

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS
Système L.M.D



Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique des langues étrangère

Thème

**L'approche portfolio : outil d'auto -évaluation
des compétences en production
de l'écrit en FLE.**

***Cas des étudiants de 1^{ère} année licence français à
l'université de Biskra***

Dirigé par :

CHELLOUAI Kamel

Présenté par

LALMI Zouina Rania

**Année universitaire
2019/2020**

REMERCIEMENTS

*Nous remercions Dieu de nous avoir donné la patience, la santé,
le courage pour y arriver jusqu'au bout.*

*Nos remerciements les plus distingués à notre encadreur
M.CHELLOUAI KAMEL pour ses conseils avisés et ses
suggestions pertinentes.*

*Nous remercions aussi les membres de jury qui ont pris la
peine de lire et d'examiner notre travail.*

*Nous remercions tous ceux qui nous ont aidés, de près ou
de loin, à fournir ce mémoire de master.*

DEDICACES

*Je dédie ce modeste travail et ma profonde gratitude
A tous celui qui a sacrifié pour m'offrir les conditions propices à
ma réussite :*

*A ma chère mère, à qui je dois la réussite, pour l'éducation
qu'elle m'a prodiguée ; avec tous les moyens et au prix de toutes
les sacrifices qu'elle a consentis à mon égard, pour les sens du
devoir qu'elle m'a enseigné depuis mon enfance.*

A mon cher père ABD EL HAMID

A mon frère FOUAD

A tous mes amis

*Que ce travail soit l'expression de ma grande affection et un
témoignage de mon attachement et de mon grand profond amour*

Table des matières

| | |
|-----------------------------|---|
| Remerciements | 1 |
| Dédicace | 2 |
| Table des matières | 3 |
| Introduction générale | 9 |

Premier chapitre

L'évaluation dans l'enseignement / apprentissage de FLE

| | |
|--|----|
| Introduction | 14 |
| I.1.L'évaluation en classe de FLE | |
| I.1.1.L'évaluation : notion de base | |
| I.1.2.L'évaluation à l'université | 15 |
| I.1.3.La production écrite en FLE..... | 15 |
| I.1.4.Le processus d'écriture | 16 |
| I.1.4.1.La planification (pré-écriture) | 17 |
| I.1.4.2.La mise en texte (écriture)..... | 17 |
| I.1.4.3.La révision (poste écriture)..... | 17 |
| I.1.5.Le texte narratif | 18 |
| I.1.6.La structure de texte narratif..... | 19 |
| I.1.7.Le schémas actanciel..... | 19 |
| I.1.8.La capacité, la compétence, la performance | 20 |
| I.1.8.1.La capacité | 20 |
| I.1.8.2.La compétence..... | 20 |
| I.1.8.3.la performance..... | 21 |
| I.1.9.Les types d'évaluation | 21 |
| I.1.9.1.L'évaluation diagnostique ou pronostique | 22 |
| I.1.9.2.L'évaluation formative | 22 |
| I.1.9.3.L'évaluation sommative | 23 |
| I.1.9.4.L'évaluation de la performance..... | 23 |
| I.1.9.5.L'évaluation des connaissances..... | 23 |
| I.1.10.Le rapport entre objectifs /évaluation | 23 |
| I.1.10.1.Les objectifs généraux..... | 24 |
| I.1.10.2.Les objectifs spécifiques..... | 24 |
| I.1.10.3.Les objectifs opérationnels..... | 24 |
| I.1.11.Les outils d'évaluation..... | 24 |
| I.1.12.Les critères d'évaluation | 24 |
| I.1.13.Les grilles d'évaluation | 25 |
| I.1.14.Les modalités évaluatives en classe de FLE..... | 25 |
| I.1.14.1.L'auto-évaluation | 25 |
| I.1.14.2.La Co-évaluation | 26 |

| | |
|---|----|
| I.2-L'approche portfolio en classe de FLE : évaluer autrement | |
| I.2.1.Le portfolio : éléments définitoires | |
| I.2.2.Le cadre européen de référence pour les langues..... | 27 |
| I.2.3.Le portfolio : objet et /ou processus..... | |
| I.2.4.Les formats du support..... | 28 |
| I.2.5.Les composants du portfolio..... | 29 |
| I.2.5.1.Le passeport des langues..... | 29 |
| I.2.5.2.La biographie langagière..... | 29 |
| I.2.5.3.Le dossier..... | 29 |
| I.2.6.Les typologies du portfolio | 30 |
| I.2.6.1.Portfolio de l'enseignant | 30 |
| I.2.6.2.Portfolio de l'apprenant..... | 31 |
| I.2.6.2.1.Portfolio d'apprentissage | 31 |
| I.2.6.2.2.Portfolio de présentation | 31 |
| I.2.6.2.3.Portfolio d'évaluation..... | 32 |
| I.2.6.2.4.Portfolio de développement professionnel..... | 32 |
| I.2.7.Les fonctions du portfolio..... | 33 |
| I.2.8.Les objectifs du portfolio | 33 |
| I.2.9.Les rôles des acteurs dans l'approche portfolio | 33 |
| I.2.9.1.Le rôle de l'enseignant | 33 |
| I.2.9.2.Le rôle de l'apprenant | 34 |
| I.2.9.3.Le rôle des parents..... | 34 |
| I.2.10.Le contenu et la structure d'un portfolio..... | 34 |
| I.2.10.1.Le contenu..... | 34 |
| I.2.10.2.La structure..... | 34 |
| I.2.11.La mise en œuvre du portfolio en classe de FLE | 35 |
| I.2.12.L'évaluation de l'approche portfolio..... | 36 |
| I.2.13.L'approche portfolio en classe de langue : les concepts clés | |
| I.2.13.1.Le portfolio : moyen auto-évaluatif | 36 |
| I.2.13.2.Le portfolio : bilan métacognitif..... | 38 |
| I.2.13.3.La perspective plurilinguisme | 38 |
| I.2.13.4.La dimension interculturelle..... | 39 |
| Conclusion générale..... | 40 |

Deuxième chapitre : Évaluer pour mieux évoluer

| | |
|--|----|
| Introduction | 41 |
| II.1.Présentation du dispositif méthodologique | |
| II.1.1.La méthodologie de la recherche..... | 42 |

| | |
|---|----|
| II.1.2.Le dispositif de l'expérimental | 42 |
| II.1.2.1.Le terrain..... | 42 |
| II.1.2.2 La description de la salle | 42 |
| II.1.2.3.La population | 42 |
| II.1.2.4.Le corpus..... | 43 |
| II.1.3.Le déroulement de l'expérimentation | 43 |
| II.1.3.1.Le déroulement du pré-test..... | 43 |
| II.1.3.2.Le déroulement des tests..... | 44 |
| II.1.3.2.1.Le premier test : application du portfolio | 44 |
| II.1.3.2.2.Le second test : application du portfolio | 44 |
| II.1.3.3.Le déroulement du post -test : mini-questionnaire | 44 |
| II.2.Analyse et interprétation des résultats | |
| II.2.1.Analyse et interprétation du pré-test..... | 45 |
| II.2.2.Analyse et interprétation des résultats des tests | 50 |
| II.2.2.1.interprétation du premier test..... | 50 |
| II.2.2.2.Interprétation du second test | 56 |
| II.2.2.3.Etude comparative de deux tests..... | 58 |
| II.2.3.Analyse et interprétation des résultats du questionnaire | 61 |
| Conclusion | 63 |
| Conclusion générale..... | 65 |
| Références bibliographiques | 66 |
| Annexes | 74 |

Introduction générale

Les nouvelles tendances de la didactique des langues étrangères accordent une grande importance à l'évaluation, considérée comme le noyau central de toute activité pédagogique.

De nombreux enseignants sont toujours préoccupés par l'évaluation. Il s'avère difficile d'effectuer certains nombres de procédures comme la préparation des examens et leur correction, l'attribution des notes et des annotations aux apprenants etc... toutes ces tâches mènent les enseignants à se remettre en question constamment ; comment et quelles sont les moments d'évaluations ? Sur quels principes l'apprenant sera évalué ? afin d'atteindre à une évaluation plus efficace. De ce fait, l'attention et la concentration sont très demandées pour déterminer les besoins des apprenants, trier des stratégies d'évaluations plus compatibles et interpréter les résultats obtenus en vue de combler les lacunes.

À vue d'œil, la réalité sur terrain démontre que les enseignants s'accrochent toujours à l'utilisation des évaluations traditionnelles ou standardisées, malgré l'évolution récente de la pratique évaluative qui facilite beaucoup plus leurs tâches et répondent davantage à leurs besoins. Nous constatons que les enseignants hésitent à exploiter les nouvelles techniques d'évaluations au sein de la classe, celles-ci demeurent confuses et ambiguës pour eux, puisqu'elles exigent un soutien et des ajustements au fur et à mesure.

Les enseignants s'adressent fréquemment à une variété de stratégies et d'outils distincts (grille d'évaluation, etc..) ils les adaptent pour aboutir aux buts attendus et aux nécessités personnelles des apprenants en vue de mesurer la qualité d'un processus, d'un système ou d'une compétence.

Une nouvelle forme d'évaluation d'apprentissage présente sous la forme de « portfolio » qui s'y trouve défini comme étant un petit livret dans lequel l'apprenant dépose régulièrement ses activités comme épreuve de ce qu'il est capable de faire en différentes langues. Ce dispositif pédagogique est censé favoriser la pratique auto-évaluative ainsi que la métacognition chez les apprenants dans leur propre apprentissage.

La raison qui sous-tend le choix de notre thème est que nous avons constaté que le portfolio est un outil qui n'est pas très répandu en Algérie, cela nous a rendu plus curieux de savoir s'il est possible de l'intégrer dans notre système éducatif d'une part, ainsi nous voulons apporter une nouvelle pratique d'évaluation à l'université d'autre part.

Dans cette optique, nous avons opté le portfolio comme un instrument d'auto-évaluation qui permettrait aux apprenants de prendre conscience des étapes de sa démarche d'apprentissage, des difficultés éprouvées, des améliorations apportées.

Notre problématique se présente alors dans la question suivante

« Quelle est l'impact de l'utilisation de l'approche portfolio sur le développement des habilités auto-évaluatives chez les apprenants dans la production écrite ? »

A partir de cette question, nous émettons les deux hypothèses suivantes

- ✓ Le portfolio serait un outil qui permettrait le développement des habilités auto-évaluatives des apprenants.
- ✓ Le portfolio permettrait le développement de la réflexivité des apprenants.

Dans notre mémoire, les objectifs prévus de notre recherche sont

- ✓ Développer les capacités métacognitives en impliquant les apprenants dans leurs propres apprentissages.
- ✓ Améliorer la compétence d'auto-évaluation en proposant aux apprenants l'approche portfolio dans le module de l'écrit.
- ✓ Promouvoir l'apprentissage autonome des apprenants en les incitant à s'engager autant que des acteurs actifs de leur formation tout en prenant la responsabilité vis-à-vis de leurs apprentissages.

Nous avons structuré notre travail en deux chapitres. Le premier constitue le cadre théorique et le deuxième constitue le cadre pratique ; chacun contient deux sections.

La première section « *L'évaluation de l'écrit en FLE* » est consacrée à l'évaluation. (la présentation de ses différents types, son rapport avec les objectifs, ses outils, ses critères etc....) ainsi à la production écrite.

La deuxième section « *L'approche portfolio : évaluer autrement* », nous abordons l'approche portfolio (sa définition , ses types, ses fonctions ,ses formats, sa mise en œuvre...) ainsi, les modalités d'évaluation (auto-évaluation , Co -évaluation etc..)

Pour le deuxième chapitre qui s'intitule «*Evaluer pour mieux évoluer*», il représente le cadre pratique de notre travail , nous allons tenter de répondre à notre question de départ en adoptant une démarche expérimentale .Nous nous concentrerons sur l'application de l'approche portfolio pour connaître l'impact de cet outil sur le développement des habilités auto-évaluatives chez les apprenants en production écrite . Puis, nous montrant les résultats obtenus de notre expérience menée sur terrain.

Le premier chapitre

L'évaluation dans l'enseignement /apprentissage de FLE

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons mettre la lumière sur la fameuse dimension celle de l'évaluation, qui est un processus indispensable dans l'enseignement de FLE.

Notre chapitre théorique sera composé essentiellement de deux sections , la première section qui s'intitule « *l'évaluation en classe de FLE* » sera consacrée aux concepts fondamentaux de l'évaluation ,dans laquelle nous essayons d'exposer tout ce qui ont relation avec le concept c'est- a dire ses définitions , ses typologies, ses outils, etc.

Quant à la deuxième section qui s'appelle « *l'approche portfolio en classe de FLE: évaluer autrement* » sera réservée au portfolio Européen des langues ,où nous indiquons tous les paramètres qui le revêt (objet et ou / processus , ses formats,ses typologies, sa mise en œuvre ,ect....)

I.L'évaluation en classe de FLE

I.1.L'évaluation : notion de base

I.1.2.L'écrit à l'université

L'acte d'écrire dans une langue étrangère reste toujours le but nécessaire dans l'enseignement des langues, mais la grande inquiétude des méthodologies et des pédagogies consistent à apprendre aux apprenants à communiquer et exprimer par écrit. Par contre, il est difficile à aboutir ce but car la majorité des apprenants se trouvent en difficulté dans la rédaction de texte. Dans l'enseignement supérieur notamment à l'université, l'écriture est omniprésente, tout apprentissage basé sur elle, donc l'importance de cette activité est évidente parce que aujourd'hui l'écriture est une condition de réussite. Au sein du milieu universitaire, les techniques rédactionnelles comme : la dissertation, le résumé, le compte rendu ect.. ont une place primordiale dans la pratique de l'écrit. Mais l'application de ces techniques nécessite une maîtrise des compétences linguistiques, lexiques, orthographiques ect, que les apprenants ont appris à partir de leurs parcours universitaire. Par conséquent, l'université est le meilleur endroit pour apprendre aux apprenants les différentes procédures d'écriture et acquérir des compétences d'écriture en langue étrangère.

I.1.3.La production écrite en FLE

La production écrite s'avère une activité n'est pas aisée à réaliser car elle n'est pas une simple coordination des phrases ou une procédure détachée de la lecture mais est une activité complexe qui exige la mise en œuvre de plusieurs compétences (linguistiques, culturelles, discursives, ct..) Depuis l'apparition de l'approche communicative, la production écrite prend sa forme et devienne comme le savoir-écrire en langue source, elle est considérée comme étant une activité de construction de sens visant aux apprenants d'acquérir un ensemble de compétence permettant la production de divers type de texte.

Pendant le processus d'apprentissage, l'apprenant est amené à exprimer ses sentiments, ses émotions et ses idées pour les transmettre à l'autrui et donc à mettre à jour une compétence de communication écrite, selon (Bouchard, 1993, p. 120) la

compétence de communication est définie comme une capacité à émettre des discours écrits d'une manière compréhensible dans différentes situations .

Conformément à Albert (1998, p.60-61), cette compétence fait appel aux autres niveaux de compétences qui ont divers degrés de la production :

1-Une compétence linguistique : le scripteur doit avoir une compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale pour émettre une production ;

2-Une compétence référentielle : le scripteur doit avoir des habilités d'utiliser dans son écrit les différents domaines d'expériences et des objets du monde ;

3-Une compétence socioculturelle : selon (BYRAM et al , 1997, p.12),le scripteur doit pouvoir interpréter et se rapporter à différents systèmes culturels, interpréter des différences socialement séparées au sein d'un système culturel étranger.

4-Une compétence cognitive : capacité à mettre en œuvre des processus de constitution des connaissances et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue

5-Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à émettre un texte qui correspond à une situation de communication écrite.

I.1.4.Le processus d'écriture

L'écriture est considérée comme une source de problème à résoudre, puisqu'elle nécessite de fixer des buts à atteindre. CUQ et GRUCA disent que la production écrite implique un ensemble de procédures de résolution de problèmes, qu'il est quelques fois difficile à différencier et structurer. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur les mécanismes mis en jeu dans la production écrite, le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue le premier modèle de résolution de problème. Il existe trois composantes dans l'activité de la production écrite comme nous confirme Hayes et Flower ; l'environnement, la mémoire à long termes, et les processus .Ces derniers se fragmentent en trois phases: la planification, la mise en texte, la révision .

Le processus d'écriture n'est pas linéaire puisque l'apprenant a la possibilité de faire un aller retour d'une étape à l'autre .En plus, il peut même penser de nouveaux aspects durant sa situation d'écriture ,de modifier son plan de travail qu'il a fait au début et de changer l'organisation de ses idées etc..

I.1.4.1. La planification (pré-écriture)

La planification est un trait crucial dans le processus d'écriture, le scripteur met entre ses mains la tâche à accomplir, le problème à résoudre et le type de texte qu'il va écrire afin d'établir un plan pour organiser et structurer ses idées. Dans la mémoire à long terme du scripteur retrouve les connaissances exigées pour les réorganiser et établir un plan ; pour définir le contexte textuel du message voulu à transmettre .

I.1.4.2.La mise en texte (écriture)

Cette phase englobe toutes les activités qui sont attachées à la rédaction. Dans cette opération ,le scripteur transcrit et transforme ses idées qui sont énumérées dans son plan en phrases, en paragraphes pour formuler un texte de qualité. Également, il recourt aux composantes de la compétence de communication écrite ;(composante linguistique, référentielle ect...). Dans cette optique , CUQ et GRUCA mentionnent que le scripteur procède à trier des mots lexicaux , des organisations syntaxiques , et rhétoriques en vue de transformer les idées récupérées et les tisser en mots, en phrases, en propositions ,en textes. De plus , l'écriture ou la mise en texte est assignée notamment à transcrire une représentation soigneusement préparées lors de la planification en la représentant graphiquement.

I.1.4.3.La révision (poste écriture)

Cette dernière étape, CORNAIRE et RAYMOND affirment que la révision est une action d'aller et de retour sur ce qu'on écrit .Ce processus permet à l'apprenant de vérifier ce qu'il a produit . Il procède à lire et à relire soigneusement en vue de rectifier et se corriger les fautes d'orthographe , les répétitions etc... L'objectif principale de la révision est de contrôler la conformité entre la planification et l'écriture cela veut dire que vérifier si le texte écrit peut répondre au plan établi auparavant , et au but de communication visé.

Il serait facile de penser que les apprenants non natifs acquièrent aisément la rédaction en langue étrangère car ils ont le même processus d'écriture dans leur langue maternelle. Les apprenants doivent donc être conscients de leurs compétences et leurs connaissances en écriture, ce qui devrait les conduire à considérer la production écrite comme étant une activité facile à réaliser.

Or, ALARCON (2001, p.4) signale qu'*il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile*¹.

Tout au contraire, l'apprenant étranger confronte un système inédit et différent de sa langue maternelle c'est pour cette raison il lui apparaît plus épineux de rédiger un texte. Également, WOLFF (1996, p.110) soutient que le locuteur non natif trouve beaucoup plus de difficultés que le locuteur natif surtout sur le plan linguistique (lexique), socioculturel, ainsi la mise en application des stratégies de production textuelle dans la langue seconde.

Il existe sans doute huit types de texte, nous allons mettre l'accent seulement sur le texte narratif que nous le jugeons adéquat à notre contexte.

I.1.5. Le texte narratif

Le texte narratif sert à raconter une histoire ou des événements qui peuvent être vraisemblables ou invraisemblables tel que récit merveilleux, récit d'aventures, récit fantastiques etc... Derrière ce type de texte on trouve autres genres de textes comme : le roman, le conte, la fable, la nouvelle, la légende, le mythe, ...ect. Le texte narratif peut être écrit de plusieurs façon qui lui rendre assez complexe selon le schémas narratif qu'il suit et le point de vue de la narratif (focalisations) qu'il adopte. Le narrateur de l'histoire utilise généralement des pronoms personnels comme le (je, il, elle) cela dépend de sa présence ou son absence dans le récit. Le déroulement de l'histoire se fait dans un temps et un lieu donné, l'utilisation de ces deux compléments circonstanciels définissent généralement le cadre spatiotemporel de l'action en utilisant des temps verbaux comme le présent, le passé simple et l'imparfait sont souvent fréquente.

Les caractéristiques du texte narratif nous permettent de le considérer comme un support remarquable pour perfectionner le vocabulaire et le bagage linguistique des apprenants, de même, il les amènent à reconnaître leurs habitudes, leurs comportements, de développer leurs relations avec le monde extérieur et construire leurs propre identité.

¹ ALARCON, Magdalena Hernandez, *proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz*, collection pedagógica universitaria 36, juillet - décembre 2001, p.4

I.1.6. La structure du texte narratif

La structure du texte narratif est toujours la même quelle que soit le type d'histoire racontée.

- **La situation initiale** : c'est la mise en texte pour présenter le lieu , le temps , le personnage principale ...avant que l'aventure commence ;
- **L'élément perturbateur (ou déclencheur)** :qui vient changer la vie normale du personnage principale ;
- Les actions** il s'agit d'un ensemble de réactions à cette perturbation. Ces actions montrent l'évolution de l'histoire.
- L'élément de résolution** C'est la force d'équilibrage qui stabilise la transformation.
- La situation finale** c'est le retour au calme.

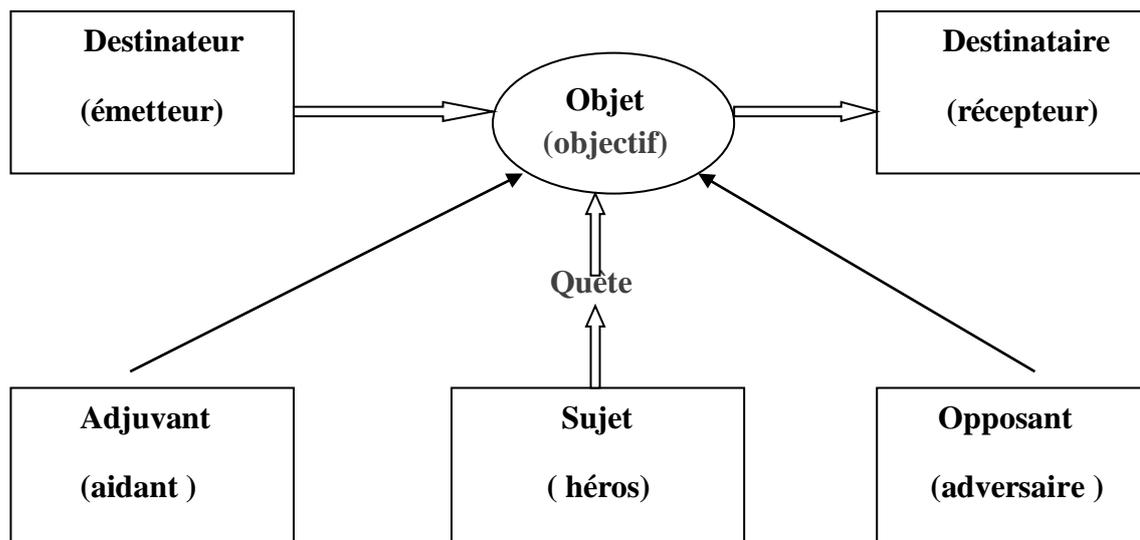
I.1.7.Le schémas actanciel

D'abord , le schémas actanciel est un complément au schémas narratif , il ne prend pas en considération le déroulement chronologique de l'histoire c'est-à-dire il rend compte les personnages et leurs relations. Il est constitué de six ensembles d'actants.

- Le destinataire** : c'est la force qui incite le Sujet d'accomplir une quête ,peut être une idée , un objet , un personnage ou un sentiment.
- Le destinataire** : qui reçoit, il s'agit de tous les personnages qui tirent profit de l'accomplissement de la Quête.
- Le sujet** : généralement le personnage principale de l'histoire (héros) qui accomplit la quête.
- L'objet** : ce que le sujet cherche à obtenir, il peut être un objet concret ou abstrait (trésor, amour...).
- L'adjuvant** : qui aide le sujet dans la réalisation d'une tâche.
- L'opposant** : sont les personnages, les objets ou les événements qui empêchent et nuisent le sujet afin de ne pas accomplir la quête.

Ces éléments peuvent se présenter sous la forme d'un schéma que nous allons montrer ci-dessous²

² Le schémas actanciel .Disponible en ligne <http://www.monde-fantasy.com/schema-actanciel> .Consulté le 06/07/2020 à 8.30



I .1.8.La capacité, la compétence, la performance.

I.1.8.1.La capacité

TAGLIANTE (1991, P. 122) définit la capacité comme étant un savoir procédural attaché aux connaissances (intériorisées et /ou expérimentées) que l'individu possède dans une situation donnée .Nous pouvons l'observer qu'en réalise les tâches nécessaire à l' évaluation.

I .1.8.2.La compétence

Dans le milieu de l'éducation, la notion compétence est devenue omniprésente , Chomsky (1957) la définit comme : « une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases ..»³ c'est-à-dire l'individu a la capacité d'émettre des phrases inédites ; il ne reproduit pas ce qu'il a entendu ou appris auparavant .

Il existe plusieurs concepts voisins avec lesquels on confond souvent la compétence , on trouve par exemple la performance , le dictionnaire de DANVERS (2003, p.93) distingue « la compétence correspond à ce qu'un individu est capable de faire, alors que la performance correspond aux résultats qu'il réalise effectivement dans une tâche donnée.»⁴

³ CHOMSKY cité par VIVIER J , « De la compétence linguistique aux compétences langagières »in Repère, Recherche en didactique du Français langue maternelle, N°5, 1992. Disponible en ligne https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_5_1_2046 Consulté le17/03/2020 à à00 :10

⁴ DANVERS Francis, 500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2^{ème} ED presses universitaire de septentrion,2003,p.93

Il est donc légitime de rappeler que nous pouvons trouver d'autre type de compétence à savoir :

- La compétence disciplinaire qui , provient des programmes d'étude (université , école)
- La compétence transversale , il s'agit d'utiliser l'ensemble des connaissances d'autre domaine et les mettre en exécution dans une situation donnée.

I.1.8.3.La performance

Issu de la grammaire générative, la dimension de performance renvoie au processus et au résultat observable et concret de n'importe quelle situation soit d'expression ou production, de compétence communicative, linguistique ou culturelle. La performance dépend non seulement aux savoirs déclaratifs ou procéduraux mais aussi aux autres facteurs comme l'identité sociale, la mémoire, la motivation etc....

Nous retiendrons que la performance est la mise en œuvre des compétences dans une situation ou un contexte donné.

I.1.9. Les types d'évaluation

L'évaluation est omniprésente dans tout acte pédagogique. Elle occupe un statut prépondérant dans la plus part des préoccupations des chercheurs et décideurs de l'éducation. En effet, l'évaluation joue un rôle primordial dans la mesure où elle aide à provenir aux régulations d'apprentissages

L'évaluation est une dimension inévitable dans tout apprentissage. CUQ (2003 ,p.90) définit l'évaluation des apprentissages comme

une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages ,à porter un jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite dans apprentissages compte tenu d'intention d'évaluation de départ ⁵.

A partir de cette définition , nous essayons d'expliquer les démarches de l'évaluation.

⁵ CUQ Jean pierre, *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde* , Clé international, 2003,p.90

D'abord, l'évaluateur doit exprimer son intention (le but de l'évaluation), ensuite il doit recueillir les données puis les juger c'est-à-dire les apprécier pour qu'il puisse prendre enfin une décision de réussite ou d'échec.

On trouve en effet plusieurs types d'évaluation qui se diffèrent selon la situation. Cuq & Gruca (2003, p.210) nous précisent qu'« Il existe toute une gamme de type d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes »⁶

I.1.9.1.L'évaluation diagnostique ou pronostique

Elle intervient en début d'apprentissage. À partir d'objectifs fixés, elle permet de déceler les carences, les besoins et les potentialités des apprenants en vue de définir les méthodes appropriées. Cette évaluation est présente généralement dans les tests d'orientation scolaire ou les concours d'entrée. En classe de langue ce type d'évaluation est effectué au début d'une séquence pédagogique, permettant la découverte des forces et des faiblesses de l'apprenant.

I.1.9.2.L'évaluation formative

Elle a lieu en cours d'apprentissage, elle est directement intégrée en tant qu'instrument de remédiation et de régulation d'apprentissage car elle offre la possibilité de rassembler des informations sur les capacités de l'apprenant. À travers l'analyse des données, l'enseignant peut ajuster ses actions et les réorganiser en fonction des besoins de chaque apprenant dont le but de perfectionner l'apprentissage. Ce type n'attribue pas des notes et ne classe pas l'apprenant mais elle compare ses compétences et performances à un seuil de réussite ciblé préalablement (B-S Bloom P.25)

⁶ CUQ Jean pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed Presse Universitaire de Grenoble, 2003, P.210

I.1.9.3. L'évaluation sommative

Elle intervient en fin d'apprentissage. Cette évaluation se situe à la fin de l'action pédagogique afin de contrôler et tester les acquis d'une séquence, d'un semestre, d'une année. ROBERT (2008, p.84) Elle consiste à contrôler « *les acquis à la fin du cours et leurs attribue une note...* »⁷. Cette évaluation permet donc de vérifier le degré de la maîtrise des compétences et l'atteinte des objectifs fixés préalablement en vue de prendre une décision de réussite ou d'échec

Cependant, nous pouvons trouvé d'autres façons d'envisager l'évaluation qui peuvent être mêlées aux trois formes afin d'enrichir plus les données.

I.1.9.4.L'évaluation de la performance

Cette évaluation exige la production d'un discours soit oral et /ou écrit.

I.1.9.5.L'évaluation des connaissances

Pour évaluer les connaissances, l'apprenant doit donc répondre à une série de question en vue de prouver ses connaissances.

I .1.10.Le rapport entre objectif /évaluation

L'évaluation est intimement liée aux objectifs d'apprentissages visés. Comme nous confirme PORCHER.L (1977, p.111) « *Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissages visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation* »⁸

En classe de FLE, l'enseignant peut faire appel aux trois objectifs d'apprentissages.

⁷ ROBERT Jean, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, ED Ophrys, 2008 , P.84

⁸ PORCHER L , « *Note sur l'évaluation* » in revue Langue française , N°36 ,1977,pp.110-115.

Disponible en ligne https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4847 consulté le 10 /12 /2019 8 :04

I .1.10.1.Les objectifs généraux

Dans le cadre institutionnel, les objectifs généraux mettent l'accent sur l'apprenant en mentionnant ses capacités et ses résultats obtenus de ses efforts à l'issue d'un cours, d'une séquence, ou d'un parcours d'apprentissage (TAGLIANTE, p21).

I .1.10.2. Les objectifs spécifiques

Ils affirment et précisent généralement l'objectif général ainsi décrivent ce que l'apprenant capable de faire en fin d'une séance ou séquence pédagogique.

I .1.10.3. Les objectifs opérationnels

Ils appartiennent aux objectifs spécifiques, ce que l'apprenant doit acquérir préalablement avant d'entamer à un nouveau objectif.

I.1.11. Les outils d'évaluation

Dans l'enseignement apprentissages des langues , les enseignants disposent souvent un ensemble d'outil d'évaluation qui leurs permettent de mettre un certain ordre de degré d'acquisition des apprentissages de leurs apprenants et de les vérifier convenablement .Ces outils sont définis par les objectifs du cours , ils sont carrément différents en fonction de cours et des compétences visées .Les enseignants peuvent utiliser un grand nombre d'outil d'évaluation tels que ;le questionnaire à choix multiples, les questions fermées , le questionnaire à réponses ouvertes, le puzzle ..ect

I.1.12.Les critères d'évaluation

Les critères sont définies comme des qualités ou des niveaux de performances que l'apprenant doit atteindre dans sa production tel que : la pertinences des idées, la cohérence textuelle, la correction de la langue, le style d'écriture ect ..Sur le plan communicationnel, ces critères permettent aux apprenants de savoir sur quoi porte leurs évaluation et aux enseignants de prendre une décision sur la maîtrise des compétences. Grâce aux critères, l'enseignant peut évaluer objectivement les réalisations des apprenants.

1.1.13. La grille d'évaluation

Au cours de la dernière décennie, la grille d'évaluation est largement rependu en éducation spécialement en enseignement supérieur, elle est assignée généralement aux évaluateurs afin de prendre une décision définitive sur les différents connaissances et compétences évaluées. Néanmoins, cet outil d'évaluation peut être disposer pour pousser les apprenants à analyser leurs acquis et leurs manière de faire ou elle est utilisée pour les autres modalités d'évaluation comme l'auto-évaluation ou la Co-évaluation.

I.1.14. Les modalités évaluatives en classe de FLE

I.1.14.1.L'auto-évaluation

L'auto-évaluation est un processus très important dans l'apprentissage , il permet à l'apprenant de s'évaluer d'une façon continue ,de tester soi-même le niveau de son progrès ainsi de valider ses capacités acquises durant son parcours d'apprentissage. En plus , pour l'enseignant, lui permet de donner plus des renseignements en vue de modifier ou changer la démarche de son enseignement.

D'après CUQ et GRUCA, l'apprenant doit diagnostiquer ce qu'il apprend et repérer ses points faibles et ses lacunes pour les remédier afin de poursuivre ses acquisitions avant que l'évaluation scolaire le sanctionne.

L'auto-évaluation est un concept ardu à installer pour l'apprenant, il faut qu'il soit apte de se questionner sur ses activités et ses représentations qui sont enracinées dans sa tête .Cette remise en question apparaissent dure à mettre en place avec certains apprenants. BELAIR .L(1999) exprime que le processus d'autoévaluation forcera l'apprenant à prendre du recul sur sa réalisation et à avoir un esprit critique. Cela a pour conséquence de changer l'image de soi même et de l'inciter à reconstruire sur des bonnes bases. L'autoévaluation a un intérêt notable , l'apprenant prend en considération ses forces et ses faiblesses pour développer son apprentissage, elle permet comme le dit CARDINET.J (1988) « *de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut*

intervenir et agir consciemment »⁹, veut dire que l'enseignant deviendra un accompagnateur, un guide dans le processus d'autoévaluation de l'apprenant.

I.1.14.2. La Co-évaluation

Dans les années 2000, le concept Co-évaluation connaît un développement considérable dans l'enseignement/ apprentissage de FLE, il consolide essentiellement les attitudes réflexives entre paires.

JORRO A, DROYER N (2019, p.37) définit la co-évaluation comme :

*une évaluation conjointe entre un étudiant et le(s) formateur(s) en vue d'engager un dialogue entre eux sur les écarts d'appréciation par rapport à une production particulière ou à un bilan plus global, sur la base ou non un référentiel externe*¹⁰

Autrement dit, la Co-évaluation est une évaluation partagée entre apprenant et son enseignant visant à inciter un dialogue entre eux concernant des erreurs des productions écrites relativement aux critères déjà établies.

⁹ CARDINET cité par PILLONEL M., ROUILLIER, J., « Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant » in Cahiers Pédagogiques, N°393, 1993. Disponible en ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> consulté le 12/03/2020 01:36

¹⁰ JORRO Anne, DROYER Nathalie, *l'évaluation levier pour l'enseignement et la formation*, De Boeck supérieur, 2 janvier 2019, p37.

I.2.L'approche portfolio : évaluer autrement

I.2.1.Le portfolio : éléments définitoires

Issu du monde professionnel et artistique, le portfolio européen des langues, est l'un des outils de présentation, un artiste présente un échantillon représentatif de ses produits, ses articles critiques, ses commentaires qui les ont accompagnées. Il expose son carrière de créateur, montre les traces de son réalisation, et du changement progressif de sa pensée créative.

Au cours des années 1980, le portfolio issu aux Etats Unis précisément dans le cadre institutionnel, contre les tests standardisés. Il fait partie de la pratique d'évaluation «authentique», c'est-à-dire réalisée en classe à partir de situations d'apprentissage réelles. Ce jour, dans les établissements de certains pays culture anglo-saxonne cet outil remplace des épreuves du baccalauréat ainsi dans le domaine de l'éducation on le trouve enraciné au sein des pays européens.

I.2.2.Le cadre européen de référence pour les langues

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le résultat de tant d'années de recherche linguistique menée par les spécialistes des Etats membres du Conseil de l'Europe afin de fournir une base commune, et surmonter les difficultés de communications éprouvées des professionnels.

Le cadre européen décrit trois grands niveaux fragmentés en six sous-niveaux communs.

Niveau A : utilisateur élémentaire (scolarité obligatoire) contient deux autres niveaux : introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2)

Niveau B : utilisateur indépendant (lycée), fragmenté en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Il correspond à une « compétence opérationnelle limitée » ou une « réponse appropriée dans des situations courantes »

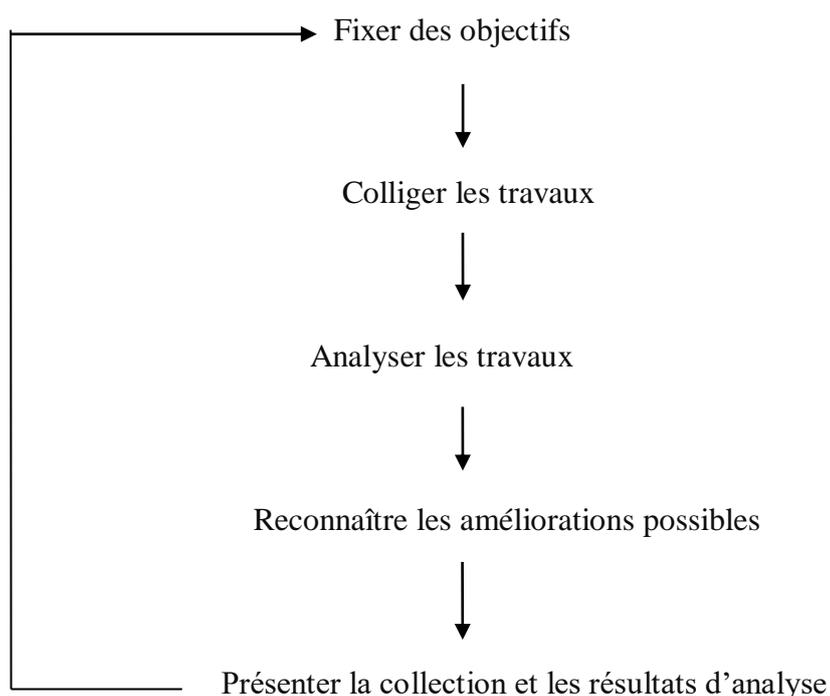
Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise)

I.2.3. Le portfolio : objet et/ou processus

Conçu différemment, nombreux auteurs définissent le portfolio comme objet, d'autres le considèrent davantage comme un processus. Dans la première perspective, Christ (1997, p82) le définit comme un porte de document structuré et réunis durant une période pour présenter les qualifications, les expériences et les travaux personnels d'un individu.

Dans la deuxième perspective, PAULSON (1996) précise que : « *les portfolios ne sont pas des objets mais des moyens d'évaluation continue. Ils représentent des activités et des processus (choix, comparaison, auto-évaluation, partage, définition d'objectifs) plus que des produits.* »¹¹. De même, PAULSON¹² définit le portfolio comme un processus représenté par le schéma suivant :

Figure 1 : Processus du portfolio selon Paulson D'après Jalbert(1998)



¹¹ PAULSON cité par JALBERT,P, « *Le portfolio : de la théorie à la pratique* » in revue Québec français N° 111, 1998. Disponible en ligne <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-qf1202763/56281ac.pdf> Consulté le 06 /11/2019 à 19:12

¹² PAULSON cité par JULIE Gobeil, *Portfolio et renouveau en évaluation : sens, objet et modalités du point de vue des enseignantes su primaire*, Université du Québec en ABITIBI –TEMISCAMINGUE, Janvier 2007

En revanche, PREGENT et al (2009) le considèrent comme un moyen pertinent pour évaluer le développement des compétences. Ainsi TARDIF (2006) le voit comme une série de preuves, triées par l'apprenant en vue de rendre compte de ses apprentissages. Source papier ou numérique, il s'agit d'un dossier varié (blog, site, classeur..) qui permet de recueillir, puis de trier des traces (écrits, schémas, icones..) qui révèlent un apprentissage ou une progression.

I.2.4. Les formats du support

Le portfolio de l'apprenant pourrait être exposé sur plusieurs versions : papier, numérique ou hybride. Le portfolio traditionnel ou en papier peut contenir des renseignements personnels de l'apprenant comme ses photos, ses traces écrites, ses schémas qui sont conservés généralement dans une pochette plastique ou une chemise accordéon.

Aujourd'hui, avec la technologie numérique nous parlons davantage du E-portfolio. Cette forme comporte des logiciels bureautiques tels que le Word, L'Excel, Powerpoint, des enregistrements sonores, des vidéos numériques enregistrés sur un site web, un CD ou un I-Pod (BOUSQUET ,2006, p .5)

Le format hybride est l'association entre les deux versions précédentes (papier et numérique), les enseignants débutants en TIC par exemple déposent leurs activités et leurs réflexions aussi bien sur un support papier que sur des supports numériques tels que les enregistrements vidéo, audio .

I .2.5. Les composantes d'un portfolio

Le portfolio Européen des langues est composé obligatoirement trois sections bien distinctes.

I .2.5.1.Le passeport des langues

Il donne un panorama sur les capacités en langue de son détenteurs à une certaine période, grâce à une grille d'auto-évaluation, une liste de diplômes et certificats obtenus, et par un bilan d'expériences linguistique vécus.

I .2.5.2. La biographie langagière

Elle fournit à l'apprenant l'opportunité d'établir ce qu'il est capable de faire dans différentes langues tout en indiquant ses expériences culturelles vécues dans le contexte scolaire et/ou extrascolaire.

I.2.5.3. Le dossier

Sans forme précise, le dossier est un espace où l'apprenant classe ses preuves de compétences langagières, ses expériences interculturelles et ses travaux en cours d'achèvement.

I .2.6.Les typologies du portfolio

Nous trouvons différents types de portfolios adaptés aux objectifs particuliers des classes dans lesquelles on les intègre (ALLAL, WEGMULLER ,coll.,1998, p.89)

I. 2.6.1. Le portfolio de l'enseignant

Le portfolio de l'enseignant est un recueil réalisé par l'enseignant dont l'objectif est de maintenir et de structurer ses savoirs et ses savoir-faire. Pour EYSSAUTIER-BERVARY , le portfolio de l'enseignant désigne

Une collection structurée illustrant le meilleur travail d'un enseignant. Cette collection démontre le choix effectués, la réflexion et la collaboration .Le portfolio témoigne des réalisations de l'enseignant dans le temps et dans une variété de contexte. (..) De plus, le portfolio est structuré autour de dimensions clés de l'enseignement : la planification, l'enseignement lui-même, l'évaluation et les autres activités professionnelles.¹³

¹³ EYSSAUTIER-BAVAY C,« Le portfolio en éducation :concept et usages » ISDM Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication, N°18, 2007 .Disponible en ligne <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/27-eyssautier.pdf> Consulté le 04/11/2019 à 18:27

I.2.6.2. Le portfolio d'apprenant

Le portfolio de l'apprenant est une série de comptes rendus choisis par l'enseignant et /ou l'apprenant comme prétexte de son succès ou de ses progrès en poursuivant des commentaires sur ses accomplissements, son itinéraire, ainsi remontrant l'évolution de son apprentissage dans le temps. Quatre types de portfolio d'apprenant sont à distinguer :

I.2.6.2.1.Le portfolio d'apprentissage

Dit également dossier progressif, il est destiné pour déposer ponctuellement les produits les plus significatifs de l'apprenant qui lui permet de suivre son parcours et de l'aider à prendre du recul vis-à-vis de ses apprentissages ainsi d'apprendre à évaluer soi-même. Dans ce petit livret, l'apprenant doit interpréter par un commentaire les moyens utilisés pour effectuer ses réalisations. Il est censé être non chiffré.

BELAIR (1999,p.31) signale dans son ouvrage cette définition

le "portfolio d'apprentissage" "dossier progressif"est un porte-document contenant des traces des apprentissages des apprenants, notamment leurs brouillons, leurs premières productions, des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évaluation constatée, des productions finales, le tout au regard des compétences identifiées préalablement ¹⁴

Autrement dit, l'apprenant a la possibilité d'insérer dans son portfolio ses différents projets en lien avec les compétences précédemment déterminées.

I.2.6.2.2.Le portfolio de présentation

Ce type de portfolio sert à la présentation des meilleurs travaux réalisés par l'apprenant. Dans ce type l'apprenant prend une place prépondérante dans la mesure où il est libre de choisir ses productions et de justifier ses choix. Ce portfolio est destiné à être présenter à un public large. En plus des acteurs de la scène didactico-pédagogique (enseignant et apprenant) il peut inclure des personnes appartenant au contexte extrascolaires, (les parents à titre d'exemple)

¹⁴ BELAIR cité par PAQUAY Léopold, *l'évaluation des enseignants :tensions et enjeux* ,Ed L'Harmattan, 1nov,2004, p31.

En outre de son aspect motivationnel, le portfolio de présentation est exploité par certains enseignants dans des activités qui visent le développement des capacités d'autoévaluation chez les apprenants comme le précise JALBERT .P.

I.2.6.2.3.Le portfolio d'évaluation

Ce type de portfolio s'inscrit dans la démarche d'évaluation sommative où l'apprenant doit montrer ses maîtrises des compétences attendus sous forme de collection de réalisations ou /et de production. Pour se faire, l'apprenant doit être au courant du référentiel de compétences, des indicateurs et des critères d'évaluation. Dans ce type de portfolio, les réalisations et les productions de l'apprenant sont réunis, en quantité plus au moins importante comparativement au portfolio d'apprentissage. On y trouve dans le portfolio d'évaluation toutes les réalisations de l'apprenant, ses travaux pratiques, ses examens, ses auto-évaluations de même que les appréciations et les annotations de ses enseignants. Ce type conserve aussi les bulletins, les attestations et les autres pièces officielles.

I .2.6.2.4. Le portfolio de développement professionnel

Est un recueil de production et de document attestant le parcours professionnel d'un individu. En permettant la construction réflexive des compétences, ce type de portfolio vise le développement personnel et professionnel. Selon DESJARDINS (2002, p.9) le portfolio de développement professionnel

Est un outil qui semble le mieux répondre aux besoins de la formation initiale à l'enseignement et à la pratique sur le terrain puisqu'il met en valeur le caractère intentionnel de l'étudiant ou de l'enseignant dans l'élaboration de son portfolio et en fait un témoin privilégié de son propre cheminement...¹⁵

¹⁵ DESJARDINS, cité par MICHOU D, *le portfolio , quel lien entre les écrits réflexifs et le compétences , in Mesure et évaluation en éducation , volume35 ,N°2 , 2012 Disponible en ligne <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2012-v35-n2-mee01367/1024717ar.pdf> consulté le 3/04/2020 à 01/39.*

Notons que le portfolio réalisé peut comporter les quatre types de portfolio présentés, tout dépend de ce que son détenteur veut t'en faire et dans quel contexte il est réalisé.

I .2.7.Les fonctions du portfolio

Le portfolio Européen des Langues a deux fonctions complémentaires ; une fonction pédagogique et celle de représentative. Dans le cadre de sa fonction pédagogique, le portfolio éclaire le processus d'apprentissage et encourage l'apprenant à être un acteur autonome tout au long de son cheminement d'apprentissage, Quant à la fonction représentative, il offre une occasion d'apporter des informations supplémentaires plus concrètes sur les expériences interculturelles de l'apprenant, ses compétences et performances acquises dans différentes langues étrangères.

I.2.8. Les objectifs de portfolio

JOHN. T (2019 .pp76-77) nous propose une série d'objectifs de portfolio que nous allons les citer ci- dessous

- ✓ Favoriser le plurilinguisme et l'interculturel dès l'enfance ;
- ✓ Greffer une aptitude à organiser, améliorer et évaluer les apprentissages des apprenants ;
- ✓ Exposer les différentes compétences en langues étrangère de façon claire et actuelle.
- ✓ Informer les parents sur le progrès de leurs enfants.

I.2.9 Les rôles des acteurs dans l'approche portfolio

Dans l'évaluation de portfolio, chaque acteur soit enseignant, apprenant ou parent joue un rôle très important .Toutes les dimensions progressives de l'apprenant devraient être évaluées dans toutes les disciplines scolaire ou extra scolaire.

Nous allons citer les rôles de chaque acteur comme suivant :

I.2.9.1.Le rôle de l'enseignant

- ✓ Fournir une évaluation écrite de chaque portfolio expliquant les développements des apprenants ;

- ✓ Marquer le développement des habiletés auto-évaluatives des apprenants;
- ✓ Favoriser les interactions avec les apprenants;
- ✓ Orienter les apprenants à établir des objectifs personnels.

I .2.9.2.Le rôle de l'apprenant

- ✓ Acquérir des habiletés auto-évaluatives ;
- ✓ Justifier et montrer les travaux dont ils sont capables d'accomplir ;
- ✓ Réfléchir et améliorer les points faibles .

I .2.9.3.Le rôle des parents

- ✓ Encourager l'apprenant pour faire plus d'efforts durant son apprentissage;
- ✓ Proposer des autres méthodes d'apprentissages pour l'avenir.

I .2.10.Le contenu et la structure d'un portfolio

N'importe quelle forme du portfolio choisi, papier, électronique ou hybride nous retrouvons le même contenu et la même structure.

I.2.10.1.Le contenu

Dans l'apprentissage du FLE ,il est apparait clairement que le dispositif pédagogique portfolio avant tout est un véritable témoin d'une progression ,c'est pour cette raison il doit comporter des emprunts pertinentes de son utilisateur. L'enseignant joue un rôle important, il prédit généralement l'implantation des éléments qu'il se veut représentatifs et qui sont choisissent dans plusieurs séances pédagogiques, il est appelé à être un bon planificateur du temps ,un organisateur ainsi un évaluateur (2010, p.40)

DURAND.M et CHOUINARD.R, (2012, p.216) mentionnent dans leurs ouvrage qu'il faut déterminé la responsabilité de chaque acteur , dans la sélection des travaux qui seront présente dans le portfolio. AUBRET .J et GILBERT .P(2003, p.137) « *le portfolio peut se réaliser seul (il est d'abord présenté comme une démarche d'auto-formation et d'auto-évaluation) , ou avec l'aide d'un conseiller voire d'un groupe support (5 ou 6 personnes).* »¹⁶, ce qui signifie qu'on doit poser les questions suivantes : l'enseignant choisira-t-il les

¹⁶AUBRET Jacques, GILBERT Patrick ,*L'évaluation des compétences* ,Ed Mardaga, 2003 ,p.137

travaux ? , l'apprenant lui-même ? ou en collaboration ?. ...Ce choix est souvent réalisé en fonction de l'âge et la maturité des apprenants .

Il est indispensable « *d'établir les critères de sélection* »¹⁷DURAND, CHOUINARD (2012,p.216). L'apprenant a la possibilité d'introduire les activités souhaitées mais il est important que les réalisations soient liées au but du portfolio ou l'acquisition des compétences ciblées.

Pour achever la sélection des travaux, l'apprenant doit déterminer le nombre de documents à inclure dans son portfolio.

I.2.10.2. La structure

Le portfolio doit être compris comme un espace de stockage structuré et organisé. Il nous paraît nécessaire d'élaborer une table de matière et /ou un sommaire car cela permet au lecteur de mieux percevoir l'organisation globale du portfolio et de trouver rapidement les informations qui lui semblent intéressantes. De même, il est conseillé de dater tout les réalisations effectuées des documents et même citer les défaillances que le détenteur souhaite les remédier et les améliorer plus tard.

I .2.11. La mise en œuvre du portfolio en classe de FLE

Les enseignants ont plusieurs et différentes tâches. Ils consacrent beaucoup de leurs temps pour répartir leurs travaux aux différentes classes afin d'atteindre des objectifs bien précis. C'est pourquoi il faut tout d'abord réserver du temps dans le programme, autrement dit, consacrer des séances spécialement pour l'élaboration du portfolio en classe de FLE.

L'élaboration de cet outil en classe ne doit pas être long, ça ne dépasse pas (60 minutes.). Le portfolio est proposé par les enseignants en terme d'une séquence ou séance pédagogique, semestre, ect (LITTEL.D et PERCLOVA .R ,pp24-25).

¹⁷ DURAND Micheline-Joanne., CHOUINARD Roch. ,*l'évaluation des apprentissages*. Paris ,Ed Marcel Didier,2012.p.216

La deuxième procédure est réservée essentiellement à la définition de but, c'est-à-dire : quel est le but poursuivi de l'utilisation de ce dispositif « portfolio ». Ce but doit être évident (SCALLON, 2000, p4). L'enseignant doit donc penser et se questionner plusieurs fois avant d'exploiter cette pratique d'évaluation.

Le portfolio se construira différemment et contiendra des réalisations distincts en fonction du but poursuivi, l'élaboration de cet document devrait être directe et claire en référant toujours au cours ou programme d'études.

Il est nécessaire de rappeler que le portfolio doit être accompagné d'un guide pour faciliter aux enseignants leur pratique au sein de la classe.

I.2.12. L'évaluation de l'approche portfolio

Au sein de classe de FLE, l'évaluation de l'approche portfolio est très utile pour cet acte, car chaque apprenant traite les différents sujets à son propre rythme, ce qui rend les évaluations traditionnelles plus difficile. L'enseignant évalue le portfolio à partir d'une grille d'évaluation pendant le développement ou à la fin d'une séance ou séquences pédagogique, même si les apprenants l'utilisent tout au long de leur travail. Notons que l'enseignant peut aussi évaluer le portfolio de chaque apprenant ou de chaque groupe d'apprenants tout en fonction de ses préférences en donnant généralement des appréciations et des remarques. Dans le portfolio, l'enseignant évalue à la fois les réalisations des apprenants, (ses réflexions, ses justifications, ses compétences, ses performances, ect.)

I.2.13.L'approche portfolio en classe de FLE : les concepts clés

I.2.13.1.Le portfolio : moyen auto-évaluatif

Au fil d'apprentissage, tout apprenant doit apprendre à s'auto-évaluer, à trier ses preuves, à estimer et à réfléchir sur ses propres actions pour réguler ses apprentissages.

Selon SCALLON (1997), l'auto-évaluation est le pivot de l'approche portfolio, il nous confirme que « *c'est grâce au portfolio ou en français dossier d'apprentissage que le traitement de l'autoévaluation atteint son apogée* »¹⁸.

Dans la démarche d'auto-évaluation nous retrouvons l'apprenant plus impliqué dans ses apprentissages lorsqu'il s'évalue comme nous précise LEGENDRE (2005) l'autoévaluation *est un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation*¹⁹. Dans cette citation nous comprenons que l'auto-évaluation est une opération que l'individu a effectuée en vue de juger la qualité de ses réalisations par rapport aux objectifs qu'il a fixés préalablement tout en respectant les critères d'appréciation. DOYON et LEGRIS-JUNEAU (1991) nous proposent une démarche de l'autoévaluation en quatre étapes bien distinctes :

1-Une phase de planification qui permet aux acteurs (enseignant avec ses apprenants) de définir des objectifs d'apprentissages pour les atteindre au fil d'une séquence pédagogique et de délimiter les critères d'évaluations de ces objectifs visés. Durant la séquence, chaque apprenant doit se fixer ses propres objectifs et réfléchir aux autres moyens qui lui conviennent pour arriver à ce qu'il souhaite ;

2-Une phase de réalisation dans cette étape les apprenants exécutent les activités d'autoévaluation et consignent leurs résultats obtenus ;

3-Une phase de communication les apprenants informent leurs parents sur les résultats obtenus et choisissent avec leur enseignants les informations les plus pertinentes pour les transmettre;

4-Une phase de prise de décision pendant cette phase, les apprenants prennent pleinement conscience de leurs réalisations, à partir de plusieurs opérations (conscience, les feedbacks et les échanges de leurs parents et leur enseignants) ils tentent souvent de fixer d'autres objectifs personnels à atteindre qui leur permettent d'améliorer leurs apprentissages.

¹⁸ SCALLON cité par BENBOUDJEMA Taous et DEBBOU Mounia, *portfolio en licence de français :Etat des lieux et perspectives*. Diplôme de Master de Français Langue Etrangère Optique Didactique, université Abderrahmane Mira de Bejaia, 2015-2016.

¹⁹ LEGENDRE cité par Campus skills , *Déployez l'approche compétence , dans notre formation* , Disponible en ligne <https://www.campus-skills.com/blog> consulté le 25/03/2020 à 22.57

I.2.13.2.Le portfolio : bilan métacognitif

D'après CORREA et GERVAIS (2008 ,p.6), la réflexion est une action d'esprit permettant le retour sur la pensée elle-même pour observer avec attention et prudence des situations des problèmes, , des idées...ect.L'aspect réflexif constitue une composante essentielle du portfolio(Ibid.,2008,p.1).Selon certains chercheurs comme BARBEAU,MONTINI et ROY (1997) la métacognition de l'apprenant réfère notamment aux stratégies cognitives et aux connaissances de soi même sur sa façon de penser et d'apprendre ,ce processus métacognitif l'amène à réaliser une introspection. Dans la démarche portfolio, les concepts métacognitifs et réflexifs peuvent être dirigés vers des visées variées. Notons que LAOURSE et HENSLER (2008) , affirment que la réflexion peut se faire en trois étapes

1-l'autoanalyse, c'est-à-dire l'apprenant analyse lui même ses actions et ses réalisations ;

2-l'autodiagnostic, ce qui réfère à la perception de l'apprenant, à son interprétation de ses apprentissages liés aux compétences ;

3-l'autorégulation qui exerce un contrôle sur ce qu'il sait et comment il peut s'améliorer.

I .2.13.3.La perspective plurilinguisme

Au cours des 20 dernières années , la perspective plurilinguisme a été considérablement actualisée grâce à une série de travaux, notamment au milieu du Conseil de l'Europe.

Selon le Conseil de l'Europe (2001, P.11) le plurilinguisme est défini comme « *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* »²⁰ cette citation signifie que l'individu plurilingue peut communiquer en plusieurs langues dans une situation donnée et ces langues sont en contactes entre elles. COSTE (2001) la compétence plurilingue est donc un ensemble complexe, puisque toutes les langues et

²⁰ Le Conseil de l'Europe cité par BIGOT Violaine, BRETEGNIER Aude, VASSEUR Marité, *vers le plurilinguisme ? : vingt ans après*, Ed Archives contemporaines , 2013,p.223

ses variétés présentes dans le répertoire d'un locuteur plurilingue d'une manière attachée.

I .2.13.4. La dimension interculturelle

L'enseignement des langues étrangères nécessite la prise en compte des facteurs historiques, géographiques et ethniques. Les apprenants ne sont plus en mesure de réfléchir sur leur « vie ensemble » d'une manière « monoculturelle ». Nous pouvons supposer qu'ils ouverts aux autres, aux dialogues ; qu'ils comprennent ainsi que l'univers dans lequel ils vivent est un univers à partager.

Notons qu'on ne peut pas nier la relation étroite entre la langue et la culture, ZARATE (1995) précise « *qu'on ne peut pas apprendre en évacuant la culture* »²¹. Elle se demande si on peut enseigner une langue étrangère sans pénétrer dans sa culture. Pour ZARATE la dimension interculturelle de l'enseignement est évidente car après avoir appelé l'Autre à travers sa culture, nous sommes immédiatement dans la diversité culturelle. Par conséquent, il est recommandable de mettre en exécution des procédures pédagogiques pour promouvoir la sensibilisation et la prise de conscience.

Selon le Conseil de l'Europe (2001, p.3) le portfolio peut être définie ainsi comme « *un outil de promotion plurilinguisme et pluriculturalisme* »²². Le passeport des langues décrit une variété d'expériences d'apprentissages interculturel (ibid,p.6) et la Biographie langagière contient des informations sur plusieurs expériences (langagière, culturelles, apprentissages) acquises dans des contextes académique ou extra-académique.

²¹ HAMIDOU .N, « *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles* »,in Multilinguales, N°3,2014. Disponible en ligne <https://journals.openedition.org/multilinguales/1631> Consulté le 08/04/2020 à 19 :16

²² Le Conseil de l'Europe cité par LITTLE David, *le portfolio Européen des langues : Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*, Ed Council of Europe, 1 janvier, 2011 ,p.16.

Conclusion

A partir de ce chapitre, nous retiendrons que l'évaluation n'est pas l'apanage de l'enseignant, mais elle pourrait être réalisée aussi par l'apprenant, en s'engageant dans un processus propre d'auto-évaluation. De ce sens, le portfolio est considéré comme l'un des outils d'évaluation qui développe les habilités auto-évaluatives des apprenants et les aident à prendre conscience de leur difficultés et leur progressions tout au long d'apprentissage.

Le deuxième chapitre

Evaluer pour mieux évoluer

Introduction

Le deuxième chapitre qui s'intitule " *Evaluer pour mieux évoluer* " nous a permis d'appliquer ce qu'on a traité comme éléments théorique dans une expérimentation qui nous a montré l'impact de l'approche portfolio sur les habilités auto-évaluatives des apprenants en production écrite en classe de FLE.

Dans cette partie pratique constituée d'un seul chapitre, nous allons exposer les principaux paramètres de la démarche méthodologique adoptée pour effectuer notre étude. Ce chapitre sera fragmenté en deux sections. La première section s'intitule « *présentation du dispositif méthodologique* » sera consacrée à la présentation de la démarche méthodologique de la recherche et aux caractéristiques du dispositif : terrain, description de la salle, échantillon, corpus, déroulement de l'expérimentation. La deuxième section « *Analyse et interprétation des résultats* » sera réservée quant à elle à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation : pré-test, premier test, second test, post-test.

II.1.Présentation du dispositif méthodologique

II .1.1.La démarche méthodologie de la recherche

En fonction des objectifs ciblés dans notre étude, à savoir, l'impact de l'approche portfolio sur le développement des habilités auto-évaluatives des apprenants en production écrite, nous avons opté pour la méthode expérimentale, grâce à laquelle nous essayerons de mettre la lumière d'une manière judicieuse sur l'exploitation de l'approche portfolio en classe de FLE.

II.1.2. Le dispositif expérimental

II .1.2.1.Le terrain

Le terrain où nous avons confectionné notre étude est celui de l'université centrale de « MOHAMED KHIDAR », à Alia , wilaya de Biskra.La faculté des lettres et des langues contient trois filières (Français, Anglais Arabe) , quant à la filière française , elle est subdivisée en trois spécialités (didactique des langues et des cultures , science du langage , littérature Française).

II .1.2.2.La description de la salle

Notre expérience à été réaliser à la faculté des lettres et des langues notamment à la salle « 28 » , Notons que les apprenants de Groupe 5 sont réparties en Cinq groupes dont chacun contient six apprenants, nous avons trouvé les tables disposées en « îlots » permettant de rassembler les apprenants autour d'une même table afin de mieux cerner leurs compétences ,ainsi leurs donner l'occasion d'organiser des échanges réflexifs entre eux. Notre salle est plus au moins vaste et lumineuse par rapport aux autres salles comme « les salles de Bettaibi » à titre d'exemple.

II.1.2.3.La population

Notre échantillon est composé de 32 apprenants, nous avons trouvé le sexe féminin qui règne la classe, un seul apprenant de sexe masculin. Leurs niveaux sont hétérogènes Le choix de l'échantillon de 1^{ère} année licence est dû d'une part qu'ils n'ont pas un mémoire de fin d'étude à préparer et d'une autre part ,que le portfolio leurs permet

d'être déjà mis en lien avec leurs discipline , donc il est un véritable outil d'intégration pour eux.

II.1.2.4. Le corpus

En vue de mener à bien notre recherche, il nous a paru pertinent de recueillir notre corpus, de l'analyser et de l'interpréter à la lumière des approches théoriques présentées dans la première partie. A cet effet, nous avons confronté nos apprenants à une tâche rédactionnelle qui porte sur la rédaction d'un texte narratif (conte). Ensuite nous avons proposé aux apprenants le portfolio pour le remplir.

II.1.3. Le déroulement de l'expérimentation

II.1.3.1. Le déroulement du pré-test

L'expérimentation débute par un pré-test en vue de diagnostiquer les capacités et les pré-requis des apprenants. Au début de cette séance, nous avons expliqué aux étudiants le déroulement de la séance. Ensuite, nous avons présenté la consigne sur le tableau en clarifiant la tâche qu'ils doivent accomplir ,en demandant de rédiger un texte narratif tout en respectant la consigne suivante :

Voici un schéma actanciel d'une des versions du conte de Cendrillon de Charles Perrault. A partir de ce schéma, imagine et rédige un récit qui adoptera un point de vue zéro (omniprésent).

Le sujet : Cendrillon.

L'objet : Aller au bal.

Le destinataire : Le roi qui envoie des invitations pour le bal à toutes les jeunes filles du royaume.

Les destinataires : Cendrillon et le prince.

L'adjuvant : Sa fée Marraine.

Les opposants : Les belles-mères et les méchantes belles-sœurs.

Au terme de cette séance (pré-test), nous avons récupéré les copies des apprenants afin d'analyser leurs pré-requis vis-à-vis du texte narratif.

II.1.3.2.Le déroulement des tests

Nous avons essayé d'implémenter la version du portfolio au début de chaque semestre pour identifier la progression de l'apprentissage de nos apprenants durant cette période. Nous avons exécuté deux essais.

II.1.3.2.1.Le déroulement du premier test

Au cours de la première séance du test, au premier semestre, nous avons essayé de mettre en application l'approche portfolio auprès des apprenants de 1^{ère} année licence. Pour cette première tentative, nous avons d'abord commencé à présenter et expliquer notre outil « portfolio » (voir l'annexe 02) puis à montrer comment l'utiliser. Le portfolio est notamment distribué pour être rempli. Signalons que lors de cette tentative, la majorité des apprenants sont motivés et curieux à la découverte de cet outil pédagogique.

Au fil de cet essai, nous avons rencontrés des difficultés, notons que certains apprenants ont du mal à comprendre le contenu de notre portfolio notamment celui de la section de « **La biographie langagière** » qu'ils jugent ambiguë, ce qui nous amène à réexpliquer cette section..

Après avoir remplis le portfolio, nous avons collecté notre corpus dans la même séance car ils ont suffisamment de temps pour nous répondre (1h.30 min). Nous les avons remerciés pour leur participation et leur attention au cours de notre expérimentation.

II.1.3.2.2.Le déroulement du second test

Vu les circonstances actuelles, nous n'avons pas eu l'occasion d'effectuer notre deuxième test sur terrain, donc nous avons destiné un portfolio électronique afin d'être rempli par les apprenants pour tester le taux de leur progression. Dans cette tentative, nous avons rencontrés beaucoup de difficultés à répondre à nos questions. Nous avons reçu que six (6) réponses de la totalité des apprenants (32 apprenants).

II.1.3.3.Le déroulement du post-test

Pour mettre en terme cette expérimentation, nous n'avons pas pu demander aux apprenants d'écrire un texte narratif une deuxième fois à cause de la rupture du

programme, nous étions obligé de proposer un mini -questionnaire électronique afin de déterminer leur avis sur l'utilisation de l'approche portfolio au sein de classe de FLE.

Notre mini -questionnaire se compose de trois questions ouvertes :

- 1- Trouvez-vous que l'accompagnement du portfolio sera efficace et vecteur de réussite dans le module de l'écrit ? justifier votre réponse?
- 2- Faites-vous de l'auto-évaluation ? justifier votre réponse ?
- 3- Est-ce que vous êtes d'accord de l'utilisation de portfolio traditionnel au milieu universitaire ? justifier votre réponse?

II .2. Analyse et interprétation des résultats

II .2.1. Analyse et interprétation des résultats du pré-test

Nous allons essayer d'analyser et d'interpréter les copies de la production écrite des apprenants, en reposant sur les différentes recherches que nous avons évoquées dans la partie théorique.

Nous avons élaboré une grille d'évaluation de la production écrite d'un texte narratif selon ses caractéristiques que nous allons les monté ci-dessous.

Grille d'évaluation de la production écrite d'un texte narratif

| Les critères d'évaluation Les Apprenants | Cohérence / Cohésion | Structure du texte narratif (s. initiale, déroulement s. finale) | Temps des verbes (présent, Passé simple, Imparfait) | Point de vue du narrateur (focalisation Zéro) | Personnages et leurs caractéristiques | Verbe d'actions et de mouvement | Respect de la langue | Note /10 |
|---|----------------------|--|--|---|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------|------------|
| A1 | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1pt | 7 |
| A2 | 1,5 pt | 1 pt | 1 pt | 2 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 8,5 |
| A3 | 1,5 pt | 1,5 pt | 1 pt | 1,5 pt | 1 pt | 1 pt | 1pt | |

| | | | | | | | | |
|------------|--------|--------|-------|--------|------|--------|------|------------|
| A4 | 0,5 pt | 0,5 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1pt | 6 |
| A5 | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 2Pt | 1pt | 1pt | 1pt | 8 |
| A6 | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1,5 pt | 1pt | 0,5 pt | 1pt | 7 |
| A7 | 0,5 pt | 0,5 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 6 |
| A8 | 1 ,5pt | 1,5pt | 1pt | 1,5 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 8,5 |
| A9 | 2 pt | 1,5 pt | 1pt | 2pt | 1pt | 1pt | 1pt | 9,5 |
| A10 | 1,5 pt | 1,5 pt | 1pt | 1 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 8 |
| A11 | 1,5pt | 2pt | 1pt | 1 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 8,5 |
| A12 | 1 pt | 0,5 pt | 0,5pt | 1 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 6 |
| A13 | 1pt | 2 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 8 |
| A14 | 2 pt | 1,5 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 8,5 |
| A15 | 1pt | 0,5 pt | 1pt | 0,5 pt | 1 pt | 0,5 pt | 1pt | 5,5 |
| A16 | 2pt | 1,5pt | 1pt | 1,5 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 9 |
| A17 | 1,5 pt | 2 pt | 1pt | 1,5pt | 1pt | 1pt | 1pt | 9 |
| A18 | 1pt | 2pt | 1pt | 2pt | 1pt | 1pt | 1pt | 9 |
| A19 | 1,5 pt | 1,5 pt | 1 pt | 2 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 9 |

| | | | | | | | | |
|------------|--------|--------|------|--------|------|------|------|------------|
| | | | | | | | | |
| A20 | 1,5 pt | 2 pt | 1 pt | 1,5 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 9 |
| A21 | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 7 |
| A22 | 1,5 pt | 1,5 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 8 |
| A23 | 2 pt | 1,5 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 8,5 |
| A24 | 2 pt | 2 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 9 |
| A25 | 2 pt | 2 pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 1pt | 9 |
| A26 | 2 pt | 2 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 9 |
| A27 | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1pt | 1 pt | 7 |
| A28 | 0.5 pt | 0,5 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 6 |
| A29 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| A30 | 2 pt | 1,5 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 8,5 |
| A31 | 1,5 pt | 2 pt | 1 pt | 1 ,5pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 9 |
| A32 | 2 pt | 1 pt | 1 pt | 2 pt | 1 pt | 1 pt | 1 pt | 9 |

Interprétation des résultats

La cohérence

A la lumière de ce tableau, nous constatons qu'au début, les apprenants ont rédigé leurs productions d'une manière cohérente où nous trouvons chaque phrase repose sur un élément qui le précède (progression thématique) et une absence totale de toute contradiction entre les phrases et les paragraphes.

La cohésion

Quant à la cohésion, nous remarquons que la plupart des apprenants ne respectent pas les signes de ponctuation ce qui nous indique qu'ils basent leurs intentions seulement sur le contenu de texte sans rendre compte à la langue.

Ex :l'apprenant (A1) ne remplace pas la virgule après les expressions « *Il était une fois* un homme », « **Un jour** le roi .. ».

De plus , nous remarquons que tous les productions des apprenants contiennent les mêmes connecteurs (et , mais , enfin) c'est-a- dire que nous ne trouvons pas une variation dans l'emploi des connecteurs.

Nous constatons également que tous les apprenants ne recourent pas à la répétition de certain mot cela veut dire qu'ils ont un vocabulaire riche ;ils choisissent le vocabulaire approprié qui correspond au sujet .

La structure du texte narratif

Pour le deuxième critère qui est la structure du texte narratif, nous trouvons qu'il ya certain apprenants disposent leurs textes en paragraphes mais ne montrent pas les expressions qui indiquent l'introduction et /ou la clôture du conte .

Ex :L'apprenant(A7) commence directement son production par « *Cendrillon est une belle fille* » ce que signifie qu'il n'annonce pas l'ouverture du conte par (il était une fois ,autrefois, dans un temps passé ect..)

En revanche , il s'avère difficile de reconnaître les paragraphes de quelque apprenants car leurs productions sont constituées d'une seule unité comme l'apprenant (A4) à titre d'exemple .

Les temps des verbes

Concernant aux temps des verbes, les apprenants réussissent à utiliser les temps adéquats aux textes narratifs en utilisant à la fois le présent de l'indicatif , l'imparfait et le passé simple.

-Ex : L'apprenant (A9) emploie à bon escient des temps verbaux tel que :

-Le présent de l'indicatif : « *il épouse* », « *un jours le roi dit à son majordome* ».

-L'imparfait : « *lui donnait tout ce qu'il pouvait* », « *une veuve qui avait deux filles* ».

-Le passé simple : « *la pauvre homme mourut peu après* », « *lui confia des tâches* ».

Le point de vue du narrateur

Nous passons au point de vue du narrateur, tous les apprenants peuvent employer le point de vue zéro (omniprésent) ce que signifie qu'ils ont respecté la consigne demandée.

Ex :L'apprenant (A10) signale dans son écrit que « *Le père était heureux et pensait que sa fille vivrait une vie heureuse* , « *son visage est pâle et son corps est mince* »

Les personnages et leurs caractéristiques

Nous pouvons ainsi signaler que tous les apprenants citent dans leurs productions les personnages principales de l'histoire et tissent des relations entre eux .

Ex : L'apprenant (A8) insert dans son production les personnages et établit des relations entre eux comme « *s'appelle Cendrillon .Comme sa mère était morte , son père* » , « *la marâtre et ses filles ...* »

Les verbes d'action et de mouvement

Nous traversons à l'avant dernier critère, nous trouvons que tous les apprenants sont capables d'implanter certain verbe d'action et de mouvement dans leurs écrits.

Ex : L'apprenant (A19) utilise le verbe d'action « *cendrillon fait tout le ménage* », « *cendrillon déclara avec tristesse* », « *elle transforma* »

La maîtrise de l'orthographe

Pour le dernier point de notre grille qui est celui de la maîtrise de l'orthographe, la majorité ne commettent pas beaucoup des fautes dans leurs productions, mais cela n'empêche pas de trouver quelque fautes qui sont dû peut être à l'inattention ou à l'oubli comme le cas de l'apprenant (A6)

Ex : « *C'est un journée* », « *à essayé de être* », « *elle n'a pas de rob* »

Il est pertinent de noter que l'apprenant (A29) est hors sujet..Elle change complètement le sujet demandé (Laila et le loup) .

Synthèse

Généralement, nous dévoilions que nos critères sont respecté, ce qui nous incite à affirmer la capacité des apprenants à produire un texte narratif (conte) .

II.2.2.Analyse et interprétation des tests

II.2.2.1.Interprétation du premier test

Nous allons analyser et interpréter notre approche portfolio à l'aide de la grille d'évaluation que nous allons établir ci-dessous.

Grille d'évaluation de l'approche portfolio du premier test ²³

| Les critères d'évaluation Les apprenants | La réalisation des questions (manque d'élément) | L'exploitation de la vie courante et professionnelle | La compréhension des questions | Le respect de la langue (faute de conjugaison , 'orthographe) | La pertinence des réponses. |
|--|--|---|-----------------------------------|---|--------------------------------|
| A1 | - | - | ++ | + | + |
| A2 | - | - | ++ | + | - |
| A3 | - | - | ++ | + | - |
| A4 | + | - | ++ | + | + |
| A5 | + | - | ++ | + | + |
| A6 | + | + | ++ | ++ | + |
| A7 | - | - | ++ | + | - |
| A8 | - | - | ++ | - | + |

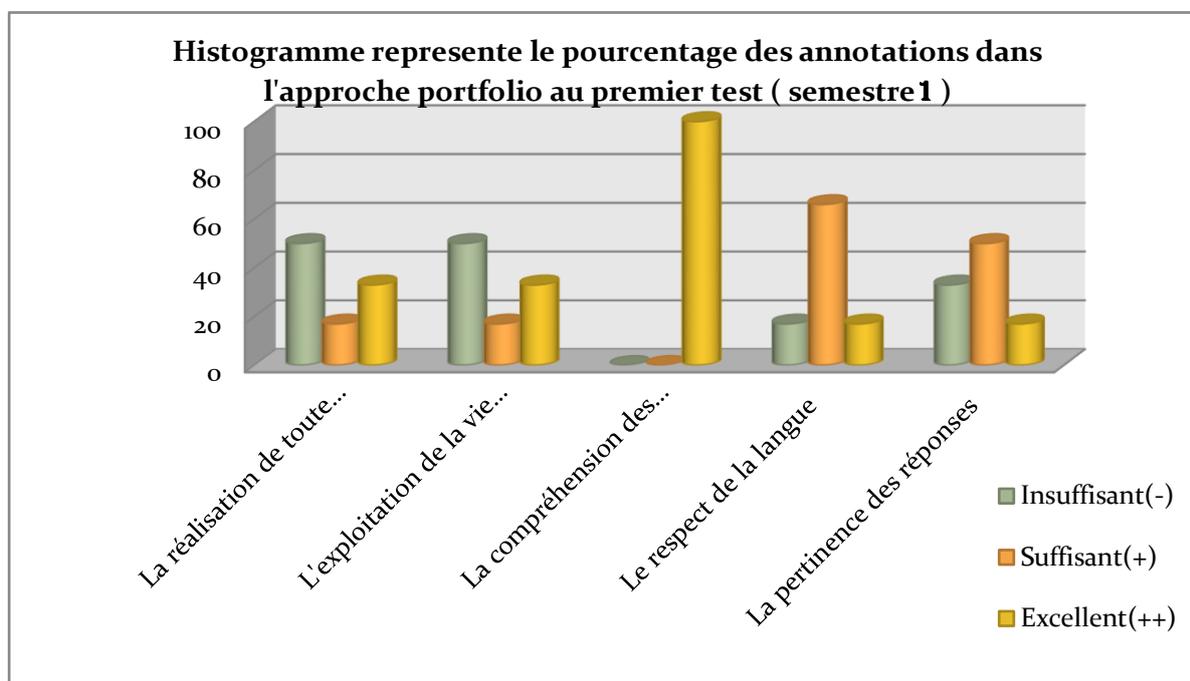
²³ Morin yves, *critère d'évaluation ,devoirs et portfolio* .Disponible en ligne
https://www.youtube.com/watch?v=OeTs_RYws6Y consulté le 02 /05/2020 à 20.00

| | | | | | |
|------------|----|----|----|----|----|
| A9 | ++ | - | ++ | ++ | ++ |
| A10 | + | - | ++ | + | + |
| A11 | - | - | ++ | + | - |
| A12 | + | ++ | ++ | + | ++ |
| A13 | + | + | ++ | + | + |
| A14 | - | - | ++ | - | - |
| A15 | - | - | ++ | - | + |
| A16 | + | - | + | + | + |
| A17 | ++ | ++ | ++ | + | ++ |
| A18 | + | + | ++ | ++ | + |
| A19 | ++ | ++ | ++ | + | + |
| A20 | + | - | ++ | + | + |
| A21 | + | - | ++ | + | + |
| A22 | - | - | ++ | + | + |
| A23 | ++ | ++ | ++ | + | + |
| | | | | | |

| | | | | | |
|-------------|----|----|----|----|----|
| A24 | ++ | - | ++ | ++ | + |
| A25 | + | ++ | ++ | ++ | + |
| A26 | + | ++ | ++ | + | ++ |
| A27 | - | - | ++ | - | - |
| A28 | - | + | ++ | + | + |
| A29 | + | + | ++ | - | + |
| A30 | + | - | ++ | + | + |
| A31 | + | - | ++ | + | + |
| A 32 | - | ++ | + | + | + |

Annotation : Insuffisant (-) Suffisant (+) Excellent (++)

Représentation graphique en histogramme représente les résultats du premier test



Interprétation des résultats

La réalisation des questions

D'après les résultats obtenus, nous remarquons que la moitié des apprenants (50%) n'ont pas réussi à répondre à toutes nos questions, cela est dû à leur inattention ou à leur négligence.

Ce qui concerne à l'exploitation de la vie courante et professionnelle , nous remarquons que dans la rubrique « **La biographie langagière** » ,la moitié des apprenants(50%) n'ont pas motionné ce qu'ils savent faire dans chaque langue , ainsi que leurs expériences linguistiques , culturelles et d'apprentissages vécues dans l'université ou à l'extérieur de celle -ci .

La compréhension des questions

Il nous semble pertinent de dire que tous les apprenants (100%) ont bien assimilé et saisi les questions posées.

Le respect de la langue

Le quatrième point, qui porte sur le respect de la langue, nous remarquons que la minorité des apprenants (17 %) ont commis des fautes.

-Faute de conjugaison : comme le cas de l'apprenant (A17) (voir l'annexe 2)

Ex : « j'ai apprend »

-Faute d'orthographe : comme le cas de l' apprenant (A15)

Ex : « méserable », « anglais »

La pertinence des réponses

Nous constatons aussi que dans la première phase de « **je suis plurilingue** » tous les apprenants sont plurilingues et multilingues c'est-à-dire qu'ils ont apte d'exprimer convenablement dans plusieurs langues et plusieurs situations.

Nous ajoutons par exemple dans la phase « **activités réalisées** » tous les apprenants n'ont pas consulté les journaux tandis qu'ils ont lis des romans et regarder des films de différente nature pour améliorer leurs langues et apprendre des nouveaux mots.

Il est important de noter que dans la section de « **je fais le point** » qui permet aux apprenants de s'auto -évaluer par rapport au texte narratif, nous remarquons que la plus part des réponses sont adéquates à leurs productions ce qui signifie qu'ils sont capable d'appliquer ce qu'ils ont appris au classe.

En général, nous pouvons dire que la majorité des apprenants ont répondu d'une manière pertinente à nos questions.

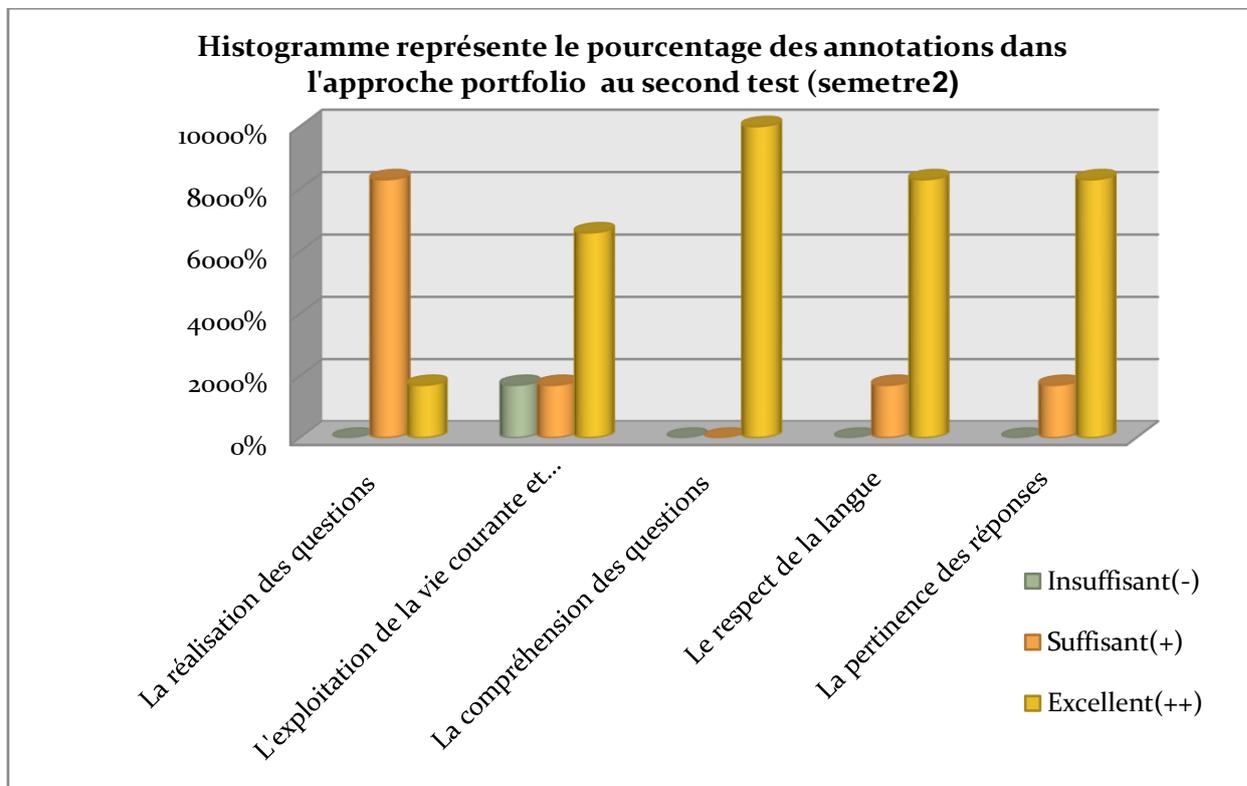
II.2.2.2. Interprétation du second test

Nous allons tenter d'analyser et d'interpréter les six portfolios que nous avons reçu.

Grille d'évaluation de l'approche portfolio du second test

| Les critères Les apprenants | La réalisation des questions (manque d'éléments) | L'exploitation de la vie courante et professionnelle | La compréhension des questions posées | Le respect de la langue (faute de conjugaison et d'orthographe) | La pertinence des réponses |
|--|--|--|---------------------------------------|---|----------------------------|
| A1 | + | ++ | ++ | ++ | + |
| A6 | + | ++ | ++ | ++ | ++ |
| A15 | + | - | ++ | + | + |
| A11 | + | + | ++ | ++ | ++ |
| A19 | ++ | ++ | ++ | ++ | + |
| A17 | + | ++ | ++ | ++ | ++ |
| Annotation : Insuffisant (-) Suffisant (+) Excellent (++) | | | | | |

Représentation graphique en histogramme représente les résultats du second test.



Interprétation des résultats

La réalisation des questions

D'après les résultats obtenus dans ce second test, nous remarquons que la majorité des apprenants ont répondu à tous nos questions.

L'exploitation de la vie courante et professionnelle

Plus que la moitié des apprenants (66,6%) indiquent dans la section de « **La biographie langagière** » leurs expériences linguistiques et apprentissages en L2, nous trouvons un seul apprenant (A15) qui n'a pas mentionné ce qu'il a été effectué cela est dû à son manque d'expérience dans sa carrière d'étude ou professionnelle.

La compréhension des questions

Nous pouvons dire que dans le 3^{ème} critère, tous les apprenants (100%) ont bien compris nos questions puisqu'ils ont déjà vu les mêmes questions au premier test.

Le respect de la langue

Concernant le respect de la langue, nous remarquons une absence totale (0%) des fautes de conjugaison ainsi des règles d'accord ce qui désigne qu'ils ont peut être procédé au processus de révision

La pertinence des réponses

Le dernier critère qui port sur la pertinence des réponses, nous constatons que la majorité des apprenants répondent convenablement à nos question.

En adition , dans la section de « **je suis plurilingues** » la plus part des apprenants (83,3%) prouvent leurs compétences en langues ; ils possèdent un répertoire linguistique distinct en langues (Français , Anglais , Espagnol) permettant d'établir des relations sociales.

Nous avons noté que dans la partie d' « **activité réalisée** » tous les apprenants (100%) ont prouvé qu'ils ont la culture de la découverte par la lecture, le regard des films ... cela revient à leurs envie d'apprendre les langues .

Il est incontournable de rappeler que dans la dernière phase de « **je fais le point** » la majorité des apprenants ont coché presque les mêmes cases du premier test, car le programme à été interrompus au second semestre à cause de la pandémie COVID-19 .

Synthèse

En générale, nous pouvons dire que le pourcentage de l'annotation « **excellente** » est élevé d'une manière remarquable dans tous les critères.

II.2.2.3. Etude comparative de deux tests

Après avoir les résultats des deux tests, nous allons procéder à la comparaison afin de voir le taux de la progression et l'avancement des apprenants durant le premier et le second semestre.

La réalisation des questions

D'après les résultats obtenus, nous remarquons qu'au premier test le pourcentage de l'annotation « **insuffisante** » était (50%), par contre au second test, aucun apprenant n'a eu cette annotation (0%).

Dans le premier test, nous remarquons que le pourcentage de l'annotation « **suffisante** » était (17%) tandis qu'au second test, le pourcentage a augmenté de manière remarquable (83%) cela veut dire que les apprenants ont fournis des efforts afin de nous répondre.

L'exploitation de la vie courante et professionnelle

Quant au deuxième critère, notamment dans le premier essai, nous constatons que le pourcentage de l'annotation « **insuffisante** » était (50%) tandis qu'au second essai le pourcentage a diminué et devenu (17%).

En outre, nous constatons que le pourcentage de l'annotation « **suffisante** » reste stable (17%), dans les deux tests.

Nous observons également que le pourcentage de l'annotation « **excellente** » ne dépasse pas le nombre entier des apprenants (33,3%) au premier test, alors qu'au second test, le pourcentage a multiplié (66,6%) ce qui montre que dans la section de « **La biographie langagière** » par exemple le parcours des apprenants est présent cela nous indique qu'ils ont compris cette section grâce à notre ré-explication.

La compréhension des questions

Concernant le troisième critère, nous observons que le pourcentage de l'annotation « **excellente** » (100%) reste stable dans les deux tests ce qui signifie que les apprenants ont bien compris ce qu'il a été demandé.

Le respect de la langue

Pour le quatrième critère, nous remarquons que le pourcentage de l'annotation « **insuffisante** » était (17 %) dans le premier test mais au second test, aucun apprenant a eu cette annotation (0%).

Au premier test , nous constatons que le pourcentage de l'annotation « **suffisante** » était (66,6 %) tandis qu' au second test , il a diminué (17%)

Nous constatons aussi que le pourcentage de l'annotation « **excellente** » a augmenté de (83,3%) par rapport au premier test (17%) et cela explique que les apprenants perfectionnent bien leurs langue.

La pertinence des réponses

Nous remarquons que le pourcentage de l'annotation « **insuffisante** » était (33,3%) au premier essai, mais au second essai, aucun apprenant a eu cette annotation (0%).

En addition, nous remarquons que le pourcentage de l'annotation « **suffisante** » a diminué (17 %) par rapport au second test (50%) .

Avant de terminer notre comparaison, nous devons signaler que le pourcentage de l'annotation « **excellente** » dans le second test a connu un développement considérable (83,3%) par rapport au premier test (17%) c'est dû à la pertinence des réponses de nos apprenants.

Synthèse

Après une étude comparative des portfolios du premier et second test , nous pouvons conclure que les apprenants ont progressé dans leurs apprentissages notamment dans les sections « **Je suis plurilingue** « **Mes contacts avec les autres cultures** » et « **Les activités réalisées** » cela résulte que les apprenants durant deux semestres ont acquis certaines compétences linguistiques et culturelles.

Il est à noter que dans la rubrique « **je fais le point** » nous n'avons pas pu mesurer le degré du progrès de nos apprenants à cause de la rupture du programme.

II.2.3. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Tableau représente le pourcentage des réponses ouvertes

| Questions posées | Oui | | Non | |
|------------------|-----------------------|-------------|-----------------------|-------------|
| | Nombre des apprenants | Pourcentage | Nombre des Apprenants | Pourcentage |
| 1 | 6 | 100 % | 0 | 0 % |
| 2 | 2 | 33,3% | 4 | 66,6% |
| 3 | 3 | 50 % | 3 | 50% |

Question1 : Trouvez-vous que l'accompagnement du portfolio sera efficace et vecteur de réussite dans le module de l'écrit ? justifier votre réponse ?

Le tableau ci-dessous montre que tous les apprenants (100 %) trouvent que le portfolio sera un outil d'évaluation efficace et vecteur de réussite dans le module de l'écrit, vu de ce qu'ils ont dit que le portfolio leur offre l'occasion de s'auto-évaluer, de prendre conscience de leurs apprentissages et de voir les lacunes qu'ils doivent surmonter.

Question 2 : Faites-vous de l'auto-évaluation? Justifier votre réponse ?

Une minorité des apprenants (33,3 %) s'auto-évaluent et la majorité (66,6%) ne recourent pas à la pratique auto-évaluative, ils ne s'évaluaient presque jamais tout

seuls mais grâce au portfolio , tous les apprenants (100 %) ont souligné qu'ils se sont remis constamment en questions , ont pris recul de leurs apprentissages , ce qui nous conduit à confirmer nos hypothèses :

-Le portfolio serait un outil qui permettrait le développement des habilités auto-évaluatives des apprenants.

-Le portfolio permettrait le développement de la réflexivité des apprenants.

Question 3 : Est-ce que vous êtes d'accord de l'utilisation de portfolio traditionnel au milieu universitaire ? Justifier votre réponse ?

La moitié des apprenants (50%) affirment qu'ils sont tout à fait d'accord de l'utilisation du portfolio traditionnel (papier) , ils signalent que le format papier est plus concret et que le numérique présente une entrave ;exige des procédures rigoureuses comme les inscriptions , l'accès à la plateforme (voir l'annexe 3) ect...,alors que l'autre moitié des apprenants (50 %) ne sont pas d'accord, ils trouvent que le portfolio numérique est plus motivant car il donne la possibilité d'insérer des vidéos et des images ainsi qu'il facilite l'interaction et le partage entre les partenaires (apprenants /enseignants).

Grâce à ces résultats, nous sommes arrivées au constat que le sentiment de la satisfaction des apprenants de voir implémenter l'approche portfolio est souhaitable.

Conclusion

Pour clôturer notre chapitre, nous pouvons dire que l'exploitation de l'approche portfolio au sein de l'université a un impacte positif sur les habilités auto-évaluatives des apprenants en production écrite.

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que le taux de la progression dans le second test est élevé par rapport au premier test.

Alors nous somme convaincues que le dispositif que nous avons proposé est un excellent outil pour l'auto-évaluation des apprenants en production écrite.

En dernier, d'après notre expérimentation auprès des apprenants à l'université, nous remarquons que tous les apprenants sont satisfait à l'intégration de l'approche portfolio en classe , ils estiment que les enseignants prennent le premier pas et commencent à utiliser ce genre d'outil pédagogique en classe de FLE.

Conclusion générale

En guise de conclusion, il nous semble pertinent de rappeler que notre travail est conçu en deux parties principales. L'une théorique et l'autre pratique. Nos objectifs sont multiples : d'abord, nous voulons développer les capacités métacognitives en impliquant les apprenants dans leurs propres apprentissages, ensuite, nous essayons d'améliorer leurs compétences auto-évaluative tout en proposant l'approche portfolio en classe .Enfin, nous voulons promouvoir leur apprentissage autonome

Dans la première section, nous sommes intéressés à une dimension primordiale, celle de « l'évaluation dans l'enseignement /apprentissage de FLE » nous avons ciblé les concepts fondamentaux de l'évaluation (ses définitions, ses types, ses outils etc...)

Dans la deuxième section, nous sommes basés à exposer le nouvel outil d'évaluation, celui de « l'approche portfolio » en prenant appui sur sa définition, ses typologies, ses formats, son mise en œuvre, ect...).

Quant à la partie pratique, nous avons opté une méthode expérimentale c'est-à-dire nous sommes allés au terrain en vue de vérifier ce que nous avons supposé au début de la recherche.

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que le taux de la progression des apprenants de deuxième test est élevé par rapport au premier test .

A la lumière de ces résultats obtenus, nous pouvons constater que nos hypothèses de départ ont été vérifiées et validées :

- Le portfolio serait un outil qui permettrait le développement des habilités auto-évaluatives des apprenants.
- Le portfolio permettrait le développement de la réflexivité des apprenants.

Donc, nous pouvons dire que le portfolio est un outil efficace et a un impact positif sur l'auto-évaluation des apprenants en production écrite..Notre travail de recherche nous a permis de répondre à notre problématique et d'affirmer nos hypothèses..

En définitive, nous souhaitons que notre recherche soit ouverte aux autres investigations et que cet outil trouve ses lettres de noblesse dans les pratiques.

Référence bibliographique

Ouvrages

- 1-ALARCON, Magdalena Hernandez, proposition *instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz*, collection *pédagogica universitaria* 36, juillet - décembre 2001.
- 2-AUBRET Jacques, GILBERT Patrick, *L'évaluation des compétences*, Ed Mardaga, 2003.
- 3-BIGOT Violaine, BRETEGNIER Aude, VASSEUR Marité, *vers le plurilinguisme ? : vingt ans après*, Ed Archives contemporaines , 2013.
- 4-BYRAM Michel ,ZARATE Geneviève et NEUNER Gerhard, *la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues , vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : étude préparatoires* , Conseil de l'Europe ,1997
- 5- CUQ Jean pierre , GRUCA Isabelle , *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Presse Universitaire de Grenoble,2003.
- 6-CATTAFI Filippo et al ,*le portfolio : une démarche pour l'école primaire*,
2^{ème} Ed différenciation des apprentissages, évaluation et enseignement spécialisé (DAFFS) , Avril 2010.
- 7-Cadre Européen Commun de référence pour les langues –apprendre, enseigner, évaluer, Éd Didier, Paris, 2001.
- 8-DE LANDSHEERE Gilbert , *évaluation continue et examens : précis de docimologie* ,Ed Bruxelles, Paris , Nathan , 1976.
- 9-DURAND Micheline-Joanne., CHOUNARD Roch. ,*l'évaluation des apprentissages*. Paris ,Ed Marcel Didier,2012.
- 10-JORRO Anne, DROYER Nathalie, *l'évaluation levier pour l'enseignement et la formation* ,Ed De Boeck supérieur ,2 janvier 2019.
- 11- JACQUES Aubert, PATRICK Gilbert, *L'évaluation des compétences* ,Ed Mardaga , 2003.
- 12-LITTLE David , HODEL Hans-Peter , KOHONEN Viljo ,MEIJER Dick, PERLOVA Radka ,*préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues –arguments matériels et ressources*, Ed Council of Europe,1 janvier 2007.
- 13- PAQUAY Leopold, *l'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratique , méthodes et fondements*, ED presses universitaire de Louvain, 2002.

14-PAQUAY Léopold, *l'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, ed l'Harmattan, 1nov.2004

15-SCALLON Gérard, *l'évaluation formative des apprentissages, volume 2*, presses Université Laval,1988.

16- SCALLON Gérard ,*L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* De Boeck Université. Canada ,2007

17-TAGLIANTE Christine, *l'évaluation* , Clé International, Paris , 1991.

18- TAGLIANTE Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun, CEL International/SEJER*, Paris,2005

19-TAGLIANTE Christine, *l'évaluation et le cadre européen commun*, Techniques et pratiques de class , ED Cle international, 2007

Dictionnaires

1-CUQ Jean-Pierre, *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde* , CLE international, 2003 .

2-DANVERS Francis, *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 2^{ème} ED presses universitaire de septentrion,2003.

3-ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris ,OPHRYS ,2008.

Mémoires et thèses

1-ADIB Yasmine, *évaluation des acquis d'apprenants du Français langue étrangère en module de Technique d'expression écrite et orale en 1^{ère} année universitaire*, Thèse de doctorat, optique Didactique , Université d'Oran ,2012-2013

2- ASLIM-YETİŞ veda ,*Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*. Thèse de doctorat , Université Lumière Lyon, 10 novembre 2008.

3- AMROUNE Mokhtar *L'évaluation en FLE comme récompense ou punition en classe de 3^{ème} année primaire école wilaya de Msila*.

4-BENBOUDJEMA Taous et DEBBOU Mounia, *portfolio en licence de français :Etat des lieux et perspectives*. Mémoire du diplôme Master 2 Didactique, Université Abderrahmane Mira de Bejaia, 2015-2016.

- 5- DELAMARE Anna , *l'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ?*.Mémoire du Master 2 Métier de l'enseignement , de l'éducation et de la formation Mention second degré , parcours :SES, 2015-2016
- 6-HEIDI Cox, *les instruments d'auto-évaluation , des outils pour favoriser les développement des stratégies d'auto-évaluation* .Mémoire de fin d'étude à la HEP-vs , université de saint-Maurice , 2009.
- 7-HAMA khadidja , *l'évaluation des compétences dans le milieu scolaire : cas des élèves de 3^{ème} années secondaire (langue étrangères)*.,Mémoire du diplôme Master 2, Université abdlhamid Ibn badis-Mostaganem, 2015-2016.
- 8-JULIE Gobeil, *Portfolio et renouveau en évaluation : sens , objet et modalités du point de vue des enseignantes su primaire*, Université du Québec en ABITIBI – TEMISCAMINGUE, Janvier 2007
- 9-MEKKARI Abdelkader, FEKRACHE Mohammed ,MADANI Mohammed, *L'exploitation didactique du texte littéraire (texte narratif) Dans une classe de FLE Chez les apprenants de première année secondaire (1ereAS)*, Mémoire du diplôme Master2 Didactique , Université Dillali Bounama – Khemis -Miliana, 2018
- 10-NATHALIE Martine , *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*. l'obtention du grade de Maître en éducation (M. Éd), université de sherbrooke, Juin 2012
- 11-ROBIN Bais , *L'auto-évaluation , une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève*, Mémoire du diplôme Master 2 MEEF , 2016-2017.
- 12-SHEIBOB Iman ,*Place et rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement / apprentissage duFLE - Exemple de la 2ème M .*
- 13-SEFFARI Rokia , *évaluer les productions écrite au milieu universitaire*, Mémoire du diplôme Master Didactique, Université Larbi Ben M'hidi –Oum el bouaghi .2014-2015.
- 14-TALLAB Dalila ,*l'exploitation de la carte heuristique comme outil pédagogique pour l'amélioration de la production écrite en classe du FLE* , Cas des élèves de la 5ème année primaire, école de DAHMANE ARBIA à Hammam Dalaa, Wilaya de M'SILA, Mémoire du diplôme Master 2 Didactique, 2017 /2018
- 15-ZERROUKI Fouzia , *l'impact du nouveau dispositif d'évaluation sur les enseignants et les élèves au cycle primaire* , Ecole doctoral ,Mémoire du diplôme Master 2 .Didactique ,Université Mentouri Constantine.

Articles et revues

- 1-CARTON F, « *Utilité du portfolio pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues* » in ATILF équipe CRAPEL-CNRS /Université de Lorraine. Disponible en ligne http://sjdf.org/pdf/7_1article_revue.pdf Consulté le 06 /11 /2019. Consulté le 10/11/2019 à 18 :20
- 2- DOMINIQUE B, « *Du portfolio ou dossier professionnel : éléments de réflexion* » in Tréma revue internationale en science de l'éducation et didactique , N°20-21, 2003.Disponible en ligne <https://journals.openedition.org/trema/1380> Consulté le 10/11/2019 à 17 :49
- 3- EYSSAUTIER-BAVAY C, « *Le portfolio en éducation :concept et usages* » in ISDM *Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication*, N°18, 2007 .Disponible en ligne <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/27-eyssautier.pdf> Consulté le 04/11/2019 à 18:27
- 4-HAMIDOU .N, « *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles* »,in *Multilinguales*, N°3,2014 Disponible en ligne <https://journals.openedition.org/multilinguales/1631> Consulté le 08/04/2020 à 19 :16
- 5-JALBERT.P, « *le portfolio scolaire : une autre façon d'évaluer les apprentissages* » in *via pédagogique*, N°103 ,1997. Disponible en ligne https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1322645658_VP103_portfolio.pdf. consulté le 29/03/2020 à 23:5
- 6- JALBERT.P, « *Le portfolio : de la théorie à la pratique* »in *Revue Québec français* N° 111 , 1998.Disponible en ligne <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-qf1202763/56281ac.pdf> Consulté le 06 /11/2019 à 19:12
- 7- LITTL .D, GOULLIER F , HUGHES. G, « *le portfolio européen des langues :Rétrospective* » 1991-2011 . Disponible en ligne <https://rm.coe.int/16804595b8> Consulté le 14/11/2019 à 20 :20
- 8-MICHOUD .C, *le portfolio , quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences , in Mesure et évaluation en éducation , volume 35 ,N°2 , 2012 Disponible en ligne <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2012-v35-n2-mee01367/1024717ar.pdf> consulté le 3/04/2020 à 01/39.*
- 9- POUMAY.M et MAILLART.C , « *Les portfolio : vers une évaluation plus intégrée et plus cohérente avec la notion complexe de compétence* ». Disponible ligne https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/168492/1/Portfolio_Poumay_Maillart_FinalVersionFran%C3%A7aise.pdf Consulté le 15/11/2019 à 19 :45

10- PORCHER.L , « *Note sur l'évaluation* » in revue Langue française , N°36 ,1977,pp.110-115. Disponible en ligne https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4847 consulté le 10 /12 /2019 à 8 :04

11- PETITJEAN.B , « *formes et fonctions des différents types d'évaluation* » pratiques N°44, 1984, pp. 5-20. Disponible en ligne https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459 Consulté le10 /12/2019. à 6 :18

12- PILLONEI.M., ROUILLER.J,« *Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant* »,N°393 ,1993 ,in. Cahiers Pédagogiques ,Disponible en ligne<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> consulté le 12/03/2020 Consulté le 19 /12/2019

13-ROHOLLAH R, « *étude du portfolio de la production orale des apprenants iraniens du FLE (De l'évaluation formative à l'autoévaluation)* » _Etude_du_portfolio_de_la_production_orale_des_apprenants_iraniens_du_FLE_De_l'evaluation_formative_a_l'autoevaluation . consulté le 27/11/2019

14- VIVIER.J , « *De la compétence linguistique aux compétences langagières* »in Repère, Recherche en didactique du Français langue maternelle, N°5, 1992 Disponible en ligne https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_5_1_2046 Consulté le 17/03/2020 à 16:11

15-WEISS.J, « *le portfolio ,instrument de légitimation et formation* »in Revue français pédagogique, 2000, N°132, pp.11.22https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1029 consulté le 5 /11/2019 à 17.13

Documents officiels

1- David Little et Radka Perclová, Le portfolio européen des langues: guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/belangeec/MonDepotPublic/FPE7551/Bousquet%20%282006%29_portfolioProfweb_CEGEP_pdf_01.pdf

2-LITTLE David , *le portfolio européen des langues : Guide pour la planification , la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*, Ed Council of Europe, 1 janvier,2011.

3-Ministère de l'éducation du Manitoba ,*Des outils pour favoriser les apprentissages. Ouvrages de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année*. ED Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba 2005.

4-Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues : pour jeunes et adultes*, Ed, Didier,2001.

Sitographie

1-Alloprof , la schémas actanciel, Disponible en ligne <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1051.aspx> Consulté le 15/03 /2020 à 18:45.

2-Bousquet ,Ginette, « le portfolio électronique ,un outil utile pour favoriser l'intégration » publié dans Profweb le 5 avril 2006 Disponible en ligne

https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/belangec/MonDepotPublic/FPE7551/Bousquet%20%282006%29_portfolioProfweb_CEGEP_pdf_01.pdf Consulté le 19/03/2020 à 15:00.

3-- Duroisin Natacha , l'approche orientant , le portfolio , conception et modèles d'utilisation .En route vers la réussite scolaire et professionnelle des élèves .Disponible en ligne https://eduportfolio.org/docs/duroisin_portfolio_outil_orientation.pdf Consulté le 29/02 /2020 à 14 : 58.

4- Le portfolio pour évaluer les apprentissages des étudiant-e-à l'aide du portfolio www.wordpress.com consulté le 16 /03/2020 à 14 :52

5- Le portfolio : définition, avantages pour les enfants en difficulté, mises en pratique. Disponible en ligne <https://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=1662> consulté le 03 /01/2020 à 15 : 00.

6--Robert Bibeau, à chacun son portfolio numérique .Disponible en ligne <http://bulletinlic.profweb.ca/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2053> consulté le 02/12 /2019 à 00.00

7-WWW.classeur.pistes .org . Consulté le 03/03 /2020 à 14 : 05

8-<https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecr1.html> consulté le 22 /08/2020 à 23:5

Blogs

1-Campus skills , Déployez l'approche compétence , notre formation .Disponible en ligne <https://www.campus-skills.com/> consulté le 02 /04 /2020 à 15 :19

2- LINGUISITQUE ET DIDACTIQUE. Disponible en ligne <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/> consulté le 14 /03/2020 à 19:23

3-L'E-PORTFOLIO EN EDUCATION .Disponible en ligne <https://eportfolioeneducation.wordpress.com/2013/12/08/les-differents-types-de-portfolio-de-lapprenant/> consulté le 19 /03 /2020 à 20 :20.

4-Le schémas actantiel .Disponible en ligne <http://www.monde-fantasy.com/schema-actantiel> .Consulté le 06/07/2020 à 8.30

Vidéos (youtube)

1-Morin yves, critère d'évaluation ,devoirs et portfolio .Disponible en ligne
https://www.youtube.com/watch?v=OeTs_RYws6Y consulté le 02 /05/2020 à 20.00

2-kezakoo, Français 1 Bac-Régional / le schémas actantiel , Disponible en ligne
<https://www.youtube.com/watch?v=GNv5DHWMpiY> Consulté le 16 /03 /2020 à 17 :10

Annexes

Annexe 1

G=05 } « L'histoire de Cendrillon » A. 17

Il était une fois, une charmante fille qui s'appelait Cendrillon, vivait avec sa belle-mère et ses demi-sœurs. Un jour, un messager arriva avec une invitation spéciale. Un bal royal allait avoir lieu au palais; toutes les jeunes filles du royaume étaient invitées parce que le roi voulait que son fils trouve une épouse.

Pendant que Cendrillon travaillait comme d'habitude, elle écoutait cette nouvelle de la part de sa belle-mère. Elle était très contente et trop hâte pour voir le prince et pour aller au bal comme toutes les filles, mais la réalité que sa belle-mère ne voulait pas qu'elle aille avec ses deux filles, elle était toujours agressive et méchante avec Cendrillon, elle pensait d'une manière négative sur la victime, c'est pour cela elle donna à Cendrillon une montagne de cendres, il lui fondrait tout la nuit pour terminer. Le choc arriva à Cendrillon parce que son rêve était brisé, elle partit au jardin pour pleurer et repensait à sa mère.

Soudain, sa marraine la fée, une baguette magique apparut pour aider Cendrillon d'aller au bal, elle transforma une charrette en carrosse élégant. Cendrillon était vêtue d'une magnifique robe et de belles pantoufles de verre, elle pensait toujours au Prince pour l'admirer, sa marraine la fée la mit en garde, au 12^{ème} coup de minuit, le charme serait rompu!

Au bal, le prince ne quittait plus Cendrillon des yeux, et pour elle cette soirée était un rêve devenu réalité.

Bientôt, l'horloge commença à sonner minuit, elle quittait la soirée à toute vitesse et en ce moment là, elle perdit l'une de ses pantoufles de verre. Le prince changea le grand-duc de lui ramener la jeune fille à qui irait la pantoufle, et sa belle-mère fit reboucher le grand-duc et la pantoufle vola en éclat, -- mais Cendrillon avait l'autre dans sa poche et il lui allait!

Finalement, Cendrillon et le Prince charmant se mariaient, tout le monde se réjouit, y compris les amis, sœurs de Cendrillon qui portaient leurs plus beaux vêtements pour le mariage. Comblés les deux amoureux vécurent heureux pour le restant de leurs jours.

Annexe 2

A.17

« Je suis plurilingue »

Chacun de nous a des contacts avec différentes langues et cultures .Quels sont-ils ?

Mes contacts avec les langues:

A la maison, avec mes membres de famille, on parle :

.....Arabe et Français.....

Avec mes amis, on parle :

.....Arabe et Français et des fois anglais.....

A l'université, je parle :

-A l'administration
.....Français.....

- Avec mes enseignants
.....Français.....

- Avec les étudiants
.....Arabe et Français.....

Sur les réseaux sociaux (Facebook , Instagram , Twitter...), je parle en:

.....Français et anglais sur fb, Facebook et Instagram.....
.....et Arabe sur Twitter.....

Les autres endroits où je parle le français (les magasins, les administrations des sociétés, la scolarité de notre université, la classe...)

.....Les administrations, La scolarité.....

J'ai communiqué avec des étrangers qui venaient de:

.....France et Canada.....

J'apprends plusieurs langues étrangères comme :

.....L'anglais.....

Mes contacts avec les autres cultures

J'ai passé mes vacances dans ces pays :

..... /

Je m'amuse quand j'écoute la musique en :

..... Espagnole, Français, Arabe

Je regarde des émissions culturelles à la télévision en :

..... Arabe, Français, Anglais

Je lis des magazines en :

..... /

J'ai lu des romans en :

..... Français

J'ai des connaissances sur la culture :

..... Française, Anglaise

Langue .. Française Vue d'ensemble Bibliographie langagière

- Apprentissage commencé en : ... 2017

1- Enseignement suivis
Enseignement universitaire

J'ai appris le Français en Mon 1^{er} diplôme en Architecture
et en 2020, mon 2^{ème} diplôme en Langue Française.

2- Autres formes d'apprentissage (centre d'enseignement des langues)

J'ai eu diplôme B2 au Centre d'enseignement Intensif
à l'université de Biskra en 2017.

3- Expériences socioculturelles)

-stages effectués (lieu, date, durée, activités):

* J'ai une expérience avec la formation MAHARAT'Y en Jan 2018
et la 2^{ème} // c'était en ligne "Formation de développement
personnel" en décembre 2019

-Action réalisée à l'étranger ou en relation avec le pays étranger :

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

Langue(s) ... Française / Anglaise Activités réalisées

Lecteur d'ouvrages complètes
(Titre, auteurs, nombre de page)

Consultation de journaux
(titre, sujet)

Frg Livre = L'Achimiste de
Paulo Coelho. nmb. de pg. = 120
Angl ← By the river Piedra I sat
Down and Wept → Paulo
COELHO.

* Article sur = Le développement
durable + L'architecture
moderne

Films vus en version originale ou
spectacles dans la langue
(titre, nature, réalisation)

Echanges avec les natifs
(Par rencontre, téléphone, Facebook
....)

Film Fr = TITANIC
en Ang = Friends
.....
.....

Echanges = par écriture
et Chat sur Facebook
et par vocal

Exposé réalisée dans la langue
; (sujet, public, média utilisés)

Textes écrit en langue
(conte, nouvelle, poème, lettre,
etc.)

Exposé c'est le ~~so~~ mémoire
de mon fin d'étude Master 2
sur les thèmes → Les ambiance
Aéronautique →

Conte, nouvelle
.....
.....
.....

« je fais le point »

Vous avez le choix entre deux possibilités :

☺ je sais le faire facilement

☹ je ne sais pas le faire

Quand je lis, le comprends

Contenu
Texte narratif -
(le récit)

- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| -Le discours rapporté (direct, indirect, indirect libre) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| -Le déroulement de l'histoire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -La structure de base d'un récit | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Le point de vue du narrateur (focalisation) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| -L'ordre chronologique des éléments.(analepes ,prolepse..) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| -Les rôles et les relations des personnages | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -La succession des répliques (qui parle, à qui,...) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Les fonctions du texte narratif | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Je peux écrire ou décrire

- | | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| - Un texte narratif clair, fluide et stylistiquement adopté aux circonstances (contexte). | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Des effets de suspense | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Un récit cohérent en employant des verbes d'action et de mouvement. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| - Le schéma actantiel ou quinaire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Un événement, un fait vécu ou imaginaire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - La suite du récit en utilisant les figures de style | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Un résumé | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ce portfolio
d'apprentissage appartient
à :

Nom : **A17**

Annexe 3

Note aux propriétaires du Portfolio européen des langues

Ce portfolio européen des langues vous appartient. Il vous accompagnera pendant votre scolarité et au-delà.

Grâce à lui, vous pourrez évaluer vos compétences dans les différentes langues que vous maîtrisez ou dont vous avez entrepris l'apprentissage. Même si le niveau de performance atteint dans certains d'entre elle peut être limité, la diversité de vos connaissances linguistiques est une richesse dont ce document vous invite à tirer profit.

Il vous permettra de mentionner toutes vos compétences d'utilisation de ces langues et de découverte des usages , des réalités culturelles et de la civilisation des pays étrangers.

Vous vous constituerez ainsi un outil qui vous sera d'une grande utilité dans votre parcours scolaire , universitaire et professionnel.

Comment l'utiliser ?

Les trois parties qui le constituent ont un rôle différent.

Dans le **Passeport de langues**, vous indiquerez pour chaque langue vos niveaux de performance dans les capacités de compréhension et d'expression ; vous utiliserez pour cela la grille d'évaluation construite à partir du Cadre européen commun de référence élaboré par le Conseil de l'Europ.

La partie **Biographie langagière** vous aidera à rendre compte de ce que vous avez déjà effectué, à faire le point sur vos initiative dans les apprentissages linguistiques, à vous fixer des objectifs et à évaluer vous-même vos progrès.

- Le **Dossier** comportera les documents que vous déciderez d'y faire figurer parce qu'ils vous semblent représentatifs de votre niveau de performance dans vos langues et des travaux que vous avez réalisés. Vous y rassemblez également les diplômes et attestations concernant les examens passés, vos séjours à l'étranger à titre personnel ou autres ainsi que les activités que vous avez réalisées en relation avec différents pays.

« **Je suis plurilingue** »

Chacun de nous a des contacts avec différentes langues et cultures .Quels sont-ils ?

Mes contacts avec les langues:

A la maison, avec mes membres de famille, on parle :

...**Arabe, Français, Anglais**

Avec mes amis, on parle :

...**Arabe , Français , et parfois Anglais**

-A l'université, je parle :

-A l'administration

:...**Français**.....

- Avec mes enseignants

:...**Français**.....

- Avec les étudiants

..**Arabe , Français , Espagnole , Anglais**

Sur les réseaux sociaux (Facebook , Instagram , Twitter...), je parle en:

Sur Face book et instagram : un mélange entre le Français et l'anglais

Sur Twitter :Arabe

Les autres endroits où je parle le français (les magasins, les administrations des sociétés, la scolarité de notre université, la classe...)

...**La scolarité, les administrations , la classe , en dehors de l'université**

J'ai communiqué avec des étrangers qui venaient de:

...**France , Canada**

J'apprends plusieurs langues étrangères comme :

...**L'anglais, l'espagnole et la Turquie**

« Mes contacts avec les autres cultures »

J'ai passé mes vacances dans ces pays :

.....

Je m'amuse quand j'écoute la musique en :

...**Espagnole, Français, Arabe, Turquie**.....

Je regarde des émissions culturelles à la télévision en :

...**Arabe, Français, Anglais**

Je lis des magazines en:

...**Arabe (سيدتي)**.....

J'ai lu des romans en :

...**Français, Arabe**

J'ai des connaissances sur la culture :

...**Française, Anglaise, Turquoise, Espagnole**.....

Langue ...Française Vue d'ensemble biographie langagière

Apprentissage commencé en (l'année).....**2017**.....

1- Enseignement suivis
Enseignement universitaire (les diplômes obtenus)

.... **Mon 1^{er} Diplôme en Architecture**

2- Autres formes d'apprentissage (extra- scolaire) ex :centre d'enseignement des langues)

J'ai eu un diplôme de niveau « B1 » au centre d'enseignement intensif à l'université de Biskra "chetma » en 2017.....

3- Expériences socioculturelles)

-stages effectués (lieu, date, durée, activités):

J'ai une expérience avec la formation MAHARATY en Janvier 2018
J'ai une deuxième expérience (en ligne « formation de développement personnel en décembre 2019.....

-Action réalisée à l'étranger ou en relation avec le pays étranger :

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

Langue (s) ...**Français , Anglais, Arabe** Activités réalisées

Lectures d'œuvres complètes
(Titres, auteurs, nombre de page)

Consultation de journaux
(Titres, sujets)

Fr : **valet de cœur (Roman psychologique)**

Fr :**Le fils du pauvre (106 p)**

Arb: **ألف ليلة و ليلة .. / انت لي / في قلبي أنثى عبرية**

Films vus en version originale ou
spectacles dans la langue
(Titres, nature, réalisateur)

Echanges avec les natifs(étrangers)
(Par rencontre, téléphone, Facebook
....)

...Ang :...**The Dark kinght Rises**

Face book Instagram ,Imo.....

...réalisateur : **Christopher Nolan**

Snap chat.....

...Nature : **action** / Fr : **voleuse d'enfant** ...

.....

Exposés réalisés dans la langue
(Sujets, public, médias utilisés)

Textes écrit en langue
(Conte, nouvelle, poème, lettre,
etc.)

On n'a pas terminée le programme

Lettre , poème (en arabe).....

à cause du Corona- virus.....

« je fais le point »

Vous avez le choix entre deux possibilités :

☺ **je sais le faire facilement**

☹ **je ne sais pas le faire**

Quand je lis, je comprends



Contenu Texte narratif

| | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| -Le discours rapporté (direct, indirect, indirect libre) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| -Le déroulement de l'histoire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -La structure de base d'un récit | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Le point de vue du narrateur (focalisation) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -L'ordre chronologique des éléments.(analeps ,prolepse..) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| -Les rôles et les relations des personnages | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -La succession des répliques (qui parle, à qui,...) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Les fonctions du texte narratif | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Je peux écrire ou décrire

| | | |
|---|-------------------------------------|--------------------------|
| - Un texte narratif clair, fluide et stylistiquement adopté aux circonstances (contexte). | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Des effets de suspense | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Un récit cohérent en employant des verbes d'action et de mouvement. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Le schéma actantiel ou quinaire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Un événement, un fait vécu ou imaginaire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - La suite du récit en utilisant les figures de style | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Un résumé | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Question 1 : Trouvez-vous que l'accompagnement du portfolio sera efficace et vecteur de réussite dans le module de l'écrit ?

Réponse 1

« Oui, je trouve que le portfolio est un outil efficace et un vecteur de réussite dans le module de l'écrit, car il m'a aidée de bien connaître mes points forts et mes points faibles ainsi mon niveau de performance en texte narratif »

Question 2 : Faites-vous de l'auto-évaluation?

Réponse 2

« Non, j'ai jamais pensée qu'un jour viendrai où je pourrai m'évaluer, si bien grâce à ce portfolio dont je me sens guidée à la bonne voie ,il m'a aidée à analyser ma manière d'apprendre et m'a fait apprendre plusieurs choses sur moi-même , sur la qualité de mes réalisations, donc je le trouve un excellent outil d'auto-évaluation pour l'instant » .

Question 3 : Est-ce que vous êtes d'accord de l'utilisation de portfolio traditionnel au milieu universitaire ?

Réponse 3

« Non, je ne suis pas d'accord , je vois que le portfolio numérique est un support innovant parce qu'il offre plus d'avantages par rapport au format papier ,,je pourrai accéder aux autres utilisateurs en tout moment et établir des contacts avec eux ,ainsi j'aurai la possibilité d'insérer même mes photos personnelles, mes vidéos et toute mes traces qui prouvent mon existence malgré que le numérique s'avère plus difficile et pose des problèmes surtout aux apprenants qui ne maîtrisent pas bien les TIC puisqu'il exige des procédures comme l'accès à la plate forme.....».

Résumé

Notre mémoire de fin d'étude s'intéresse essentiellement sur l'approche portfolio. Celui-ci est un outil pédagogique qui permet d'une part aux enseignants d'évaluer les compétences transversales et disciplinaires de leurs apprenants et d'une autre part, aux apprenants l'occasion de s'auto-évaluer par rapport au contenu d'enseignement de module de l'écrit.

En vue d'atteindre nos objectifs et de répondre à notre question de départ, nous avons réservé deux chapitres, un théorique et l'autre pratique; chacun contient deux sections. Dans la partie pratique, nous avons adopté une démarche expérimentale afin de déterminer l'impact du portfolio sur les habilités auto-évaluatives des apprenants en production écrite et mesurer leurs degrés de progression durant l'année. Après avoir analysé nos résultats, nous avons conclu que le portfolio est un dispositif efficace pour l'évaluation des compétences, il a un impacte positif puisqu'il incite les apprenants à évaluer soi-même leurs parcours d'apprentissages.

Mots clés : approche portfolio, évalué, compétences, transversales, disciplinaires s'auto-évaluer, l'écrit.

Abstract

Our final dissertation focuses on "the portfolio approach. This is a pedagogic tool that allows teachers to assess the skills the transversal and disciplinary skills of their learners on the one hand, and provides learners with the opportunity to self-assess themselves in relation to the teaching content of the written module.

In order to achieve our objectives and answer our initial question, we have reserved two chapters (theoretical and practical) ; each contains two sections.

In the practical part, we adopted an experimental approach to determine the impact of the portfolio on the self-assessment skills of the learners and measure their progress during the academic year .After analyzing our results, we concluded that the portfolio is an effective tool for assessing skills, and has a positive impact since it encourages learners to assess their paths

Key words: the portfolio approach, assess, skills, transersval, disciplinary, self-assess, written.

