



**République Algérienne Démocratique et Populaire**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université Mohamed Lamine DEBAGHINE - Sétif 2**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département de langue et littérature françaises**

# **Polycopié pédagogique**

## **Méthodes d'évaluation en FLE**

**Enseignant: Dr Arezki BOUHECHICHE**

**Niveau : Master**

**Spécialité : Didactique des langues étrangères**

**Semestre : S1**

## **Présentation de la matière**

### **Descriptif de la matière**

*Méthodes d'évaluation en FLE* est une matière à enseigner aux étudiants inscrits en première année Master, spécialité *Didactique des langues étrangères*, au département de langue et littérature françaises. Elle fait partie de l'Unité d'Enseignement Fondamentale (UEF) qui s'enseigne en cours et TD dans le premier semestre de l'année universitaire. Pour avoir cette matière dont le coefficient est de l'ordre de deux (2), l'étudiant doit cumuler quatre (4) crédits.

### **Objectifs de l'enseignement de la matière**

D'après le canevas officiel, l'enseignement de cette matière a pour objectif d'amener les formés à maîtriser les typologies et les modalités opératoires de l'évaluation en FLE.

### **Connaissances préalables recommandées :**

Pour que les étudiants puissent bien maîtriser cette matière, il est recommandé d'utiliser leurs savoirs antérieurs et surtout les pré-requis de la licence en langue étrangère.

### **Contenu de la matière**

Les points à aborder en classe selon le canevas officiel sont les suivants :

- Les modes d'évaluation
- Evaluer les apprentissages-Evaluation formative/Evaluation sommative
- Evaluation : Formes (sommative/diagnostique), fonctions et moments
- Evaluation: Evaluation formative/Evaluation sommative)
- Comment évaluer les compétences orales
- Comment évaluer les compétences écrites
- L'évaluation en formation
- Banque d'outils d'évaluation
- La pédagogie de l'erreur-Le traitement de l'erreur dans les apprentissages
- Vers une nouvelle conception du traitement de l'erreur
- La pédagogie de l'erreur-Corriger et remédier
- Typologie des erreurs-Analyser une production d'élève

### **Mode d'évaluation de la matière**

L'enseignant chargé de l'enseignement de cette matière fait un contrôle continu (50%) et un contrôle final (50%). Il est appelé à remettre deux notes aux services pédagogiques.

## Sommaire

<b>Introduction générale</b> .....	<b>04</b>
<b>Cours 01</b>	
Le concept d'évaluation : quelques définitions.....	<b>06</b>
<b>Cours 02</b>	
L'évaluation des apprentissages dans l'univers scolaire.....	<b>11</b>
<b>Cours 03</b>	
L'évaluation et les objectifs d'apprentissage en classe de FLE.....	<b>16</b>
<b>Cours 04</b>	
Les modes d'évaluation.....	<b>21</b>
<b>Cours 05</b>	
Les nouvelles formes d'évaluation.....	<b>27</b>
<b>Cours 06</b>	
L'évaluation de la compétence de compréhension orale.....	<b>32</b>
<b>Cours 07</b>	
L'évaluation de la compétence de production orale.....	<b>37</b>
<b>Cours 08</b>	
L'évaluation de la compétence de compréhension écrite.....	<b>42</b>
<b>Cours 09</b>	
L'évaluation de la compétence de production écrite.....	<b>46</b>
<b>Cours 10</b>	
Banque d'outils d'évaluation.....	<b>50</b>
<b>Cours 11</b>	
La pédagogie de l'erreur, vers une nouvelle conception du traitement de l'erreur.....	<b>56</b>
<b>Cours 12</b>	
Corriger et remédier aux erreurs des apprenants .....	<b>61</b>
<b>Cours 13</b>	
Typologie des erreurs des apprenants.....	<b>66</b>
<b>Cours 14</b>	
L'évaluation à distance des compétences des apprenants en FLE.....	<b>72</b>
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>81</b>
<b>Références bibliographiques</b>	

## Introduction générale

Le thème d'évaluation est aujourd'hui incontournable, récurrent et d'actualité dans l'ensemble des champs de l'éducation et de la formation. Il s'agit d'une activité constitutive de l'univers scolaire. Beaucoup de didacticiens comme Christian PUREN et Jean Pierre CUQ affirment qu'il ne peut y avoir d'enseignement ou de formation sans évaluation. Ils la considèrent comme l'un des piliers de l'acte d'enseigner et, par conséquent, de l'acte d'apprendre.

Dans le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE, l'évaluation, qui forme avec l'objectif un couple indissociable, suscite la réflexion des théoriciens et des praticiens et fait l'objet de plusieurs débats opposant les uns aux autres. Les divergences se situent au niveau de la conception, des méthodes et des moyens à mettre en œuvre.

Nous nous interrogerons ici sur ce que cache le concept d'évaluation. A quoi correspond-il ? Comment évolue-t-il ? Est-il redéfinissable ? Nous nous demanderons également ce que l'on doit effectivement évaluer : quelles compétences sont en cause dans une évaluation ? Est-il possible de nous contenter de l'évaluation de la compétence linguistique ou devons-nous nous intéresser aussi aux deux autres compétences communicative et culturelle ? De par la nature du thème traité, les réflexions deviennent légion. De ce fait, nous tenterons de savoir quand on doit intervenir pour évaluer et, partant, quels moments sont plus propices pour réussir cette tâche et favoriser l'apprentissage du FLE. Doit-on parler de toutes les formes d'évaluation : évaluation initiale (diagnostique), évaluation en cours de formation (formative) et évaluation finale (sommativ) ?

Ces questions nous mènent à soulever d'autres problématiques pour déterminer les acteurs et les modes d'évaluation. Dans ce cas, l'évaluation concerne-t-elle tous les acteurs dans le processus d'enseignement/apprentissage ? Est-il judicieux d'impliquer les apprenants dans l'opération d'évaluation de leurs propres compétences (l'auto-évaluation et l'intercorrection) ?

Nous nous interrogeons aussi sur la relation qui existe entre les deux concepts : l'évaluation et l'erreur. Nous mettrons l'accent sur la nouvelle conception du traitement de l'erreur qui consiste à la positiver et à la dédramatiser, car elle est inévitable et d'une tolérance certaine en classe de FLE. Il est impératif de l'identifier, de l'analyser, de la classer en types et de la transformer en objectifs d'apprentissage pour corriger les représentations erronées.

Enfin, nous essaierons d'apporter des précisions sur l'évaluation à distance qui s'impose actuellement comme solution pour faire face aux situations d'urgence. Nous préciserons les approches et les outils sur lesquelles s'appuie cette évaluation par rapport à l'évaluation des compétences en présentiel et nous montrerons ce qu'elle exige comme formation et réunion des conditions matérielles.

## Cours 01

Le concept d'évaluation : quelques définitions

### Introduction

L'évaluation est l'un des concepts qui reviennent fréquemment dans les écrits didactiques et pédagogiques. Elle a suscité la réflexion de plusieurs théoriciens et praticiens comme Robert GALISSON, Jean Pierre CUQ, Christine TAGLIANTE, Christian PUREN et d'autres. Claire TARDIEU, par exemple, a accordé beaucoup d'importance à cette tâche et l'a considérée comme un « *concept clé* »<sup>1</sup> en didactique des langues. L'évaluation est également l'une des tâches les plus sensibles du travail de l'enseignant. Pour qu'on puisse donc comprendre en quoi consiste une tâche évaluative qui fait partie du processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il nous semble nécessaire dans ce premier cours de définir ce concept et de mettre l'accent sur son évolution. S'agit-il de classer, de sélectionner, d'informer sur le niveau de connaissances atteint, de mesurer des compétences, d'établir une moyenne, d'encourager les apprenants ? Un sujet majeur de réflexion.

#### 1. Evaluer : étymologie

Étymologiquement parlant, *Evaluer* vient de l'ancien français *value* « valeur ». Il signifie « porter un jugement de valeur »<sup>2</sup>. C'est déterminer la valeur de quelque chose ou attribuer une valeur à quelque chose en vue de prendre une décision. Évaluer est une démarche plus complexe, plus globale, qui vise à interpréter (c'est-à-dire à donner du sens) le travail de l'apprenant par rapport aux objectifs visés, en utilisant non pas un modèle mais un ensemble de critères choisis en fonction de l'objectif (qui sont des parties de l'objectif) et du niveau d'apprentissage et en cohérence avec la conception de la langue enseignée. Si l'enseignement est communicatif, l'évaluation doit se construire dans une perspective communicative et actionnelle.

Les critères essentiels dans le système d'évaluation sont le critère de feed-back, le critère de l'intelligibilité, le critère de l'information et les critères de fiabilité et de validité. Ces derniers doivent montrer à l'apprenant les progrès qu'il a faits, les étapes

---

<sup>1</sup> Claire TARDIEU, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses Edition, 2008.

<sup>2</sup> I. ABERNOT, *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Bordas Dunod, 1996, p. 68.

qu'il lui reste à parcourir et ses principales faiblesses ; les informations fournies par un test doivent être fiables et non aléatoires. Non moins important est le critère de fréquence qui consiste à mesurer l'efficacité d'un pratiqué plus fréquemment.

D'après Beck, « l'évaluation a des caractéristiques essentielles. Ainsi l'évaluation a-t-elle un caractère cumulatif, limitatif, distributif, synchrone et subjectif »<sup>3</sup>. Le caractère cumulatif tient à l'aspect global du discours. Pour se convaincre de cette spécificité, il suffit de comparer l'enseignement des langues vivantes à celui d'autres disciplines. En géographie ou en histoire, par exemple, on peut étudier séparément, placer en un endroit quelconque de la progression, et évaluer séparément l'ensemble des données relatives à tel ou tel continent, à tel ou tel pays, à telle ou telle époque, à tel ou tel aspect civilisationnel. Cette démarche est impossible pour les langues vivantes, où l'on ne pourrait prétendre examiner, par exemple, les connaissances des élèves pour le seul subjonctif, sans contrôler ce qu'ils ont retenu de l'indicatif etc.

L'évaluation des connaissances langagières a un caractère limitatif. Comme le constatait déjà Chomsky, la compétence linguistique d'un locuteur dans sa langue maternelle est illimitée, et nous ne pourrions jamais contrôler que des performances qui n'en représentent qu'une partie. L'estimation de la compétence linguistique constitue donc toujours une extrapolation faite à partir d'un certain nombre de performances qu'il s'agit de bien choisir pour qu'elles aient une valeur d'échantillon.

Un autre trait distinctif de toute évaluation dans le domaine linguistique est son caractère distributif, car tout élément que l'on peut isoler dans les performances langagières relève à la fois du lexique, de la grammaire et de l'acte de parole. L'examineur propose plusieurs exercices et tests, ou procède à une appréciation fractionnée. Voilà pourquoi il est bon de contrôler leur savoir linguistique dans la pluralité des domaines où il s'exerce. Ces domaines sont, pour l'essentiel, maintenant bien connus et désignés par le terme *skills*, que l'on peut traduire par « capacités » : écouter, parler, lire, écrire.

L'évaluation de toute performance linguistique a un caractère subjectif. L'activité langagière suppose obligatoirement un partenaire qui produit, et un autre qui juge la production selon des critères qui lui sont propres. Ces critères sont à la fois

---

<sup>3</sup> A. BECK, *Les caractéristiques de l'évaluation en didactique scolaire*. In "Se former en didactique des langues", auteurs: Cristian Puren, Paola Bertocchini, Edwige Constanzo. Paris: Ellipses, 2012, p. 171.

objectifs (les normes) et subjectifs (l'adéquation de la performance aux normes). Il s'agit en partie de la mesure d'éléments quantifiables, et en d'autre d'un jugement de valeur. Ce qu'il importe de savoir, c'est que la subjectivité peut être limitée parce qu'elle n'est qu'un paramètre parmi plusieurs d'autres, et que nous devons en diminuer le poids si nous voulons être « justes ».

## **2. Evaluer : Aperçu historique**

L'expression « appréciation scolaire » est la seule qui figure dans le champ de l'éducation scolaire jusqu'en 1970. En effet, le terme « évaluation » est relativement récent puisque la première définition du concept n'apparaît dans l'Encyclopédie Universalis qu'en 1969. Il ne sera utilisé au sein de l'éducation par le biais des programmes et des instructions pour l'école qu'à partir de 1985. « La thématique de l'évaluation comme pratique intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage est alors posée et les préconisations officielles proposent que l'évaluation devienne partie entière de l'action pédagogique en ce sens qu'elle devrait non seulement vérifier la construction des connaissances mais aussi déboucher sur une réflexion pédagogique et didactique cherchant à réguler les pratiques d'enseignement conduites par le professeur afin de permettre de meilleurs apprentissages et ainsi autoriser une plus grande efficacité »<sup>4</sup>. L'évaluation connaît donc un regain d'attention et devient l'occasion de nombreux débats et recherches et la préoccupation permanente des praticiens de la formation que ce soit à l'occasion de stages, de colloques ou de publications. Elle constitue un champ particulièrement intéressant d'investigation en Sciences de l'éducation.

## **3. Evaluer : quelques définitions**

Evaluer est une notion polysémique en usage dans l'institution scolaire. Elle intervient à différents niveaux du système sous des formes diverses. L'évaluation consiste en une prise d'informations sur des performances ou des comportements qui sont ensuite rapportées à des objectifs à atteindre ou à des normes. En amont, l'évaluation implique un choix de démarches et/ou d'instruments de mesure. En aval, elle fait l'objet d'une interprétation des informations recueillies et peut être

---

<sup>4</sup> Laurent TALBOT, *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Armand Colin, 2009, p.5.

accompagnée d'une prise de décision. Les résultats et les analyses sont communiqués aux acteurs concernés.

L'institution scolaire conçoit et utilise différents types d'évaluation qui ont différentes fonctions : une fonction de certification qui consiste l'essence même des examens, une fonction de prédiction basée sur les résultats de tests psychométriques et une fonction à finalité didactique qui permet de réguler les apprentissages. Ainsi distingue-t-on habituellement trois modes d'évaluation :

- L'évaluation sommative apparaît sous forme de notes, de commentaires ; elle représente un enjeu dans les relations avec la famille de l'apprenant. Elle est enregistrée dans un document officiel à caractère public. Elle a lieu après les apprentissages.
- L'évaluation pronostique se fonde sur les évaluations sommatives qui guident les décisions d'admission ou d'orientation de l'apprenant vers une nouvelle étape de son parcours : passage, redoublement, accès à une filière, etc.
- L'évaluation formative est constitutive de l'apprentissage. Elle saisit différentes modalités pour le faire progresser. Ces modalités sont autant de savoir-faire d'ajustements et de réglages qui se construisent autour de la notion de régulation. Dans sa fonction formative, l'évaluation est, au cœur des apprentissages, une boîte à outils pour l'apprenant comme pour l'enseignant.

En premier lieu, l'apprenant impliqué dans une situation d'apprentissage doit en connaître les objectifs, puis les critères qui lui permettent de constater s'ils sont atteints ou non. Il lui faut enfin apprendre à relever des indices tout au long du déroulement de l'apprentissage. A tout moment, il devrait pouvoir repérer ce qu'il sait et ce qu'il lui reste à apprendre, corriger ses erreurs. L'erreur n'est plus ressentie comme une faute, mais analysée comme un élément utile pour progresser. C'est au cours de ce processus que l'apprenant prend conscience de ses procédés intellectuels, et c'est à l'aune de cette connaissance sur lui-même qu'il construit son autonomie et par là-même un sentiment d'efficacité personnel.

## **Conclusion**

Le concept d'évaluation intéresse des spécialistes en sciences du langage et en sciences de l'éducation. Avant 1970, on employait l'expression « appréciation scolaire » qui était étroitement liée à un jugement de valeur à partir d'un modèle précis. Cette appréciation dépendait du degré de respect des normes déjà déterminées. Dans sa globalité, elle était subjective. Après 1970, cette expression a été remplacée par le

concept d'évaluation. La première définition du concept est apparue dans l'Encyclopédie Universalis en 1969, mais son utilisation au sein de l'éducation par le biais des programmes et des instructions pour l'école a commencé à partir de 1985. Le concept d'évaluation est redéfini et reconsidéré comme une opération qui vise à interpréter les actions de l'apprenant en fonction des objectifs visés et du niveau d'apprentissage, en cohérence avec la conception de la langue enseignée et à partir de critères bien fondés.

### **Travaux dirigés (TD)**

1. Expliquez l'évolution du concept d'évaluation.

## Cours 02

### L'évaluation dans l'univers scolaire

#### Introduction

Dans l'élaboration d'un cours de FLE, l'enseignant commence d'abord par l'identification des insuffisances et des besoins des apprenants. Il passe ensuite à la transformation des lacunes en objectifs d'apprentissage. Et pour atteindre ces objectifs, l'enseignant doit adopter des méthodes adéquates et mettre en œuvre des techniques utiles. Cela dit, serait-il possible de réussir ces cours sans recourir à l'évaluation des apprentissages ?

#### 1. Définition du concept d'apprentissage

L'apprentissage a fait l'objet de nombreuses recherches. Il est lié au milieu institutionnel. C'est un processus conscient et volontaire. L'apprentissage n'est pas toujours distingué de l'acquisition. Le CECR le définit comme : « une acquisition, dans un contexte, de compétences générales et, notamment d'une compétence à communiquer langagièrement, dans des conditions et des contextes variés, en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers »<sup>5</sup>. Il existe des manières différentes d'apprendre selon les individus, selon la question des attitudes et des motivations.

Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour s'approprier une langue sont différentes. Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation de cette matière et une application de certaines techniques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. La répétition, la prise de notes, la traduction, l'interférence, le transfert des connaissances sont ses composantes principales. Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion explicite de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage. Elles se basent sur l'anticipation, l'autogestion, l'autorégulation et l'autoévaluation. Les stratégies socio-affectives font appel à l'interaction de l'apprenant avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage et le contrôle de la dimension affective l'accompagnant. Leurs composantes sont la clarification, la coopération, le contrôle des émotions et l'auto-

---

<sup>5</sup> Jean Pierre ROBERT., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.10.

renforcement. L'apprenant adopte donc des stratégies de résolution des problèmes dans un cadre actif et constructif.

Ainsi défini, l'apprentissage exige de fixer des objectifs, de choisir des activités destinées à l'acquisition des compétences et de prévoir des paliers d'évaluation. Il est donc très clair que l'évaluation est une étape très importante dans le processus d'apprentissage.

## **2. L'évaluation des apprentissages en didactique du FLE**

En didactique du FLE, le concept d'évaluation a suscité beaucoup de réflexions qui opposent les uns aux autres et il a été redéfini à plusieurs reprises. Les images qu'on s'en fait sont différentes selon la méthodologie adoptée.

### **2.1 La représentation traditionnelle de l'évaluation des apprentissages**

Dans les méthodologies traditionnelles d'enseignement, « L'évaluation a longtemps été dissociée de l'apprentissage privilégiant l'enseignant comme seul maître de la situation et réduisant l'apprenant à un récepteur passif se contentant de subir les jugements sur son apprentissage sans les comprendre et sans avoir son mot à dire sur ses acquis, ses progrès, ses besoins et ses difficultés »<sup>6</sup>. De ce fait, l'évaluation était synonyme de stress, d'angoisse et d'obstacles à franchir. Elle servait uniquement à sanctionner et classer et consiste seulement en un relevé d'erreurs.

Dans ces méthodologies, l'évaluation était définie comme une opération « de contrôle déguisé, de bilan et de jugement »<sup>7</sup>. Cette action de contrôler consiste à comparer les résultats obtenus, « les produits finis » aux objectifs poursuivis qui ont été définis préalablement sans prendre en compte le processus d'apprentissage lui-même. Ainsi, le contrôle se limite à la comparaison entre un référé et un référent extérieur imposé aux acteurs. Le contrôle est donc normatif. De plus, l'évaluation est liée au bilan qui constitue une démarche plus globale et au jugement qui n'est pas toujours fondé objectivement et dont le but pédagogique ou didactique n'est pas établi.

La représentation traditionnelle de l'évaluation scolaire consiste de par le biais des notes attribuées, à placer celle-ci dans l'unique fonction sommative et normative. Il s'agit d'une simple mise en conformité par rapport à la norme dont le bilan poursuit

---

<sup>6</sup> Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble, 2003, p.90.

<sup>7</sup> Laurent TALBOT, *Op.cit.*, p47.

généralement des objectifs comme l'élaboration du projet, la recherche d'une formation et la recherche d'un emploi. Les enseignants jugent leurs apprenants en empruntant des adjectifs qui désignent avant tout leurs qualités personnelles (« fin », « intelligent », « ingénieux », « fort », ou au contraire « faible », « simple », « fainéant », « médiocre »...). Les discours des enseignants sont dominés par l'opposition de valeurs scolaires (« fort » *versus* « faible »).

Ce processus d'évaluation qui relève de l'explicatif et de l'expliqué et de l'objet, et qui cherche à faire le bilan des acquisitions d'un apprenant (les notes) a ses limites : Il ne permet pas de résumer la valeur de l'apprenant et d'apprécier ses progrès sur la durée et devient une source de démotivation pour les plus faibles. Cette représentation traditionnelle a été critiquée par plusieurs didacticiens et pédagogues parce qu'il s'est avéré que plusieurs facteurs entrent en jeu dans le processus d'évaluation des compétences des apprenants.

## **2.2 La représentation contemporaine de l'évaluation des apprentissages**

Grâce aux progrès qu'à connus la didactique des langues en général et la didactique du FLE en particulier, et grâce aux mouvements de la centration sur l'apprenant, l'évaluation dépasse le contrôle, la sanction et la note. Elle est devenue synonyme de progrès et un moyen de guider l'apprentissage. Quant à l'apprenant, il a retrouvé sa place légitime dans l'apprentissage en ayant comme droit d'apprécier ses progrès, de relever ses difficultés et de participer activement à son apprentissage. L'évaluation est devenue désormais un acte partagé permettant à l'enseignant de gérer son enseignement en fonction des acquis, des besoins et des difficultés de l'apprenant, et ce dernier a toute latitude de gérer son apprentissage d'une manière responsabilisante et motivante. Autrement dit, du moment que l'évaluation représente un échange continu entre l'évaluateur et l'évaluataire, l'on doit savoir que l'on l'enseigne pour savoir comment évaluer. En revanche, la qualité de cette interaction entre l'enseignement et l'apprentissage dépend largement de la qualité de l'évaluation au niveau de l'apprentissage ainsi qu'à celui de l'enseignement, qui, à son tour, dépend de la formation des enseignants. Cela veut dire qu'il faut avoir une chaîne interdépendante entre évaluation, enseignement et apprentissage où la faille d'un élément entraîne l'échec de tout le processus d'enseignement/ apprentissage.

Dans les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du FLE qui s'inscrivent dans une mouvance communicative et actionnelle, l'évaluation « fait partie

intégrante de l'apprentissage. Son objectif est de mesurer les acquisitions et de valider la formation. Elle est nécessaire aux différentes étapes des parcours comme indicateur de la progression de l'apprenant. Elle a un rôle cognitif et social »<sup>8</sup>. Elle consiste à mesurer les compétences orales et écrites des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du FLE est d'apprendre à communiquer. Cependant, ce moment de mesure, à lui seul, ne suffit pas. Il faut qu'il soit accompagné de moments de décision pour pouvoir remédier aux différentes difficultés. L'évaluation est donc une mesure entre un référent (l'attendu) et un référé (le résultat).

Dans ces nouvelles approches, l'évaluation est l'évolution de l'action dans une perspective dynamique. Dans le champ éducatif, elle est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de prendre des décisions. En outre, L'évaluation est fortement liée à nos valeurs, beaucoup plus encore qu'on ne le croit généralement. Celui qui veut vraiment aider ses apprenants devra obligatoirement se pencher sur ce problème.

L'évaluation dans ces approches communicatives et actionnelles, qui privilégient l'action, a un sens. C'est une aide. Elle participe à « transformer les échecs en réussite et à analyser la cause des réussites pour les généraliser »<sup>9</sup>. Autrement dit, elle peut représenter un support privilégié pour que chaque apprenant se construise, à son rythme, son propre savoir, et prenne en charge sa propre formation.

Il est à souligner également que l'évaluation n'est pas seulement le reflet des apprentissages des apprenants, mais aussi un miroir pour l'enseignant. Elle est un moment de vérification de l'atteinte des objectifs qu'il a déjà tracés. L'évaluation fait donc partie des deux processus. L'enseignant aide l'apprenant dans l'évaluation de son apprentissage comme il peut évaluer ses tâches enseignantes.

Dans cette nouvelle conception de l'évaluation, et contrairement aux représentations traditionnelles, évaluer n'est pas une simple opération de notation. Il s'agit d'une activité qui se fait tout au long du processus de formation dans une perspective dynamique. C'est une étape intéressante parce qu'elle permet de recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et d'examiner

---

<sup>8</sup> Marie Françoise NARCY-COMBES., *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, ellipses Edition, Paris, 2005, p.148.

<sup>9</sup> Gérard DE VECCHI ., *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, 2010, p.124.

le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ.

### **Conclusion**

Contrairement à certaines réflexions traditionnelles qui s'inscrivent dans une logique d'enseignement et qui définissent l'évaluation comme une simple opération de notation, de contrôle et de jugement, les conceptions contemporaines fondées sur l'approche communicative et actionnelle la considèrent comme un moment de mesure et de décision. Elle est une des caractéristiques fondamentales de l'acte d'enseigner et par conséquent de l'acte d'apprendre. Dans ces nouvelles représentations, il s'avère que l'évaluation des apprentissages est inévitable et elle participe au progrès des apprenants surtout si l'enseignant adopte une méthode d'accompagnement et d'encouragement et une pédagogie de réussite. Nous pouvons donc dire que si l'on décide de tout changer sans pour autant qu'on ne touche à l'évaluation, c'est comme si on ne modifiait rien. Les apprentissages doivent être évalués, mais il faut au préalable savoir se fixer des objectifs.

### **Travaux dirigés (TD)**

1. De qui et de quoi dépend la réussite d'un cours de FLE ?

## Cours 03

### L'évaluation et les objectifs d'apprentissage en classe de FLE

#### Introduction

Dans les discours didactiques et pédagogiques, nous croisons souvent l'emploi du concept d'évaluation au côté de celui d'objectifs. Jean Pierre ROBERT, par exemple, dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, précise clairement cette interdépendance. Il voit que « La notion d'évaluation étant interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit être ajustée aux objectifs que se sont fixé les apprenants : on délimite les objectifs d'un cours et on mesure, périodiquement et en fin d'apprentissage, les résultats obtenus au tamisage de ces objectifs »<sup>10</sup>. Pour lui, évaluation et objectifs sont deux concepts majeurs qui sont de conserve. Ils sont indissociables. Dans ce cours, nous nous intéressons aux objectifs d'apprentissage du FLE et à l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs.

#### 1. Le concept d'objectif

Objectif vient « du latin *objectivus, objicere*, mettre devant. Dans le langage militaire comme dans celui de l'optique, les termes *objectif* et *visée* désignent un objet défini avec précision que l'on se propose d'atteindre par une manœuvre ou une activité (Dictionnaire *actuel de l'éducation*). Le concept d'objectif n'est donc pas spécifique à l'éducation, mais c'est peut-être dans ce secteur d'activités qu'il est le plus employé.

Objectif est le mot le plus employé en pédagogie, mais il est peut-être le moins clair. On ne cesse d'en parler ; on les définit, mais qu'est-ce que cela change dans la tête des apprenants ?

Un objectif pédagogique est un mot-valise, porteur de grande polysémie. Il est souvent confondu avec celui de besoin, de but et de finalité. Il a donné lieu à un foisonnement d'expansions : objectif implicite VS objectif explicite, affectif VS cognitif... Un objectif est une intention communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'apprenant.

La finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. Un but est un énoncé définissant de

---

<sup>10</sup> Jean Pierre ROBERT, Op.cit, p84.

manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation.

## **2. Les objectifs d'apprentissage en didactique du FLE**

« L'élaboration d'un cours de langue répond à certains principes, quels que soient le niveau considéré et le type d'enseignement »<sup>11</sup>, c'est-à-dire que l'enseignant est appelé à analyser les besoins de ses apprenants pour identifier leurs difficultés, à transformer ces difficultés en objectifs d'apprentissage, à adopter la méthode adéquate pour accomplir ses tâches, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour réaliser ses projets et à vérifier l'atteinte de ses objectifs (évaluer les apprentissages). Il est donc clair qu'on ne peut pas se passer de la fixation des objectifs dans un cours de langue.

Chaque enseignement doit s'orienter vers un ou des objectifs, qui sont des buts transformés en visées opératoires, dont les éléments composants et leur ajustement sont connus, et qui comprennent les modalités selon lesquelles on évalue ou on mesure leur degré d'acquisition par l'apprenant. Les besoins offrent à l'enseignant les moyens d'impliquer les apprenants dans l'apprentissage de manière à le leur rendre sensé et intéressant et l'enseignant commence par une fixation des objectifs en transformant ces besoins en simples ingrédients pédagogiques.

Les objectifs dans l'enseignement/apprentissage du FLE sont des moteurs opérationnels. Leur fixation apparaît comme le premier moment de la définition de l'enseignement d'une langue étrangère. Il faut ensuite les incarner, car tout enseignement est une réalité « abstraite-concrète » qui allie le conceptuel et l'empirique, l'intellectuel et le charnel. Dans ces conditions, les objectifs prennent place, d'une part à l'intérieur d'un schéma de compétences que l'on vise à donner à l'apprenant, et s'appuient d'autre part sur des thèmes qui doivent être utiles aux apprenants qui, à leur tour, doivent être intégrés à des cas très concrets. Mais la définition des objectifs n'est pas une idée simple, elle est bourrée d'embûches comme le précise Gérard DE VECCHI,<sup>12</sup> En d'autres termes, les enseignants doivent souvent réfléchir un certain temps pour trouver ou retrouver leurs objectifs.

---

<sup>11</sup> Louis PORCHER., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 2004, p.11.

<sup>12</sup> Gérard DE VECCHI. , Op.cit, p76.

## 2.1 Les types d'objectifs d'apprentissage

Après une brève approche restituant l'intérêt porté à la fixation des objectifs dans le champ de l'éducation scolaire en général et dans la classe de langue en particulier, nous nous attacherons à définir ce que l'on peut comprendre par les types d'objectifs d'apprentissage.

On peut classer les objectifs du général au spécifique pour mieux cerner les apprentissages. L'objectif général est plus directement lié à un domaine ou à une discipline. « Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage »<sup>13</sup>. Il définit d'une manière générale la direction à emprunter. Exemple : savoir prendre des notes. Il est qualifié d'objectif institutionnel. Les objectifs spécifiques définissent une connaissance ou un comportement d'une manière suffisamment détaillée pour que l'enseignant et les apprenants possèdent tous les renseignements leur permettant de mener une activité précise. Exemple : savoir utiliser les connecteurs logiques dans un texte. Ils sont qualifiés d'opérationnels parce qu'ils sont issus de la démultiplication d'objectifs généraux.

Cependant, il est important que les enseignants prennent conscience de la nécessité d'aller au-delà d'une définition générale de leurs objectifs. En effet, le plus souvent, tout le monde est d'accord sur l'énoncé d'un but à atteindre, mais cela est différent quand on se penche sur le détail des chemins qui permettent d'y parvenir. Dans le cadre de la préparation d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage, il faut donc être plus précis. Cela ne doit pas pour autant faire croire qu'un objectif général n'est jamais pertinent : il constitue une direction à prendre ; mais, au moment de mettre en place une situation de formation, il s'agira de le traduire en objectif spécifique. L'opérationnalisation des objectifs généraux est fort demandée en classe de langue. Les objectifs généraux doivent être traités, c'est-à-dire traduits en termes d'objectifs concrets. Ces objectifs « peuvent être évaluables lorsqu'ils auront été opérationnalisés, c'est-à-dire reformulés en fonction de l'évaluation »<sup>14</sup>. Cet apport a permis de constituer ce qu'on a appelé la pédagogie par objectifs.

---

<sup>13</sup> Tayeb BOUGUERRA, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Office des publications universitaires, Alger, Mars 1991, p.32.

<sup>14</sup>Christine TAGLIANTE., *L'évaluation et le Cadre Européen Commun de Références*, CLE international, Paris, 2005, p.11.

La pédagogie par objectifs est une méthode qui s'appuie sur une analyse extrêmement détaillée des objectifs, passant par leur opérationnalisation. Or, tout le monde n'est pas d'accord sur les vertus des techniques préconisées.

### **3. L'évaluation et les objectifs d'apprentissages en classe de FLE**

Un enseignement sans évaluation est un enseignement inconcevable comme nous l'avons confirmé dans le cours précédent, et un enseignement qui ne débouche pas sur une fixation d'objectifs tourne à vide. Alors, y aurait-il une relation entre évaluation et objectif ?

Pour répondre à cette question, nous partons de la définition suivante : « L'évaluation du savoir est l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifique-elle porte sur ce qui a été enseigné-par voie de conséquence, elle est en relation au travail de la semaine ou du mois, au manuel, au programme »<sup>15</sup>. Jean Pierre ROBERT précise la relation étroite entre les deux concepts. La fixation d'objectifs n'aura de sens que si elle est accompagnée d'une évaluation, sinon, elle court le risque d'incohérence et d'inefficacité. En règle générale, ce sont les objectifs fixés qui décrivent les compétences à acquérir par les apprenants et c'est grâce à l'évaluation qu'on peut s'assurer de l'installation de ces compétences chez les apprenants.

L'évaluation renseigne l'enseignant sur le degré d'assimilation des cours en mesurant les résultats obtenus. Les recherches menées dans ce sens concluent à l'importance des pratiques d'évaluation des enseignants efficaces. Ce sont les pratiques d'évaluation qui permettent à l'enseignant de modifier le rythme de l'activité, le niveau de difficulté ou les exigences préalablement avancées. Cette pratique permet même de fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage.

L'évaluation de l'atteinte des objectifs déjà fixés s'affirme et avec elle apparaît un nouveau regard : évaluer, c'est, comme le souligne André DE PERETTI, « faire sortir des valeurs »<sup>16</sup>. L'enjeu est double : valoriser l'apprenant et agir au nom de valeurs humanistes pour assurer en chaque individu le développement du maximum de possibles. C'est passer d'une culture du classement des personnes à celle de l'appréciation, non de la personne, mais de ses résultats. L'évaluation de l'atteinte des objectifs n'est ni de l'étiquetage, ni de la catégorisation réactive, « elle est une réflexion

---

<sup>15</sup> Jean Pierre ROBERT, Op.cit, p155.

<sup>16</sup> André DE PERETTI, *Encyclopédie de l'évaluation*, ESF éditeur, 1998, p.474.

juste sur la valeur de l'activité de l'apprenant et non pas sur la valeur de l'apprenant »<sup>17</sup>, souligne Anne JORRO.

Il est donc très clair qu'on ne peut pas dissocier le concept d'évaluation de celui d'objectif. Plus les objectifs sont très clairs, plus l'évaluation est concise. La formulation des objectifs doit donc permettre de déterminer rigoureusement les objectifs et de définir les contenus d'apprentissage : ce n'est plus à partir d'une analyse de la matière à enseigner, mais à partir de la détermination des besoins qui peuvent être précisés par les objectifs d'apprentissage et, partant, les contenus d'enseignement. Négliger la mesure des objectifs fixés peut devenir un obstacle à la performance des apprenants.

### **Conclusion**

En guise de conclusion, nous pouvons dire qu'il est essentiel d'aborder la question de la relation entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation. Cette importance est double dans la mesure où ces deux notions sont intrinsèquement liées. Elles ne sauraient se définir l'une sans l'autre, et ce point doit être souligné avec une particulière fermeté car il est trop souvent oublié. Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation. Si ces deux conditions, inverses et complémentaires, n'étant pas remplies, un programme d'enseignement ne mérite pas ce nom.

### **Travaux dirigés (TD)**

1. Les concepts d'évaluation et d'objectif sont indissociables. Comment ?

---

<sup>17</sup> Anne JORRO, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck Université, 2000, p.

## Cours 04

### Les modes d'évaluation

#### Introduction

L'apprentissage est vu comme un processus qui vise à permettre d'atteindre des objectifs. L'enseignant engagé dans ce processus se pose la question de savoir dans quelle mesure les apprenants se rapprochent effectivement des buts poursuivis. L'évaluation est donc l'occasion d'un accompagnement efficace des apprenants. Or, une des tâches essentielles lors de l'élaboration des cours consiste à déterminer les modes et les méthodes d'évaluation qui permettent de faire état du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage par les apprenants. Des didacticiens affirment qu'on peut avoir recours à plusieurs modes d'évaluation qui se distinguent en fonction des objectifs que nous souhaitons atteindre : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'évaluation certificative, etc. Dans ce cours, nous mettrons l'accent sur les principes de chaque mode d'évaluation.

#### 1. Les différents modes d'évaluation

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : *apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), créé en 2001, dans son chapitre 9, intitulé *Les diverses finalités de l'évaluation et les types d'évaluations*, dénombre 13 modes d'évaluation (évaluation normative, continue, directe, subjective, mutuelle, diagnostique, pronostique, formative, formatrice, sommative, critériée, normative et certificative), mais selon cet outil de réflexion et de référence, les trois modes d'évaluation les plus connus sont les suivants : évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative.

##### 1.1 L'évaluation diagnostique

Dans le processus de formation, lorsqu'un enseignant prend en charge de nouveaux apprenants, un temps d'observation est indispensable. Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et d'autres la considèrent comme « une évaluation initiale »<sup>18</sup>. Les activités destinées à faire le point sur les acquis et à repérer les fragilités dans le but de mieux adapter les séquences d'apprentissage relèvent de l'évaluation diagnostique.

---

<sup>18</sup> Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et d'autres, *Enseigner le FLE (français langue étrangère), Pratiques de classe*, Editions Belin, Paris, Septembre 2009, p.62.

« C'est un moyen de rendre plus efficace le travail proposé dès le début de l'année. C'est prendre du temps pour en gagner »<sup>19</sup>. Danielle ALEXANDRE précise ici que l'évaluation diagnostique intervient au début d'un apprentissage ou d'une séquence de formation et permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'apprenant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

Plusieurs spécialistes en didactique du FLE comme Charles DELORME trouvent qu'il est indispensable d'évaluer l'apprenant au début de son apprentissage. Ce dernier recommande « d'envisager des pratiques rigoureuses d'évaluation des apprenants avant qu'ils commencent leur apprentissage pour mieux distinguer les pré-requis défectueux ou encore établir un diagnostic sur les acquisitions déjà assurées »<sup>20</sup>. Cela signifie qu'il ne s'agit plus d'un simple tour d'horizon à propos des bases, c'est-à-dire de déclarer à l'apprenant qu'il a des lacunes ou qu'il a un niveau faible ; il est question, au contraire, de mieux délimiter, par rapport à une formation particulière, les pré-requis spécifiques indispensables, de savoir l'en informer pour permettre au formateur de proposer des situations de remédiation, accessibles et adaptées.

Ce mode d'évaluation vise à mettre en place un diagnostic pour recueillir des informations sur les compétences et les performances des apprenants, compétences sur lesquelles pourra s'appuyer l'enseignement. Grâce à quelques activités d'apprentissage, l'enseignant pourra avoir une idée sur le savoir antérieur des apprenants. Il pourra ainsi découvrir le profil d'entrée de chacun d'eux.

Les difficultés que découvre l'enseignant chez ses apprenants pourraient être transformées en objectifs d'apprentissage et leur analyse devrait être monnayée afin de corriger certaines représentations erronées. Dans une pédagogie d'encouragement, ces moments d'évaluation diagnostique serviront de sources de motivation et créeront un climat de confiance en classe de FLE. Cependant, la plupart des didacticiens et pédagogues affirment que l'identification des besoins et insuffisances toute seule est stérile. Il faut qu'elle soit accompagnée d'une série d'activités de remédiation. Le suivi est fort demandé et constitue le point de départ pour la suite de tous les enseignements. Alors, peut-on évaluer les compétences des apprenants pendant l'apprentissage ?

---

<sup>19</sup> Danielle ALEXANDRE., *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF Editeur, 2011, p.144.

<sup>20</sup> Charles DELORME, *L'évaluation en questions*, Les éditions ESF, Paris, 1987, p.26.

## 1.2 L'évaluation formative

Les objectifs de l'évaluation peuvent être variés. En effet, « il peut s'agir de mettre en place une formation, lorsqu'il s'agit d'évaluer où en sont les apprenants dans leurs parcours et de déterminer comment modifier, améliorer, poursuivre la formation dans l'intérêt des formés. On parle alors d'évaluation formative»<sup>21</sup>. Ce mode d'évaluation consiste à prendre le pouls des apprenants au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment. Cette évaluation est une dimension de l'apprentissage : en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité. Cette évaluation formative, quotidienne, parfois informelle, participe de l'activité globale exercée par l'enseignant sur les apprentissages et constitue une partie prépondérante des interactions enseignant/apprenant, qu'elles soient verbales ou non.

Cette évaluation se pratique « en cours de formation »<sup>22</sup>. Cela veut dire qu'il s'agit d'un moment ponctuel. Elle est exigeante, car elle renvoie avec précision aux apprentissages en cours, et s'exprime en termes d'acquis/non acquis et pour cela une remédiation s'avère alors nécessaire. Les apprenants ont besoin de ce mode d'évaluation de leur progrès parce qu'elle contribue à les encourager et à les motiver. Les enseignants en ont besoin aussi pour savoir ce qui de leur enseignement a été acquis par les apprenants et pour construire leur progression.

L'évaluation formative a une intention de dépassement d'obstacles, d'aide plus individualisée, mais aussi de miroir pour l'enseignant qui constate les effets de son action. Elle devient un des moments forts pour tous les apprenants de la classe de FLE et, de par les effets de renforcement qu'elle assure, leur facilite la fixation de la compréhension. Elle est un moment de régulation par excellence. Charles DELORME voit que mieux savoir où il en est, pour mieux savoir où il peut aller<sup>23</sup> développe chez l'apprenant une meilleure conscience dans le processus de sa formation. Pour lui, cette évaluation met à jour le lien qu'entretient l'apprenant au savoir et à sa formation.

L'évaluation des apprenants pendant leur apprentissage reçoit les faveurs de la plus grande partie des enseignants. Elle est plus noble que les autres évaluations parce qu'elle permet aux apprenants d'apprendre quelque chose de nouveau et de continuer leur apprentissage.

---

<sup>21</sup> Marie Françoise NARCY-COMBES., Op.cit, p98.

<sup>22</sup> Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et d'autres, Op.cit, p62.

<sup>23</sup> Charles DELORME, Op.cit, p27.

L'évaluation formatrice est une variante de l'évaluation formative. Elle est qualifiée d'informant. L'idée clé est d'impliquer chaque apprenant dans le processus d'évaluation formative pour que celle-ci ne soit pas subie. Pour Laurent TALBOT, cette évaluation « caractérise l'instauration d'une visée de prise en main par l'apprenant lui-même de sa propre démarche d'apprentissage »<sup>24</sup>, c'est-à-dire que l'enseignant et les apprenants se mettent d'accord sur la nature des objectifs à évaluer, sur la manière avec laquelle on va les évaluer et sur les critères d'exigences à considérer. C'est une évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'apprenant peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels.

En cours d'apprentissage, cette évaluation se pratique pour assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire pour fournir des informations détaillées sur le processus et les résultats d'apprentissage. Elle devient un moment de partage en permettant à l'apprenant de s'engager dans la tâche de façon pertinente. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins en scores. Il s'agit d'une information en retour pour l'apprenant et pour l'enseignant.

Après avoir confirmé que le travail de l'apprenant peut être évalué avant pendant et la formation, serait-il possible d'évaluer les compétences des apprenants à la fin de l'apprentissage ?

### **1.3 L'évaluation sommative**

Nous nous intéressons ici à l'évaluation sommative. Elle est une évaluation finale. Nous essayerons de repérer en quoi la valorisation de la fonction diagnostique et formative peut modifier l'évaluation finale des apprenants dans le contexte scolaire. Ce mode d'évaluation est connu sous forme de bulletins, de carnets de notes et d'épreuves d'examens. « Elle est souvent vécue comme le seul moyen véritable d'évaluation par les différents acteurs de l'institution scolaire ».<sup>25</sup> Autrement dit, cette évaluation a une fonction de certification des résultats des apprenants.

---

<sup>24</sup> Laurent TALBOT, Op.cit., p87.

<sup>25</sup> Charles DELORME, Op.cit, p27.

L'évaluation sommative a du sens chaque fois qu'il s'agit de faire un bilan. Des temps de bilan sont utiles et nécessaires, mais ils doivent être clairement identifiés et surtout distincts des temps d'apprentissage qui, eux, s'articulent avec l'évaluation formative. Cette évaluation qui intervient à l'issue d'une séquence d'apprentissage vise à faire le point sur les acquis des apprenants et de leur situation (examens, concours, interrogation, devoirs, compositions). Elle consiste en une appréciation d'ensemble des changements survenus dans une action de formation pour le bénéfice de l'équipe décisionnelle extérieure à l'opération et qui doit se prononcer sur elle. Il s'agit « d'établir un état des lieux final et de certifier ainsi si les objectifs assignés sont atteints »<sup>26</sup>. Cela signifie qu'elle a une visée certificative et sociale par rapport à l'évaluation formative.

Contrairement à l'évaluation formative, l'évaluation sommative clôt une phase d'apprentissage en sanctionnant la performance sous diverses formes et en rejetant l'erreur dans le sens où elle n'est prise en compte que de manière négative, contrairement à l'évaluation formative où l'erreur est source d'apprentissage et d'enseignement.

En somme, nous pouvons dire que l'évaluation sommative a une intention de contrôle des résultats. Elle peut être normative si on compare les résultats des apprenants à des normes, et critériée si on se réfère à des objectifs précis, définis au préalable.

## **Conclusion**

Tout ce qui est dit auparavant nous donne à comprendre que les moments d'évaluation des compétences des apprenants sont nombreux. On évalue avant, pendant et à la fin de l'apprentissage. L'évaluation diagnostique est intéressante, car elle permet de connaître le profil d'entrée des apprenants (leurs insuffisances et leurs besoins). Celle, dite formative, donne un sens à l'apprentissage surtout dans une perspective d'accompagnement de près, et l'évaluation sommative ou terminale aide à vérifier l'atteinte des objectifs durant tout un cursus (après un trimestre ou un semestre). L'évaluation est donc omniprésente et le moment d'intervention est lié à la nature des cours et aux objectifs d'apprentissage. Il n'y a pas de moments fixes pour l'évaluation.

---

<sup>26</sup> Jean Pierre ASTOLFI., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, coll., Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997, p.65.

L'intervention évaluative se fait à tout instant. Ce sont les conditions qui déterminent le besoin évaluatif, et peu importe le temps d'évaluation ; il est très important d'impliquer tout le monde en classe de FLE dans ce processus d'évaluation. La tâche évaluative n'est pas seulement l'affaire de l'enseignant. Tout le monde est concerné. L'évaluation de l'enseignant court le risque d'inefficacité si elle n'est pas accompagnée de celle des apprenants. Alors, quelles sont les nouvelles formes d'évaluation qui favorisent l'apprentissage du FLE ?

### **Travaux dirigés(TD)**

Quand peut-on évaluer les compétences des apprenants en classe de FLE ?

## Cours 05

### Les nouvelles formes d'évaluation

#### Introduction

Dans les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère qui s'inscrivent dans une perspective communicative et actionnelle, on insiste sur la nécessité de tout centrer sur l'apprenant. Christian PUREN, Jean Pierre CUQ ET Marie Françoise NARCY COMBES recommandent à plusieurs reprises d'impliquer les apprenants dans la tâche pédagogique. Ils les considèrent comme des acteurs et qualifient les enseignants de metteurs en scène. Ces nouveaux statuts ont conduit à revoir et à repenser la tâche évaluative, et dès lors de nouvelles formes d'évaluation apparaissent. Alors en quoi consistent ces nouvelles démarches d'évaluation et quels sont les acteurs de cette opération ?

#### 1. Principes de l'approche actionnelle

Dans les années 2000, la publication du CECR favorise l'éclosion de méthodes fondées sur l'approche actionnelle, méthodes qui prolongent les précédentes en mettant l'accent sur les notions de tâche, d'interaction et d'interculturel. Pour Claire TARDIEU, « le CECRL poursuit dans la lignée de la théorie de la communication en définissant une perspective actionnelle à caractère social. En suivant l'analyse de Christian PUREN, on pourrait dire que l'on progresse de l'idée de communiquer pour agir sur autrui à communiquer pour agir avec autrui »<sup>27</sup>. Dans cette perspective d'échange et d'interaction, on veut que l'apprenant arrive à agir par la langue en la parlant et en l'écrivant.

Par rapport à l'approche communicative qui mettait l'accent sur la communication et plaçait l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès, l'approche actionnelle reprend tous ces principes, considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources pour parvenir au résultat qu'il escompte ( la réussite de la communication langagière) et essaye de satisfaire tous les besoins linguistiques, communicatifs et culturels.

---

<sup>27</sup> Claire TARDIEU., Op.cit., p.41.

Selon les partisans de cette approche, les apprenants doivent « apprendre à estimer leurs acquis et à demander à être évalués »<sup>28</sup>. Cela nous laisse comprendre que l'évaluation n'est pas seulement l'affaire de l'enseignant, mais elle est aussi celle des apprenants qui sont concernés par l'évaluation de leurs apprentissages. C'est pourquoi l'auto-évaluation et la co-évaluation s'imposent dans les écrits des didacticiens et pédagogues comme de nouvelles démarches d'évaluation.

### **1.1. L'auto-évaluation**

A une époque où l'on tente de redonner du sens à l'école, il est essentiel que, dans un souci de cohérence globale de l'acte éducatif, on tente d'intégrer l'évaluation dans le processus même d'autonomisation et de responsabilisation, lequel processus est le but de l'acte pédagogique tout entier. De la même façon et tout naturellement, on rendra l'apprenant auteur de son orientation. Dans ce sens, le responsabiliser, c'est « l'affranchir du jugement des autres, lui rendre l'expression et la liberté et lui redonner un pouvoir personnel »<sup>29</sup>. Cette approche pédagogique tend à redonner du sens pour l'apprenant à l'acte d'apprendre, qui n'est plus une simple acquisition de savoir, mais une prise de conscience de ses carences et de ses richesses et le concernant personnellement.

Dans cette perspective s'impose une nouvelle forme d'évaluation dite auto-évaluation. Elle se dit de l'apprenant capable de procéder seul à l'évaluation de ses progrès dans l'apprentissage. Cela qui implique que l'on sache ce qu'on mesure, pourquoi et comment on le mesure. Il s'agit de proposer aux apprenants un travail qui se présente comme une synthèse d'activités d'apprentissage antérieures. Les consignes sont portées à la connaissance des apprenants qui évaluent eux-mêmes leur travail à partir d'une grille préalable prévoyant toutes les situations possibles.

Michel MINDER définit cette nouvelle forme d'évaluation comme « un processus par lequel l'apprenant est amené à juger lui-même la qualité de son travail en référence aux objectifs définis et aux critères d'appréciation imposés »<sup>30</sup>. L'apprenant participe ici personnellement au pilotage de son apprentissage, en raison de l'important travail métacognitif qu'exige la procédure.

---

<sup>28</sup> Christine TAGLIANTE., *La classe de langue*, CLE international, Paris, Septembre 2006, p.60.

<sup>29</sup> Daniel DESCOMPS., *La Dynamique de l'erreur*, Hachette, France, 2002, p.117.

<sup>30</sup> Michel MINDER., *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation, Le cognitivisme opérant*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, Bruxelles, 1999, p.292.

L'objectif de l'auto-évaluation est de faire en sorte que les apprenants s'impliquent davantage et intériorisent mieux les connaissances et les règles. Il s'agit de permettre aux apprenants de mieux gérer leurs ressources intellectuelles et surtout la connaissance qu'ils en ont en exerçant un certain contrôle sur leur propre système cognitif. Pour RAUCENT, VERZAT et VILLENEUVE : « Etre capable d'évaluer soi-même où on en est dans son apprentissage est une composante essentielle de l'autonomie. En outre, cela permet à chaque apprenant de mesurer sa progression, ce qui constitue un facteur important de motivation »<sup>31</sup>. Selon ces auteurs, l'auto-évaluation est une opportunité pour les apprenants pour prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent pour réussir. Elle est qualifiée d'évaluation réflexive. Jean Pierre ROBERT la définit comme « une évaluation effectuée en autonomie par l'apprenant lui-même »<sup>32</sup>, c'est-à-dire qu'elle est considérée comme une démarche personnelle importante qui permet à l'apprenant de s'auto-évaluer en permanence.

Les méthodes actuelles accordent une grande importance à l'évaluation et, nouveauté, à l'auto-évaluation. En règle générale, les activités d'évaluation sont dans le livre apprenants, celles d'auto-évaluation sont dans le cahier d'activités. Le bulletin scolaire et le portfolio sont des outils d'auto-évaluation qui, dans une perspective de préparation à la vie, restent une démarche indispensable de participation, de construction et d'autonomisation. Toutefois, cette démarche doit être explicitement enseignée et apprise au double niveau de ses composantes d'autocorrection et d'autorégulation.

Gérard DE VECCHI trouve que l'auto-évaluation se traduit dans la réalité par des temps de co-évaluation et qu'elle implique en effet une collaboration, autrement dit, une évaluation mutuelle. Alors, en quoi consiste une co-évaluation ?

## **1.2. La co-évaluation**

Diverses modalités permettent de partager l'évaluation avec les apprenants. Des enseignants peuvent co-assumer l'évaluation. La co-évaluation peut désigner la collaboration enseignant et apprenants. Les apprenants participent à l'évaluation de leurs propres travaux ou de ceux d'autres apprenants avec l'enseignant. Enfin, plusieurs

---

<sup>31</sup> RAUCENT B, VERZAT C et VILLENEUVE L., *Accompagner des étudiants*, Paris, Editions de Boeck, 2010, p.334.

<sup>32</sup> Jean Pierre ROBERT, Op.cit, p84.

apprenants peuvent co-évaluer leurs propres productions ou celles des autres. Cette inversion ou ce partage des rôles est particulièrement efficace.

Michel MINDER s'intéresse également à cette nouvelle forme d'évaluation et dit qu'elle désigne, en principe, « la confrontation de l'auto-évaluation de l'apprenant à l'hétéroévaluation de l'enseignant »<sup>33</sup>. C'est donc une procédure qui synthétise deux démarches évaluatives indépendantes, mais qui répondent à une même liste de critères souvent établis en commun.

La co-évaluation renforce les attitudes réflexives entre les apprenants. Elle repose avant tout sur un climat de confiance où le jugement de valeur est banni. Par ailleurs, « elle pourra ajouter une nouvelle dimension à la démarche qu'effectue l'apprenant dans la connaissance de soi : les apprenants qui pouvaient être plus portés à rendre la pareille à leurs camarades qu'à développer une meilleure connaissance de la démarche d'apprentissage risquent de changer d'attitude. Ils se sentiront davantage responsables de ce qu'ils font et de la manière dont ils le font lorsqu'ils consultent des pairs qui leur prodiguent des conseils en vue de s'améliorer »<sup>34</sup>. Les élèves qui font eux-mêmes de l'évaluation en tirent un immense avantage, car ils sont obligés de réfléchir de façon analytique à la nature des performances de leurs pairs. Du coup, ils sont en mesure d'appliquer ces réflexions à leurs propres performances.

L'objectif de la co-évaluation est celui d'amener les apprenants à une analyse commune des contenus, des modalités de travail et des résultats obtenus. Elle vise à créer un climat de confiance en classe de FLE. Cette forme d'évaluation est un outil d'apprentissage. Elle peut être une source de motivation comme elle peut aider à déclencher de nouvelles communications. C'est grâce à ce genre d'évaluation qu'on peut travailler les principes de l'approche actionnelle comme ceux de tâche et d'interaction.

Mais il faut souligner que l'évaluation faite par l'enseignant est aussi importante que celles faites par les apprenants. Il n'y a aucune intention d'exclusion. Elles se complètent et participent toutes à la formation des apprenants.

---

<sup>33</sup> Michel MINDER., Op.cit, p292.

<sup>34</sup> <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/eval/html/a10.html>, consulté le 23/11/2021.

## **Conclusion**

Dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, l'évaluation est incontournable. Mais celle faite par l'enseignant ne suffira pas. Pour qu'il y ait donc une formation efficace, il faut impliquer les apprenants dans les différentes opérations d'évaluation. L'auto-évaluation ainsi que la co-évaluation doivent alors être intégrées en classe de FLE parce qu'elles responsabilisent les apprenants et leur permettent de vivre leur autonomie. Cette implication les aidera à évaluer leurs compétences orales et écrites et à apprendre à apprendre. L'autocorrection, l'intercorrection et la correction de l'enseignant sont donc des moments adéquats pour vivre des conflits cognitifs et sociocognitifs en classe de FLE.

## **Travaux dirigés (TD)**

Qui sont les acteurs d'évaluation des compétences des apprenants en classe de FLE ?

## Cours 06

L'évaluation de la compétence de compréhension orale en classe de FLE

### Introduction

Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupé une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. De même, l'étranger qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale ; c'est pourquoi l'apprenant de FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression (production). Ces deux aspects de la compétence de communication sont en interaction incessante et continue et forment un couple indissociable. Dans ce cours, nous nous intéresserons à la compétence de réception de l'oral. Il ne s'agira pas d'expliquer comment enseigner la compréhension de l'oral, mais il sera question de mettre l'accent sur l'évaluation de cette compétence. Alors comment évaluer la compétence de compréhension orale des apprenants en classe de FLE ?

#### 1. Evaluer la compréhension orale

En linguistique, la compréhension orale est une « suite d'opérations par lesquelles l'interlocuteur parvient généralement à donner une signification aux énoncés entendus ou à les reconstituer »<sup>35</sup>. Dans la théorie de la communication, elle est la capacité de comprendre un message oral : échange en face à face, émission radio, chanson, etc.

En didactique du français langue étrangère, « la compréhension orale est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur. Cette opération nécessite la connaissance du code oral du français et s'inscrit dans un projet d'écoute »<sup>36</sup>. Pour que l'apprenant puisse accéder au sens d'un message oral, il doit d'abord faire preuve de connaissances linguistiques. Il doit ensuite être capable de discriminer les sons et savoir utiliser des stratégies d'écoute. Enfin, la capacité de compréhension orale peut être favorisée ou gênée par des facteurs inhérents ou non au message.

---

<sup>35</sup> Dictionnaire actuel de l'Education.

<sup>36</sup> Jean Pierre ROBERT, Op.cit, p40.

Evaluer la compréhension orale, c'est se doter d'outils qui permettent le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. Il s'agit de « présenter quelques exemples d'instruments de mesure qui pourraient offrir une estimation acceptable des capacités des apprenants en compréhension orale »<sup>37</sup>. Pour cela, on peut utiliser des « exercices d'écoute ». Ils sont mesurables et adaptables, mais ils ont leurs limites. L'évaluation de la compréhension orale se fera selon l'objectif assigné à l'écoute par :

### **1.1 Le questionnaire à choix multiples (QCM)**

Un questionnaire à choix multiples (QCM) est un outil d'évaluation utilisé dans l'enseignement de l'oral. « C'est un procédé d'évaluation dans lequel sont proposées plusieurs réponses pour chaque question. Une ou plusieurs de ces propositions de réponse sont correctes. Les autres sont des réponses erronées, également appelées distracteurs »<sup>38</sup>. Il s'agit d'une question fermée pour laquelle les apprenants disposent d'un choix entre plusieurs réponses. Il peut y avoir une seule bonne réponse dans la liste comme il peut y en avoir plusieurs. Libre à l'enseignant de décider si le choix d'une réponse incorrecte aura une valeur négative en point sur la note de l'étudiant ou pas. Le QCM permet à un enseignant de voir si apprenant a bien compris et retenu une réponse juste et s'il est capable d'identifier les erreurs ou non.

Le QCM permet une analyse rapide des réponses grâce à la réduction du champ des possibles et la facilité d'automatisation de son format. Il est utilisé pour réduire le coût lié à l'analyse des résultats, sans présumer de la qualité de ceux-ci. Lorsque les questions sont bien conçues, un QCM peut permettre de :

- mesurer les connaissances d'un apprenant de manière objective,
- isoler un critère de connaissance en évitant les aléas d'une réponse rédigée,
- évaluer une large variété de compétences : connaissance, compréhension, analyse (selon les cas),
- détecter des difficultés et servir de base de travail grâce aux statistiques des résultats pour revenir sur ce qui n'a pas été compris lors du cours,
- automatiser la correction et ainsi évaluer des quantités importantes de candidats en très peu de temps,

---

<sup>37</sup> Claudette CORNAIRE, *La compréhension orale*, Edition : CLE International, 1998, p.185.

<sup>38</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Questionnaire\\_%C3%A0\\_choix\\_multiples](https://fr.wikipedia.org/wiki/Questionnaire_%C3%A0_choix_multiples), consulté le 25/11/2021.

- identifier des niveaux de difficultés au moyen des distracteurs,
- être enrichi lors de chaque épreuve par l'analyse des réponses (ex. : une question peut être associée à un niveau de difficulté et un niveau d'enseignement, un distracteur non pertinent peut être remplacé par un distracteur plus plausible, etc.).

Le questionnaire à choix multiples est un outil d'évaluation susceptible d'accroître l'objectivité, de moins réduire d'injustices dans les résultats. Il permet aux apprenants « d'apprendre à discriminer »<sup>39</sup>. C'est un outil qui fait apprendre à bien écouter pour distinguer les informations les unes des autres et pour accéder au sens correct du message oral. La compétence d'écoute doit être installée chez les apprenants dès le jeune âge pour leur apprendre à comprendre le sens des discours oraux.

## 1.2 Le texte d'appariement

L'évaluation de la compréhension orale peut également être faite par des textes d'appariement. Dans le sens commun, c'est le fait de trier par paire des choses. « Les questions de type appariement proposent des listes de contenu à appairer entre elles. Par exemple, la question : « Appariez la capitale à son pays » proposera deux listes : « Canada, Italie, Japon » et « Ottawa, Rome, Tokyo ». Dans le test, chaque appariement a le même poids par rapport à la note totale pour la question »<sup>40</sup>. Dans une question d'appariement d'un terme à sa définition, les définitions devraient être dans la liste de questions et les termes devraient être dans la liste de réponses. Sinon, le menu déroulant contiendra trop de texte et sera difficile à lire.

Dans les questions de correspondance, les apprenants associent les éléments d'une colonne d'invites aux éléments d'une colonne de réponses. Le nombre d'éléments ne doit pas nécessairement être le même dans les deux colonnes. En effet, vous pouvez réutiliser certaines correspondances et en ajouter. Les correspondances supplémentaires sont des pièges qui ne correspondent à aucun élément de la colonne des amorces et renforcent la difficulté de la question. Certains enseignants les utilisent pour éviter que les apprenants puissent deviner la réponse en procédant par élimination. Exemple : Associez les animaux à leur comportement alimentaire. Les apprenants doivent associer les amorces : porc, lion, zèbre, cheval et hérisson aux correspondances : carnivore, omnivore et herbivore.

---

<sup>39</sup> Charles DELORME, Op.cit, p152.

<sup>40</sup> [https://docs.moodle.org/3x/fr/Question\\_d%E2%80%99appariement](https://docs.moodle.org/3x/fr/Question_d%E2%80%99appariement), consulté le 25/11/2021.

Le texte d'appariement est donc une modalité d'évaluation du degré d'appropriation de connaissances par des apprenants dans les sens où il permet à l'enseignant de vérifier le degré de compréhension orale. C'est une activité révélatrice qui aiderait l'enseignant à identifier les difficultés des apprenants.

### **1.3 Le texte à trous**

Dans le but de varier la typologie d'activités d'évaluation en compréhension orale et afin de ne pas ennuyer les apprenants, les textes à trous s'imposent comme une modalité d'évaluation. Un texte à trous ou texte lacunaire est une activité qui consiste en un texte où des mots manquent, les trous, et que l'apprenant doit remplir. C'est un type d'activité courant en apprentissage des langues.

Il est possible de choisir un texte, d'enlever des mots et de demander aux apprenants de compléter en fonction des écoutes déjà faites. Et pour que cela ne soit pas impossible, l'enseignant peut même indiquer la première lettre de chaque mot. Cette activité permet de connaître le degré d'assimilation et les capacités mnésiques.

### **1.4 Le questionnaire à réponses ouvertes**

Les questions ouvertes favorisent par nature l'exploration. Elles permettent aux enseignants d'obtenir des données qualitatives précieuses et de recueillir tous les avis concernant un sujet qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement. Toutefois, leur caractère qualitatif prive ces questions de la signification statistique nécessaire pour obtenir des recherches concluantes.

Les questions ouvertes sont cependant extrêmement utiles dans différents cas de figure : elles aident à évaluer la compréhension orale chez les apprenants en classe de FLE. « À la différence de la méthode du questionnaire à choix multiples (QCM), ce type de question d'évaluation amène les apprenants à formuler leur réponse »<sup>41</sup>. Les questionnaires à réponses ouvertes permettent non seulement de savoir si un apprenant a élaboré des connaissances à partir des savoirs enseignés, mais aussi de savoir comment il les a intégrées et s'il est capable de les utiliser pour répondre correctement à une question. La formulation de la question se distingue aussi d'une question ouverte (type dissertation ou commentaire de texte) car elle appelle une réponse pré-définie. Elle doit ainsi éviter les ambiguïtés pour l'apprenant, de même que pour le correcteur qui évalue la réponse à la question posée uniquement. Il conviendrait donc de tester les

---

<sup>41</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/QROC>, consulté le 25/11/2021.

questionnaires à réponses ouvertes avant de les proposer à des apprenants pour éviter des surprises de mécompréhension.

### **1.5 La reformulation**

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément »<sup>42</sup>. Danielle ALEXANDRE souligne ici le rôle important de la reformulation. Pour elle, elle est un outil privilégié pour s'assurer de la compréhension. Nicolas BOILEAU est de cet avis. Il trouve que faire reformuler est un moyen pour vérifier la compréhension et pour construire la pensée. L'enseignant à travers la reformulation et la synthèse tisse des liens entre les différents apports personnels et le cheminement collectif pour rendre intelligible le thème travaillé. En reformulant ce que vient de dire un apprenant, l'enseignant fournit un langage plus normé, des formes syntaxiques plus diversifiées, un lexique plus scientifique : il fournit ainsi un modèle accessible. En reformulant ce qui vient d'être dit par l'enseignant ou par un autre apprenant, l'apprenant consolide la flexibilité du langage. La norme langagière se construit dans l'usage.

### **Conclusion**

L'évaluation de la compréhension orale de celui qui apprend en classe de FLE se construit selon deux dominantes majeures : soit elle est formative à l'aide des questionnaires à choix multiples des textes d'appariement, des questionnaires à réponses ouvertes et des textes à trous, c'est-à-dire intégrée à la progression et aident l'apprenant à prendre conscience de ses acquis et de ses faiblesses ; soit elle est sommative, c'est-à-dire qu'elle évalue en fin de parcours un niveau de compétences acquises. Nous pouvons confirmer que la compréhension de l'oral n'est pas une simple activité de réception d'un message qu'il faudrait décoder, mais la reconnaissance de la signification d'un discours et l'identification de fonctions communicatives. C'est pourquoi, l'évaluation de cette compétence devrait être fondée sur des assises scientifiques et faite de façon régulière.

### **Travaux dirigés (TD)**

De quels outils doit-on être doté pour évaluer la compréhension orale chez les apprenants en classe de FLE ?

---

<sup>42</sup> Danielle ALEXANDRE, Op.cit, p191.

## Cours 07

L'évaluation de la compétence de production orale en classe de FLE

### Introduction

Dans la plupart du temps, la compréhension orale est accompagnée d'une production ou expression orale. « Ecouter, parler » sont les deux premières compétences visées par l'enseignement des langues. L'écoute est toujours au service de la production orale. Comme il n'y a pas d'enseignement sans évaluation, il est donc indispensable que les enseignants en classe de FLE évaluent les productions orales de leurs apprenants. Comment le faire et quels outils utiliser constituent les questions pivot autour desquelles tourne le débat dans ce cours.

#### 1. Evaluer la production orale

En didactique du FLE, « la production orale désigne le processus de confection d'un message oral par l'utilisation de plusieurs signes sonores de cette langue et le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours »<sup>43</sup>. Le concept de production correspond au dispositif de création d'un message oral et au résultat de ce dispositif.

L'enseignement de l'oral en classe de FLE vise à faire apprendre aux apprenants les éléments qui entrent en jeu dans la production orale et qui permettent de s'améliorer pour devenir un bon orateur. L'enseignant est appelé à installer chez ses apprenants des compétences en prenant conscience des éléments suivants : « Le fond est caractérisé par les idées, les informations que l'on donne, l'argumentation que l'on choisit, les opinions et les sentiments exprimés, les illustrations des idées, le langage, la correction linguistique, l'articulation, l'intonation. La forme est caractérisée par l'attitude générale, les gestes, les sourires, la voix, son volume, son débit, les regards, les pauses significatives et les silences voulus »<sup>44</sup>. Dans cet enseignement, il faut mettre l'accent sur le verbal, le para-verbal et le non verbal.

Pour un enseignant, l'évaluation des productions orales des apprenants n'est pas une mince tâche. Vu son caractère éphémère, et contrairement à l'écrit, l'oral ne se prête pas à un réexamen attentif, sauf dans le cas d'un enregistrement sonore, ce qui n'est pas toujours facile à mettre en place. L'étude des outils d'évaluation implique un

---

<sup>43</sup> Jean Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, 1990, p.184.

<sup>44</sup> Christine TAGLIANTE., *Op.cit*, p82.

travail de longue haleine. Il existe plusieurs raisons d'évaluer l'oral qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses. Toute évaluation de l'oral implique une réflexion sur la norme. Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage que se fait l'enseignant. Une évaluation objective est indispensable aux enseignants pour procéder à un étayage efficace. Elle est nécessaire aux enseignants pour programmer efficacement un enseignement de l'oral. Une évaluation objective est nécessaire aux apprenants pour savoir comment progresser. L'évaluation de la production orale des apprenants en classe peut porter sur plusieurs éléments ayant un rapport, direct ou indirect, avec le contenu enseigné ; elle peut être immédiate ou différée, selon la dimension et le type du travail effectué ou demandé par l'enseignant. Ce dernier prendra en considération un ensemble de critères et conduites langagières des apprenants, comme l'interaction, la prise de parole, la capacité à mobiliser des savoirs et savoir-faire communicatifs et à organiser ses idées, ainsi que sa disposition à défendre et à argumenter son point de vue. En somme, interagir et s'exprimer efficacement sont au centre du processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Des pédagogues s'interrogeaient sur la validité des tests «classiques». Dès les années 50, et avec encore plus de vigueur dans les années 80, avec l'avènement de l'approche communicative et de ses implications pédagogiques, les chercheurs se sont appliqués à développer de nouveaux outils permettant d'évaluer avec précision la compétence de production orale. Aujourd'hui, la façon la plus courante d'évaluer cette compétence est « l'entrevue orale individuelle. Cette évaluation basée sur l'interaction entre pairs lors d'un jeu de rôle constituerait la meilleure façon de recueillir un échantillon significatif de la compétence de production orale. Outre l'entrevue individuelle, le jeu de rôle constitue une autre forme de test intégré souvent utilisé en évaluation de la production orale. Il consiste à créer une situation, souvent calquée sur une scène de la vie courante »<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> <https://archipel.uqam.ca/844/1/M10080.pdf>, consulté le 26/11/2021.

## 1.1 L'évaluation immédiate de la production orale

L'évaluation immédiate est « l'outil le plus fréquemment employé dans la classe »<sup>46</sup> sous forme de reprise ou de reformulation. L'enseignant intervient dans sa classe au cours des échanges. L'évaluation positive ou négative soit-elle, directe ou indirecte puisse-t-elle être différentes modalités verbales. Les énoncés des apprenants sont accompagnés, soit de oui, bien ou sans remarques de satisfaction, soit de non ou reprises des énoncés fautifs sans jugement ni marqueur négatif.

Dans son évaluation immédiate des productions orales des apprenants, l'enseignant peut s'intéresser à la forme. Autrement dit, il peut évaluer l'attitude et les gestes (on se fera mieux comprendre en étant décontracté et détendu, en ayant un visage ouvert, souriant et expressif, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés) et il peut également axer son évaluation sur la voix, c'est-à-dire sur le volume adapté à la distance qui sépare les interlocuteurs et sur l'articulation, le débit et l'intonation. Dans sa tâche évaluative formelle, l'enseignant peut même s'intéresser au regard et aux silences et pauses qui aident à capter son auditeur et à faire passer des messages.

L'évaluation immédiate des productions orales peut porter sur le fond. L'enseignant centre son évaluation sur les idées, leur structuration et le langage utilisé. Il peut vérifier si l'apprenant a un objectif clair de ce qu'il dit, s'il adapte son contenu au destinataire, si les idées s'enchaînent de façon logique ou si la langue utilisée est saine.

Il est certes impossible de tout évaluer en même temps, mais si l'enseignant met en place un calendrier avec une répartition bien étudiée, il pourra faire de son évaluation des moments formatifs. Il peut intervenir sur le chaud pour redresser des lacunes à l'oral et par conséquent faire des apprenants de bons locuteurs, voire de bons orateurs. Il faut reconnaître qu'il s'agit d'un travail de longue haleine, mais si on l'introduit dans toutes les séances d'apprentissage, avec beaucoup d'attention et dans un climat de confiance plein d'interaction et de camaraderie, il donnera de bons résultats. L'accompagnement des productions orales des apprenants dans une approche d'encouragement permettra aux apprenants d'apprendre à s'exprimer librement. Le suivi à chaud loin de toute moquerie donnera l'envie de prendre la parole.

---

<sup>46</sup> Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et d'autres, Op.cit, p32.

## 1.2 L'évaluation différée de la production orale

L'évaluation des productions orales des apprenants en classe de FLE peut être faite en différé. Dans certains cas, l'enseignant décide de différer pour se donner du temps. Cette forme d'évaluation « permet à l'enseignant d'avoir un recul par rapport aux énoncés des apprenants. Il évite ainsi d'interrompre celui qui parle, ce qui serait la manière la plus désastreuse de faire »<sup>47</sup>. Grâce à des cours de jeu de rôle, l'enseignant peut organiser l'évaluation de l'oral avec tout le groupe-classe qui écoute et intervient après le jeu présenté par les apprenants-acteurs. Cette évaluation est prétexte à révision, reformulation de la langue, des manières de dire. Elle favorise la mémorisation et encourage la prise de parole.

Les outils que l'enseignant peut utiliser dans l'évaluation différée des productions orales des apprenants sont les enregistrements. Il peut revenir sur une partie de la production orale pour mettre l'accent sur les points à évaluer. Il peut être un enregistrement audio comme il peut être un enregistrement vidéo. Faire réécouter ou visionner des extraits des productions orales permet d'identifier ensemble les lacunes de voix et de langue et de discuter les manières de dire (gestes, mimiques...).

Pour donner du sens à cette évaluation différée et s'éloigner de toute improvisation, l'enseignant est appelé à se servir d'une grille d'évaluation. Cet outil permettra non seulement de mesurer les compétences des apprenants, mais aussi de maîtriser le facteur temps. Cette grille doit donc être bien travaillée au préalable.

Pour remédier aux lacunes répertoriées, l'enseignant peut se servir des laboratoires de langue pour travailler les erreurs d'ordre phonétiques et phonologiques, sinon, il fait travailler les phonèmes de la langue soit dans un contexte de phrases, soit de phonèmes isolés à l'occasion du traitement de l'erreur. Il peut également, à partir d'un support audio-visuel, visionner une table ronde animée par des natifs pour donner à ses apprenants l'occasion de regarder les différentes manières de dire. Il peut travailler la gestuelle et d'autres points à partir de quelques émissions télévisées.

Nous pensons que les apprenants qui vivent des évaluations formatives différées, avec recours à la verbalisation, progressent de façon significative. Ils prennent des décisions plus pertinentes, ce qui entraîne une forte progression dans l'efficacité des actions motrices engagées.

---

<sup>47</sup> Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et d'autres, Op.cit, p32.

## **Conclusion**

L'évaluation de la compétence de production orale des apprenants a toujours été une préoccupation pour les chercheurs en linguistique et en didactique du français langue étrangère. Dans tous les cas, elle nécessite une définition claire et opérationnelle du construit à évaluer. Cette évaluation qui peut se faire immédiatement et en différé doit porter sur trois éléments principaux : le verbal, le para-verbal et le non verbal. La voix, les gestes, les mimiques, les idées et leur enchaînement, la langue et d'autres éléments peuvent être évalués dans des cours de jeu de rôle ou lors des entrevues individuelles. Les grilles d'évaluation et les enregistrements peuvent faciliter la tâche évaluative et favoriser la prise de parole.

## **Travaux dirigés (TD)**

Comment évaluer la compétence de production orale des apprenants en classe de FLE ?

## Cours 08

L'évaluation de la compétence de compréhension écrite en classe de FLE

### Introduction

De tout temps, l'écrit a toujours été plus facile. Il n'est pas, comme l'est la parole, une réalité éphémère. Les traces de l'écrit sont faciles à recueillir, elles sont indélébiles, transportables, et les supports (papier, mur, affiches, actuellement et de plus en plus, écran d'ordinateur) nous offrent un moyen d'analyse plus neutre. Une réalité mieux circonscrite est plus facile à cerner. L'enseignement/apprentissage de la compétence de lecture vise à installer chez les apprenants des compétences leur permettant de comprendre, c'est-à-dire d'accéder facilement au sens des documents écrits. Cet enseignement n'aura pas de sens s'il n'est pas accompagné d'une évaluation fiable. Alors, comment évaluer la compréhension écrite des apprenants en classe de FLE ?

### 1. Evaluer la compréhension écrite

En didactique des langues, lire, c'est : « s'approprier le sens d'un message »<sup>48</sup>. C'est une opération mentale de décodage d'un message écrit par un lecteur, opération qui nécessite la connaissance du code écrit d'une langue et qui s'inscrit dans un projet de lecture.

« Comprendre un énoncé consiste essentiellement à en anticiper une signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation »<sup>49</sup>, c'est-à-dire que, pour décoder un message écrit, le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir linguistique et d'un savoir-faire constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations fondamentales de l'acte de lire : anticiper, identifier, vérifier. Comprendre c'est aussi reconnaître la situation de communication.

L'objectif de l'enseignement de la lecture en FLE est celui de doter l'apprenant de stratégies personnelles qui lui permettent d'accéder à une lecture autonome (faire de lui un lecteur actif). A partir de quelques activités, l'enseignant amène l'apprenant à lire pour s'orienter, s'informer, suivre des instructions, se distraire, etc. Il le met à l'épreuve de textes écrits pour comprendre l'information globale et les informations détaillées.

---

<sup>48</sup> Jean Pierre ROBERT, Op.cit, p116.

<sup>49</sup> Henri BOYER., Michèle BUTZBACH-RIVERA. et Michèle PENDAX., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1989, p.137.

L'enjeu est celui de lui apprendre des stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, lui permettre d'avoir envie de lire et de trouver du plaisir à ouvrir et feuilleter un journal ou un ouvrage écrit dans une langue autre que sa langue maternelle.

Il y a plusieurs façons de lire un texte. Les spécialistes s'accordent à dire que les stratégies de lecture sont nombreuses : « On en répertorie généralement cinq : le repérage, l'écrémage, le survol, l'approfondissement et la lecture de loisir »<sup>50</sup>. Cela signifie que le lecteur passe par plusieurs étapes pour accéder au sens du texte : lecture d'anticipation, lecture détaillée, lecture synthétique, etc.

En didactique actuelle, on préfère toujours le document authentique, car « il constitue un espace réel de partage »<sup>51</sup>. En effet, il fait partie de la vie quotidienne des locuteurs natifs et favorise donc chez l'apprenant une compréhension active pour vivre dans et avec cette communauté de vie nouvelle pour lui. Avec la lecture d'un document authentique, l'apprenant développe une autonomie dans sa pratique de lecteur dans la langue cible. Ce type de document lui permet de se mettre en situation réelle de communication.

### **1.1 L'évaluation en fonction du document, de l'objectif assigné et des consignes**

L'évaluation de la compréhension écrite est relativement aisée par rapport à celle de la compréhension orale. « Pour la mesure de cette compétence, les apprenants doivent d'abord disposer de documents à partir desquels ils doivent accomplir une tâche quelconque »<sup>52</sup>. Il est également important de définir préalablement l'objectif visé dans l'évaluation. Ceci guide le choix et la hiérarchisation des questions demandées pour tester la compréhension du document choisi. De plus, les consignes et les questions doivent apparaître avant le texte. Elles répondent à un choix logique par rapport au document. Enfin, l'enseignant doit veiller à ce que le temps prévu pour l'évaluation permette aux apprenants de répondre aux questions.

### **1.2 Outils d'évaluation de la compréhension écrite**

L'évaluation de la compréhension écrite se fera selon l'objectif assigné à la lecture par des réponses à un questionnaire donné à la fin ou avant (mesure de la

---

<sup>50</sup> Christine TAGLIANTE., Op.cit, p82.

<sup>51</sup> Christian PUREN, P BERTOCCHINI et E COSTANZO., *Se former en didactique des langues*, ellipses, 1998, p.

<sup>52</sup> Anne-Marie BOUCHER, Monique DUPLANTIE et Raymond LEBLANC, *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, De Boeck-Wesmael, s.a, 1998, p.146.

capacité de recherche et de sélection de l'information) par l'élaboration d'un plan simple ou détaillé, par le résumé d'un texte écrit ou par la complétion d'une grille de compréhension.

La mesure de la compréhension écrite par la production d'un texte est la plus utilisée par les enseignants en classe de FLE. Elle conduit l'apprenant à mobiliser plusieurs compétences et stratégies pour rédiger un texte (un résumé). L'enseignant peut déterminer des critères comme « le volume de la production, la pertinence d'idées, l'organisation des idées dans le texte et la reformulation »<sup>53</sup>. Le premier critère se mesure selon la densité de l'information, c'est-à-dire en fonction du volume texte initial. La pertinence des idées se mesure par le respect du choix énonciatif et des mots clés et par la sélection des informations essentielles. Le critère d'organisation dépend du respect de la structure du texte et du nombre de ses paragraphes. Quant au dernier critère, la reformulation, il s'agira de vérifier la capacité de juxtaposition, de nominalisation et d'emploi des deux points, des mots et expressions et des substituts permettant de synthétiser et d'éviter la reprise de phrases du texte.

L'évaluation de cette compréhension peut être faite par des activités de complétion. Il est possible de demander aux apprenants de remplir un tableau de plusieurs colonnes où chacune d'elle, est introduite par un terme interrogatif. L'enseignant peut poser des questions, *Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?* Et pour quel but ? pour vérifier si les apprenants arrivent à distinguer par exemple les éléments constitutifs de la situation de communication.

La verbalisation est une autre manière d'évaluer la compréhension écrite. Elle n'est pas moins importante. L'enseignant peut à la fin de la séance de réception de l'écrit demander aux apprenants de se répartir en petits groupes, de préparer des synthèses qu'ils peuvent exposer oralement. Cela leur permet des mises en commun des travaux et des reformulations communes.

## **Conclusion**

Les apprentissages scolaires passent par l'écrit et donc par la compréhension écrite, il en est de même que les examens où le fait de comprendre la consigne est primordial. C'est pourquoi, il est essentiel de dépister et d'évaluer, dès que possible, les difficultés de compréhension à l'écrit, même si les voies de lecture ne sont pas encore

---

<sup>53</sup> Christine TAGLIANTE., Op.cit, p147.

efficientes et automatisées, car la compréhension n'est pas seulement liée à la lecture. Elle dépend également de processus cognitifs sous-jacents.

L'évaluation de la compréhension écrite en classe de FLE est indispensable. Elle se fait en fonction des supports utilisés, des objectifs, des consignes et des questions posées. Les outils d'évaluation de cette compétence sont nombreux : réponses à un questionnaire donné en aval, réponses à un questionnaire donné en avant, élaboration d'un plan simple ou détaillé, résumé d'un texte écrit ou complétion d'un tableau de compréhension. Il est aussi préférable de pratiquer l'évaluation en groupes sous forme de discussions à partir de la confrontation des réponses aux questions posées.

La compréhension de texte divers, dont les règles de fonctionnement auront été explicitées, permet le réemploi de ces règles et débouche sur la production personnelle écrite des textes, puisque lecture et écriture sont fortement liées.

### **Travaux dirigés (TD)**

Comment évaluer la compétence de compréhension écrite des apprenants en classe de FLE ?

## Cours 09

L'évaluation de la compétence de production écrite en classe de FLE

### Introduction

La production écrite est l'une des compétences visées par l'enseignement du français langue étrangère. Elle dépend des textes lus y compris ceux compulsés. Pour beaucoup de didacticiens et pédagogues, la lecture est la meilleure activité de préparation à l'acte d'écrire. En effet, il a été prouvé que l'exposition à une typologie de textes (narratifs, descriptifs, prescriptifs, argumentatifs) amène les apprenants à produire tout seuls des textes divers. Dans le domaine de la didactique du FLE, on affirme que la lecture et l'écriture forment un couple indissociable. Mais les spécialistes trouvent que l'installation de cette compétence chez les apprenants dépend également des tâches évaluatives de l'enseignant. Plus on évalue bien plus on apprend à bien écrire. Alors comment évaluer cette compétence de production écrite tout en sachant qu'elle comporte des enjeux autres que linguistiques : personnels, sociaux, etc. ?

### 1. Evaluer la production écrite

Pour Yves REUTER, « L'écriture est devenue une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement du français langue étrangère, mais aussi au sein de l'école quels que soient le niveau et la discipline ainsi que dans la vie privée, professionnelle et publique »<sup>54</sup>. Cela nous laisse comprendre que l'écriture fait partie de l'univers scolaire et qu'elle est devenue une pratique de classe par excellence. Tout le monde est alors appelé à apprendre à écrire.

Ecrire, c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'attention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui. Si l'on se réfère à la théorie de la communication, la production écrite est « une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit »<sup>55</sup>. Cela veut dire que beaucoup de facteurs entrent en jeu dans l'acte d'écrire.

« La production est l'illustration de la compétence non seulement linguistique, mais aussi communicative de l'énonciateur, puisque celui-ci se situe par rapport au

---

<sup>54</sup> Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, 1996, p11.

<sup>55</sup> Jean Pierre ROBERT, *Op.cit*, p174.

monde qui l'entoure, choisit un discours et un registre de langue et essaie d'influencer son destinataire »<sup>56</sup>. L'écriture nécessite donc la maîtrise de plusieurs compétences, à savoir les compétences linguistique, discursive, socioculturelle, pragmatique et stratégique.

### **1.1 Contexte de réalisation et situation d'intégration**

La pratique de l'écriture exige de l'apprenant des savoirs et des savoir-faire nécessaires qui lui permettront de s'exprimer clairement et correctement dans la plupart des situations de communication écrite. L'apprenant fera ses apprentissages relatifs à la précision de l'information, à l'efficacité de la communication ou aux types de rapports que l'on souhaite établir avec son destinataire, sur ses textes courants. Il apprendra, par contre, à explorer l'usage que l'on peut faire de la langue hors des situations courantes, travaillant sur des textes littéraires comme les pièces poétiques et les pages de romans. La situation d'écriture efficace est celle qui stimule l'esprit créateur de l'apprenant et son sens esthétique et l'invite à explorer le langage.

Pour le Cadre Européen Commun de Référence, les activités de production écrite sont diverses et nombreuses. « Il donne comme exemples de remplir des formulaires et des questionnaires, d'écrire des articles, de produire des affiches, de rédiger des rapports, de prendre des notes, d'écrire des textes libres, des lettres personnelles, etc. »<sup>57</sup>. La formation à la production de ces textes aidera d'abord l'apprenant à développer ses capacités à bien présenter son texte sur la page (la forme), à déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, à structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente, à réutiliser des mots et des expressions appropriés et variés, à utiliser les acquis grammaticaux et lexicaux et à relire son texte à la fin de correction et d'amélioration. Elle permettra également d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage entre autres la production des phrases qui contribuent à concrétiser l'intention d'écriture, la présentation de ses idées de façon ordonnée, l'utilisation d'un vocabulaire précis, le réinvestissement de ses savoirs antérieurs et l'auto-correction.

Afin de vérifier l'atteinte des différents objectifs d'apprentissage de la production écrite et mesurer la capacité d'écrire chez les apprenants en classe de FLE, il faut veiller à formuler des situations cibles, c'est-à-dire des situations d'intégration des

---

<sup>56</sup> Jean Pierre ROBERT, Op.cit, p170.

<sup>57</sup> Annie DI MARTINO et Anne Marie SANCHEZ., *Socle commun et compétences : pratiques pour le collège*. ESF éditeur. France. 2011, p.129.

acquis en construisant des grilles de critères d'évaluation et les communiquer aux apprenants. L'évaluation ainsi construite (en plaçant l'apprenant au cœur de son apprentissage) est la seule manière de respecter les processus d'apprentissage : elle devient un moment formateur, non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant qui, grâce à ces manières de faire, apprend à se taire tout en restant la référence absolue de sa classe et donner, ainsi, à celui qui apprend la place la plus active possible.

### **1.2 Les critères d'évaluation des productions écrites**

La grille de critères d'évaluation des productions écrites est un outil très important dans la vérification de l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Les apprenants doivent savoir sur quoi seront évaluées leurs productions écrites. L'évaluateur tiendra compte du respect de la présentation (mise en page, écriture...), du respect de l'organisation textuelle, de la formulation adéquate, de la pertinence des idées, de la cohérence du texte (lien entre les idées, chronologie...), de la cohésion (respect des règles syntaxiques et sémantiques), de l'authenticité des informations et de l'originalité de la production.

L'évaluation de la production écrite en classe de FLE porte sur la forme et le contenu. Elle vise tout d'abord à vérifier si le texte est bien présenté sur la page, si les différents paragraphes et parties sont bien visualisés et si le texte est visible. Elle consiste également à mesurer la compréhension du sujet de rédaction, la pertinence et l'enchaînement des idées et la capacité de s'exprimer par écrit dans une langue saine.

L'enseignant veille dans les moments d'évaluation de l'écrit à installer de nouvelles compétences chez les apprenants. Il met à l'épreuve « leur savoir-faire et leur savoir-être »<sup>58</sup>. Il vérifie en premier lieu si les apprenants arrivent à reconnaître l'intention communicative, à identifier la tâche à accomplir, à faire appel à leurs connaissances, à identifier le genre de texte à produire, à anticiper sur le contenu, à respecter la consigne concernant le type, la forme de texte, les mots et les expressions, à tenir compte du contexte, du destinataire et du thème, à assurer la cohérence en faisant attention à la pertinence, à l'importance des informations, à la chronologie et au lien, à mobiliser les mots, les expressions, les structures et les types de phrases qui correspondent à l'intention de communication, à assurer la mise en page en ordonnant les éléments du texte : titre, paragraphe, phrase clé, illustrations, à assurer la révision de

---

<sup>58</sup> Programme de français de première année secondaire, Office Nationale de Publications Scolaires, Algérie, 2005, pp 14.15.

leur texte : relisant, vérifiant l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation, vérifiant la redondance, les contradictions, la cohérence, etc. Il mesure en second lieu la capacité des apprenants à consulter des outils de référence, à tenir compte du destinataire et à utiliser l'expression écrite pour répondre à leurs besoins, leurs intérêts et leurs motivations.

Si l'enseignant trouve que les apprenants éprouvent des difficultés de production et après qu'il s'en rend compte, il peut recourir à des activités pour remédier aux différentes erreurs. Les moments de redressement et d'amélioration doivent se faire en fonction des lacunes rencontrées et en fonction des degrés d'assimilation.

### **Conclusion**

Amener les apprenants en classe de FLE à bien écrire est l'un des défis à relever. L'atteinte de cet objectif dépend à la fois des textes déjà lus et de l'opération d'évaluation entamée par l'enseignant et les apprenants. Il est clair que la mise en situation d'intégration donne un nouveau statut à l'apprenant, lui détermine la tâche à accomplir et lui permet de réinvestir ses savoirs antérieurs. Or, l'évaluation de ses productions écrites l'invite également à procéder à la vérification du degré d'acquisition des connaissances et à prendre conscience de ses erreurs. Ces phases d'évaluation se présentent comme de véritables moments de mesure et de décision. Si l'enseignant détermine clairement ses critères d'évaluation dans une grille et les communique explicitement à ses apprenants, il sera très facile de redresser et d'améliorer des productions lacunaires à partir des séances de compte rendu. Toutefois, l'évaluation qui ne débouche pas sur des remédiations tourne à vide. La décision doit accompagner la mesure.

### **Travaux dirigés (TD)**

Pour pouvoir produire des textes, il faut en avoir déjà lus. Expliquez.

## Cours 10

### Banque d'outils d'évaluation

#### Introduction

L'évaluation est une pratique de classe par excellence. Elle vise non seulement à situer les acquis et les besoins par rapport aux compétences attendues, mais aussi à répondre à des besoins identifiés. Cependant, dans plusieurs théories de références, les spécialistes s'accordent à dire que la réussite d'une tâche évaluative dépend de la fiabilité et de la pertinence des outils et critères utilisés en situation d'apprentissage. Ils trouvent qu'il ne suffit pas d'intégrer l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Il est nécessaire également de penser aux outils adéquats pour pouvoir mesurer l'atteinte des objectifs fixés. Alors, que suppose l'utilisation d'outils et de critères dans les moments d'évaluation ?

#### 1. Des outils et des critères pour mieux évaluer

Lors de la préparation de l'évaluation des compétences des apprenants en classe de FLE, il faut au préalable penser à utiliser des instruments de mesure et des critères. « D'une part, ils permettent à l'enseignant de mieux construire son évaluation, d'autre part ils sont un contrat clair qui unit enseignant et apprenants et sur la base duquel se fait la correction »<sup>59</sup>.

Un critère d'évaluation est un élément de jugement qui permet d'apprécier ce que l'on veut évaluer, de décider ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas. L'outil est un moyen utilisé pour recueillir les informations dont on a besoin. Les outils supposent un choix raisonné car la fiabilité de l'évaluation en dépend. Ainsi, un même critère d'évaluation « correction de la langue », si fréquemment utilisé, peut reposer sur des outils variés : un devoir en temps limité en français ou dans n'importe quelle discipline, le cahier de brouillon.

Les outils de mesure varient en fonction des compétences à évaluer et l'évaluateur « doit s'efforcer de définir des critères pour pouvoir échapper à la subjectivité »<sup>60</sup>. La détermination des critères avant toute opération d'évaluation lui donne une valeur et la rend plus fiable. Il sera encore beau que les enseignants adoptent les mêmes critères d'évaluation.

---

<sup>59</sup> Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et d'autres, Op.cit, p64.

<sup>60</sup> Danielle ALEXANDRE, Op.cit, p154.

L'utilisation des grilles facilite la tâche d'évaluation et la rend accessible à tout le monde. L'évaluation aléatoire est à éviter. Elle ne sert à rien. Elle ne permet jamais de bien vérifier l'acquisition des connaissances ; c'est pourquoi la pratique évaluative doit être fondée scientifiquement.

### **1.1 Grilles et tests d'évaluation**

Pour mener à bien l'opération d'évaluation, l'enseignant dispose de toute une panoplie de grilles et de tests. En amont, et en préalable à tout enseignement, il lui est nécessaire de juger des besoins de ses futurs apprenants pour choisir un matériel d'enseignement approprié qu'il sélectionne en fonction d'une grille d'analyse. En aval, il juge de la compétence langagière des apprenants, en cours et en fin d'apprentissage, en les soumettant à des tests. Un test est un instrument de mesure qui implique une tâche à accomplir et permet d'évaluer le degré de réussite ou d'échec d'un individu ou d'un groupe d'individus placés dans la même situation. Pour être efficace, un test doit être valide (c'est-à-dire apte à mesurer ce qu'il doit effectivement mesurer) et fidèle (c'est-à-dire capable de donner toujours les mêmes résultats dans les mêmes conditions d'application). En didactique, les tests, nombreux et variés, peuvent être regroupés en deux catégories. La première comprend les tests de pronostic qui servent à prévoir le contenu d'un cours (test d'aptitude et de niveau), la seconde les tests de diagnostic qui permettent de juger des résultats obtenus (tests de contrôle et de progrès).

« La grille d'évaluation est l'un des outils les plus couramment employés, utilisable en phase d'évaluation formative en cours d'apprentissage mais aussi pour expliciter une phase finale d'évaluation sommative »<sup>61</sup>. Pour Danielle ALEXANDRE, Cet outil a plusieurs avantages : le modèle est flexible, facilement communicable, rapide à compléter et bien adapté à l'évaluation par compétences.

Les grilles d'évaluations sont des lignes directrices qui établissent la qualité des performances ou des produits. Elles reposent sur des normes et sont considérées comme des séries d'indicateurs pour chaque niveau de performance et des outils qui font état de critères bien définis en vue de l'évaluation. Généralement, elles sont élaborées par les enseignants et les apprenants pour permettre de faire des évaluations approfondies. Dans le monde de l'éducation en général, et dans celui de l'enseignement/apprentissage

---

<sup>61</sup> Danielle ALEXANDRE, Op.cit, p155.

du FLE en particulier, « les grilles d'évaluations sont très utiles »<sup>62</sup>. En effet, elles permettent de communiquer des données plus approfondies sur le plan de l'enseignement, d'expliquer clairement ce que l'on attend des apprenants et de fournir des indicateurs précis de qualité sur lesquels on peut se baser pour porter des jugements. Les grilles d'évaluations aident également à faire une évaluation précise et complète des points forts des apprenants et des domaines qui ont besoin d'être améliorés relativement à une habileté ou à un sujet particulier.

Pour élaborer des grilles d'évaluation, l'enseignant doit examiner des programmes d'étude, énumérer les critères essentiels, définir les niveaux de qualité et réviser l'échelle utilisée. Dans la mesure du possible, ces grilles d'évaluation devraient être établies avec la participation des apprenants. Pour commencer, il est bon d'expliquer à quoi ressemble un travail de bonne qualité. Une fois que la norme est établie, il est facile de définir le niveau de performance exemplaire et le niveau de performance insatisfaisant. Les meilleures grilles d'évaluations comportent de trois à cinq niveaux descriptifs pour permettre l'évaluation objective du produit ou de la tâche. Les grilles d'évaluation peuvent servir à accorder des notes en faisant correspondre une note à chacun des niveaux de performance et en calculant le total obtenu. Comme l'élaboration de ces grilles requiert du temps, elles devraient servir à évaluer des produits importants ainsi que des habiletés et des processus essentiels. Même si elles sont précieuses pour mesurer la qualité du travail, elles ne devraient pas servir à mesurer toutes les activités du cours de langue et, en fait, bien des habiletés essentielles devraient l'être à l'aide d'une simple liste de vérification.

Les apprenants doivent disposer dès le début de la formation de la grille qui servira à leur évaluation et chaque critère fait donc l'objet d'un commentaire. Il est important que les apprenants sachent sur quoi ils seront évalués, selon quels critères et comment ils peuvent y parvenir. Cette étape constitue une première approche de la réflexion sur l'évaluation. Voici un exemple de grille d'évaluation d'un rapport de stage réalisé par des étudiants à l'université. Il est pris tel qu'il est cité par Marie Françoise NARCY COMBES :

---

<sup>62</sup> <https://www.google.com/search?q=outils+d%27%27c3%A9+valuation+classe&biw=320&bih=528> consulté le 22/12/2021.

## « Exemple de grille d'évaluation du rapport de stage

Nom :

Prénom :

### **Titre du rapport :**

#### **1. Présentation du contexte**

- Le contexte d'enseignement est décrit
- Les choix sont pertinents
- Le lien est clairement établi

#### **2. Situation observée**

- Le choix des outils d'observation
- Les outils utilisés
- La situation est décrite clairement
- La situation est commentée
- Les concepts sont définis

#### **3. La conclusion fait le bilan des apports de la formation à la réflexion de l'étudiant**

#### **4. L'ensemble témoigne d'une réflexion personnelle sur ce qu'est l'enseignement d'une langue étrangère**

#### **5. Mise en forme**

- Présence d'un sommaire
- Présence d'une bibliographie
- L'expression est claire et correcte
- La présentation est soignée
- Peu de fautes d'orthographe »<sup>63</sup>.

Il convient de préciser qu'il n'y a pas de barème affecté à chaque rubrique. En effet, à partir du moment où les étudiants disposent de cette grille, il est de leur responsabilité de satisfaire aux exigences référencées, et c'est en ce sens que l'outil d'évaluation devient un outil d'apprentissage. Ainsi, l'absence d'un des éléments mentionnés peut être suffisante pour ne pas valider un dossier.

---

<sup>63</sup> Marie Françoise NARCY-COMBES., Op.cit, p131.

## 1.2 Le portfolio

« Le terme de portfolio, ou porte-folio, désignait à l'origine un carton double, pliant, servant à refermer des papiers. Emprunté à l'italien puis à l'anglais, son domaine d'emploi initial est limité aux arts où il désigne à la fois le contenant et le contenu »<sup>64</sup>. Il est récemment passé dans le vocabulaire de la formation des adultes, puis des enfants. Il désigne un dossier rassemblant tous les travaux finalisés ou non dans un domaine donné. Il s'inscrit dans une pédagogie centrée sur le développement des compétences.

Le portfolio est un autre outil d'évaluation. C'est un outil d'auto-évaluation pour l'apprenant qui peut concrètement visualiser son évolution. Il n'est pas un Curriculum Vitae. Il est, par définition, un document évolutif que son détenteur met régulièrement à jour tout au long de sa vie. Il lui permet de présenter ses compétences en langues et favorise ainsi sa mobilité professionnelle. Depuis sa création, de nombreuses méthodes ont intégré à leurs manuels un portfolio : « Le portfolio est un outil d'évaluation proposé par le Conseil de l'Europe pour promouvoir les langues et les cultures. Il montre, en un coup d'œil, quelles compétences langagières vous avez »<sup>65</sup>. La principale fonction de cet outil est l'auto-évaluation car il permet à l'apprenant de noter toutes les compétences qu'il a acquises dans une langue étrangère qu'il pratique.

Le portfolio sous forme papier ou numérique est la collection des travaux d'un apprenant. « Il rend compte de ses compétences en conservant des traces pertinentes de ses réalisations (journal personnel, projets divers, travaux de groupe, brouillons, copie finale de devoir, etc.) »<sup>66</sup>. D'après Fabrice HERVIEU-WANE, ce nouvel outil permet à l'apprenant de s'auto-évaluer à période régulière, et à l'enseignant d'avoir une vue globale de l'apprenant. Selon Gérard DE VECCHI, l'emploi de cet outil vise à « valoriser l'apprenant, à l'aider à prendre conscience de ses progrès et à lui permettre de vivre une image positive de lui-même »<sup>67</sup>. Il est conçu pour aider l'apprenant à devenir acteur de ses apprentissages. Il doit donc lui être utile et avoir du sens pour lui. En valorisant ses réussites, il doit lui montrer, mais aussi montrer aux autres tout ce qu'il a su faire, ce qu'il réussit maintenant et qu'il ne réussissait pas auparavant. Il vise à faire jouer à l'apprenant un rôle actif dans l'évaluation de la progression de ses acquis.

---

<sup>64</sup> Danielle ALEXANDRE, Op.cit, p160.

<sup>65</sup> Jean Pierre ROBERT, Op.cit, p167.

<sup>66</sup> Fabrice HERVIEU-WANE, *Guide du jeune enseignant*, Sciences Humaines Editions, 2011, p.159.

<sup>67</sup> Gérard DE VECCHI, Op.cit, p122.

Lors d'un entretien avec les parents par exemple, la parole est donnée à l'apprenant en premier. Il présente à partir de son portfolio ses travaux, il explique pourquoi il en est fier. Il montre qu'il a progressé, il fait le bilan de son trimestre. Il n'y que des avantages à cette démarche. Pour Annie DI MARTINO et Anne-Marie SANCHEZ, « les parents seront surpris, heureux, fiers, une fois n'est pas coutume. L'apprenant sera habitué à prendre la parole et à présenter son travail. Il verbalisera son autoévaluation. L'enseignant s'appuiera sur ce qui aura précédé pour mener la suite de l'entretien »<sup>68</sup>. Le portfolio est donc un outil qui peut servir l'apprenant à communiquer ce qu'il a fait et qui peut servir aussi l'enseignant à tirer profit de ce qu'il lui a été communiqué sur l'apprenant.

### **Conclusion**

Nous pouvons dire en guise de conclusion qu'il n'y aura pas d'évaluation des compétences des apprenants en classe de FLE sans qu'il y ait d'outils. La mise en place des stratégies d'évaluation des apprentissages passe par la mise en œuvre des instruments de mesure. L'élaboration des grilles et la détermination des critères permettent à l'enseignant de vérifier l'évolution des compétences et l'atteinte des objectifs d'une manière objective. Il est impératif que les enseignants impliquent les apprenants dans la conception de ces grilles d'évaluation pour leur permettre de se mettre à satisfaire les différentes exigences. Il est donc de leur droit de savoir sur quoi seront évaluées leurs compétences. Les apprenants ont aussi besoin d'outils pour pouvoir s'auto-évaluer. Grâce au portfolio, ils peuvent suivre et mesurer l'acquisition des compétences et des capacités. Cet outil leur permettra d'apprendre à estimer leurs acquis et à demander à être évalués et corrigés.

### **Travaux dirigés (TD)**

Une évaluation sans outils est une évaluation inconcevable. De quoi s'agit-il ?

---

<sup>68</sup> Annie DI MARTINO et Anne Marie SANCHEZ., Op.cit, p97.

## Cours 11

La pédagogie de l'erreur, vers une nouvelle conception du traitement de l'erreur

### Introduction

Lors des moments d'évaluation des compétences en classe de FLE, il arrive à remarquer que les apprenants éprouvent des difficultés et se retrouvent dans des situations où ils ne peuvent pas satisfaire les différentes exigences. L'enseignant après avoir élaboré une grille d'évaluation et après avoir déterminé des critères très clairs, découvre que ses partenaires ne réussissent pas dans les différents tests, que ce soit en début, au cours ou en fin d'apprentissage. Autrement dit, il se rend compte qu'ils sont incapables de communiquer dans cette langue étrangère : ils ne peuvent ni comprendre, ni se faire comprendre dans les différentes situations de communication réelle. Des erreurs apparaissent partout. Alors, quelles sont les images qu'on se fait de ces erreurs ?

### 1. Evaluation des compétences et des erreurs d'apprentissage

Dans les différentes situations d'évaluation des compétences en classe de FLE, l'enseignant a toujours affaire à des erreurs de compréhension, de langue et de production. Certains apprenants n'accèdent pas facilement aux sens des textes, commettent des erreurs de langue et n'arrivent pas à s'exprimer correctement ni à l'oral, ni à l'écrit. Aux yeux de cet enseignant, cette évaluation est révélatrice d'obstacles et de non maîtrise de plusieurs points, c'est-à-dire que les objectifs qu'il s'est fixés ne sont pas atteints. L'apprenant lui-même peut aussi remarquer ses lacunes et prendre conscience de ses erreurs en revenant à son portfolio. Ce constat nous laisse comprendre tout d'abord que « les concepts d'évaluation et d'erreur sont indissociables »<sup>69</sup> et qu'il est aussi du devoir de l'enseignant et des apprenants de réagir face à ces erreurs. Alors, que faire dans des situations pareilles ? Faudrait-il que l'on se contente des moments de mesure et de vérification ou serait-il obligatoire que les différents partenaires accompagnent ces moments de mesure de moments de décision ? Comment traiter les erreurs commises en situation d'apprentissage ? Qu'entend-on dire par la pédagogie de l'erreur ?

---

<sup>69</sup> Jean Pierre ROBERT, Op.cit, p83.

## 1.1 La pédagogie de l'erreur

La pédagogie de l'erreur est une partie importante du processus d'apprentissage. En effet, l'enseignant doit travailler avec ses apprenants de manière constructive pour comprendre l'erreur. Dans les différents systèmes scolaires, les erreurs commises par les apprenants n'ont pas le même sort. Dans certains cas, elles sont punies, dans d'autres, elles sont perçues comme une opportunité d'apprendre. Alors, que pouvons-nous faire pour aider les apprenants à apprendre de leurs erreurs ? Quelle est la place de la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? Comment les erreurs des apprenants sont-elles conçues dans les différentes théories de référence ?

Dans ce cours, nous voulons déconstruire les représentations de l'erreur, penser l'erreur en termes transdisciplinaires, élaborer une définition opérationnelle de l'erreur, mettre en place un traitement dynamique et constructif et rendre l'apprenant acteur.

### 1.1.1 La conception traditionnelle du traitement de l'erreur

Dans les conceptions traditionnelles dites transmissives et behavioristes, « c'est le professeur qui donne un rythme au temps d'apprentissage selon des étapes reproduites d'une manière systématique »<sup>70</sup>. C'est toujours lui qui introduit la leçon, qui propose des exercices et qui les écrit. Dans ces différentes étapes, le maître s'assure qu'une majorité d'élèves a suffisamment compris la leçon, puis il le vérifie à partir des interrogations. Il ne s'intéresse guère à la progression des apprentissages.

La méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV, qui s'inspirent des principes du Béhaviorisme du point de vue psychologique et du Structuralisme du point de vue linguistique, conçoivent la langue comme un système, c'est-à-dire comme un ensemble de structures qui s'acquiert par répétition, mémorisation, renforcement et imitation. Dans ces méthodologies mécanistes, la tâche pédagogique est faite dans sa globalité par le professeur en tant que seul détenteur du savoir. L'élève se contente de recevoir passivement ces savoirs.

Dans ces méthodologies d'enseignement, on ne parle pas d'erreur. On parle plutôt de faute « qui renvoie à un manquement grave, à un jugement moral de valeur, voire un péché »<sup>71</sup>. La faute est suivie de mesures répressives. Elle est vue comme un

---

<sup>70</sup> Yves BEAL et Frédérique MAIAUX, *Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*, Delagrave Edition, Paris, 2008, p.123.

<sup>71</sup> Laurent TALBOT, Op.cit, p127.

héritage pesant et négatif. En d'autres termes, elle est considérée comme un signe de faiblesse qui est à l'origine des échecs scolaires.

La faute est associée à un caractère irréparable ou anormal, considérée comme la preuve d'une non-maîtrise, comme un dysfonctionnement, c'est-à-dire que l'élève est vu comme incapable de donner des réponses conformes aux normes. Les théories réductionnistes la considèrent comme « insuffisance »<sup>72</sup>. Cela signifie qu'elle représente une lacune, une carence ou un déficit.

Les tenants de ces théories trouvent que la faute a de fortes connotations morales. Ils pensent qu'elle a un statut négatif. Les professeurs l'excluent et préfèrent ne pas la croiser. Pour eux, elle est un signe d'inconfort qui engendre un sentiment de malaise. Pour Robert GALISSON, il faut « la prévenir à tout prix, parce qu'elle est inhibante, culpabilisante et qu'elle ouvre la voie à de mauvaises habitudes »<sup>73</sup>. En d'autres termes, la faute n'est pas la bienvenue. Elle est à chasser, à bannir et à éviter. Le professeur ne s'y intéresse pas, au contraire, il s'en éloigne. Elle n'est jamais travaillée. Elle passe inaperçue. Le professeur ne cherche pas à comprendre pourquoi telle ou telle faute. Aucun traitement ne lui est réservé. L'attitude du professeur face aux fautes se résume dans « la sanction, la correction magistrale et l'éradication »<sup>74</sup>. Ces réactions influent négativement sur les élèves et par conséquent, la faute devient une source d'angoisse. Elle leur fait peur. C'est une cassure qui ne leur permet pas d'évoluer car ils n'ont jamais l'occasion de comprendre les causes de leurs fautes. Elles reviennent fréquemment, mais sans aucune suite.

### **1.1.2 La conception nouvelle du traitement de l'erreur**

En didactique actuelle, on est passé de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage. Dans les méthodologies qui s'inscrivent dans une approche communicative et actionnelle et qui s'inspirent des travaux du constructiviste Jean PIAGET, le savoir se construit, il ne se transmet pas. L'apprenant a un nouveau statut, c'est lui qui prend en charge son apprentissage. « Tout est centré sur lui »<sup>75</sup>. Cela veut dire que l'apprenant doit s'impliquer dans l'action pédagogique et contribuer au processus d'apprentissage défini comme un processus actif et constructif.

---

<sup>72</sup> Fabrice HERVIEU-WANE, Op.cit, p.179.

<sup>73</sup> Robert GALISSON, *D'hier à aujourd'hui, La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, Paris, 1980, p.57.

<sup>74</sup> Claire TARDIEU, Op.cit, p192.

<sup>75</sup> Christian PUREN, P BERTOCCHINI et E COSTANZO., Op.cit, p.

Aujourd'hui, on est aussi passé de la logique de faute à la logique d'erreur. Le concept même d'erreur est remis en cause dans l'acquisition d'une langue étrangère, car il paraît bien que les apprenants ne commettent pas d'erreurs, mais ils font des hypothèses sur la langue qui sont logiques dans le système qu'ils construisent. La pédagogie contemporaine tend à adopter une nouvelle conception de l'erreur. Elle est redéfinie comme une « manifestation extérieure d'un raisonnement interne de l'apprenant. L'erreur n'est plus synonyme de manque mais au contraire elle est le fruit d'une production »<sup>76</sup>. Sa présence signifie qu'il y a un apprentissage qui a lieu.

Dans les théories positivistes, l'erreur est inévitable et d'une tolérance certaine. Elle est acceptée et elle est à utiliser comme étape nécessaire au progrès des apprenants. Beaucoup de didacticiens s'accordent à dire qu'on n'apprend pas sans faire d'erreurs et que les erreurs servent à apprendre. Elle n'est en aucun cas un indice d'un apprentissage raté, elle est normale et nécessaire pour transformer les difficultés en objectifs d'apprentissage. Les erreurs des apprenants sont donc les bienvenues contrairement à la conception traditionnelle.

Si l'erreur est acceptée en situation d'apprentissage, quelles sont alors les méthodes qu'il faut adopter pour la traiter, c'est-à-dire pour la prendre en charge et pour l'utiliser comme un outil pour enseigner et pour apprendre ? Les approches d'enseignement/apprentissage du FLE inscrites dans une mouvance actionnelle lui réservent un traitement particulier. Tout d'abord, il est nécessaire de partir de ce principe : positiver et dédramatiser l'erreur. Il ne s'agit plus d'un signe d'échec, au contraire, elle est un signe de bonne santé, un indicateur de représentations et un révélateur d'obstacles. Il faut donc que les enseignants fassent comprendre aux apprenants qu'ils ont le droit à l'erreur. Il est de leur droit de se tromper. Il est aussi indispensable que les enseignants instaurent en classe de FLE un climat de confiance loin de toute prétention et de toute moquerie. Si ces deux principes se réunissent, il sera facile d'adopter et d'appliquer des démarches pour aider les apprenants à s'en débarrasser progressivement.

Selon les théories positivistes, le traitement des erreurs passe tout d'abord par leur identification. Ensuite, il est indispensable de les analyser pour comprendre leurs causes. L'enseignant doit également transformer les erreurs recensées en objectifs d'apprentissage. Enfin il faut qu'il participe à corriger les représentations erronées.

---

<sup>76</sup> Jany GIBERT, *Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur. Le Nouvel Educateur*, septembre 1992, p7.

Contrairement donc aux travaux inspirés du béhaviorisme qui considèrent la faute, à connotation morale, comme un signe de faiblesse à bannir (GIBERT, 1992) et qui jugent qu'il est difficile de la redresser, les positivistes cherchent à faire entendre une voix différente en vue de montrer comment l'erreur en classe de FLE participe aujourd'hui à l'éducation et à la formation des apprenants (ASTOLFI, 1997) grâce à la mobilisation de plusieurs disciplines telles que la pédagogie, la méthodologie, la psychologie, la sociologie et la linguistique.

### **Conclusion**

Le concept d'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère a beaucoup évolué. On est passé d'une conception uniquement négative donnant lieu à des sanctions (redoublement, orientation...) à une nouvelle conception où les erreurs se présentent comme des indices pour comprendre le processus d'apprentissage et repérer les difficultés des apprenants. Autrement dit, après avoir longtemps été réprimandée, associée à un caractère irréparable ou anormal, considérée comme la preuve d'une non-maîtrise, l'erreur change de statut. Elle révèle l'existence des difficultés qui peuvent être considérées comme passagères et non plus comme un savoir faux ou une inaptitude. Contrairement à la faute, avec l'erreur apparaît une certaine déculpabilisation. Elle est donc à positiver et à dédramatiser. Par ailleurs, il est à signaler que l'identification, la compréhension et l'analyse des erreurs ne suffisent pas toutes seules. Il faut que ce travail soit accompagné d'activité de correction et de remédiation pour qu'on puisse améliorer et corriger les représentations erronées.

### **Travaux dirigés (TD)**

La pédagogie de l'erreur vise à déculpabiliser les apprenants. Expliquez.

## Cours 12

### Corriger et remédier aux erreurs des apprenants

#### Introduction

Dans les cours précédents, nous avons démontré que l'évaluateur des compétences des apprenants en classe de FLE passe par deux étapes principales : une étape de mesure où l'enseignant vérifie l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés et une étape de décision où il propose des tâches et des activités après le constat et l'analyse des écarts entre les productions des apprenants et les caractéristiques de cette langue étrangère. Cela signifie que la mesure toute seule est stérile. Il faut qu'elle soit suivie de décisions adéquates, sinon, elle sera vaine et sans effet. Dans cette seconde étape, l'évaluateur se met à la correction et à la remédiation de ces erreurs pour aider les apprenants à s'en débarrasser progressivement. Cette tâche est complexe vu les questions qui l'entourent : *Quoi corriger ? Quand doit-on corriger ? Qui est l'acteur de cette correction ? Comment y remédier ?*

#### 1. Les erreurs des apprenants en classe de FLE, qu'en faire ?

Dans les méthodes fondées sur les approches contemporaines d'enseignement/apprentissage du FLE telles que l'approche par compétences et l'approche actionnelle, l'erreur est conçue comme un élément révélateur d'obstacles. Les spécialistes dans le domaine de la pédagogie de l'erreur insistent sur la nécessité de la prendre en charge, c'est-à-dire de la traiter. Les erreurs des apprenants ne doivent en aucun cas passer inaperçues. Richard ARCAND et Nicole BOURBEAU recommandent de penser à « une stratégie de correction des éléments de la langue pour permettre aux apprenants de s'exprimer d'une manière efficace »<sup>77</sup>. Cela veut dire que même si l'erreur est d'une tolérance certaine, le laisser-aller n'est pas permis. Ils trouvent qu'il est indispensable de s'intéresser aux erreurs de langue parce que les performances linguistiques et communicatives sont sous la dépendance les unes des autres.

Nous jugeons alors très intéressant de prendre en considération les erreurs des apprenants en les corrigeant intelligemment et de manière modérée. Savoir y remédier, autrement dit, ne pas interrompre les apprenants et ne pas créer des situations de blocage, favorise l'apprentissage.

---

<sup>77</sup> Richard ARCAND et Nicole BOURBEAU, *La communication efficace, de l'intention aux moyens d'expression*, Paris, Bruxelles, 1998, p.310.

## 1.1 Les objets de la correction et de la remédiation

Dans ce cours, nous nous intéressons d'abord à l'objet de la correction et de la remédiation. Nous essayons de répondre à cette question : serait-il possible de corriger toutes les erreurs commises ? Faudrait-il penser à une correction systématique ou à une correction sélective ? Beaucoup de didacticiens et linguistes ont tenté de répondre à cette interrogation. Christine TAGLIANTE, dans son ouvrage intitulé *La classe de langue*, publié en 2006, a consacré tout un chapitre au concept de l'erreur. Elle a expliqué son nouveau statut et proposé des modalités d'intervention sur l'erreur en classe de FLE.

Pour ce qui est de l'objet de la correction, cette linguiste propose d'adopter ce que l'on appelle la correction sélective. Pour elle, et pour des contraintes pédagogiques, il est impossible de tout corriger. Elle propose de « pratiquer aussi souvent que possible la correction collective et sélective »<sup>78</sup>. Il lui semble utile de préciser ses critères de sélection. L'enseignant peut sélectionner les erreurs à corriger selon leur fréquence et selon la nature du cours. Il peut remédier aux erreurs récurrentes, c'est-à-dire à celles qui reviennent fréquemment comme il peut choisir et cibler des erreurs en fonction des cours à caractère linguistique ou à caractère communicatif. S. BOLTON propose que la sélection soit basée sur « L'authenticité, la fréquence et la rentabilité »<sup>79</sup>.

Cette spécialiste s'intéresse beaucoup plus aux erreurs de langue, mais elle s'appuie sur la grammaire du sens et de l'expression. Pour elle, la grammaire doit être au service de la communication. Pour ce faire, elle recommande d'adopter la grammaire implicite qui favorise la découverte et de contextualiser toutes les activités proposées.

La correction systématique s'avère impossible en classe de langue. « Si on ne s'en tient qu'aux erreurs, on va négliger l'aspect positif de la performance »<sup>80</sup>; c'est pourquoi les enseignants doivent faire des choix en tenant compte des besoins et des insuffisances de leurs apprenants, ne serait-ce que de remédier aux erreurs communes qui altèrent le sens et qui entravent la communication.

## 1.3 Les moments de la correction et de la remédiation

Les spécialistes en pédagogie de l'erreur ainsi que les praticiens s'interrogent sur les moments d'intervention sur les erreurs des apprenants en classe de FLE. Les

---

<sup>78</sup> Christine TAGLIANTE., Op.cit, p158.

<sup>79</sup> S.BOLTON, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, HATIER, Paris, 1987, p.103.

<sup>80</sup> Janine COURTILLON, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, 09/2005, p.48.

enseignants veulent savoir les moments adéquats pour corriger et remédier aux différentes erreurs. Christine TAGLIANTE s'est intéressé à cette question et a fait allusion à deux sortes de correction : la correction immédiate et la correction différée. Pour cette linguiste, les moments d'intervention sur les erreurs commises par les apprenants en classe de FLE dépendent de plusieurs facteurs : de la compétence visée et de la nature du cours (l'objectif de l'enseignant).

Christine TAGLIANTE précise dans son ouvrage *La classe de langue* que les erreurs à l'oral diffèrent de celles à l'écrit et que le moment de traitement des erreurs dans un cours à caractère linguistique diffère de celui d'un cours à caractère communicatif. D'après cette auteure, lors des productions orales, guidées ou libres, la tentation est forte de vouloir corriger les erreurs en interrompant l'apprenant qui a pris la parole. Si l'objectif de l'enseignant est de faire des énoncés dans une situation de communication donnée, par exemple au cours d'un jeu de rôle ou d'une simulation, il faut noter mentalement la structure fautive, sans interrompre la production. On demandera aux autres apprenants s'ils ont repéré des erreurs, puis on corrigera en différé. Il est donc à « l'enseignant de trouver un moyen terme d'intervenir assez pour remettre sur la voie celui qui parle et de lui permettre de continuer à s'exprimer »<sup>81</sup>. En revanche, si l'objectif de l'enseignant est de faire réaliser une activité de type linguistique, il s'attend à des productions correctes. Si une erreur survient, il la corrigera sur-le-champ. Selon l'objectif de l'enseignant, les erreurs produites à l'oral feront l'objet d'une correction immédiate ou en différé.

Le traitement des erreurs à l'écrit a ses propres particularités. Christine TAGLIANTE trouve que « lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir à la correction de ce qu'il écrit »<sup>82</sup>. C'est-à-dire qu'il peut travailler en groupe et demander de l'aide aux autres apprenants ou à l'enseignant et qu'il peut se servir d'un dictionnaire, d'un guide des conjugaisons ou de ses notes. Certains énoncés fautifs, qui ne seraient même pas relevés à l'oral, ne peuvent passer le cap de l'écrit. La grammaire de l'oral n'est pas transportable à l'écrit. L'écrit, comme l'ont confirmé plusieurs linguistes, est beaucoup plus exigeant que l'oral, car c'est par l'écrit que se structurent et se visualisent les structures et le lexique.

---

<sup>81</sup> Robert DAMOISEAU, *La correction des fautes dans la classe de conversation*, LFD, jan février 1970, n°70, p.15.

<sup>82</sup> Christine TAGLIANTE., *Op.cit*, p157.

#### **1.4 Les acteurs de la correction et de la remédiation**

Dans les méthodes fondées sur les approches communicatives et actionnelles, on fait appel à la centration sur l'apprenant. Les didacticiens comme Jean Pierre CUQ et Christian PUREN recommandent d'impliquer les apprenants dans l'accomplissement des tâches pédagogiques. Pour eux, les apprenants doivent comprendre qu'ils sont concernés par la correction de leurs erreurs et de celles de leurs camarades. L'enseignant est appelé à les intégrer dans le processus de correction et de remédiation pour en faire de vrais acteurs en classe. Il doit leur donner l'opportunité de réemployer leurs savoirs antérieurs dans l'amélioration des productions erronées.

Pour les tenants des approches contemporaines d'enseignement/apprentissage du FLE, la correction constitue un travail collectif qui devrait être fait sous l'égide de l'enseignant qui reste toujours un guide. Face à une production erronée d'un apprenant, l'enseignant peut lui signaler la présence d'une erreur. Il peut amener l'auteur de la production erronée à s'autocorriger. Mais, si l'apprenant éprouve des difficultés à redresser sa production, et n'arrive pas à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans sa production, il serait possible de recourir à ses camarades pour leur demander si l'un d'eux peut aider l'apprenant en difficulté (l'intercorrection ou la correction mutuelle). Si le recours aux apprenants ne permet pas de donner des réponses correctes, l'enseignant intervient en dernier.

Dans le cadre d'un apprentissage centré sur l'apprenant, il s'avère donc que la correction n'est plus ce qu'elle était, c'est-à-dire l'affaire de l'enseignant. Il est, au contraire, l'affaire de tout le monde. L'autocorrection, l'intercorrection et la correction de l'enseignant doivent être appliquées en classe pour favoriser l'apprentissage et pour tirer profit des erreurs commises.

#### **1.4 Quel traitement appliquer à quel type d'erreur ?**

Si tout le monde est au courant qu'il faut sélectionner les erreurs à corriger, choisir le moment adéquat de correction et impliquer les apprenants dans cette opération, quel traitement adopter face aux erreurs commises ? Autrement dit, comment remédier aux différents types d'erreurs.

A l'oral, si l'enseignant remarque des erreurs de type linguistique, il peut organiser des micro-dialogues et proposer des activités de conceptualisation. S'il découvre des erreurs phonétiques, il peut recourir aux propositions de correction phonétique. En cas d'erreurs de type communicatif, l'enseignant peut préciser la

situation de communication et le statut des interlocuteurs pour que le registre de la langue soit approprié. Si les apprenants commettent des erreurs d'ordre discursif comme par exemple le mélange d'articulateurs, il est possible de faire reformuler en demandant de structurer le discours.

A l'écrit, si l'enseignant trouve que les apprenants dans leur majorité commettent des erreurs lexico sémantiques ou morphosyntaxiques, il peut proposer des activités de conceptualisation grammaticale et de systématisation pour y remédier. Ces activités sollicitent des capacités intellectuelles comme l'analyse, la réflexion, la déduction et la synthèse. L'activité de conceptualisation se fait de préférence à chaud et en petits groupes et c'est à l'enseignant de vérifier si la consigne est bien comprise. Les réponses des rapporteurs des groupes seront discutées. Les activités de systématisation consistent à amener les apprenants à faire le point sur ce qu'ils connaissent du fonctionnement d'un fait linguistique, selon qu'ils l'ont rencontré dans un document authentique ou qu'ils en ont fait une conceptualisation au cours des séances précédentes. L'enseignant peut se servir de quelques activités contextualisées pour que la grammaire soit au service de la communication. Les activités à choix multiples, de complétion et de reformulation sont nécessaires pour remédier aux différentes erreurs à l'écrit.

## **Conclusion**

La correction et la remédiation des erreurs des apprenants en classe de FLE est une tâche complexe. Elle nécessite d'abord un travail de sélection pour déterminer l'objet à améliorer. Elle exige également de choisir le moment adéquat d'intervention pour que la correction ne soit pas au détriment de la communication. Il est aussi très important d'impliquer les apprenants dans l'opération de correction pour qu'ils prennent conscience de leurs erreurs et il est enfin indispensable de proposer des activités de remédiation en fonction des types d'erreurs commis.

## **Travaux dirigés (TD)**

L'évaluation exige des corrections et des remédiations pour qu'elle ait un sens. Précisez.

## Cours 13

### Typologie des erreurs des apprenants

#### Introduction

En classe de FLE, les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage. Elles sont la preuve que le système linguistique fonctionne, se met en place. Les erreurs sont tellement nombreuses et diverses que leur traitement et utilisation exigent de les analyser et de les répertorier en types pour pouvoir comprendre leurs causes. Alors, que signifie une typologie des erreurs des apprenants ?

#### 1. Situer les erreurs des apprenants dans leur diversité

Il existe différents types d'erreurs. Erreurs imprudentes, erreurs systématiques, idées fausses, etc. La cause première des erreurs peut avoir de nombreuses sources. Or, « Il ne suffit pas que les apprenants sachent qu'ils ont commis une erreur ; ils ont également besoin de recevoir des commentaires sur l'endroit où se trouve l'erreur »<sup>83</sup>. Cette analyse des causes profondes en lien avec un accompagnement individuel ciblé est le meilleur moyen de changer les schémas de pensée et d'empêcher les apprenants de refaire la même erreur.

Pour pouvoir traiter et utiliser les erreurs des apprenants en classe de FLE, il est impératif de ne pas les considérer « d'une façon globale et générique »<sup>84</sup>, c'est-à-dire qu'il est indispensable de les clarifier et de les classer par rubriques en fonction de leur spécificité. Jean Pierre ASTOLFI insiste ici sur la nécessité de situer les erreurs des apprenants dans leur multitude et dans leur diversité. Pour lui, plus on les répartit en catégories, plus on peut les comprendre et, par conséquent, en tirer profit.

L'enseignant peut mettre en place un ensemble d'activités susceptibles de résoudre les difficultés d'apprentissage rencontrées par ses apprenants, mais il faut au préalable avoir une connaissance précise de leurs difficultés. Il s'avère donc que la compréhension des erreurs des apprenants précède toujours les opérations de correction et de remédiation. Nous nous interrogeons ici sur les pistes de compréhension des erreurs des apprenants parce que nous sommes convaincus que lorsque l'enseignant et

---

<sup>83</sup> [https://www.bienenseigner.com/pourquoi-la-pedagogie-de-lerreur-est-une-source-dapprentissage/#google\\_vignette](https://www.bienenseigner.com/pourquoi-la-pedagogie-de-lerreur-est-une-source-dapprentissage/#google_vignette) consulté le 03/01/2022.

<sup>84</sup> Jean Pierre ASTOLFI., Op.cit, p58.

les apprenants sont conscients, il sera plus facile de reconnaître et de comprendre la raison de l'erreur.

## **2. Des pistes pour comprendre les erreurs des apprenants**

Selon Danielle ALEXANDRE, « l'erreur est souvent attribuée à un manque de connaissances ou de concentration, mais l'expérience montre que revenir sur les connaissances ne résout qu'une partie des difficultés. Il faut aussi atteindre les modèles implicites de résolution de problèmes utilisés par l'apprenant pour les modifier s'ils ne sont pas valides »<sup>85</sup>. L'auteur recommande ici de bien analyser les erreurs des apprenants pour les comprendre et y remédier. L'analyse fine des erreurs constitue, pour elle, l'une des méthodes qui font réussir les apprenants.

Jean Pierre ASTOLFI est l'un des didacticiens qui se sont également intéressés à la question des erreurs des apprenants. Dans son ouvrage intitulé *L'erreur, un outil pour enseigner*, il a déclaré : « Vos erreurs m'intéressent ». Ses propos montrent clairement ses intentions d'aller loin dans l'analyse et la compréhension des erreurs des apprenants. Il précise que l'erreur est un outil d'enseignement, c'est-à-dire qu'elle est nécessaire dans le progrès et l'évolution des apprenants. Cet auteur propose une typologie des erreurs qui donnent un certain nombre de pistes de réflexion générales.

## **3. Typologie des erreurs selon Jean Pierre ASTOLFI**

Le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, l'apprenant découvre son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie. Alors à quoi sont dues les erreurs des apprenants en classe de langue ?

Jean Pierre ASTOLFI propose une typologie des erreurs qui montre une diversité de directions dans lesquelles l'enseignant peut chercher :

« -difficultés liées à la compréhension des consignes ;  
-erreurs liées à des conceptions erronées préexistantes ;  
-erreurs sur les opérations intellectuelles impliquées ou sur les démarches ;  
-et erreurs liées à la surcharge cognitive ou à la complexité de l'activité »<sup>86</sup>. Pour lui, les types d'erreurs sont nombreux parce que les erreurs sont liées à plusieurs facteurs :

---

<sup>85</sup> Danielle ALEXANDRE, Op.cit, p199.

<sup>86</sup> Jean Pierre ASTOLFI., Op.cit, p58.

### 3.1 Des erreurs relevant de la compréhension des consignes

Si l'apprenant, pour une raison ou une autre, ne comprend pas les consignes données par l'enseignant, il pourra se tromper. C'est pourquoi il est nécessaire que la consigne soit claire et élaborée dans une langue simple que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Pour ce faire, l'enseignant est appelé à bien travailler ses consignes pour se débarrasser progressivement de ce type d'erreurs. Il doit prendre en considération le niveau des apprenants, tenir compte du vocabulaire utilisé et décentrer le point de vue pour percevoir ce qui peut être source de difficulté chez celui qui ne connaît pas la réponse.

Jean Michel ZAKHARTCHOUK et Florence CASTINCAUD ont proposé une série d'activités qui permettent aux apprenants de décoder des implicites. Ils recommandent par exemple « d'analyser quelques pièges pour en dégager le bon usage, d'examiner les rapports entre les activités et les leçons précédentes, de multiplier les consignes possibles à partir d'un même support, d'analyser, de critiquer et de reformuler des consignes, de traduire des consignes injonctives, d'établir la correspondance entre une série de consignes et une série de réponses et choisir la bonne question ou de rédiger des consignes correspondant à une réponse donnée »<sup>87</sup>. La bonne formulation des consignes en situation d'apprentissage participe à la réduction des erreurs.

### 3.2 Des erreurs résultants d'habitudes scolaires

Certaines erreurs sont dues aux habitudes scolaires. Autrement dit, au mauvais décodage d'attentes. Les habitudes de l'enseignant dans les formes de réponses et dans les consignes peuvent être à l'origine des erreurs commises par les apprenants. A cet effet, Jean Pierre ASTOLFI propose comme médiation possible « de varier les formes de travail pour créer une certaine instabilité. Mais attention aux apprenants en difficulté : la régularité des formes de travail est un repère essentiel à ne pas bouleverser sans accompagnement de l'enseignant »<sup>88</sup>.

Pour s'éloigner de ce type d'erreurs, l'enseignant doit jouer sur la diversification : il doit présenter des activités et des supports variés en fonction de la nature de son cours. Il faut qu'il renove sa façon de faire et de réagir.

---

<sup>87</sup> Jean Michel ZAKHARTCHOUK et Florence CASTINCAUD, *Lecture d'énoncés et de consignes*, Amiens, CRDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 1987, p.40.

<sup>88</sup> [https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienjarny/sites/ienjarny/IMG/pdf/Typologie\\_d\\_erreurs.pdf](https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienjarny/sites/ienjarny/IMG/pdf/Typologie_d_erreurs.pdf)  
Consulté le 03/01/2022.

### **3.3 Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des apprenants**

Dans certain cas, l'enseignant transmet un savoir sur un « terrain miné » par des conceptions souvent erronées alors qu'il a lui-même ses propres conceptions. Cette action pousse l'apprenant à se tromper. Pour y faire face, Jean Pierre ASTOLFI propose d'accueillir positivement les conceptions des apprenants, de les confronter ; de dégager la nécessité de rechercher une « vérité objective ».

Les représentations des apprenants et leurs propres conceptions doivent être prises en considération. « Il est nécessaire de les entendre, de les comprendre, de les faire identifier, de les faire comparer, de les faire discuter et de les suivre »<sup>89</sup>.

### **3.4 Des erreurs liées aux opérations intellectuelles**

Ce type d'erreurs est très répandu chez les apprenants. A cause de la proposition de différents problèmes relevant de la même notion sans distinguer les difficultés intrinsèques de chacun, et à cause de la convocation des opérations qui ne sont pas nécessairement disponibles chez l'apprenant, ce dernier tombe dans le piège des erreurs. Pour résoudre ce genre de difficultés, Jean Pierre ASTOLFI exige d'identifier les spécificités de chaque étape du problème et les compétences mises en jeu. Pour lui, l'analyse des erreurs permet d'avoir une vue précise des opérations intellectuelles réellement convoquées et donc des compétences acquises.

### **3.5 Des erreurs dues à une surcharge cognitive**

Certains enseignants proposent des séries complètes d'activités sous prétexte de consolider les acquisitions, mais, en réalité, cette multitude d'activités entrave l'apprentissage et devient la cause principale des erreurs commises par les apprenants. Jean Pierre ASTOLFI déconseille d'invoquer le manque de concentration et d'attention et propose de décharger la mémoire de travail en segmentant la tâche en sous-tâches. Il est donc indispensable de savoir répartir les tâches pour éviter la surcharge cognitive. Les pédagogues recommandent d'adopter ce que l'on appelle la pédagogie de projet parce que le projet s'étale sur un ensemble de tâches et ces dernières s'étalent sur plusieurs actions. Cette répartition n'est pas gratuite. Elle vise à ne pas épuiser l'apprenant, à le rendre capable de se concentrer et à commettre moins d'erreurs.

---

<sup>89</sup> Jean Pierre ASTOLFI., Op.cit, pp.75.76.

### **3.6 Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline**

Nous évoquerons maintenant un type fréquent d'erreur qui concerne les transferts entre disciplines. En effet, L'enseignant compte sur les pré-requis transversaux. Dans cette perspective, Jean Pierre ASTOLFI exige d'éviter le cloisonnement des situations dans un carcan disciplinaire. Il insiste sur la nécessité de donner du sens aux apprentissages en leur donnant une dimension transversale en construisant des « ponts » entre les disciplines.

Cet auteur fait appel à l'interdisciplinarité. L'intérêt est d'enrichir les approches et solutions en favorisant la créativité et de faciliter l'atteinte d'un but commun en confrontant des approches différentes d'un même problème. L'interdisciplinarité est nécessaire pour mieux appréhender un sujet dans sa « réalité globale ». Elle implique aussi un investissement plus collaboratif.

### **3.7 Des erreurs causées par la complexité propre du contenu**

Ce type d'erreurs résulte de l'exagération dans la simplification des informations. L'enseignant simplifie au maximum pour faciliter la compréhension. La notion est réduite à sa plus simple expression, insuffisante pour conceptualiser. Pour ne pas engendrer une perte d'informations, Jean Pierre ASTOLFI recommande de rechercher les nœuds de difficultés et de conserver ceux qui ne peuvent être omis.

Selon cet auteur, la maîtrise d'une discipline donnée est tributaire de la maîtrise de ses concepts. En classe de FLE, l'enseignant doit savoir choisir les concepts et notions qui conviennent, c'est-à-dire qui correspondent à une discipline, à un domaine de recherche ou à une thématique bien précise. Il ne faut donc pas que le contenu perde ses particularités et sa terminologie.

L'enseignant est invité à savoir s'adapter à la complexité du contenu proposé en classe. Autrement dit, il faut qu'il sache transformer cette complexité en simplicité sans altérer le sens et sans effacer les traits propres au contenu. L'apprenant doit garder en fin de compte des informations qui peuvent le servir dans les moments voulus. Cela lui permettra de s'enrichir sur les plans lexico sémantique, morphosyntaxique, encyclopédique et intellectuel et d'apprendre à exprimer ses idées correctement en réemployant les termes qui conviennent. Ainsi, il pourra se servir d'un vocabulaire riche et varié.

## **Conclusion**

Les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire et elles correspondent à une tentative de communication correcte. En classe de FLE, les erreurs des apprenants sont d'ordre linguistique (erreurs de voix, erreurs lexicosémantiques et erreurs morphologique), communicatif et culturel et elles varient en fonction de la nature des cours. Les spécialistes en pédagogie de l'erreur comme Jean Pierre ASTOLFI recommandent de répertorier les erreurs en types pour pouvoir penser à un traitement efficace. Ce pédagogue trouve qu'il est indispensable de comprendre les causes des erreurs commises avant d'y remédier. Dans la typologie des erreurs qu'il propose, les erreurs n'ont pas la même origine. D'après lui, il y a des erreurs dues à la compréhension des consignes, aux habitudes scolaires et aux représentations des apprenants. Et il y en a d'autres qui résultent des opérations intellectuelles, de la surcharge cognitive et de la complexité des contenus. Les spécialistes comme, Jean Pierre ASTOLFI, Daniel DESCOMPS, Jacques FIARD, Emmanuèle AURIAC, Martine MARQUILLO LARRUY et tant d'autres s'accordent à dire que le traitement nécessite au préalable une analyse des causes des erreurs. Cela facilite la catégorisation des erreurs en types et aide à trouver les remèdes adéquats.

## **Travaux dirigés (TD)**

Le traitement efficace des erreurs des apprenants en classe de FLE exige de répertorier les erreurs en types. En quoi consiste leur classification ?

## **Cours 14**

L'évaluation à distance des compétences des apprenants en FLE

### **Introduction**

L'Algérie, à l'instar de plusieurs pays, connaît actuellement un changement intéressant dans l'enseignement dû à la situation d'urgence causée par la Covid-19. Les écoles et les universités algériennes ne sont pas passives aux transformations imposées par cette crise sanitaire et elles essayent de s'adapter aux différents enjeux. La fermeture des établissements et des universités a exigé l'adoption d'un mode d'enseignement qui a incité les enseignants à passer de la formation classique à la formation numérique, autrement dit, formation à distance. L'enseignement traditionnel est vite remplacé par l'apprentissage hybride et la pédagogie numérique s'est imposée de façon omniprésente dans le monde virtuel qui l'accompagne (plateforme, visioconférence, classe virtuelle, quiz, évaluation en ligne, etc.). L'apprentissage en ligne ou le E-Learning devient une nécessité pédagogique qui permet d'assurer la continuité et l'achèvement des enseignements.

En didactique actuelle, on s'accorde à dire que les concepts d'enseignement et d'évaluation sont indissociables. Autrement dit, on confirme qu'il ne peut y avoir d'enseignement ou de formation sans évaluation. Cette relation nous laisse comprendre que ce nouveau mode d'enseignement à distance nécessite un nouveau mode d'évaluation. Alors, qu'entendons-nous dire par une évaluation à distance ? Sur quelles approches évaluatives s'appuie-t-elle ? Que nécessite-t-elle ? Quels sont les moyens à mettre en œuvre ? De quels acteurs s'agit-il ? Que favorise-t-elle comme méthodes d'évaluation ? Est-elle objective ?

### **1. L'évaluation classique**

La formation en présentiel résulte de la présence d'un formateur et des apprenants au sein d'un seul et même lieu. Cette formation peut être individuelle ou collective. Les formateurs dispensent alors aux apprenants des cours sur un domaine précis et pendant une durée précise et déterminée à l'avance. Le plus souvent, la méthode pédagogique proposée dans une formation en présentiel utilise un mode dit « magistral » où l'information est descendante et provient du formateur vers les apprenants.

Une formation en présentiel se fait directement dans un organisme de formation, dans des salles de classe dédiées selon un emploi du temps précis à un rythme régulier et avec des formateurs choisis pour l'occasion. Elles peuvent également se dérouler directement au sein de grandes entreprises pour leurs employés. Cette formation concerne donc aussi bien des étudiants ou apprenants dans le cadre d'une formation initiale que des individus dans un environnement professionnel dans le cadre d'une formation continue.

Dans des conditions ordinaires et en temps normal, les compétences des apprenants sont donc évaluées en présence de l'enseignant. Le présentiel place le plus souvent l'enseignant au centre du dispositif d'évaluation. Il l'habitue à réfléchir ses activités évaluatives de manière synchrone. Les interactions dans l'évaluation en présentiel privilégient la communication orale et corporelle.

L'évaluation pédagogique, autrement dit, en situation d'apprentissage, en présence de l'enseignant et des apprenants, dans le sens général est une démarche systématique visant à déterminer le niveau atteint par un apprenant dans son apprentissage par rapport à une norme, comme les objectifs du cours ou la performance moyenne des apprenants d'un groupe. Cette démarche s'effectue en trois étapes : la mesure, le jugement et la décision. Il s'agit de collecter des données, de les organiser et de les interpréter. Elle consiste également à examiner soigneusement les données recueillies par le biais des instruments de mesure en tenant compte des considérations pertinentes et à considérer les actions possibles, puis à choisir l'action qui correspond le mieux au jugement prononcé.

Dans l'évaluation en présentiel des compétences en classe de FLE, les apprenants participent directement à la tâche évaluative. Ils participent activement aux moments de redressement et d'amélioration des compréhensions incorrectes et des productions lacunaires. Ils se sentent concernés et, par corollaire, se responsabilisent dans la vérification de l'atteinte des objectifs. De plus, les corrections immédiates de l'enseignant trouvent un écho favorable de la part des apprenants. Grâce aux interactions, les évaluations individuelle et collective deviennent très faciles. Alors, quand l'enseignant et les apprenants sont présents les uns devant les autres, l'évaluation devient de plus en plus objective. Elle peut même être à l'origine de conflits cognitifs et sociocognitifs.

L'évaluation classique est un véritable moment de formation. En présence des apprenants, l'enseignant évalue toutes les compétences, orales et écrites, et permet par

conséquent aux apprenants d'en tirer profit. Le face-à-face facilite la tâche évaluative et aucune compétence n'y échappe. Mais, si les conditions ne se réunissent pas, pour une raison ou une autre, comment assurer la continuité et l'achèvement des évaluations ?

## **2. L'évaluation à distance des compétences en FLE**

La vie est pleine de surprises et d'imprévues. Dans certains cas, les conditions ne se réunissent pas pour assurer un enseignement en présentiel et ce mode devient impossible à cause de plusieurs facteurs : guerres, épidémies, pandémies, catastrophes naturelles, etc. Dans ce genre de situations, il est indispensable de savoir s'adapter et de trouver des alternatives au mode d'enseignement et d'évaluation traditionnel.

La Covid-19, par exemple, a chambardé le monde. A cause de cette pandémie, l'enseignement à distance a pris sa place aux cotés de l'enseignement traditionnel surtout au sein des universités. Les spécialistes en parlent souvent et le concept d'enseignement et d'évaluation hybride s'est imposé en force. De quoi s'agit-il et de quelle manière la technologie peut être au service de ce mode d'évaluation ?

Contrairement à l'évaluation classique, l'évaluation à distance se fait de loin, sans contact physique. Elle se pratique dans des situations qualifiées d'urgentes. Ce mode d'évaluation que l'on appelle évaluation en ligne ou en réseau « consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'apprenant et à les interpréter en vue de porter un jugement et de prendre les meilleures décisions possibles sur le niveau d'apprentissage de l'apprenant et la qualité de l'enseignement, et fait appel à l'intégration d'outils TIC et Web 2.0 »<sup>90</sup>. Ce nouveau mode d'évaluation des compétences implique donc l'utilisation d'outils et de ressources numériques à travers les étapes du processus d'évaluation afin de soutenir les interactions entre les différents acteurs. La maîtrise de la technique est fort demandée dans ce cas, que ce soit pour les enseignants ou pour les apprenants. Il s'est avéré que l'évaluation des apprentissages à distance proposait de nombreux défis aux enseignants pendant la période de confinement. Le corps enseignant doit prendre soin de renseigner les apprenants sur leur niveau de maîtrise des apprentissages. Ce travail à distance implique une relation de confiance avec les apprenants du fait de l'impossibilité de contrôler les conditions dans lesquelles le travail individuel est réalisé en situation d'urgence.

---

<sup>90</sup> //www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences Consulté le 11/02/2022.

A distance, il est impossible de tout évaluer. L'évaluation systématique ne pourra jamais avoir lieu. Il n'est pas obligatoire d'évaluer tous les travaux et tous les apprenants. L'évaluation des compétences par niveaux de maîtrise sera privilégiée. De plus, les enseignants doivent réduire la fréquence des travaux demandés. C'est mieux de laisser à l'apprenant le temps de s'organiser.

L'évaluation à distance peut favoriser l'auto-évaluation qui est utile pour la plupart des apprenants. L'enseignant peut présenter sur le site d'établissement, « un blog pédagogique, ou un mur virtuel, une sélection de tests autocorrectifs avec notices permettant de savoir à quoi va servir chaque quizz, et des consignes ciblées pour les utiliser. Ainsi, il peut demander aux apprenants de faire des exercices du manuel, en fournissant les corrigés et en indiquant à quel moment s'en servir »<sup>91</sup>.

Pour donner plus de crédibilité à l'évaluation à distance, il faut apprendre aux apprenants à compter sur eux-mêmes et à faire leurs contrôles et exercices seuls. Pour cela, il est préférable de proposer des tâches complexes inédites en demandant aux apprenants de justifier leurs réponses, de créer des cartes mentales pour représenter le thème étudié, de proposer des études de cas : des activités qui présentent des situations problématiques à un groupe, qui doit en trouver la solution et de créer pourquoi pas un portfolio en ligne.

Les Quiz et les Questionnaires à Choix Multiples (QCM) sont d'une grande importance dans l'évaluation à distance. L'enseignant peut demander à ses apprenants de faire des quiz. Après, les apprenants qui ont réussi l'exercice doivent expliquer la réponse attendue ou en autocorrection. Dans ce cas, l'apprenant peut alors envoyer le résultat de son autocorrection pour avoir un retour personnalisé. Ce retour est indispensable pour les apprenants, il va les rassurer. Il doit être pris comme tel. Lorsque les Quiz sont associés à la technologie, ils constituent « un excellent moyen d'engager l'apprentissage des apprenants »<sup>92</sup>. Les questions de quiz peuvent prendre un certain nombre de formes, telles que des questions à choix multiple, des champs à remplir et des questions à réponse rapide. L'un des avantages des quiz est qu'ils sont courts et faciles à évaluer. Un autre est que l'ordre des questions et les options peuvent être aléatoires, de sorte que le quiz de chaque apprenant est unique. Les quiz en ligne sont

---

<sup>91</sup> <https://www.bienenseigner.com/comment-evaluer-les-eleves-a-distance/> Consulté le 11/02/2022.

<sup>92</sup> <https://www.bienenseigner.com/evaluation-en-ligne-a-distance/> Consulté le 12/02/2022.

idéaux pour mesurer les résultats d'apprentissage sur un large public. Étant donné que chaque apprenant passe le même test, vous pouvez comparer les résultats entre différentes classes. Un quiz en ligne non noté peut être donné avant le début d'une leçon pour obtenir une mesure de base des connaissances existantes d'un apprenant. Vous pouvez également intégrer un test de vérification des connaissances dans un module pour renforcer les concepts enseignés dans la leçon, ou faire un test final noté à la fin du cours pour évaluer la performance globale des apprenants.

## **2.1 Les outils d'évaluation à distance des compétences en FLE**

Les outils d'évaluation à distance des compétences des apprenants en FLE sont nombreux et variés. En voici quelques uns :

### **2.1.1 Formative**

Formative est un outil TICE étonnant qui permet de créer des évaluations, des quiz et des questionnaires en ligne pour vos élèves. De plus, il offre aux enseignants la possibilité de suivre les réponses de leurs élèves et de leur faire un retour en direct. Vous pouvez poser des questions de types variés. Dans la version gratuite, vous avez accès aux types de questions suivantes : Choix multiples, Sélection multiple, Vrai ou faux, Réponse courte, Développement, et Montre ton travail.

### **2.1.2 Evalbox**

Evalbox est la plate-forme d'évaluation qui gère et corrige automatiquement les examens en ligne, les examens papier, les examens à distance ! Les enseignants peuvent gérer les bases de questions, créer des questionnaires variés par tirage au sort (ou manuellement), et lancer autant d'examens et aussi fréquemment que vous le souhaitez... L'évaluation à distance devient facile !

### **2.1.3 The Answer Pad**

Utilisez la technologie pour engager vos apprenants dans un environnement d'apprentissage du 21<sup>e</sup> siècle. Capturez des données depuis n'importe quel appareil à l'aide d'un navigateur Web ou de l'application The Answer Pad. Avec son accès flexible et sa fonctionnalité permettant de gagner du temps, le Answer Pad est un outil idéal pour votre salle de classe inversée ou mixte.

#### **2.1.4. Crowdsignal**

Vous pouvez créer des quiz et des sondages. C'est simple et flexible, vous permettant de personnaliser les styles en fonction du profil de vos apprenants. Créez vos enquêtes et sondages en utilisant les modèles personnalisés ou créez les vôtres. Utilisez le moteur de reporting en profondeur pour agréger, imprimer et exporter vos résultats.

#### **2.1. 5. Google Drive**

Grâce au service de formulaires de Google Drive, les enseignants peuvent créer en quelques secondes un questionnaire ou test en ligne. Après, ils pourront le partager par courriel ou l'insérer dans un blog ou site de classe. Pour noter et corriger automatiquement les tests, il suffit d'ajouter le script Floobaroo à la feuille de calcul Google.

#### **2.1.6. Quizbean**

QuizBean est un outil TICE qui facilite la création des quiz et des évaluations que les apprenants pourront compléter en ligne. Les enseignants peuvent créer facilement en quelques minutes des quiz basés sur du texte ou des images en ligne. Ils peuvent ajouter des explications à chaque question. Ils ont aussi la possibilité de proposer des questions avec des réponses multiples ou avec un classique vrai-faux. Les apprenants pourront y répondre individuellement. Cet outil vous offre des statistiques précises sur les résultats : qui a répondu, quand et quel est le résultat ou le score obtenu.

#### **2.1.7. Quizlet**

Cet outil en ligne permet aux enseignants de créer facilement des quiz et des tests interactifs. L'enseignant peut insérer des images et des sons. De plus, il contient des cartes mémo pour aider l'apprenant à mémoriser une leçon et de se tester lui-même. Le site contient aussi de tests créés par les autres utilisateurs.

#### **2.1.8. Experquizz**

On finit cette liste par un outil expert. Grâce à Experquizz, l'enseignant peut associer aux évaluations à distance des explications, et des supports de cours. Ainsi, il permet aux enseignants de créer des questionnaires sur toute thématique, avec des questions variées. Pour obtenir une mesure précise des compétences, cet outil vous propose de structurer vos questions en chapitres.

Les outils d'évaluation, comme nous le remarquons, ne manquent pas. Ils sont disponibles surtout dans les pays qui ont connu un essor vertigineux dans le domaine de la technologie. Or, il est sûr et certain que, si on ne fait pas accompagner la création d'outils d'évaluation d'une formation au profit des différents partenaires, on court le risque d'inefficacité et d'incohérence. La formation du corps enseignant aux outils d'évaluation à distance et l'intégration des matières dans les différents établissements scolaires et universitaires pour faciliter leur emploi aux apprenants devient plus qu'une nécessité.

## **2.2 La formation à l'évaluation à distance des compétences en FLE**

Le grand défi à relever aujourd'hui est celui d'assurer une bonne formation technologique aux enseignants et aux apprenants. « La formation technopédagogique des formateurs et des apprenants semble un défi prioritaire pour plusieurs partenaires »<sup>93</sup>. Malgré le fait que des technologies relativement simples et d'usage courant en milieu universitaire soient utilisées, telles que Moodle, la gestion de grands groupes génère des problèmes d'équité, de surveillance, d'identification et des préoccupations importantes, telles le phénomène du plagiat ou de l'usurpation d'identité. La réticence de certains formateurs est également parfois évoquée comme obstacle au déploiement de certaines pratiques, quelques formateurs ne recevant aucun soutien ni reconnaissance de la part de leurs pairs. Les personnes ou les équipes qui se sont lancées dans l'évaluation à distance évoquent souvent le manque de soutien et d'encadrement technique, et déplorent fréquemment le « bricolage technologique » auquel elles sont contraintes pour maintenir et viabiliser des pratiques pourtant jugées incontournables. La gestion de l'équipement et sa fiabilité sont au cœur des préoccupations. À cet égard, deux tendances opposées se dessinent : certains souhaitent voir développer des pratiques standardisées, tandis que d'autres insistent sur la nécessité d'une diversification de solutions en fonction des contextes et des besoins spécifiques des établissements.

Une deuxième catégorie de défis concerne la confiance dans la technologie. Le manque de garanties de sécurité, de confidentialité, d'identification liées à la distance avec les apprenants, et par conséquent de fiabilité, non pas des instruments d'évaluation comme tels, mais de la technologie elle-même est perçue par plusieurs comme un frein à l'adoption de pratiques d'ÉDA. La stabilité de l'équipement est perçue comme un élément central sur lequel appuyer le recueil d'information auprès de grands nombres

---

<sup>93</sup> <https://journals.openedition.org/ripes/1073?lang=en#tocfrom2n15> Consulté le 14/02/2022.

d'étudiants. La synchronisation de la démarche sur une large échelle est cruciale pour respecter des critères éthiques minimaux d'équité de temps alloué lors de l'évaluation, entre autres.

La question de la qualité de l'équipement technologique de l'apprenant à son domicile revient également fréquemment. Alors que beaucoup d'ingéniosité est mise au service du contrôle de l'identité durant les examens, l'intégrité et la validité de la démarche d'évaluation sont mises en doute par crainte du plagiat.

Enfin, une troisième catégorie de défis vise plus directement l'investissement pédagogique des formateurs dans de telles situations : l'obstacle le plus évident est à cet égard l'explosion du temps consacré à l'évaluation formative dans un contexte à distance à cause de la possibilité de fournir plus fréquemment des rétroactions écrites ou verbales sur les travaux réalisés par les apprenants. Les formateurs semblent parfois dépassés par cette dimension qu'ils n'avaient pas prévue et plusieurs d'entre eux ont fait la demande explicite d'être mieux formés à la conception de dispositifs d'évaluation à distance, qu'il s'agisse de rédiger des consignes plus univoques, ou de créer des situations d'évaluation significatives pour les apprentissages visés. La clarté des messages adressés aux apprenants est selon plusieurs partenaires un enjeu essentiel de la communication non présentielle.

## **Conclusion**

Les situations d'urgence comme c'est le cas de la Covid-19 amènent les chercheurs à réfléchir et à revoir les modes d'enseignement. Cette pandémie a imposé l'enseignement à distance comme une solution pour assurer la continuité et l'achèvement de l'enseignement en présentiel. Ce nouveau mode d'enseignement qui se fait de loin exige de repenser la manière d'évaluer les compétences des apprenants en FLE. Le concept d'évaluation à distance des compétences est apparu dans les différents écrits didactiques, mais la plupart des spécialistes reconnaissent que ce nouveau mode d'évaluation constitue une tâche très difficile. Cette pratique est complexe parce qu'elle nécessite le recours à des technologies, condition qui n'est pas réunie dans tous les contextes. Dans certains pays, les conditions matérielles sont bien réunies et la formation des formateurs est bien assurée, tandis que, dans d'autres lieux, les établissements, les universités, les enseignants et les apprenants ne sont pas dotés de nouvelles technologies et restent à leur soif. L'absence des moyens et des formations ne permet donc pas de comprendre le fonctionnement des outils d'évaluation à distance

tels que *Formative*, *Evalbox*, *The Answer Pad*, *Crowdsignal*. Il est donc temps de prendre les choses au sérieux, de réunir toutes les conditions matérielles et organisationnelles et de se préparer pour pouvoir s'adapter aux nouvelles situations. Les Etats, tous et sans exception, sont appelés à aménager le terrain pédagogique pour pouvoir répondre aux différents besoins des apprenants et surtout dans des cas d'urgence. L'évaluation hybride s'impose aujourd'hui ; c'est pourquoi, il est indispensable de se mettre à jour et de moderniser nos pratiques évaluatives.

### **Travaux dirigés (TD)**

L'évaluation à distance commence à s'imposer dans le milieu universitaire. Quelles sont les conditions à réunir pour réussir ce nouveau mode d'évaluation ?

## Conclusion générale

Le concept d'évaluation est un concept clé en didactique des langues étrangères. Au début, c'était l'appréciation scolaire qui dépendait du degré de respect des normes déjà déterminées, mais, après 1970, cette expression a été remplacée par le concept d'évaluation. Ce concept est redéfini et reconsidéré comme une opération qui vise à interpréter les actions de l'apprenant en fonction des objectifs visés et du niveau d'apprentissage et en cohérence avec la conception de la langue enseignée et à partir de critères bien fondés.

A l'opposé de certaines réflexions traditionnelles inscrites dans une logique d'enseignement définissant l'évaluation comme une simple opération de notation, de contrôle et de jugement, les conceptions contemporaines fondées sur l'approche communicative et actionnelle la considèrent comme un moment de mesure et de décision. Elle est une des caractéristiques fondamentales de l'acte d'enseigner et par conséquent de l'acte d'apprendre. Dans ces nouvelles représentations, il s'avère que l'évaluation des apprentissages est inévitable et participe efficacement au progrès des apprenants.

Les concepts d'évaluation et d'objectif sont indissociables. Ils sont intrinsèquement liés. Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation.

Il est également à signaler que les moments d'évaluation des compétences des apprenants sont nombreux. On évalue avant, pendant et à la fin de l'apprentissage. L'évaluation diagnostique permet de connaître le profil d'entrée des apprenants, celle dite formative donne un sens à l'apprentissage et l'évaluation sommative ou terminale aide à vérifier l'atteinte des objectifs durant tout un cursus. L'évaluation est donc omniprésente. Mais, il est très important d'impliquer tout le monde en classe de FLE dans ce processus. L'auto-évaluation ainsi que la co-évaluation doivent alors être intégrées en classe de FLE parce qu'elles responsabilisent les apprenants et leur permettent de vivre leur autonomie. Cette implication les aidera à évaluer leurs compétences orales et écrites et à apprendre à apprendre.

L'évaluation des compétences orales fait partie du processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Il est à préciser que celle de la compréhension de l'oral se construit selon deux dominantes majeures : soit elle est formative à l'aide

des questionnaires à choix multiples des textes d'appariement, des questionnaires à réponses ouvertes et des textes à trous, soit elle est sommative, c'est-à-dire qu'elle évalue en fin de parcours, un niveau de compétences acquises. Cette évaluation n'est pas une simple activité de réception d'un message qu'il faudrait décoder, mais la reconnaissance de la signification d'un discours et l'identification de fonctions communicatives. C'est pourquoi, l'évaluation de cette compétence devrait être fondée scientifiquement et faite de façon régulière. Il est également nécessaire de montrer que l'évaluation de la compétence de production orale des apprenants peut se faire immédiatement et en différée en portant sur trois éléments principaux : le verbal, le para-verbal et le non verbal. La voix, les gestes, les mimiques, les idées et leur enchaînement, la langue et d'autres éléments peuvent être évalués dans des cours de jeu de rôle ou lors des entrevues individuelles. Les grilles d'évaluations et les enregistrements peuvent faciliter la tâche évaluative et favoriser la prise de parole.

L'évaluation des compétences écrites en classe de FLE est aussi indispensable. Celle de la compréhension de l'écrit se fait en fonction des supports utilisés, des objectifs, des consignes et des questions posées. Les outils d'évaluation de la réception de l'écrit varient entre des réponses à un questionnaire donné à la fin, par des réponses à un questionnaire donné avant, par l'élaboration d'un plan simple ou détaillé, par le résumé d'un texte écrit ou par la complétion d'un tableau de compréhension. Il est aussi préférable de pratiquer l'évaluation en groupe sous forme de discussions à partir de la confrontation des réponses aux questions posées. Amener les apprenants en classe de FLE à bien écrire est l'un des défis à relever. L'atteinte de cet objectif dépend à la fois des textes déjà lus et de l'opération d'évaluation entamée par l'enseignant et les apprenants. Il est clair que la mise en situation d'intégration donne un nouveau statut à l'apprenant, lui détermine l'objet à réaliser et lui permet de réinvestir ses savoirs antérieurs. Mais l'évaluation de ses productions écrites l'invite également à assister à la vérification du degré d'acquisition des connaissances et à prendre conscience de ses erreurs. Ces phases d'évaluation se présentent comme de véritables moments de mesure et de décision. Si l'enseignant détermine clairement ses critères d'évaluation dans une grille et les communique explicitement à ses apprenants, il sera très facile de redresser et d'améliorer des productions lacunaires à partir des séances de compte rendu. Mais l'évaluation qui ne débouche pas sur des remédiations, elle tourne à vide. La décision doit accompagner la mesure.

Cependant, Il est important de montrer qu'il n'y aura pas d'évaluation des compétences des apprenants en classe de FLE sans qu'il y ait des outils. La mise en place des stratégies d'évaluation des apprentissages passe par la mise en œuvre des instruments de mesure. L'élaboration des grilles et la détermination des critères permettent à l'enseignant de vérifier l'évolution des compétences et l'atteinte des objectifs d'une manière objective. Les apprenants doivent savoir sur quoi seront évaluées leurs compétences. Ils ont aussi besoin d'outils pour pouvoir s'auto-évaluer. Grâce au portfolio, ils peuvent suivre et mesurer l'acquisition des compétences et des capacités. Cet outil leur permettra d'apprendre à estimer leurs acquis et à demander à être évalués et corrigés.

En didactique actuelle des langues, on s'accorde à dire également que le concept d'évaluation est lié à celui d'erreur. Ce dernier a beaucoup évolué. On est passé d'une conception uniquement négative donnant lieu à des sanctions (redoublement, orientation...) à une nouvelle conception où les erreurs se présentent comme des indices pour comprendre le processus d'apprentissage et pour repérer les difficultés des apprenants. L'erreur révèle l'existence des difficultés qui peuvent être considérées comme passagères et non plus comme un savoir faux ou une inaptitude. Par rapport à la faute, avec l'erreur apparaît une certaine déculpabilisation. Elle est donc à positiver et à dédramatiser. Mais, il est à signaler que l'identification, la compréhension et l'analyse des erreurs ne suffisent pas toutes seules. Il faut que ce travail soit accompagné d'activité de correction et de remédiation pour qu'on puisse améliorer et corriger les représentations erronées.

En classe de FLE, les erreurs des apprenants sont d'ordre linguistique (erreurs de voix, erreurs lexicosémantiques et erreurs morphologique), communicatif et culturel et elles varient en fonction de la nature des cours. Les spécialistes en pédagogie de l'erreur comme Jean Pierre ASTOLFI recommandent de répertorier les erreurs en types pour pouvoir penser à un traitement efficace. Ce pédagogue trouve qu'il est indispensable de comprendre les causes des erreurs commises avant d'y remédier. Dans la typologie des erreurs qu'il propose, les erreurs n'ont pas la même origine. Les spécialistes comme, Jean Pierre ASTOLFI, Daniel DESCOMPS, Jacques FIARD, Emmanuèle AURIAC, Martine MARQUILLO LARRUY et tant d'autres s'accordent à dire que le traitement nécessite au préalable une analyse des causes des erreurs. Cela facilite la catégorisation des erreurs en types et aide à trouver les remèdes adéquats.

Ce que nous venons de présenter peut se comprendre et se réaliser en temps normal, c'est-à-dire dans un enseignement en présentiel. Mais, dans les situations d'urgence comme c'est le cas de la Covid-19, l'enseignement et l'évaluation des compétences deviennent une autre paire de manche parce qu'il y a beaucoup de facteurs extérieurs qui entrent en jeu. Ces nouvelles situations amènent les chercheurs à réfléchir et à revoir les modes d'enseignement et d'évaluation. La pandémie Covid-19 a imposé l'évaluation à distance comme une solution pour assurer la continuité et l'achèvement des enseignements en présentiel. Ce nouveau mode d'évaluation constitue une tâche très difficile. Cette pratique est complexe parce qu'elle nécessite le recours à des technologies, condition qui n'est pas réunie dans tous les contextes. Dans certains pays, les conditions matérielles sont bien réunies et la formation des formateurs est bien assurée, tandis que, dans d'autres lieux, les établissements, les universités, les enseignants et les apprenants ne sont pas dotés de nouvelles technologies et restent à leur soif. L'absence des moyens et des formations ne permet donc pas de comprendre le fonctionnement des outils d'évaluation à distance tels que *Formative*, *Evalbox*, *The Answer Pad*, *Crowdsignal*. Il est donc temps de prendre les choses au sérieux, de réunir toutes les conditions matérielles et organisationnelles et de se préparer pour pouvoir s'adapter aux nouvelles situations. Les Etats, tous, sans exception, sont appelés à aménager le terrain pédagogique pour pouvoir répondre aux différents besoins des apprenants et surtout dans des cas d'urgence. L'évaluation hybride s'impose aujourd'hui ; c'est pourquoi, il est indispensable de se mettre à jour et de moderniser nos pratiques évaluatives.

## Références bibliographiques

1. ALEXANDRE Danielle., *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF Editeur, 2011.
2. ARCAND Richard et BOURBEAU Nicole, *La communication efficace, de l'intention aux moyens d'expression*, Paris, Bruxelles, 1998.
3. ASTOLFI Jean Pierre., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, coll., Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997.
4. BECK A., *Les caractéristiques de l'évaluation en didactique scolaire*. In "Se former en didactique des langues", auteurs: Christian Puren, Paola Bertocchini, Edwige Constanzo. Paris: Ellipses, 2012.
5. BOLTON S., *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, HATIER, Paris, 1987.
6. BOUCHER Anne-Marie, DUPLANTIE Monique et LEBLANC Raymond, *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, De Boeck-Wesmael, s.a, 1998.
7. BOUGUERRA Tayeb, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Office des publications universitaires, Alger, Mars 1991.
8. BOYER Henri., BUTZBACH-RIVERA Michèle. et PENDAX Michèle., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1989.
9. CORNAIRE Claudette, *La compréhension orale*, Edition : CLE International, 1998.
10. COURTILLON Janine, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, 09/2005.
11. CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, 1990.
12. CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble, 2003.
13. DAMOISEAU Robert, *La correction des fautes dans la classe de conversation*, LFD, jan février 1970.
14. DELORME Charles, *L'évaluation en questions*, Les éditions ESF, Paris, 1987.
15. DE PERETTI André, *Encyclopédie de l'évaluation*, ESF éditeur, 1998.
16. DESCOMPS Daniel., *La Dynamique de l'erreur*, Hachette, France, 2002.

17. DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise et d'autres, *Enseigner le FLE (français langue étrangère), Pratiques de classe*, Editions Belin, Paris, Septembre 2009.
18. DE VECCHI Gérard., *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, 2010.
19. DI MARTINO Annie et SANCHEZ Anne Marie., *Socle commun et compétences : pratiques pour le collège*. ESF éditeur. France. 2011.
20. GALISSON Robert, *D'hier à aujourd'hui, La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, Paris, 1980.
21. GIBERT Jany, *Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur. Le Nouvel Educateur*, septembre 1992.
22. HERVIEU-WANE Fabrice, *Guide du jeune enseignant*, Sciences Humaines Editions, 2011.
23. JORRO Anne, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck Université, 2000.
24. MINDER Michel., *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation, Le cognitivisme opérant*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, Bruxelles, 1999.
25. NARCY-COMBES Marie Françoise., *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, ellipses Edition, Paris, 2005
26. PORCHER Louis., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 2004.
27. Programme de français de première année secondaire, Office Nationale de Publications Scolaires, Algérie, 2005
28. PUREN C, BERTOCCHINI P et COSTANZO E., *Se former en didactique des langues*, ellipses, 1998.
29. RAUCENT B, VERZAT C et VILLENEUVE L., *Accompagner des étudiants*, Paris, Editions de Boeck, 2010.
30. REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, 1996.
31. ROBERT Jean Pierre., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008.
32. TAGLIANTE Christine., *L'évaluation et le Cadre Européen Commun de Références*, CLE international, Paris, 2005.
33. TAGLIANTE Christine., *La classe de langue*, CLE international, Paris, Septembre 2006.

34. TALBOT Laurent, *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Armand Colin, 2009
35. TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses Edition, 2008.
36. ZAKHARTCHOUK Jean Michel et CASTINCAUD Florence, *Lecture d'énoncés et de consignes*, Amiens, CRDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 1987.

## Sitographie

1. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/eval/html/a10.html>,
2. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Questionnaire\\_%C3%A0\\_choix\\_multiples](https://fr.wikipedia.org/wiki/Questionnaire_%C3%A0_choix_multiples),
3. [https://docs.moodle.org/3x/fr/Question\\_d%E2%80%99appariement](https://docs.moodle.org/3x/fr/Question_d%E2%80%99appariement)
4. <https://fr.wikipedia.org/wiki/QROC>,
5. <https://archipel.uqam.ca/844/1/M10080.pdf>
6. <https://www.google.com/search?q=outils+d%27%c3%A9>
7. [https://www.bienenseigner.com/pourquoi-la-pedagogie-de-lerreur-est-une-source-dapprentissage/#google\\_vignette](https://www.bienenseigner.com/pourquoi-la-pedagogie-de-lerreur-est-une-source-dapprentissage/#google_vignette)
8. [https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienjarny/sites/ienjarny/IMG/pdf/Typologie\\_d\\_erreurs.pdf](https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienjarny/sites/ienjarny/IMG/pdf/Typologie_d_erreurs.pdf)
9. <https://www.bienenseigner.com/comment-evaluer-les-eleves-a-distance/>
10. <https://www.bienenseigner.com/evaluation-en-ligne-a-distance/>
11. <https://journals.openedition.org/ripes/1073?lang=en#tocfrom2n15>