

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Pour un enseignement- apprentissage du français par
l'évaluation dynamique : cas des étudiants de première année de
licence F.L.E**

Sahraoui LAFRID
Enseignant chercheur
Laboratoire de didactique de la langue et des textes (LDLT)
Université de Médéa, ALGERIE
Tél : +213661880420
Courriel : lafrid.sahraoui@univ-medea.dz

Thème 5 : Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

Compte-rendu de recherche

Résumé

Selon Leplat (1985, 2000), dans le travail, il y a ce qui relève de la tâche prescrite et ce qui relève de l'activité. Il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite. Le réel du travail ne se réduit jamais à ce qu'on peut en planifier : confrontée à l'inépuisable densité du réel, l'activité finit toujours par déborder la tâche prescrite.

Nous nous intéressons à la problématique de l'enseignement du français et notamment en didactique de l'écrit. Nous avons mis en œuvre un dispositif expérimental dans notre pratique enseignante. Il s'agit en l'occurrence de l'évaluation dynamique. Cette évaluation permet la mesure du niveau de réalisation initial d'une production écrite. Et également l'introduction d'éléments susceptibles d'aider le sujet, de modifier ses stratégies habituels impliqués dans la réalisation d'une production écrite ratée. Et surtout l'appréciation de la manière dont les nouvelles stratégies sont impliquées. C'est une expérience à quatre phases qui a duré toute une année. Nous avons d'abord soumis notre public témoin à un pré-test puis, nous avons installé les ateliers formatifs pour l'évaluation dynamique et enfin, nous avons clôturé la démarche par un test final de mesure et d'évaluation. Deux questionnaires ont été utilisés.

Mots clés : évaluation dynamique, potentiel d'apprentissage, compétences, macrocompétences transférables, stratégies, médiation.

Tout travail, selon SOVOYANT (1979), implique trois types d'opérations : les opérations d'exécution, de contrôle et d'orientation. La dimension cognitive dans l'analyse du travail prend son sens non pas au sens où travailler serait appliquer des connaissances à des données, mais au sens où travailler c'est sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son action. Autrement dit, il s'agit d'apprendre des situations, c'est-à-dire utiliser les situations pour former des compétences.

Nous nous intéressons de près à la problématique de la médiation et de l'impact des outils d'évaluation sur l'activité de ceux qui évaluent. Le choix de travailler sur celles-ci émane du constat que les étudiants et futurs enseignants, qui arrivent à l'université en première année sont loin de réaliser dans toutes les situations d'écriture une production « correcte » en français. En effet, nombreuses sont les erreurs ou plus objectivement les dysfonctionnements qui se manifestent dans les productions écrites de ces apprenants et qui attestent de leur non-compétence scripturale. Ces erreurs touchent aussi bien les règles formelles et sémantiques de la langue que les règles de cohérence et de cohésion textuelles.

Nous considérons que l'évaluation dynamique intégrée dans une séquence didactique de l'écrit peut non seulement améliorer considérablement la compétence de l'oral de ces étudiants mais surtout leur compétence à l'écrit. Selon le professeur FEUERSTEIN (1979), c'est la médiation efficace qui entraîne le changement et atténue les dysfonctionnements. La médiation n'est rien d'autre qu'une qualité d'interaction entre le médiateur et l'apprenant. Cette interaction pour qu'elle soit de qualité et puisse produire des changements doit répondre à des critères bien précis comme l'intentionnalité, la transcendance et la signification. Le médiateur explique, identifie, et formule les difficultés de l'apprenant, l'approuve et l'encourage pour l'aider à surmonter ses dysfonctionnements. C'est la médiation de la signification.

La méthode d'évaluation dynamique du potentiel de l'apprentissage tire sa révérence des principes de la théorie de la modifiabilité et de l'éducabilité cognitive. LOARER (1998, p.121) donne de l'éducation cognitive la définition suivante : pour lui, « *on parle d'éducation cognitive lorsque l'on cherche explicitement, par la mise en œuvre d'une démarche de formation, à améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes* ». Il s'agit, en effet, de mesurer par une utilisation de tests, l'ampleur et la qualité des potentialités d'apprentissage. C'est une méthode d'appréciation des processus de pensée, de perception et de résolution de problème. Elle met en évidence la faculté du sujet à développer son efficacité à réaliser une tâche lorsqu'il accepte une médiation. Le médiateur « pédago-didacticien » fait prendre conscience à l'apprenant des erreurs qu'il a pu faire en répondant à la consigne dans la matrice proposée notamment à l'écrit. Cette complicité à diagnostiquer les insuffisances permet à l'apprenant d'évaluer par lui-même, de se valoriser et de s'améliorer. De façon générale, le processus d'évaluation mise en œuvre par l'enseignant (l'expert) et la participation responsable, effective et signifiante des formés (les pairs) dans ce processus assure cette prise de conscience et permet de réels apprentissages. Selon Laurier, Tousignat et Morissette (2005, p.37), « l'évaluation est une démarche collective. De la même manière que

l'apprentissage est un processus qui se nourrit des échanges à l'intérieur du groupe, l'évaluation devrait aussi faire appel au groupe ».

L'expérimentation :

Nous avons adopté une démarche à quatre phases

a- L'enquête

Deux questionnaires ont été utilisés (l'un au début et l'autre à la fin de l'expérimentation)

b- Le pré-test

Un pré-test a permis d'évaluer le niveau d'acquisition notionnel et les capacités scripturales.

c- La médiation

C'est une phase d'entraînement ou d'apprentissage médiatisé. L'enseignant (l'expert) et les formés (les pairs) y jouent un rôle très important. A travers les ateliers formatifs, la séquence didactique prend tout son sens et les multiples interventions des pairs (les formés) en posture tantôt d'évaluateur et tantôt d'évalué de leurs productions écrites fournissent un certain nombre d'aides, et guident l'activité de l'apprenant afin qu'il résolve lui même la tâche précédemment échouée.

d- Le test final

Un test final permet de mesurer le gain acquis et sa stabilité au cas par cas.

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons utilisé deux questionnaires de recherche dans le but de décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écrit du point de vue des étudiants de 1^{ère} année licence FLE. Notre premier questionnaire de recherche comprenait 28 questions, dont 27 questions fermées et une question ouverte donnée en langue arabe aussi. Notre deuxième questionnaire de recherche, quant à lui comprenait 23 questions, 22 fermées et une ouverte. Les cinq questions retranchées du premier questionnaire concernaient les pratiques d'enseignements et d'évaluation de l'écrit que les étudiants avaient vécues depuis leur entrée au secondaire. Nous considérons qu'il était inutile de poser de nouveaux ces questions dans le deuxième questionnaire puisque les données n'auraient pas changé dans celui-ci. Pour ce qui est des résultats des questionnaires, nous présentons les réponses à quelques aspects des questions (4 et 5) qui sont apparues seulement dans notre premier questionnaire. Nous continuons ensuite avec la présentation des résultats des questions apparaissant dans les deux questionnaires (9 et 14) et ce, en les comparant. Finalement, nous présentons les résultats de la question 28, question ouverte faisant partie des deux questionnaires.

1- Résultats non- comparés (questions 4 et 5)

QUESTION 4

De quelles façons tes enseignants de français t'-ont-ils enseigné la communication écrite ?, les étudiants devraient déterminer la fréquence à laquelle ils ont reçu chacun des types d'enseignement qui était énuméré dans le questionnaire. Les choix des réponses étaient *jamais, rarement, souvent, toujours* et *je ne sais pas*.

Le premier type d'enseignement proposé était en te donnant des consignes (question 4.1). Aucun étudiant n'a répondu je ne sais pas. Vingt deux étudiants, donc plus de la moitié de tous les étudiants, ont dit recevoir souvent un enseignement de l'écrit en se faisant donner des consignes. Douze étudiants ont répondu toujours avoir eu un enseignement de l'écrit en se faisant donner des consignes. Quatre étudiants ont répondu rarement se faire donner des consignes et deux étudiants ont répondu jamais.

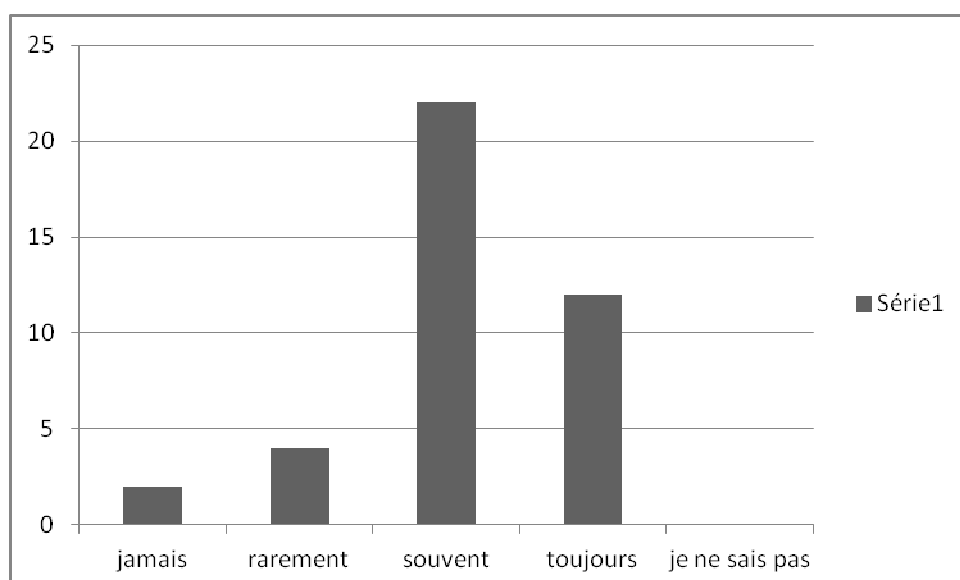


Figure 1 : Fréquence à laquelle les étudiants se sont fait donner des consignes comme enseignement de la communication écrite en fonction du nombre d'étudiants

Le troisième type d'enseignement pour lequel nous demandions aux étudiants la fréquence de pratique était en te montrant comment faire un plan pour ta production écrite (question 4.3). aucun étudiant ne nous a répondu je ne sais pas. Dix neuf étudiants ont dit s'être souvent fait montrer comment faire un plan de leur production écrite comme enseignement de la communication écrite. Dix étudiants nous ont dit avoir rarement eu ce type d'enseignement, neuf étudiants nous ont dit ne jamais l'avoir eu et deux seulement nous ont dit toujours avoir eu ce type d'enseignement.

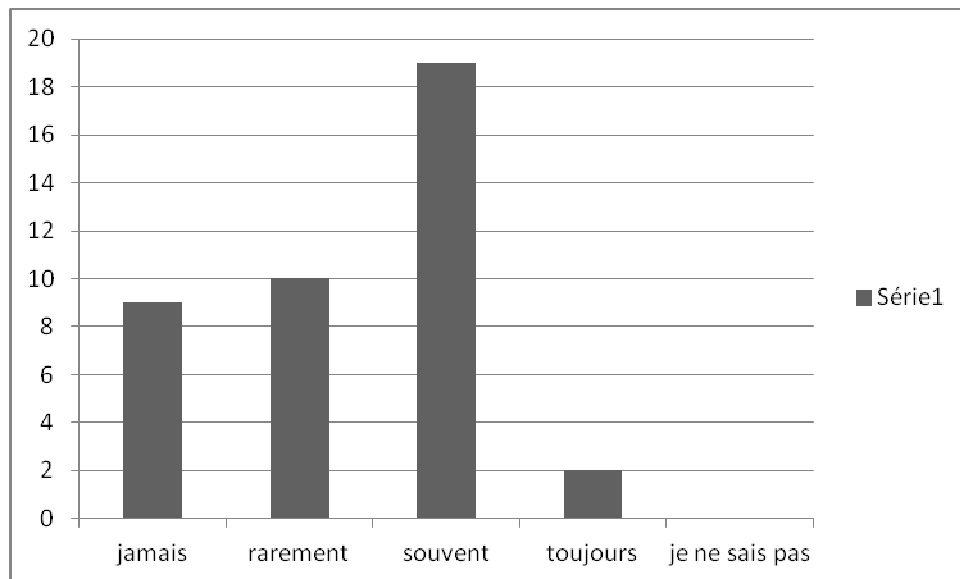


Figure 2 : Fréquence à laquelle les étudiants se sont fait montrer comment faire un plan d'une production écrite en fonction du nombre d'étudiants

Pour ce qui est de la cinquième façon dont les étudiants ont reçu un enseignement de l'écrit, nous leur avons demandé la fréquence à laquelle ils se sont fait demander de faire un brouillon avant d'écrire (question 4.5). Aucun étudiant ne nous a dit qu'il ignorait la réponse (je ne sais pas) et aucun étudiant ne nous a dit toujours s'être fait enseigner cela. Vingt quatre étudiants, donc plus de la moitié, nous ont répondu ne jamais avoir reçu ce type d'enseignement. Douze étudiants nous ont répondu rarement et quatre souvent.

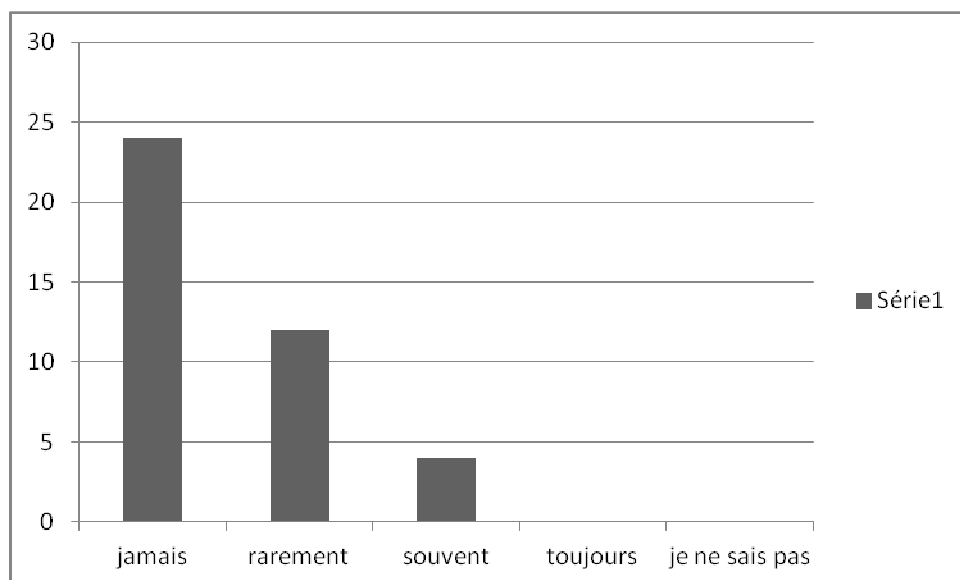


Figure 3 : Fréquence à laquelle les étudiants se sont fait demander de faire un brouillon en fonction du nombre des étudiants

Le dixième type d'enseignement pour lequel nous demandions aux étudiants la fréquence de pratique était en faisant des ateliers liés au travail de groupe (question 4.10). vingt cinq

étudiants nous ont répondu ne jamais avoir eu un enseignement de l'écrit en faisant des ateliers liés au travail de groupe. Dix étudiants nous ont dit avoir rarement fait cela, trois ne le savaient pas (je ne sais pas) et un disait avoir souvent eu ce type d'enseignement et un autre étudiant a répondu a répondu toujours.

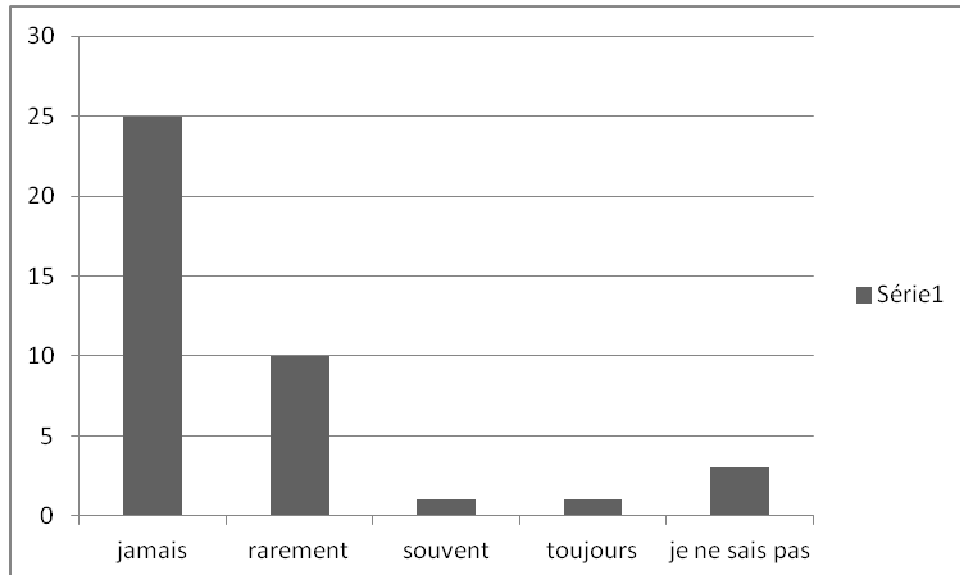


Figure 4 : Fréquence à laquelle les étudiants ont fait des ateliers liés au travail de groupe en fonction du nombre des étudiants

Le douzième type d'enseignement de l'écrit pour lequel nous demandions aux étudiants la fréquence de pratique était en t'enseignant comment faire une rétroaction, c'est-à-dire un commentaire sur une production écrite (question 4.12). Aucun étudiant ne nous a répondu avoir toujours eu un enseignement sur comment faire une rétroaction. Dix neuf étudiants nous ont cependant répondu n'avoir jamais eu d'enseignement sur le sujet. Onze étudiants ont répondu avoir rarement eu ce type d'enseignement, sept ont dit souvent en avoir eu et trois étudiants ont dit ne pas savoir (je ne sais pas) s'ils ont déjà eu un enseignement sur comment faire une rétroaction.

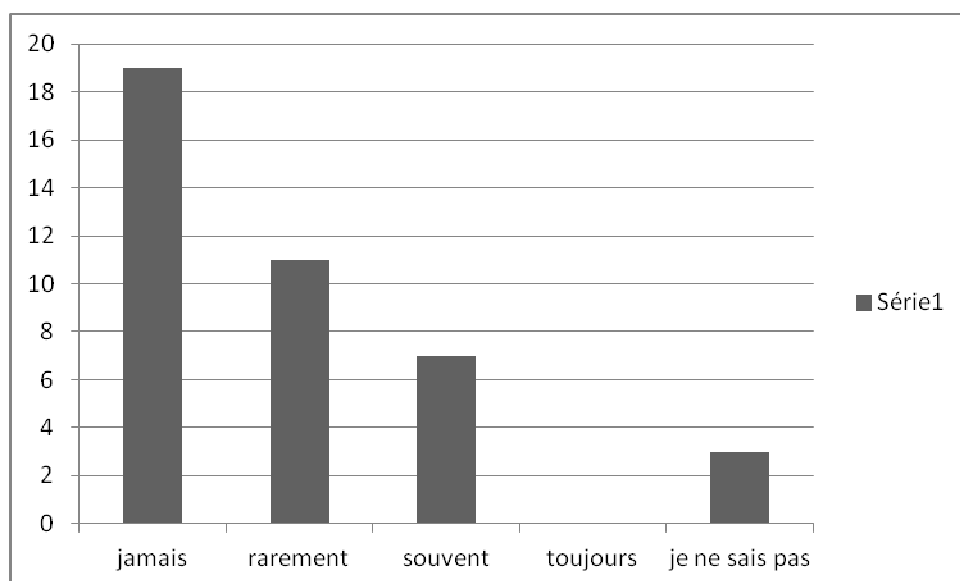


Figure 5 : Fréquence à laquelle les étudiants ont reçu un enseignement sur comment faire une rétroaction en fonction du nombre des étudiants

Pour l'ensemble des réponses aux 12 aspects de cette question, il nous a été possible de constater, comme le démontre la recherche de Kadik et al (2014), que les étudiants ont majoritairement reçu un enseignement de l'écrit se limitant à se faire donner des consignes et à se faire dire de rédiger leur production écrite.

Nos résultats nous permettent également de constater que les étudiants se sont fait souvent montrer comment faire un plan pour une production écrite. Ce sont les trois types d'enseignement de l'écrit que les étudiants ont reçus.

Nous avons également pu constater que pour plusieurs des types d'enseignement proposés, une majorité d'étudiants a répondu ne jamais avoir reçu ces types d'enseignement. C'est le cas de se faire demander de faire un brouillon, de se faire aider à écrire, de se faire dire de suivre les situations de communication écrite proposées dans les manuels scolaires.

Nos résultats indiquant que les façons d'enseigner l'écrit sont très limitées pourraient s'expliquer par le fait que les enseignants entretiennent un rapport ambigu avec la communication écrite, cela fait en sorte que plusieurs pratiques pédagogiques sont absentes des cours destinés à l'enseignement de l'écrit (Kadik, 2010).

De plus, nos résultats pourraient s'expliquer par le fait que « même si l'écrit est présent dans les programmes de formation, peu d'enseignants le mettent en œuvre dans les activités en classe » (Tagliante, 2005, p.16-17).

La faible diversité des façons d'enseigner l'écrit que nous a révélé notre recherche confirme les recherches de Kadik et al (2014) qui ont démontré que les enseignants ne savent souvent pas comment s'y prendre pour enseigner l'écrit.

Lussier et Turner (1995) abonde dans le même sens en affirmant que les façons d'enseigner l'écrit sont limitées. Le fait que l'enseignement de l'écrit soit perçu négativement par plusieurs enseignants pourrait expliquer également que ces derniers soient restreints dans leurs façons d'enseigner l'écrit.

QUESTION 5

A la **cinquième question**, nous demandions quels types de textes as- tu faits en classe de français depuis le début de ton secondaire (évaluer ou non) ? Les étudiants devaient déterminer la fréquence des types de textes écrits qu'ils ont faits en classe de français en choisissant entre *jamais*, *rarement*, *souvent*, *toujours* et *je ne sais pas*.

Le premier élément de la question était le texte argumentatif (question 5.1). Aucun étudiant n'a répondu ne pas savoir (je ne sais pas) s'il en avait déjà fait. Vingt quatre étudiants ont dit avoir souvent fait des textes argumentatifs, sept ont dit en avoir toujours fait et sept autres ont dit en avoir rarement fait. Finalement, deux étudiants ont répondu n'avoir jamais fait des textes argumentatifs.

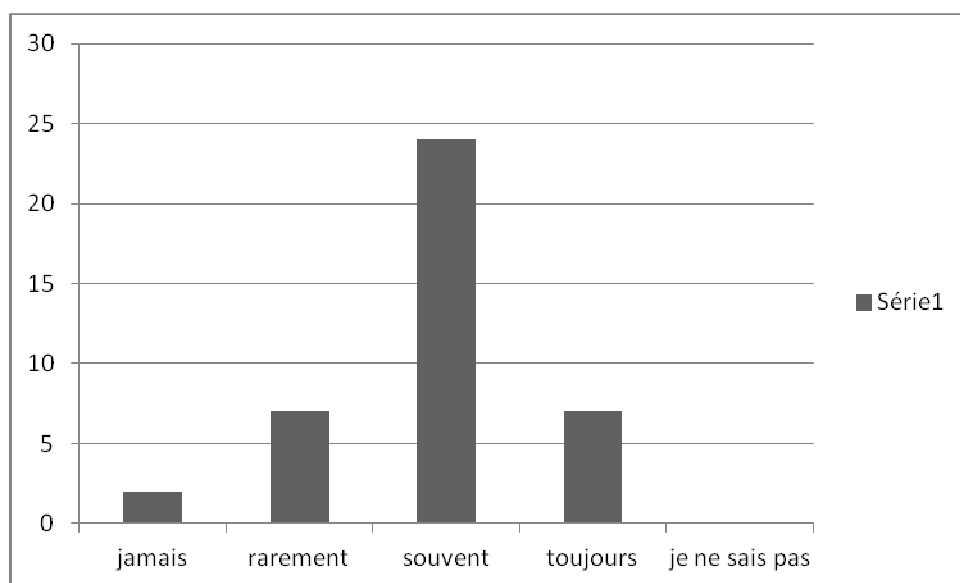


Figure 6 : Fréquence des textes argumentatifs en fonction du nombre des étudiants

Ensuite, nous demandions aux étudiants la fréquence des textes narratifs (question 5.2). Aucun étudiant n'a répondu ne pas savoir (je ne sais pas) s'il en avait déjà fait. Vingt deux étudiants ont dit en avoir souvent fait des textes narratifs. Treize ont dit en avoir rarement fait, quatre autres ont dit en avoir toujours fait et un seul a répondu n'avoir jamais fait de textes narratifs.

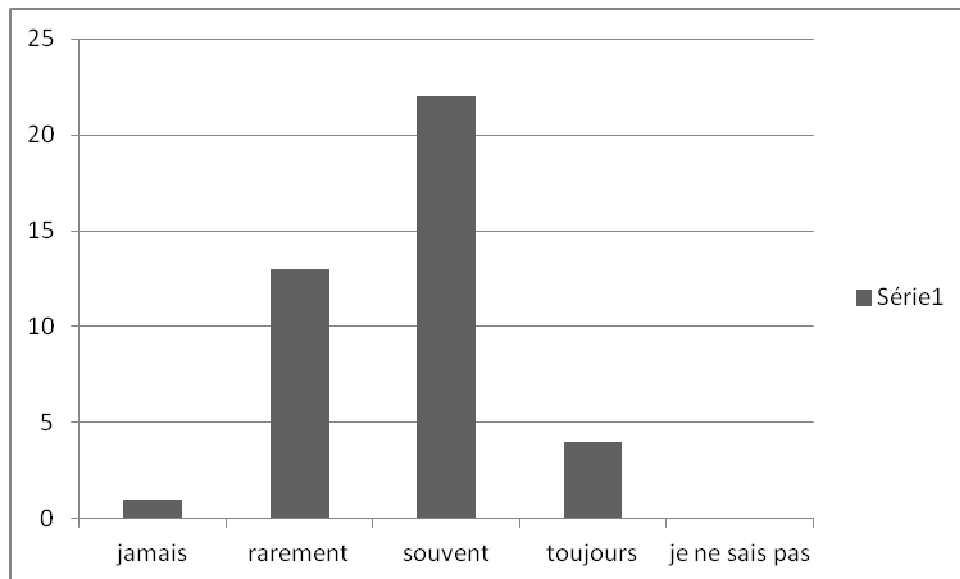


Figure 7 : Fréquence des textes narratifs en fonction du nombre d'étudiants

Nous avons ensuite demandé aux étudiants la fréquence en classe du résumé (question 5.5). la moitié des étudiants a dit avoir fait souvent le résumé. Dix étudiants prétendent en avoir rarement fait, quatre étudiants disent ne jamais en avoir fait et quatre ont répondu je ne sais pas. Finalement, seulement deux étudiants disent avoir toujours fait le résumé en classe de français depuis le début de leur secondaire.

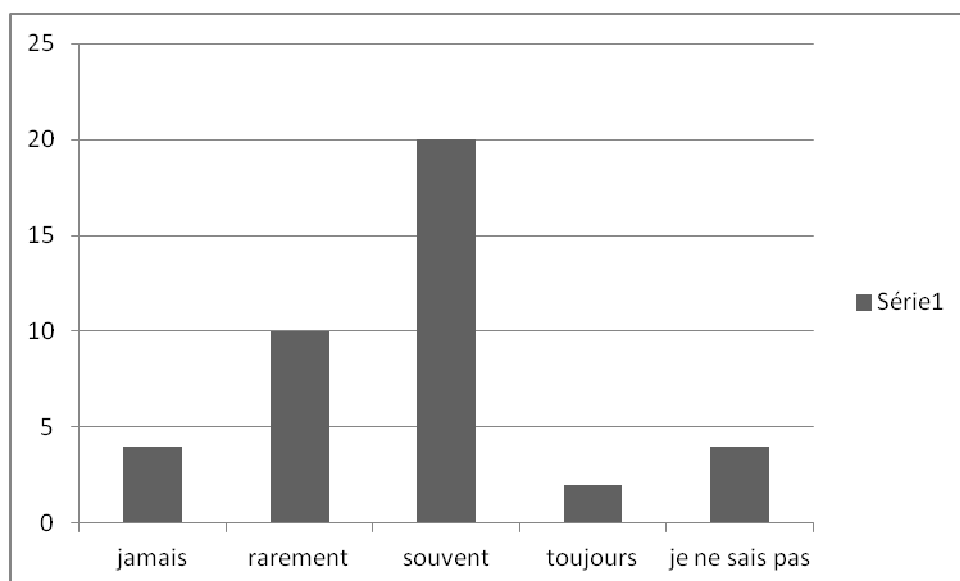


Figure 8 : Fréquence de la pratique du résumé en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre des étudiants

Le treizième type de texte de la cinquième question était la prise de notes (question 5.13). Aucun étudiant n'a répondu avoir toujours fait ce texte en production écrite et aucun étudiant n'a répondu je ne sais pas. Une majorité des étudiants, c'est-à-dire 30 étudiants, a répondu ne

jamais avoir fait de prise de notes en classe de français depuis le début du secondaire. Neuf ont cependant répondu avoir rarement pratiqué ce type de texte et un étudiant dit l'avoir souvent pratiqué.

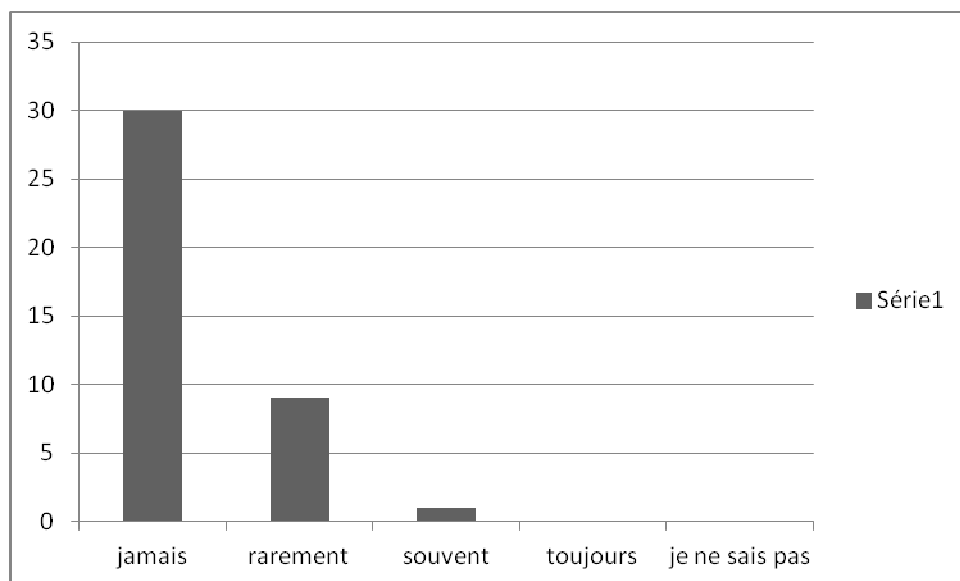


Figure 9 : Fréquence de la pratique de la prise de notes en classe de français depuis le début du secondaire en fonction du nombre des étudiants

Par la question 5, nous voulions en apprendre davantage sur les types de textes qui ont été enseignés aux étudiants en classe de français depuis le début de leurs études secondaires.

Les résultats du questionnaire nous ont permis de savoir que la majorité des étudiants a souvent fait des textes argumentatifs et des textes narratifs depuis le début du secondaire. Rares sont les étudiants qui n'ont jamais ($n=2$) ou rarement fait ($n=7$) des textes argumentatifs. Pour ce qui est des textes narratifs, malgré que plusieurs étudiants disent en avoir souvent fait ($n=22$), plusieurs autres ont dit en avoir rarement fait ($n=13$). Le texte argumentatif est donc plus fréquent.

Les résultats de notre questionnaire nous ont également démontré que pour plusieurs types de textes, une majorité d'étudiants a répondu rarement et souvent. Il s'agit du descriptif, de l'exhortatif, de l'expositif et du compte rendu d'une lecture d'un projet, d'un événement.

Pour ce qui est des types de textes dont les étudiants ont majoritairement dit n'avoir jamais pratiqué ce type de texte en classe de français, nous retrouvons la dissertation, le prescriptif, le commentaire, la fiche de lecture, le journal personnel, le texte lacunaire, la prise de notes.

Nos résultats de recherche démontrent que les types de textes qui ont été vus en classe de français depuis le début du secondaire chez les étudiants que nous avons questionnés sont peu variés.

Cette pratique ne rejoint pas ce qui est prescrit par l'éducation nationale (MEN, 2004) et par Bailey (1998, p. 227-228) qui disent qu'il est primordial de varier les genres et les types de textes en productions écrites. En effet, selon Bailey (1998), « Il est nécessaire (...) de concentrer l'enseignement sur des genres de la communication publique formelle, à savoir,

sur ceux qui servent l'apprentissage scolaire en français et dans d'autres disciplines d'une part, et ceux de la vie publique au sens large du terme.

Nos résultats concordent avec ceux de Kadik et al (2014), de Lussier et Turner (1995) et de Tagliante (2000) qui affirment que ce sont le texte argumentatif et narratif qui dominent en classe de français au détriment des autres types de textes.

2. Résultats comparés

Nous comparons maintenant les réponses du premier questionnaire aux réponses du deuxième questionnaire. Les résultats du premier questionnaire sont représentés dans le graphique par une bande de couleur noire alors que les résultats du deuxième questionnaire sont représentés par une bande grise.

QUESTION 9

A cette question, la majorité des étudiants a répondu être favorable en ce qui concerne l'importance d'apprendre à faire des commentaires judicieux, et ce, dans les deux questionnaires. Cependant, après qu'il y a eu évaluation par les pairs, les étudiants ont répondu de façon plus positive puisque le nombre d'étudiants défavorables a diminué au profit du nombre d'étudiants favorables. Nous ne retrouvons plus d'étudiants qui ne savent pas après qu'il y a eu évaluation par les pairs. Ce résultat corrobore les propos de plusieurs chercheurs. En effet, selon Lafontaine (2007, p.31), un enseignant « doit absolument former les apprenants à noter un pair, à donner et à recevoir une critique afin d'éviter des règlements de compte ou la peur du jugement ». Cohen (1994, p.82) abonde dans le même sens en disant qu'il est important de former les apprenants à faire des commentaires judicieux, « car les pairs peuvent être sans merci les uns envers les autres ». De plus, selon Durand et Chouinard (2006, p.245), « éduquer les apprenants au respect et aux échanges fait aussi partie du rôle de l'enseignant ». Topping (1998) affirme également que faire des commentaires judicieux développe les habiletés à communiquer et développe la diplomatie chez les apprenants ».

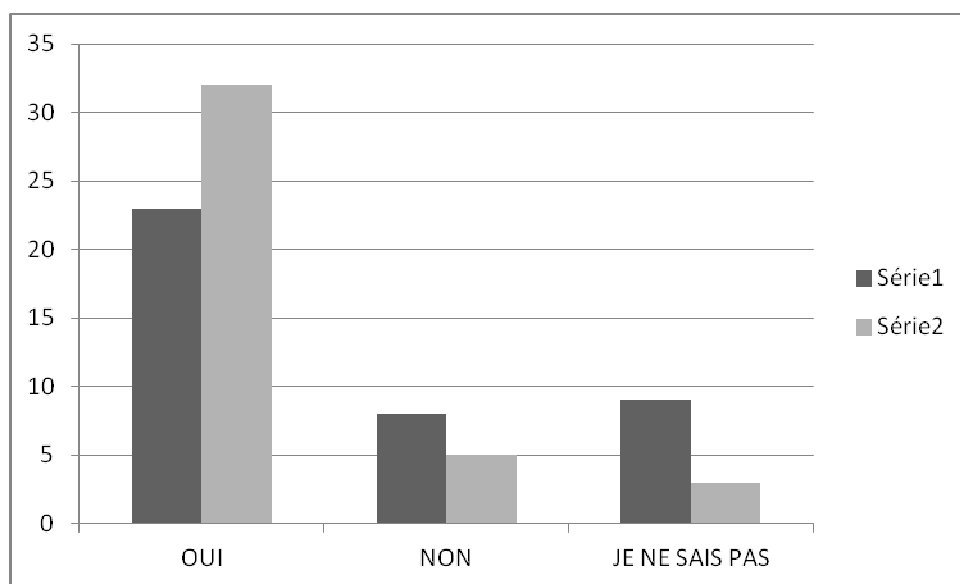


Figure 10 : Importance d'apprendre à faire des commentaires judiciaires en fonction du nombre d'étudiants.

QUESTION 14

Les résultats de cette question démontrent clairement un changement important en ce qui concerne le point de vue des étudiants sur le fait qu'évaluer les étudiants de son groupe lors des productions écrites peut aider à améliorer de futures productions écrites, et ce, après qu'il y ait eu évaluation par les pairs. En effet, dans le deuxième questionnaire, nous avons pu noter une diminution du nombre d'étudiants qui ne savaient pas tandis que le nombre des étudiants favorables a beaucoup augmenté. Dolz et Schneuwly (1998) croient qu'évaluer ses pairs permet de prendre conscience de la façon dont les autres font une production orale ou écrite et par le fait même de sa propre façon de faire. Pour ce qui est de Durand et Chouinard (2006), évaluer ses pairs aide l'apprenant à devenir plus autonome et capable de reconnaître ses forces et ses faiblesses. De plus, selon Topping (1998), le fait d'évaluer ses pairs engage l'apprenant dans plusieurs activités cognitives complexes (clarifier, résumer, etc.) qui peuvent permettre l'intégration, la consolidation et l'approfondissement de la compréhension. Gibbs (2006) fait encore remarquer que la pression des pairs évaluateurs peut inciter les apprenants à travailler plus soigneusement que si le travail était destiné au seul professeur. D'après lui, l'intériorisation des critères pour la correction des travaux des pairs contribue aussi au contrôle de ces aspects dans leurs propres productions.

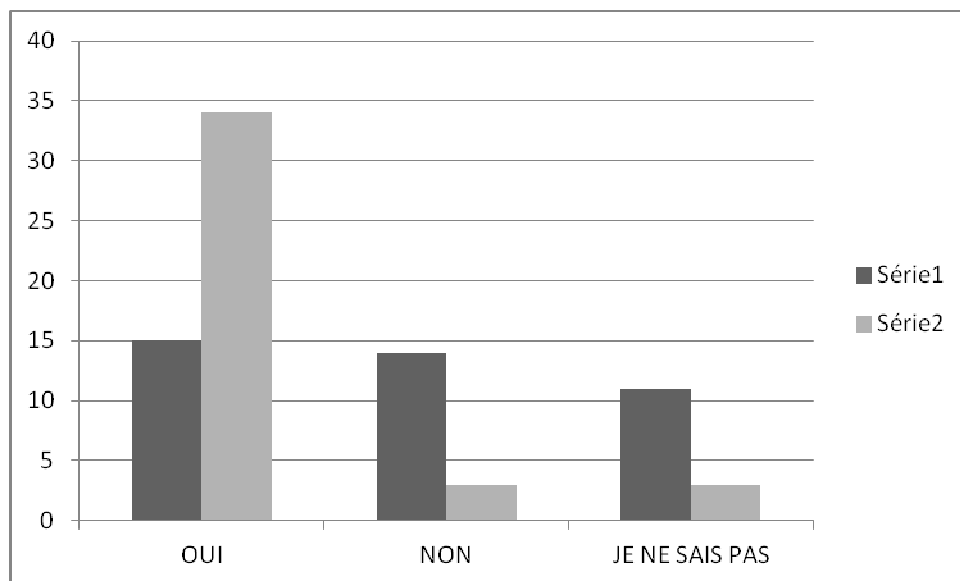


Figure 11 : Point de vue des étudiants sur le fait qu'évaluer les étudiants de son groupe lors de production écrite peut aider à améliorer de futures productions écrites en fonction du nombre des étudiants

QUESTION 28

La question 28, selon toi, qu'est ce que cela peut t'apporter que les apprenants de ton groupe participent à l'évaluation de ta production écrite ?, était une question ouverte donnée en langue arabe aussi. Par cette question ouverte, nous voulions connaître le point de vue des apprenants sur les effets de l'évaluation par les pairs. Nous présentons ici quelques réponses obtenues en les comparant d'un questionnaire à un autre.

Selon les résultats que nous avons obtenus, nous avons pu constater que les étudiants ont relevé plusieurs avantages à faire de l'évaluation par les pairs. Ils ont entre autres mentionné que faire de l'évaluation par les pairs lors d'évaluation de productions écrites permet d'avoir une meilleure habileté à s'exprimer de façon générale.

Il s'agit d'une conséquence rapportée par Topping (1998). En effet, ce dernier affirme que l'évaluation par les pairs développe les habiletés à communiquer, cela demande de l'apprenant d'être précis et compréhensible.

Gibbs (2006, p.35) affirme également que « le fait d'expliquer à l'autre demande de bien structurer et articuler ses propres connaissances ».

Les étudiants ont également rapporté que l'évaluation mutuelle permet une évaluation plus authentique. C'est ce que soutient Durand et Chouinard (2006) en affirmant que l'évaluation par les pairs amène les apprenants à être plus critiques envers eux et qu'elle les aide à développer un meilleur jugement lorsqu'ils évaluent leurs pairs.

Gibbs (2006, p. 34) abonde dans le même sens en affirmant que, grâce à l'évaluation par les pairs, « le sujet apprend (..) à développer son esprit critique et à l'utiliser de façon constructive ».

Le fait de faire de l'évaluation par les pairs a aussi fait ressortir, de la part des étudiants, l'avantage de faire une évaluation plus empathique. Doré, Michaud et Mukarugagi (2002, p.17) affirment qu'évaluer par les pairs « permet aux apprenants de se référer aux idées des autres, de consulter sans peur une ou un camarade au sujet d'un travail quelconque, d'échanger avec les pairs sur les stratégies utilisées pour résoudre un problème ».

Topping (1998) et Lussier et Turner soutiennent également que l'évaluation par les pairs favorise l'interaction entre les pairs.

Brown, Rust et Gibbs (1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p.244) affirment que l'évaluation par les pairs constitue une bonne préparation à la vie active et « développe plusieurs compétences *réutilisables* dans une carrière subséquente ». Les étudiants en sont arrivés au même constat puisqu'ils nous ont répondu que l'évaluation par les pairs aura des répercussions dans leur future carrière d'enseignant.

Laurier, Toussignant et Morissette (2005, p.136) affirment également que l'évaluation par les pairs « développe une habileté transférable hors de la classe ». Les étudiants en sont arrivés au même constat puisqu'ils nous ont répondu que l'évaluation par les pairs aura des répercussions dans le monde du travail.

De plus les étudiants ont rapporté que faire de l'évaluation par les pairs les amenait à constater qu'il y a du positif dans la production écrite. Cela confirme les propos de Bailey (1998) qui soutient qu'il est bon de commenter la présentation d'un apprenant qui vient de produire puisque cela permet de faire ressortir des commentaires positifs qui sont essentiels à l'individu.

Aussi, les étudiants ont dit qu'exercer l'évaluation par les pairs favorise une augmentation de la confiance en soi. Cette constatation de la part des étudiants confirme les propos de Topping (1998) qui affirme que faire de l'évaluation par les pairs peut améliorer l'estime de soi.

Finalement, les étudiants ont répondu que le fait que les collègues aient participé à l'évaluation de leurs productions écrites leur a permis d'apprendre. Cette constatation confirme les propos de plusieurs auteurs quant aux bénéfices de l'évaluation par les pairs sur les apprentissages. Gibbs (2006) affirme que l'évaluation par les pairs aide l'apprenant à améliorer ses apprentissages grâce à l'interaction avec les pairs. Bailey (1998) affirme également que l'évaluation mutuelle favorise l'apprentissage chez les apprenants et Faccioli et Kjartansson (2005) soutiennent que le fait de faire de l'évaluation par les pairs permet d'améliorer les performances lors du processus d'apprentissage et les apprenants s'intègrent davantage.

Conclusion

En conclusion, nous pourrions affirmer que le dispositif expérimental de l'enseignement/apprentissage du français par l'évaluation dynamique a permis de démontrer que les sujets d'étude en difficulté d'apprentissage se sont améliorés et les dysfonctionnements remarqués au préalable se sont atténués. La méthode dynamique est très efficace dans le développement de la compétence scripturale. Elle a permis à notre public témoin d'actualiser ses macrocompétences transversales pour rechercher une stratégie de résolution de problèmes liées à l'écriture par l'anticipation, la comparaison, la planification et le contrôle et par la même de se modifier et de s'améliorer et nous a permis de mesurer des facultés cognitives tels que les capacités à apprendre, à s'adapter et à modifier son comportement grâce à la médiation.

Références bibliographiques

- Albrecht, R., 1991, L'évaluation formative. Une analyse critique, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Pédagogie en développement.
- Barré- De Miniac, C (2002). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'ascq : Editions de Septentrions.
- Dabène M., 1992, « Compétences scripturales et pratiques d'écriture », L' « illettrisme » en questions, J.-M. Besse, M. –M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire éd., Lyon, P.U. Lyon, pp. 101-107.
- Durand, M.-J. et R. Chouinard. 2006. *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Hurtubise HMH. 374 p.
- Figari, G. & L.M. Lopez (éds.) (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation – Problématiques, méthodologies et épistémologie*. Paris: L'Harmattan.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge. 23-36.
- Kadik, D., Le rapport d'étudiants algériens en FLE : Compte rendu d'un parcours de recherche. Didactiques, N° 6, pp. 48-70, Juillet- Décembre 2014.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral ? In L. Lafontaine, R. Bergeron, & G. Plessis-Bélair (Éd.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, M. D., R. Tousignat et D. Morissette. 2005. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur. 176 p.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal : Guérin.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 121-161.
- Lussier, D. & C.E. Turner (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Québec : Centre Éducatif et Culturel. 61
- Perrenoud, P. (2003). *Les cycles d'apprentissage : Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Porquier, R. « Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours » in ELA, n°98 : Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours, Coord. Par D. Coste et D. Lehmann, Didier Erudition, 1995.

Purin, C. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier-Crédif, 1994.

Reuter Y. (1994). « Problématique des interactions lecture-écriture », Les interactions lecture-écriture, Y. Reuter éd., Berne, Peter Lang, pp. 1-20.

Reuter, Y. (2000). *La description: des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : ESF.

Topping, K. J. 2005. «Trends in Peer Learning ». *Educational Psychology*, vol. 25, no. 6 (Décembre), p. 631-645