

Analyse de grilles d'évaluation des compétences grammaticales : cas de la classe de 4^{ème} année du cycle moyen

Analysis of language and grammar skills assessment grids. Case of the 4th middle class

Kamel SAYAD*,
Université 8 mai 1945 Guelma, Algérie,
sayad.kamel@univ-guelma.dz
Amir MEHDI,
Université de Tiaret, Algérie,
amir.mehdi@univ-tiaret.dz

Date de soumission :03.06.2021

Date d'acceptation :10.07.2021

Date de publication :07.11.2021

Ex
PROFESSO

Volume 06 / Numéro Spécial / Année 2021

* - Auteur correspondant.

Résumé

Le cycle moyen en Algérie a ses propres desseins en tant que deuxième et ultime étape de l'enseignement obligatoire. À partir de l'enseignement de plusieurs disciplines, il vise, en fait, l'installation d'un paquet de compétences lui permettant l'accomplissement d'un certain nombre de tâches et de s'intégrer dans la vie active. Parmi ces compétences, nous nous intéressons à la compétence grammaticale. Son degré d'acquisition est apprécié par des grilles d'auto-évaluation clôturant chaque séquence du projet didactique. Ces grilles sont-elles des jauges efficaces pouvant renseigner l'enseignant sur ses éventuelles réussites ou ses hypothétiques ratages des apprentissages ? Dans la présente contribution, nous avons analysé trois grilles de trois séquences du projet didactique I. Les résultats obtenus arguent une inefficacité flagrante de cet outil.

Mots-clés : grille d'évaluation et d'autoévaluation, compétence grammaticale, FLE, cycle moyen, grille de vérification.

Abstract

It goes without saying that the middle cycle in Algeria has its own intentions as the second and final stage of compulsory education. In fact, it aims, starting from the teaching of several disciplines, to install a package of skills allowing him to perform some tasks and integrating active life. Among these skills, we are interested in grammar competence. Its degree of acquisition is assessed by self-assessment grids closing each sequence of the didactic project. Are these grids acting as efficient gauges that can inform the teacher about his possible successes or his hypothetical failures in learning? In this contribution, we have analyzed three grids of the three sequences of the didactic project I. The results obtained argue that this tool is flagrantly ineffective

Keywords: Assessment and self-assessment grid, grammatical proficiency, FFL, middle school, verification grid.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>

INTRODUCTION

Dans une situation d'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE, l'évaluation avec tous ces types est forcément omniprésente. En effet, elle vise la régulation de l'apprentissage à travers un indice incontournable qui est l'erreur, celle-ci est un fait marquant la genèse de grilles d'évaluation et d'autoévaluation afin de canaliser et d'orienter les enseignements/apprentissages. Désormais, le rôle de l'apprenant a fortement changé, à l'ère de l'application de la pédagogie du projet chapeauté par l'approche par compétences dans le sens où il est acteur de ses apprentissages. Ce nouveau cheminement de la séquence didactique pousse l'apprenant à endosser la responsabilité de ses apprentissages, de mesurer ses acquis grammaticaux à l'aide de grilles d'évaluations finalisant chaque séquence didactique. Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéressons à l'étude et à l'analyse de l'efficacité de ces grilles. Et pour éclairer cette situation, des questions s'imposent :

- De quel type sont-elles ces grilles d'évaluations ? Quel est leur degré d'efficacité ? Pourront-elles indubitablement impacter le processus d'apprentissage de la compétence grammaticale en classe de FLE ?

L'objectif majeur de cette contribution est d'évaluer la pertinence et l'efficacité des grilles d'évaluations dans l'acquisition de la compétence linguistique. Nos questionnements émergent d'une problématique holistique, s'interrogeant sur les outils adéquats pour une efficacité des enseignements à l'école moyenne algérienne. Pour ce faire, nous avons sélectionné un corpus, constitué de trois grilles d'évaluation des trois séquences du premier projet didactique, du manuel de 4^{ème} année moyenne. Nous avons proposé ces grilles aux élèves d'une classe de 4^{ème} année moyenne. L'objectif escompté est de trouver des réponses à nos questionnements cités *supra*.

I. DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE À LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE

Les productions écrite et orale sont caractérisées généralement par l'emploi d'un vocabulaire, et des termes à la fois familiers et nouveaux, des formes impersonnelles, des connecteurs qui assurent leur organisation et leur cohérence, bref, la mise en œuvre de l'aspect grammatical dans un contexte donné. C'est pourquoi l'enseignant doit accorder une grande importance à cet aspect linguistique en essayant de le développer à travers les différentes activités et les co-activités proposées durant la formation.

I. 1 Définition de la grammaire

Pour Cuq J.P. (dir. 2003 : 170), l'étymologie du terme « grammaire » découle du mot grec « gramma », caractère d'écriture signifiant figure ou lettre. Pour Kroubou, J.D. (1953 : 97) : « *La grammaire vient de l'expression tekhnè grammatikè, en latin qui veut dire ars grammatica, art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface, écrire correctement* ». On associe le mot grammaire à l'aspect écrit de la langue. Pour Fisher, M. & Hacquard, G. (1959 : 526) : « *[L]a grammaire est le système des formes et de tours dont use celle-ci pour traduire les intentions du sujet parlant* ». Des spécialistes catégorisent la grammaire comme un ensemble de règles à apprendre et à appliquer pour rédiger des énoncés normés. S'inscrivant dans une approche descriptive, d'autres spécialistes partent des constats faits sur la langue pour fonder cette science qui appartient à la linguistique et qui est nommée grammaire. La grammaire générative de Chomsky, N. (1960) est définie du côté de la langue puisque le linguiste se charge

de construire des systèmes d'analyse ou de production dont se servent les locuteurs et les spécialistes de la langue. Quant à H. Besse & R. Porquier (1984), ils prônent le caractère polysémique du terme grammaire.

I.2. Types de grammaire

Dans une perspective communicative, la didactique de la grammaire dans la classe de FLE s'appuie sur une dichotomie d'ordre méthodologique, en l'occurrence : grammaire implicite/ grammaire explicite. Cette dernière est effectuée bien sûr à travers des pratiques pédagogiques dans la classe de FLE.

I.2.1 Grammaire explicite

Elle est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par l'enseignant, suivis d'applications conscientes par les élèves. D'une autre manière, nous disons que c'est un enseignement de la grammaire qui passe par l'explicitation des règles en classe. Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible ; description qui est explicitée par l'enseignant ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique qui la construit.

La grammaire explicite ne vise pas d'abord à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permet de « fabriquer » ou de corriger leurs productions étrangères, mais simplement à tenir compte des perceptions métalinguistiques qu'ils se font, plus au moins consciemment, de la langue qu'ils apprennent. Elle pourrait être inductive ou déductive. Et pour mieux expliciter ces propos, nous allons les illustrer par un exemple concret tiré de la pratique quotidienne des classes : lors d'une activité de grammaire portant sur la notion de cause/conséquence, l'enseignant pourrait, à travers l'analyse d'un corpus de phrases (un texte argumentatif en occurrence) amener ses apprenants à dégager et énoncer les règles qui régissent le fonctionnement de ce rapport logique puis les appliquer à travers des phrases produites par eux-mêmes.

I.2.2. Grammaire implicite

La grammaire implicite propose aux apprenants la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne l'appuie ni avec illustrations ni simplifications, de ce fait, elle écarte tout métalangage. Elle se fonde sur un usage plus au moins logique d'énoncés et de formes. En d'autres termes, la grammaire implicite est l'enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue-cible, elle relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition.

II. DE L'ÉVALUATION FORMATRICE À L'AUTO-ÉVALUATION

II.1. Les formes d'évaluation formatrice contenues dans les grilles d'évaluation

L'évaluation formatrice contient plusieurs formes : *la co-évaluation, l'autoévaluation et l'évaluation par le professeur*. *La co-évaluation* est un processus où les apprenants apprécient le travail de leurs pairs en mettant la casquette de l'évaluateur, ce qui engendre une appropriation optimale des critères d'évaluation. *L'autoévaluation* est une évaluation personnelle que l'apprenant effectue après exécution de la tâche, qui peut exister sous forme de grille d'autoévaluation ou de questions ouvertes quant à l'appréciation du travail ou de la production fournie (M-J. Durand & R. Chouinard, 2012), quant à l'évaluation par l'enseignant, elle est de différents types. Nous nous intéressons à l'évaluation formatrice, celle qui se trouve dans les grilles d'évaluation.

II. 2. L'autoévaluation au cœur de l'évaluation formatrice

Nunziati, G. (1990 : 57) explique que le socle de l'évaluation formatrice est à la base des travaux des pairs, l'un de ses fondements est l'autoévaluation qui est au centre du processus, elle est citée ainsi : « *Le recours systématique à l'auto-évaluation, clef de voûte de tout le système* ». L'essor de l'autonomie de l'apprenant est indissociablement lié à l'autoévaluation. Laisser de l'autonomie à l'élève, c'est finalement développer son esprit critique pour qu'il prenne part à son apprentissage, en devienne actif, capable de le juger, de l'approfondir et le rendre autonome dans son apprentissage (M. Pillonel & J. Rouiller : 2001). Certes, l'autoévaluation est au cœur du processus de l'évaluation formatrice, mais qu'en est-il de ses fonctions principales ?

II. 3. Les caractéristiques de l'autoévaluation

L'autoévaluation est un concept difficile à mettre en place pour l'apprenant, car, le fondement de cette activité est de pouvoir se remettre en question suite aux tâches réalisées. Cette conscientisation n'est pas réussie du premier coup, elle s'avère être difficile à mettre en pratique dans la classe de FLE. L. Bélair (1999) exprime que l'autoévaluation force l'apprenant à adopter un esprit critique sur son propre travail. Cela a pour conséquence de modifier l'image qu'il a de soi-même. Donc, l'intérêt de l'autoévaluation est que l'apprenant comprenne ses forces et ses faiblesses pour participer à améliorer son apprentissage, elle permet comme le dit J. Cardinet (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* » (In M. Pillonel & J. Rouiller : 1993). Dans cette situation, l'enseignant accompagne l'apprenant dans la démarche d'autoévaluation, il le dirige dans ses réflexions et le rassure. M-J. Durand & R. Chouinard (2012 : 235) définissent trois caractéristiques majeures de l'autoévaluation :

II. 3.1. Une conscientisation dans une démarche métacognitive

L'activité métacognitive correspond au fait que l'apprenant est dans l'analyse de la situation d'évaluation qu'il vient de vivre et non pas dans l'évaluation directe. L'apprenant s'intéresse au processus mental (sa pensée) de sa démarche l'ayant amené à résoudre le problème. D'après G. De Vecchi (2014), l'apprenant doit être en mesure de répondre aux questions suivantes : « Ce que j'ai appris. », « Comment je m'y suis pris ? », « Comment je peux réutiliser ce savoir ? ». Il s'agit pour lui de se connaître et se reconnaître dans une posture d'apprenant, de mesurer ses pratiques et ses modes de fonctionnement. Cette capacité est indissociablement liée à l'autoévaluation, l'apprenant se reconnaît dans une démarche métacognitive qui aboutira à des perfectionnements des tâches a fortiori.

II. 3.2. De la conscientisation à l'esprit critique

La conscientisation de l'apprenant dans ses apprentissages le mène à émettre des jugements sur celui-ci. En effet, cet esprit critique peut se développer à travers plusieurs domaines : une réflexion sur la stratégie adoptée, le type d'activité, les idées développées, les compétences ou les rendus. Par exemple, on peut poser les questions suivantes à un élève dans le cadre du développement de l'esprit critique :

- « Qu'as-tu appris dans ce travail ? » ;
- « Es-tu satisfait de ton travail ? » ;
- « Pourquoi ? » ;
- « As-tu rencontré des difficultés dans la réalisation de ton travail ? Si oui, lesquelles ? ».

Cette conscientisation de l'apprenant de ses apprentissages l'amène à devenir plus autonome, tout en ayant un esprit critique sur le processus d'apprentissage.

II. 3.3 Contribution à l'autorégulation des apprentissages

D'après M-J. Durand & R. Chouinard (2012 :236) :« à la fin de l'activité (autoévaluation), l'élève évalue son fonctionnement et son apprentissage dans une situation liée à l'interprétation qu'il en a faite au début et aux critères de performance qu'il juge pertinents dans cette situation ». Dans une perspective d'autorégulation, l'apprenant doit être en mesure de proposer des alternatives aboutissant à des perfectionnements qualitatifs et quantitatifs des tâches réalisées. De ce fait, le rôle de l'enseignant est plus que capital. En effet, il doit guider l'apprenant dans la démarche de l'autoévaluation, et ce, à travers la confection de grilles d'autoévaluation critériée.

La communication est un élément essentiel pour la réussite de l'apprenant dans cette nouvelle démarche d'apprentissage. En effet, dans une situation d'autoévaluation, l'apprenant doit avoir conscience des critères qui seront évalués pour pouvoir mieux s'y préparer et diminuer le stress causé par cette nouvelle démarche.

III. CORPUS ET PARTICIPANTS

Le corpus est constitué de 45 grilles d'évaluation de trois séquences didactiques du premier projet didactique du manuel de 4^{ème} année moyenne. Nous avons sélectionné un échantillon de 10 grilles pour chaque séquence. Rappelons que chaque grille doit être remplie par l'élève, un de ses pairs et l'enseignante. C'est pourquoi, nous avons convoqué trois types de participants. En effet, nous avons distribué des grilles de chaque séquence dans une classe de 4^{ème}année moyenne constituée de 32 élèves (moi/ mon camarade) et leur enseignante de français (mon professeur). Sachons que ladite classe se trouve dans l'école moyenne Fisli Ahmed située dans la commune d'Ain Charchar, wilaya de Skikda, Algérie.

III. 1. Le projet didactique

Rappelons que le choix ou la sélection du projet didactique pour cette étude est aléatoire. Nous nous intéressons aux grilles d'autoévaluation de vérification. Après lecture détaillée du manuel, nous avons remarqué que ces grilles sont un modèle identique qui se répète dans toutes les séquences des projets du manuel. Le projet sélectionné s'intitule : « À l'occasion de la journée internationale de l'environnement, réaliser un recueil de textes illustré qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement. ». Ce premier projet est composé de trois séquences didactiques. Nous allons les présenter rapidement et mettre l'accent sur les compétences grammaticales à installer lors de chaque séquence didactique.

- Séquence 1 : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement. » (P. 8)
 - La compétence grammaticale visée dans cette séquence est : « Les types et les formes de phrases ».
- Séquence 2 : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral. » (P. 40)
 - Les compétences grammaticales visées dans cette séquence sont :
1-« Les propositions : juxtaposition, coordination, et coordination.» ;
2-« L'expression de la cause et de la conséquence ».
- Séquence 3 : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux. » (P. 64)
 - La compétence grammaticale visée dans cette séquence est : « L'expression de l'hypothèse ».

Généralement, la séquence est constituée de dix à douze séances. La séance de grammaire est la sixième ou la septième, celle de l'autoévaluation est la neuvième ou la dixième séance dans la séquence didactique. Pendant la séance de l'autoévaluation, l'enseignant propose à l'apprenant de répondre aux questions de la grille que nous allons présenter dans ce qui suit :

III.1.1. Comment évaluer une situation d'apprentissage ?

Pour juger de la qualité de la situation d'apprentissage, les chercheurs utilisent plusieurs critères. Ils traitent cette question en douze points, sous forme d'une liste de vérification. Ces 12 points sont en fait ceux qui ont permis de construire une situation d'apprentissage :

- La situation tient compte des intérêts des élèves ;
- La situation tient compte des connaissances antérieures des élèves ;
- Les élèves doivent résoudre des problèmes réels ou simulés susceptibles d'être rencontrés à l'école ou dans la vie à l'extérieur de l'école ;
- L'élève doit faire une ou plusieurs tâches qui permettront d'observer sa démarche et lui demanderont de réaliser une ou des productions ;
- Les tâches sollicitent plusieurs compétences ;
- Pour réaliser la ou les tâches, l'élève mobilise plusieurs ressources : notions, stratégies, attitudes, etc. ;
- Les élèves font appel à leur créativité et produisent des réponses originales ;
- La situation incite les élèves à travailler en équipe ou à collaborer entre eux ;
- Les élèves ont accès à diverses ressources : documentation, personnes, outil informatique, etc. ;
- Les productions sont destinées à un public (élèves de la classe, élèves des autres classes, parents d'élèves, etc.) ;
- Les élèves ont le temps nécessaire pour réaliser leur tâche (quelques jours, semaines, mois) ;
- L'enseignant utilise plusieurs critères pour juger de l'efficacité de la démarche et de la qualité de la production.

Les critères d'évaluation sont connus des élèves. En langue, ce qui est ciblé, c'est la formation de récepteurs/producteurs de textes oraux ou écrits. Pour atteindre ce but, les élèves sont placés en situations d'apprentissage sous-tendues par des situations de communication orale ou écrite et chapeautées par une séance d'évaluation. Elle est cadrée par des règles pragmatiques de la communication auxquelles renvoient ces situations d'apprentissage.

III. 1.2. Exemples de grilles d'évaluation

Les grilles d'évaluation sont diverses et variées : grilles descriptives, grilles d'analyse, grilles dichotomiques ou grilles de vérification, elles ont pour fonction de mesurer les progrès des élèves. Certaines comportent une échelle d'appréciation qui permet de suivre le degré de développement de la compétence. D'autres comportent des critères et des indicateurs. Pour notre cas, il s'agit de grilles d'évaluation et d'auto-évaluation de vérification d'une séquence didactique et ciblant notamment la compétence grammaticale. Rappelons que lors de la séance de grammaire, l'enseignant veillera à faire mener la réflexion à deux niveaux complémentaires, le niveau textuel (grammaire de texte) et le niveau phrastique (grammaire de phrase).

Il s'agit d'amener l'élève à réfléchir sur l'organisation du texte (emploi des connecteurs, des reprises, choix des temps et leur concordance, etc.) et le conduire à prendre conscience des relations syntaxiques dans la phrase en mettant l'accent sur les phénomènes morphologiques (conjugaison des verbes, etc.), les accords, etc. Les

structures découvertes en séances de lecture seront analysées en séances de grammaire explicite.

III. 2. Analyses des grilles d'évaluation

III. 2.1. Analyse de la grille d'évaluation 1

En réalité, elle est constituée de trois colonnes, intitulée « *Je m'évalue et je me fais évaluer pour améliorer ma production* ». La première colonne est dédiée à l'autoévaluation, première colonne par « Moi ». Deuxième colonne est consacrée à l'évaluation par les pairs. On peut lire évaluer par « Mon camarade » et la troisième colonne est proposée à l'évaluation magistrale, par « Mon professeur ». Quant aux lignes, elles sont au nombre de 10 consacrées aux énoncés qui vérifient la réalisation des tâches. Nous nous intéressons aux activités grammaticales. Nous remarquons à travers la première lecture, qu'on propose une technique d'évaluation qui limite drastiquement les réponses aux questions inhérentes au degré d'acquisition, de réussite ou d'échec des enseignements. L'apprenant doit répondre par *oui* ou *non*. Ce type de grille est un outil de travail impliquant l'apprenant en premier rang dans cette tâche, qui est si intéressante dans l'apprentissage en classe de FLE.

« Je m'évalue et je me fais évaluer pour améliorer ma production ».

Dans mon introduction	Moi	Mon camarade	Mon professeur
-J'ai employé des phrases de types déclaratif et interrogatif.			

1. Grille n° 1 de la séquence 1 : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement. » (P. 8)

L'apprenant doit répondre à l'énoncé suivant : « *j'ai employé des phrases de types déclaratif et interrogatif* ». Pour MOI, il doit répondre par *oui* ou *non*, pour *mon camarade* et *mon professeur*, le fait qu'on leur avait consacré plus d'espace, ils doivent rédiger tout un commentaire. La question qui s'impose est : est-ce ce qu'à travers ce simple énoncé, nous serons en mesure de cerner les manquements et les ratages lors de cette séance de grammaire ? Dans l'approche par compétences, mettre l'élève en situation d'intégration après un moment d'enseignement/apprentissage, c'est le placer dans une situation de réinvestissement et d'évaluation où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources : connaissances, capacités et habiletés. Cet ensemble de ressources doit être utilisé efficacement par l'élève. La résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences. Dans cette situation, nous déplorons la non-implication effective de l'apprenant dans l'amélioration des apprentissages. Les grilles récupérées pour cette première séquence confirment nos préférences citées *supra*.

Nous constatons que les élèves (Moi) n'ont pas hésité à s'autoévaluer par (OUI) à la question posée. De ce fait, nous dénombrons un total de 10 évaluations par (OUI). Cet autocontrôle représente pour l'élève un moyen pour échapper à cette corvée, les remarques des pairs et de l'enseignante prouvent une autre situation de l'acquisition de cette compétence grammaticale. En effet, les pairs (Mon camarade) ont répondu par (Pas assez) 9 fois et (Insuffisant) 1 fois. Quant à l'enseignante, elle a jugé l'apprentissage de cette compétence précise par : (Insuffisant) 10 fois. C'est-à-dire un échec total de l'enseignement/apprentissage de ce segment.

Cette situation évaluative contradictoire nous informe de la rupture flagrante entre l'élève et le projet d'autonomie et de conscientisation menée par l'enseignant. Nous constatons que tout le système éducatif bornerait l'élève à un autocontrôle stérile.

III. 2.2. Analyse de la grille d'évaluation 2

L'apprenant doit répondre à l'énoncé suivant : « *J'ai employé les connecteurs logiques pour enchaîner ces arguments* » et « *J'ai utilisé les phrases de type déclaratif* ». Avant de débiter l'analyse et l'interprétation de cette deuxième grille, il faut savoir qu'une situation d'intégration pose une situation-problème qui comporte :

- a- des données initiales significatives d'un point de vue social (liées à des situations de vie) ;
- b- un but : c'est une situation qui doit avoir du sens pour l'apprenant. Signifiante d'un point de vue scolaire, l'élève en comprend l'enjeu et s'y implique ;
- c- des contraintes permettant la recherche cognitive (faire des liens, traiter de l'information, concevoir une organisation).

La situation d'intégration, ou préférablement devrions-nous dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout naturellement à offrir à l'apprenant l'opportunité d'exercer la compétence visée. En effet, la meilleure occasion d'établir une compétence est de donner à l'apprenant, l'occasion de l'exercer et d'évaluer le degré de son acquisition. C'est en effet, ce que nous remarquons, le fait de demander à l'élève de répondre par *oui* ou *non* n'est nullement suffisant pour nous renseigner des besoins et des manquements des apprentissages. La séance de grammaire est la pierre angulaire de toute la séquence didactique. Nous pensons que cette réponse télégraphique mène les enseignements à l'échec, car le même procédé se répète pour la vérification de toutes les tâches et compétences. Par ailleurs, nous pensons que la défaillance réside au niveau de la formulation des critères de réussite. Certes c'est une grille de vérification, mais nous devons pousser l'élève à s'exprimer sur ses acquis ou ses ratés, justifier et proposer des solutions à ses difficultés, n'est-il pas un partenaire dans le contrat didactique ? En somme, il s'agit d'une réelle implication de l'élève dans l'acquisition des savoir.

« Je m'évalue et je me fais évaluer pour améliorer ma production ».

Critères de réussite	Moi	Mon camarade	Mon professeur
-J'ai employé des connecteurs logiques pour enrichir ces arguments.			
-J'ai employé des phrases de type déclaratif.			

2. Grille n°2 de la Séquence 2 : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral. » (P. 40)

Notons toutefois que le nombre des colonnes commence à diminuer, car il s'agit de la deuxième séquence. En effet, nous dénombrons 8 colonnes contre 9 dans la grille n°1. La visée première de ces grilles est d'évaluer le degré de réussite des apprentissages.

Les résultats de cette deuxième grille parlent d'eux-mêmes, du fait que nous détectons le même déphasage entre les réponses des trois participants de cette recherche. En effet, les élèves (Moi) maintiennent toujours le cap de l'évitement et de l'esquive. Tous les enquêtés au nombre de 10 confirment par (OUI) l'autoévaluation de l'acquisition de cette nouvelle compétence grammaticale. Quant aux évaluations

des pairs (Mon camarade), elles sont de 8 pour (Bien) et 2 pour (Assez bien), alors que pour (Mon professeur), les évaluations sont hétérogènes et diversifiées, 2 (passable), 2 (assez bien), 4 (Bien), 1 (insuffisant) et 1 (très bien). Cette analyse de la deuxième grille prouve encore une fois l'écart énorme entre les partenaires de cette entreprise. L'auto-évaluation se développe grâce à un apprentissage impulsé par l'enseignant qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un regard critique sur lui-même. Or, promouvoir une conception et une mise en œuvre de procédures auto évaluatives accordant à l'élève une implication active dans son processus d'apprentissage, c'est accepter, selon Louise Bélair (1999), une diminution progressive des formes classiques d'hétéro-évaluation assurées par l'enseignant au profit de modalités d'auto-évaluation assumées par l'apprenant. Les raisons de l'échec de cette autoévaluation sont dues selon notre avis à la confection elle-même des grilles où l'élaboration des critères ne prend pas en considération le niveau réel de l'élève algérien. Or, pour développer chez ce même élève une véritable compétence auto-évaluative en actes, au service d'un apprentissage de la compétence grammaticale, c'est oser affirmer son identité sans occulter l'altérité. Se risquer à laisser l'élève prendre des initiatives doit permettre son cheminement vers l'autonomie. En ce sens, accorder à l'apprenant une véritable autonomie dans son projet scolaire, c'est le reconnaître comme sujet ; reconnaissance identitaire indispensable pour qu'il puisse se former, chose qui est absente dans ces grilles.

III.2.3. Analyse de la grille d'évaluation 3

Dans cette troisième grille qui clôture le projet didactique, intitulé : « *Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.* », nous remarquons une diminution significative des critères de réussite, cinq au lieu de dix dans la première séquence. La compétence grammaticale visée est l'emploi des connecteurs logiques.

« Je m'évalue et je me fais évaluer pour améliorer ma production ».

Critères de réussite	Moi	Mon camarade	Mon professeur
-J'ai employé différents moyens pour introduire les exemples.			

5. Grille n° 3 de la Séquence 3 : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux. » (P. 64)

Pour rappel, l'objectif de notre recherche est d'évaluer l'efficacité des grilles d'auto-évaluation. Selon Jean Cardinet (1988), l'apprentissage de l'auto-évaluation forme le procédé fondamental permettant à l'élève de surpasser un simple savoir-faire non réfléchi, exclusivement opératoire, pour atteindre un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment. Nous allons aborder l'analyse et l'interprétation de la troisième grille auto-évaluative.

Les résultats indiquent la même situation de décalage soulevée lors de l'analyse des deux grilles précédentes. Les élèves répondent de la même façon, les 10 enquêtés ont auto-évalué par (OUI) ce dernier critère. Les évaluateurs (Mon camarade) ont évalué par 2 (Pas assez) et 8 (bien). Quant à l'enseignante (Mon professeur), elle avait sa propre évaluation. En effet, elle a contrôlé par 4 (Passable), 2 (Assez bien), 2 (Bien) et enfin 2 (Insuffisant).

L'action auto-évaluative s'avère cependant une cause de son succès. Elle révèle à notre sens une ambiguïté conceptuelle conduisant à des actions plus ou moins répressives, voire non consensuelles. Elle se limite à l'autocorrection et nécessite une décentration urgente de l'élève, à travers le recours à une synergie auto-évaluative,

élaborée et orientée par l'enseignant, durant laquelle l'élève sera un partenaire voire un négociateur, ayant les compétences élémentaires pour participer à l'élaboration des critères de ces grilles.

CONCLUSION

Notre analyse et interprétations des trois grilles d'évaluation avaient un objectif précis : vérifier le degré d'efficacité de ces grilles. Les résultats de cette étude montrent une inefficacité flagrante de cet outil d'évaluation. En effet, l'apprenant n'est pas impliqué directement dans ce processus. Par conséquent, il n'est pas en mesure de planifier et d'élaborer un cheminement pour se prendre en charge dans l'activité d'autoévaluation. Ces grilles ne sont qu'une énième tâche à réaliser dans la classe de FLE. N'est-il pas le moment opportun pour inverser la vapeur, et mettre tous les intérêts sur la conception de grilles d'évaluation efficaces, où on consacre plus de temps et on donne plus d'intérêt à pratiquer cette stratégie (s'autoévaluer) ? Ne serait-il pas un nouveau moyen adéquat contribuant à l'installation de la compétence grammaticale ?

En fait, il est temps que l'apprenant parvienne à localiser ses forces et ses faiblesses afin d'améliorer son apprentissage. Cela lui permet d'accéder à un savoir réfléchi en prenant en considération le cheminement de sa pensée et de sa démarche, qui va lui permettre de résoudre le problème posé.

Dans le cadre de cette stratégie d'autorégulation, l'apprenant devra être en mesure de réaliser des jets mélioratifs quant à la qualité et la quantité du travail réalisé. Cette démarche le conduit à acquérir une certaine autonomie dans son autoévaluation. Mais cette acquisition est longue et l'enseignant s'érige en guide tout au long du processus d'apprentissage.

Toutefois, une série d'autoévaluations négatives pourrait conduire l'apprenant à se fixer des objectifs personnels décontextualisés, à mettre en œuvre de fausses stratégies d'apprentissage, à fournir des efforts insuffisants et à chercher des excuses à ses mauvais résultats et échecs (Stipek, Recchia et McClintic, 1992, cité dans Ross, 2006). Ce qui nous pousse à dire que la démarche de l'accompagnement, durant l'auto-évaluation, est si importante pour mettre l'apprenant dans un confort psychique lui permettant de réaliser ses tâches scolaires convenablement.

Bref, la formation scolaire doit s'intéresser au développement de cette compétence à travers la mise en œuvre d'une auto-évaluation guidée développant la dimension à la fois métacognitive et métalinguistique chez l'apprenant algérien.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉLAIR Louise, (1999), *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*, Montrouge, ESF Editeur, Paris.
- CUQ Jean-Pierre, « dir. », (2003), *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- DE VECCHI Gérard, (2014), *Évaluer sans dévaluer*, Hachette, Paris.
- DURAND Micheline-Joanne et CHOUINARD Roch, (2012), *L'Évaluation des apprentissages*, Marcel Didier, Paris.
- FISCHER Maurice et Hacquard Georges, (1959). *À la découverte de la grammaire française*, Hachette, Paris.
- MINISTÈRE de L'éducation nationale, *Guide des programmes, 4ème Année Moyenne Langue arabe-Langue Amazighe-L'éducation islamique- Langue française- Langue anglaise*, (juillet 2005),

p.30-43, revu et modifié par la Commission Nationale des programmes : Groupe disciplinaire de français juin 2013. Algérie.

KROUBOU Dagnini Jérémie,(2008), *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en F.L.E*, Publibook, France

MINISTÈRE de L'éducation nationale, *Mon livre de français, 4^{ème} année moyenne*, (2013/2014), ONPS, Algérie.

NUNZIATI Georgette, (1990), *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers pédagogiques.

TAGLIANTE Christine, (1991), *Évaluation. Les pratiques de classe*, CLÉ International, Paris.

ROSS Jhon A., (2006) « The reliability, validity, and utility of self-assessment » *Practical Assessment Research and Evaluation*, Volume 11, Numéro10, p. 1-13. Canada

[En ligne] : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Articles-en-ligne->

PILLONEL Marlyse et ROUILLER Jean. (1993) « Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant, (393), *Cahiers Pédagogiques* ». [En ligne] :

<http://www.//Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant.>

POUR CITER L'AUTEUR :

SAYAD, Kamel et MEHDI, Amir (2021), « Analyse de grilles d'évaluation des compétences grammaticales. Cas de la classe de 4^{ème} année du cycle moyen », Ex Professo, V 06, Numéro Spécial, Pages 10-19, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>