est l'approche la plus fréquemment adoptée pour ajuster l'enseignement en fonction des résultats. Les principaux défis rencontrés lors de l'évaluation des élèves en FLE en troisième année moyenne en Algérie sont la diversité des niveaux des élèves et le manque de ressources.

Ces résultats ont des implications importantes pour les enseignants de FLE de la wilaya de Khenchela. Ils permettent de comprendre le fonctionnement des pratiques évaluatives en classe de FLE à travers les dires des enseignants (leurs réponses au questionnaire). Il serait donc utile d'entreprendre d'autres recherches qui explorent les actions en classe, c'est-à-dire comment s'effectuent ces pratiques en temps réel.

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ([Nouvelle édition].). Presses universitaires de Grenoble.
- Dictionnaire Hachette France Edition 2015—Broché—Collectif—Achat Livre | fnac*. (s. d.). Consulté 30 mai 2022, à l'adresse <https://livre.fnac.com/a6967347/Collectif-Dictionnaire-Hachette-France>
- FREINET, I.-P. (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF Sciences humaines.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. ESF éditeur.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation ; le cognitivisme opérant*. De Boeck Université.

ANNEXES

Lien du questionnaire

<https://forms.gle/nUFhY8H2m8cn3unX9>

Résumé

Cette étude explore les enjeux et prospectives des pratiques évaluatives en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Nous avons procédé à une enquête par questionnaire auprès des enseignants de la troisième année moyenne de la wilaya de Khenchela. Le questionnaire comprend des questions à choix multiple et questions ouvertes. Il a été administré à un échantillon de 15 enseignants. Les résultats indiquent que les types d'évaluation les plus utilisés sont variés : elles vont de la compréhension orale et la compréhension écrite, à la production orale et la production écrite, avec des exercices plus faciles pour prendre en considération les différences de niveaux des élèves. Les examens écrits sont le moyen le plus couramment utilisé pour mesurer la progression des élèves, tandis que la personnalisation de l'enseignement en fonction des besoins des élèves est l'approche la plus fréquemment adoptée pour ajuster l'enseignement en fonction des résultats. Les principaux défis rencontrés lors de l'évaluation des élèves en FLE en troisième année moyenne à Khenchela sont la diversité des niveaux des élèves et le manque de ressources. Ces résultats ont des implications importantes pour les enseignants et les décideurs en matière d'éducation en Algérie.

Mots-clés : Evaluation, Cycle moyen, Enjeux didactiques, Enquête par questionnaire

Abstract

This study explores the issues and prospects of evaluative practices in French as a Foreign Language (FLE) classroom in Algeria. We conducted a questionnaire-based survey among teachers of the third year of middle school in the province of Khenchela. The questionnaire, which includes multiple-choice questions and open-ended questions, was administered to a sample of 15 teachers. The results indicate that various types of evaluation are used, ranging from oral comprehension and written comprehension to oral production and written production, with exercises designed to accommodate the students' different levels. Written exams are the most commonly used means to measure students' progress, while personalizing teaching based on students' needs is the most frequently adopted approach to adjust instruction according to the results. The main challenges encountered in evaluating FLE students in the third year of middle school in Khenchela are the diversity of students' levels and the lack of resources. These findings have significant implications for teachers and education policymakers in Algeria.

Keywords : Evaluation, Middle cycle, Didactic issues, Questionnaire survey

ملخص

تستكشف هذه الدراسة قضايا وأفاق ممارسات التقويم في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر. أجرينا استبيانًا لدى معلمي السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة في ولاية خنشلة. تضم الاستبانة أسئلة متعددة الخيارات وأسئلة مفتوحة، وقد تم توزيعها على عينة من 15 معلمًا. تشير النتائج إلى أن أنواع التقويم المستخدمة متنوعة: تتراوح بين فهم الشفهي وفهم الكتابي، وبين الإنتاج الشفهي والإنتاج الكتابي، مع توفير تمارين أسهل لمراعاة اختلاف مستويات الطلاب. الاختبارات الكتابية هي الوسيلة الأكثر استخدامًا لقياس تقدم الطلاب، في حين أن تخصيص التدريس وفقًا لاحتياجات الطلاب هو النهج الأكثر اعتمادًا لضبط

التعليم وفقاً للنتائج. تعتبر التحديات الرئيسية التي يواجهها تقويم طلاب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة في ولاية خنشلة تنوع مستويات الطلاب ونقص الموارد. لهذه النتائج آثار هامة على المعلمين.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الطور المتوسط، التحديات التعليمية، استبيان